

Universidad Autónoma de Madrid  
Facultad de Filosofía y Letras  
Departamento de Filología Francesa



## **Bilingüismo (francés/español) en la interpretación simultánea:**

¿Son las habilidades inherentes a la condición bilingüe idóneas para la interpretación simultánea? / Les compétences liées à la condition bilingue suffisent-elles pour l'interprétation simultanée ?

Tesis presentada por  
Inés Cabrera Vergara para la colación del grado de  
Doctor Internacional en Filología Francesa

Dirigida por  
Dr. D. Desiderio Tejedor de Felipe  
Profesor Titular de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Autónoma de Madrid

Programa de Doctorado:  
Estudios Franceses y Francófonos  
Madrid, septiembre 2015

*«Penitenziagite! Vide quando draco venturus est a  
rodegarla l'anima tua! La mortz est super nos!  
Prega che vene lo papa santo a liberar nos a malo  
de todas le peccata! Ah, ah, ve piase ista  
negromanzia de Domini Nostri Iesu Christi! Et  
anco jois m'es dols e plazer m'es dolors...»*

*(Salvatore Monferrato, Il nome della rosa,  
Umberto Eco)*

## AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi agradecimiento al Ministerio de Educación por el soporte económico recibido para la realización del presente trabajo.

Igualmente, a la Decana de Relaciones Internacionales de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid, Dr<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Yolanda García Hernández, le hago constar mi más sincero agradecimiento por facilitarme la posibilidad de ampliar mis horizontes mediante una estancia en el extranjero. No sólo ha supuesto una significativa ayuda para cumplimentar gran parte de esta investigación sino la vía que me permitía aspirar al grado de Doctor Internacional.

Asimismo, a la Dirección del Departamento de Filología Francesa y Coordinadora del Programa de Doctorado Estudios Franceses y Francófonos, Dr<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Marta Tordesillas Colado.

Mi más sincero agradecimiento a mi director, Dr. D. Desiderio Tejedor de Felipe, por su incondicional apoyo, contra viento y marea, ante todas y cada una de las adversidades propias de una investigación; por su total aceptación y flexibilidad en mi férrea voluntad de no escribir sobre otro tema que no fuera éste, tan apasionante y controvertido; por cada una de sus sugerencias que desbrozaron mi camino de dudas. Asimismo, gracias a mi tutora en la Universidad de Nanterre, Dr<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Maria Kihlstedt, cuyas orientaciones y sugerencias resultaron de gran ayuda.

Asimismo, quiero expresar mi agradecimiento, con especial entusiasmo, a las Universidades e Instituciones que han colaborado en el desarrollo del marco experimental (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Pontificia Comillas de Madrid, Universidad del País Vasco, Universidad de Granada, Universidad de Valencia, la Escuela I.T.S Intérpretes y Traductores de Salamanca, y el Estudio Sampere de Madrid,) así como a los intérpretes simultáneos de AIIC que atendieron mi solicitud de colaboración para este trabajo. Con mi reconocimiento por su labor a favor de la investigación, quiero hacerles constar, una vez más, la suma utilidad de su valiosa contribución. Sin ellos, no hubiera sido posible «pasar de las musas al teatro».

Un agradecimiento especial a la Dr<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Lucía María Velasco Paino. Si bien está exenta de responsabilidad alguna en el contenido de este trabajo, ha resultado ser una indudable fuente de motivación a lo largo de toda esta aventura; transmitiéndome su valiosa energía para encontrar la solución óptima en los desafíos planteados y cumplir con los objetivos trazados.

A mi familia y especialmente mis padres, por su absoluta comprensión a lo largo de todo el proceso. Su valiosa escucha e incondicional apoyo han sido mi guía en este recorrido con días de luces y de claroscurros/oscuros. Gracias por transmitirme el valor de la constancia.

Por último pero no menos importante, un agradecimiento con letras capitales a todas y cada de las personas cercanas que han contribuido indirectamente a que pueda finalizar este trabajo. Sus consejos y ánimos han sido la piedra angular, soporte de mi paciencia.

Una vez más, gracias.

## ÍNDICE

SINOPSIS   RÉSUMÉ.....	8
------------------------	---

### MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO.....	9
---	---

1.1. Introducción.....	9
1.1.1. Motivaciones.....	10
1.1.2. Objetivos y Propósitos.....	11
1.2. Estado de la cuestión.....	12
1.3. Metodología de investigación.....	13

CHAPITRE I : INTRODUCTION DU CADRE THÉORIQUE.....	15
---	----

1.1. Introduction.....	15
1.1.1. Motivations.....	16
1.1.2. Objectifs.....	17
1.2. L'état des arts.....	18
1.3. Méthode.....	19

CAPÍTULO II: EL BILINGÜISMO Y SU PROCESO, ENTENDIDO EN EL PRESENTE.....	21
---	----

2.1. Qué es ser bilingüe.....	21
2.1.1. Primera aproximación al concepto.....	21
2.1.2. El matiz introducido por los dominios en que se expresa.....	22
2.1.3. El matiz introducido por su edad.....	24
2.1.4. El matiz introducido por sus competencias relativas.....	24
2.1.5. El matiz introducido por su destreza.....	25
2.1.6. El matiz introducido por su condición social.....	26
2.2. Tipos de bilingüismo.....	27
2.2.1. Bilingüismo en base a la edad de adquisición.....	27
2.2.2. Bilingüismo en base a la representación idiomática.....	28
2.2.3. Bilingüismo en base a la gradación.....	30
2.2.4. Bilingüismo en base al modo de aprendizaje.....	32
2.3. Sistema cognitivo en un hablante bilingüe.....	34
2.4. Adquisición del lenguaje.....	37
2.4.1. Adquisición bilingüe.....	40
2.4.1.1. Un interrogante inicial.....	40
2.4.1.2. Las primeras pautas regulares.....	41

2.4.1.3. Diferenciación de códigos.....	42
2.4.1.4. Repercusión según sea el bilingüismo.....	43
2.4.2. Acceso léxico bilingüe.....	45
2.5. Localización de las lenguas en el cerebro.....	46
2.6. Influencia del bilingüismo en el desarrollo cognitivo.....	48
2.6.1. La facultad inhibitoria.....	48
2.6.2. La resolución de conflictos.....	50
2.7. Resumen y conclusiones del Capítulo II.....	54
2.7. Résumé et conclusions du Chapitre II.....	55
CAPÍTULO III: INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA Y SIMULTÁNEA.....	56
3.1. La interpretación consecutiva monológica discontinua (IC).....	62
3.1.1. Subcategorías, duración y modalidades.....	62
3.1.2. Fases en el proceso interpretativo consecutivo.....	64
3.1.2.1. Escucha y análisis.....	65
3.1.2.2. Memorización.....	67
3.1.2.3. Reformulación.....	68
3.2. La interpretación simultánea con medios electrónicos (IS).....	70
3.2.1. Fases en el proceso interpretativo simultáneo.....	72
3.2.1.1. Escucha.....	73
3.2.1.2. Procesamiento.....	75
3.2.1.3. Reformulación.....	77
3.2.2. Procesos cognitivos implicados en la interpretación simultánea.....	79
3.2.2.1. La(s) memoria(s).....	80
3.2.2.2. Procesamiento lingüístico.....	82
3.2.2.3. División de la atención.....	85
3.3. Experiencia en la interpretación.....	90
3.3.1. Las modificaciones en el sistema cognitivo de los intérpretes.....	90
3.3.2. Estrategias seguidas en interpretación.....	91
3.4. Las facultades para interpretar.....	94
3.4.1. Aproximaciones teóricas y empíricas en la actualidad.....	94
3.4.2. Un elenco restringido.....	99
3.4.2.1. Control de ansiedad.....	99
3.4.2.2. Memoria.....	100
3.4.2.3. Rapidez de acceso semántico.....	102
3.4.2.4. Control atencional.....	103
3.5. Comunicación no verbal y parámetros de incidencia.....	108
3.6. Resumen y conclusiones del Capítulo III.....	112

3.6. Résumé et conclusions du Chapitre III.....	113
CAPÍTULO IV: BILINGÜISMO EN LA INTERPRETACIÓN.....	115
4.1. El periodo crítico para la adquisición del bilingüismo.....	115
4.1.1. Relación entre inicio lingüístico temprano y eficacia lingüística.....	125
4.1.2. Influencia de la edad y del modo en que se adquiere un segundo idioma.....	126
4.2. La interpretación natural /interpretación profesional.....	128
4.3. Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos de interpretación.....	134
4.4. Incidencia favorable del bilingüismo para la IS.....	137
4.4.1. Incidencia del bilingüismo sobre la memoria de trabajo.....	138
4.4.2. Incidencia del bilingüismo sobre división de la atención.....	139
4.5. Incidencia desfavorable del bilingüismo para la IS.....	141
4.5.1. Incidencia del bilingüismo sobre la velocidad en el manejo de idiomas.....	141
4.5.2. Incidencia del bilingüismo sobre la alternancia de códigos.....	141
4.6. Incidencia neutral del bilingüismo para la IS.....	142
4.6.1. Incidencia del bilingüismo sobre el control de la ansiedad.....	142
4.6.2. Incidencia del bilingüismo sobre la rapidez de acceso semántico.....	142
4.6.3. Incidencia del bilingüismo sobre la automatización de procesos.....	145
4.6.4. Incidencia del bilingüismo sobre la comunicación no verbal.....	145
4.7. Resumen y conclusiones del Capítulo IV.....	146
4.7. Résumé et conclusions du Chapitre IV.....	148
CAPÍTULO V: INCIDENCIA DE LOS IDIOMAS EN INTERPRETACIÓN.....	150
5.1. Proceso cognitivo en el cambio de código.....	151
5.2. El proceso de selección de idioma.....	156
5.2.1. Mecanismos no inhibitorios.....	156
5.2.2. Mecanismos inhibitorios.....	157
5.2.3. Los procesos de activación y control inhibitorio en la selección de idioma. Su medida.....	158
5.2.4. Factores moduladores de los procesos de activación del control inhibitorio en la selección del idioma.....	159
5.3. Interferencias lingüísticas: aproximación teórica.....	162
5.3.1. Lenguas en contacto: influencia interlingüística.....	165
5.3.2. Niveles lingüísticos de las interferencias.....	167
5.3.3. Tipos de interferencias.....	169
5.3.4. Factores detonantes de las interferencias.....	171
5.4. Afinidades interlingüísticas: ¿una dificultad añadida?.....	175

5.5. Ambigüedad en la interpretación simultánea de lenguas afines.....	180
5.6. Resumen y conclusiones del Capítulo V.....	185
5.6. Résumé et conclusions du Chapitre V.....	186

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES EXTRAÍDAS DE LOS COMPONENTES DEL MARCO TEÓRICO.....	189
---	-----

CHAPITRE VI : CONCLUSIONS ISSUES DU CADRE THÉORIQUE.....	194
--	-----

### MARCO EXPERIMENTAL

CAPÍTULO VII: INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO EMPÍRICO.....	199
7.1. Introducción.....	199
7.2. Objetivos.....	200
7.3. Metodología de investigación.....	201

CHAPITRE VII : INTRODUCTION À L'ÉTUDE EMPIRIQUE.....	203
7.1. Introduction.....	203
7.2. Objectifs.....	204
7.3. Méthodologie de la recherche.....	205

CAPÍTULO VIII: EXPERIMENTO.....	207
8.1. Elementos.....	207
8.1.1. Sujetos.....	207
8.1.2. Idiomas: español y francés.....	209
8.1.3. Materiales y tareas.....	210
8.1.3.1. Fase empírica 1.....	210
8.1.3.2. Fase empírica 2.....	217
8.1.4. Variables y diseños.....	225
8.1.4.1. Variables independientes del estudio.....	225
8.1.4.2. Variables dependientes del estudio.....	227
8.1.4.3. Variables discretas del estudio.....	227
8.1.5. Procedimiento.....	227
8.2. Resultados.....	228

8.2.1. Grupo 1: estudiantes bilingües.....	231
8.2.2. Grupo 2: estudiantes no bilingües.....	236
8.2.3. Grupo 1b: intérpretes bilingües.....	242
8.2.4. Grupo 2b: intérpretes no bilingües.....	244
8.3. Discusión de los resultados.....	245
8.3.1. Contexto de aprendizaje idiomático.....	248
8.3.2. Situación idiomática actual.....	249
8.3.3. Formación en interpretación simultánea directa.....	250
8.3.4. Bilingüismo.....	252
8.3.5. Contexto de aprendizaje idiomático de los intérpretes profesionales.....	253
8.3.6. Situación idiomática actual de los intérpretes.....	254
8.3.7. Formación en interpretación simultánea directa de los intérpretes.....	255
8.3.8. Bilingüismo de los intérpretes.....	256
8.4. Conclusiones finales de los resultados.....	257
8.5. Resumen y conclusiones del Capítulo VIII.....	258
8.5. Résumé et conclusions du Chapitre VIII.....	260
CAPÍTULO IX: RESUMEN Y DISCUSIÓN GENERAL DE LAS CONCLUSIONES.....	262
9.1. La preparación para el estudio empírico.....	262
9.2. El desarrollo del estudio empírico.....	266
9.3. Discusión y conclusiones de los resultados del estudio empírico.....	268
9.4. Posibles líneas de investigación.....	272
CHAPITE IX : RÉSUMÉ ET DISCUSSION GÉNÉRALE DES CONCLUSIONS.....	274
9.1. La préparation du cadre empirique.....	274
9.2. Le développement du cadre empirique.....	278
9.3. Discussion et conclusions des résultats de l'étude empirique.....	280
9.4. Lignes de recherche à venir.....	284
<b>BASES EPISTEMOLÓGICAS Y DOCUMENTALES</b>	
CAPÍTULO X: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	286
Bibliografía.....	286
Anexos.....	300



## SINÓPSIS

La presente tesis se propone precisar cuáles serían las habilidades cognitivas imprescindibles, requeridas en el ámbito de la interpretación simultánea (IS). Puesto que la condición bilingüe parece contar como una de las habilidades relevantes para comunicarse en dos idiomas —la competencia lingüística— nos cuestionamos cuán favorables, para el ejercicio de esta profesión, son aquellas inherentes a la condición bilingüe. La particularidad de esta evaluación reside en que la comparación ha sido realizada entre lenguas de trabajo afines; también en la combinación lingüística del hablante bilingüe: francés/español.

El análisis se ha desarrollado en base a la revisión de las aportaciones teóricas y empíricas del bilingüismo aplicado a la IS. Dada la complejidad de las fases que en ella existen y la elevada demanda de recursos cognitivos implicados, cuestionamos la preeminencia de una inmersión bilingüe, tanto más cuanto que existe cercanía entre los idiomas implicados.

La metodología adoptada ha seguido dos pasos:

Primero, realizar una investigación documental: el marco teórico. Este paso —la estructuración de determinados contenidos teóricos— ha permitido no sólo profundizar en el concepto de bilingüismo, sino también abordar el funcionamiento del sistema cognitivo de una persona bilingüe, para así entender cómo interactúan sus idiomas —cuando ambos son requeridos de forma simultánea— y evitar interferencias. Asimismo, este marco ha permitido recoger las implicaciones de la IS: ha esclarecido qué facultades son necesarias para asegurar la calidad de este ejercicio.

Y, segundo, realizar un estudio empírico para obtener conclusiones cualitativas tangibles: un marco experimental, que permita contrastar las bases teóricas con datos empíricos. Para ello se han diseñado unos cuestionarios que permiten comparar información obtenida de entre estudiantes de interpretación bilingües y no bilingües. En ellos, se ha recabado información sobre la situación personal de aprendizaje idiomático de cada alumno y sobre el modo en que ambos códigos lingüísticos son manejados en una IS. Asimismo, ofrecen una visión de los procesos cognitivos implicados. Permiten por tanto, predecir si las habilidades inherentes a la condición bilingüe son suficientes para lograr interpretar con calidad.

## RÉSUMÉ

Ce travail de recherche prétend préciser quelles devraient être les compétences cognitives requises indispensables dans le domaine de l'interprétation simultanée (IS). Puisque la condition bilingue semble être un atout favorisant la communication dans deux langues, il s'avère important de savoir dans quelles mesures les capacités liées à cette condition seraient favorables à l'exercice de cette profession. La particularité de cette analyse réside dans le fait que la comparaison effectuée a pour cible deux langues de travail voisines ; ainsi que dans la combinaison langagière du *bilingophone* : français-espagnol.

L'analyse a été menée en se fondant sur plusieurs contributions théoriques et empiriques dans le domaine du bilinguisme appliqué à l'interprétation simultanée (IS). Étant donné la complexité des phases en interprétation et l'exigence cognitive qu'elle requiert, nous remettons en question l'avantage d'une immersion bilingue, d'autant plus qu'il existe un *voisinage* entre les langues impliquées.

La méthodologie suivie compte deux étapes :

Premièrement, dresser le cadre théorique moyennant une recherche documentaire. Une structuration des contenus théoriques nous a permis d'approfondir non seulement autour du concept de bilinguisme, mais aussi d'aborder le fonctionnement du système cognitif d'un *bilingophone*. Et ce, pour comprendre comment interagissent ses deux langues —requis de façon simultanée— pour éviter des interférences. De même, elle a contribué à cerner les habiletés qui garantissent la qualité de l'activité interprétative.

Deuxièmement, mener à bien une étude de cas afin d'obtenir des conclusions qualitatives, c'est-à-dire, un cadre expérimental permettant de contraster les bases théorique avec les données empiriques. Pour ce faire, nous avons créé des questionnaires permettant de comparer les réponses des étudiants en interprétation bilingues et non-bilingues. Ils reflètent également, non seulement le contexte d'acquisition langagière de chaque étudiant mais aussi la façon dont les deux codes linguistiques sont maîtrisés lors d'une IS. Ils fournissent finalement une approche des processus cognitifs impliqués, et permettent ainsi de prédire si les compétences liées à la condition bilingue suffisent à garantir une interprétation de qualité.

## MARCO TEÓRICO

### CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO

#### 1.1. Introducción

Esta investigación se centra en el análisis de las facultades cognitivas propias de los bilingües en el ámbito de la interpretación simultánea y de su arqueología.

El manejo de dos sistemas lingüísticos, cuya condición conocemos como «bilingüismo», ha suscitado posiciones muy diversas respecto de sus efectos sobre el individuo bilingüe. Si bien estas posiciones han estado confrontadas, la tendencia actual —en el campo de la sociolingüística y de la psicolingüística— es considerar que el bilingüismo ofrece una ventaja cognitiva (Tunmer<sup>1</sup>, Deshays<sup>2</sup>, Duverger<sup>3</sup>, Siguan<sup>4</sup>, De Houwer<sup>5</sup>).

Partiendo de la perspectiva psicolingüística, nos proponemos analizar el concepto de «bilingüismo» y sus implicaciones de tipo social, lo que nos permitirá apuntar qué funciones cognitivas parecen (durante el desempeño de determinadas tareas) ser más eficientes. Para ello, hemos considerado conveniente comparar las diferentes situaciones de aprendizaje idiomático que desembocan en un bilingüismo. No obstante, no existe unanimidad —en lo que a la definición de su concepto de refiere— por parte de los lingüistas: mientras algunos especialistas consideran suficiente el empleo de dos idiomas para dar por sentado esta condición de «bilingüismo», otros acotan la aplicación de este concepto sólo a aquellos individuos que dominan dos lenguas en las cuatro competencias requeridas para la comunicación. Sin embargo, esta dicotomía —uso idiomático versus dominio idiomático— no contempla todos los matices implicados en la condición bilingüe, ya que no existe una definición omnicompreensiva que especifique lo que el *dominio* de un idioma implica.

---

<sup>1</sup> Tunmer, E.E., y M.E., Myhill (1984). Metalinguistic awareness and bilingualism, en W.E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children*, Berlin: Springer Verlag, pp. 169-187.

<sup>2</sup> Deshays, E. (1990). *L'enfant bilingue*, Paris: Robert Laffont., pp. 34-36.

<sup>3</sup> Duverger J. (1995). Repères et enjeux. *Revue Internationale d'Éducation, Enseignements bilingues*, 7, p. 42.

<sup>4</sup> Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid: Alianza Ensayo, p. 148.

<sup>5</sup> De Houwer, A. (1999). Language Acquisition in Children Raised with two Languages from Birth: an Update. *Revue Parole*, 9-10, 63-68.

Entendemos desde este inicio que el dominio absoluto de un solo idioma resulta prácticamente imposible, cuánto menos aquél que implica el manejo de dos códigos lingüísticos, con todos los aspectos que un idioma integra: matices extralingüísticos, variabilidad de acepciones para un solo término, expresiones idiomáticas y refranes, formas de tratamiento, giros morfosintácticos, localismos, etc.

A partir de una rigurosa —pero operativa— clasificación, tomaremos en consideración sólo aquellos tipos de bilingüismo que podrían —de partida— favorecer el desarrollo cognitivo del individuo. Y precisamente porque el bilingüismo contribuye a dicho desarrollo cognitivo, queremos extrapolar el estudio de esta presunta ventaja a la interpretación simultánea.

Una vez centrados en éste ámbito, nuestro afán habrá de ser el de determinar, mediante las bases teóricas, en qué medida un sujeto bilingüe contaría con una base sólida para el ejercicio de interpretación simultánea, dada la flexibilidad cognitiva y competencia lingüística que le ha otorgado su experiencia bilingüe, o bien, en qué medida las habilidades cognitivas requeridas para interpretar no podrían respaldarse en las destrezas adquiridas por el manejo de dos sistemas lingüísticos.

Asimismo, somos conscientes, por nuestro acervo cultural, de la influencia que ejercen mutuamente dos lenguas en contacto; tanto más si ambas resultan afines en los niveles léxico, morfosintáctico y semántico. Este hecho plantea una dualidad: el efecto positivo o negativo que dicha influencia tiene sobre la producción de sus idiomas. Por ello, nos cuestionamos cómo se manifestaría dicha influencia interlingüística en una interpretación simultánea: esta modalidad no sólo implica que hay que reformular en un tiempo limitado, sino también mantener un elevado *control atencional* para evitar interferencias entre ambos códigos lingüísticos; y esta necesidad de atención se acentúa en el caso de existir similitudes en varios niveles lingüísticos.

Este enfoque —para que pueda alumbrar conclusiones válidas— requerirá, evidentemente, verse contrastado con la realidad. Así el desarrollo de nuestro trabajo estará conformado por dos partes: la búsqueda documental y el estudio empírico

### 1.1.1. Motivaciones

Dado que el bilingüismo es percibido en el ámbito laboral de nuestros días como una condición favorable, decidimos averiguar si efectivamente es así, como parece. La capacidad de expresarse fluidamente en dos idiomas (bilingüe o políglota) requiere un

aprendizaje definido<sup>6</sup>, cuyo proceso no siempre garantiza una adquisición perfectamente compartimentada en lo que a las estructuras internas del lenguaje se refiere. Determinados lapsus (tanto *linguae* como *calami*) pueden manifestarse en el aprendizaje: poca fluidez lectora, dificultad para fijar la ortografía, construcciones sintácticas incorrectas.

Como consecuencia de estos lapsus, subsiste la polémica acerca de ciertos inconvenientes que apareja la cualidad de bilingüe y que afectan a la recepción y producción de ambos idiomas. Puesto que algunos de estos últimos podrían darse durante la producción de una IS, nos resulta de gran interés conocer su posible repercusión en el resultado del ejercicio.

Otra cuestión es la que suele plantearse a la hora de analizar la labor de interpretación simultánea: conocer si entre las facultades inherentes a un individuo bilingüe, algunas pudieran favorecerle en el desempeño de una interpretación.

Asimismo, recordamos que el francés y el español, en tanto que lenguas indoeuropeas, comparten similitudes fonéticas, morfológicas, sintácticas y léxicas que, si bien presentan facilidades en la construcción de estructuras de cada idioma, pueden prestarse a calcos sintácticos.

### 1.1.2. Objetivos y Propósitos

Para acotar, concebiremos el bilingüismo como un fenómeno complejo con un entramado de mecanismos mentales capaces de marcar la frontera de cada idioma y de sus referencias culturales.

La investigación llevada a cabo hasta nuestros días ha mencionado numerosas ventajas, así como ciertas desventajas. Pero falta por sondear las consecuencias directas de integrar dos idiomas en relación a un ejercicio que requiere agilidad mental y memoria. Por ello:

- Recogeremos tanto las facultades que conlleva ser bilingüe —como la agilidad mental— y que optimizan la labor de la interpretación, así como aquellas trabas que podrían dificultarla, como la mezcla de códigos.
- Asimismo estudiaremos la relación entre la cercanía de dos idiomas implicados en una interpretación y la relativa facilidad/dificultad que

<sup>6</sup> Este aprendizaje estaría regido por el principio de «una persona-una lengua». Ver Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.

supone para el intérprete traducir un discurso sin incurrir en calcos provenientes de la lengua origen.

## 1.2. Estado de la cuestión

Al enfrentarnos a la tarea constatamos el siguiente perfil:

- El bilingüe adquiere dos idiomas, en cuyo proceso mantiene diferenciados los dos códigos, pasando de una lengua a otra según la situación y el interlocutor. No obstante, cuanto menos compartimentados están los idiomas en el cerebro, más préstamos e interferencias se producen. A este respecto, subrayamos algunas dificultades que conocemos como la «mezcla de códigos» para hacer referencia a un solo concepto.
- En relación con la dificultad añadida que pueda acarrear la similitud de dos idiomas, es pronto para pronunciarse al respecto, pues aunque se ha analizado cómo se procesa el léxico de distintas lenguas, se sabe muy poco acerca de lo que sucede con la sintaxis (aún objeto de investigación). Asimismo, actualmente no existen datos concluyentes sobre *si es lo mismo* ser bilingüe que plurilingüe, ni sobre si una vez que se conocen dos lenguas es más fácil incorporar una tercera o una cuarta. Algunos investigadores, afirman que el plurilingüismo no implica una ganancia de eficacia en las tareas ejecutivas respecto al bilingüismo, pero sí que resulta más fácil aprender una tercera lengua si ya se conocen dos. Y en lo que al plurilingüismo se refiere, la lingüista Muñoz Licerias considera<sup>7</sup> que, aunque sea posible alcanzar una alta competencia léxico-gramatical, no se logra una seguridad de no aprender los idiomas no nativos desde muy pequeño, pues siempre hay una lengua, en la cual uno ha vivido, jugado y cantado con su consecuente predominio.
- Entendemos que otras dificultades se presentan en el marco del desarrollo intelectual. El aprendizaje de dos lenguas supone un esfuerzo suplementario, ocasionando una ralentización del aprendizaje respecto al monolingüe en la adquisición de la competencia lingüística. Esta dificultad inicial aparece reflejada en un estudio de Sanz y Choi<sup>8</sup>. Este *retraso*<sup>9</sup>, que podría suponer una traba inicial en el aprendizaje, encierra un

<sup>7</sup> Marín, M. (5 de julio de 2015). Entrevista de Maribel Marín a Juana Muñoz Licerias, *El País*, p. 8.

<sup>8</sup> Sanz, G., Choi, J-N. (2006). Competencia léxica oral de los niños monolingües y bilingües hispano-coreanos. En E. Balmaseda Maestu (coord.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE, XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 2, 965-980.

Este estudio analiza las producciones orales de niños bilingües (coreano-español) y las compara con las de monolingües españoles con edades comprendidas entre los 7 y los 8 años. Las autoras observan que los relatos de los niños monolingües

proceso complejo de asimilación simultánea de dos idiomas que, a posteriori, por el contrario, avalaría el desarrollo de facultades relativas a la capacidad de adaptación lingüística y facilidad para el aprendizaje de idiomas. Sin embargo cabe mencionar algunos trastornos —como son las dificultades ortográficas— que en ocasiones son achacados al bilingüismo, debido a que suele producir retraso y fragilidad en las estructuras lingüísticas adquiridas.

A nuestro juicio, repetimos, para un individuo bilingüe resulta imposible el dominio absoluto de cada uno de sus idiomas; cuánto menos de tres, cuatro o cinco idiomas. Si bien el aprendizaje de múltiples idiomas garantiza a su vez una facilidad de adaptación lingüística, es cuestionable la garantía de dichas cualidades —en el manejo de tres o cuatro idiomas— necesarias para desempeñar una labor de traducción e interpretación. Sabemos que dicha labor no implica la mera traducción de palabras, sino la adaptación al idioma meta de diferencias interculturales existentes en el idioma origen.

- Considerando el hecho de que no sólo se ve implicado el dominio léxico, sino otras facetas idiomáticas tales como el sentido del humor, las expresiones lingüísticas, etc., entendemos que realizar correctamente esta labor de trasvase entre dos *linguas vivas* —ergo en constante cambio— requiere una formación y actualización continua por parte del intérprete.

### 1.3. Metodología de investigación

Tal y como apuntábamos en la introducción, el objeto de estudio de nuestra investigación comprende un acercamiento teórico al concepto de bilingüismo mediante las clasificaciones llevadas a cabo por algunos autores. En vista de la diversidad de matices que imposibilitan decantarse por una definición global para nuestro estudio, nos regiremos por la clasificación tripartita de Weinreich<sup>10</sup> basada en la representación idiomática, a partir de

---

contienen referencias espaciales y conectores de causalidad, que no aparecen en los relatos de los bilingües. Si bien estos últimos parecen expresarse correctamente desde el punto de vista gramatical, recurren a construcciones impropias o paralelas (recursos lingüísticos). Esta tendencia les conduce a pensar que al estar sometido —el niño bilingüe— a un aprendizaje intensivo del léxico y de la gramática de las dos lenguas, la competencia textual podría verse afectada. Esto es así dado que en esta edad se desarrolla la competencia narrativa, en la que si bien reflejan una mayor riqueza léxica así como una estructura temporal y causal más compleja, empiezan a adquirir las particularidades de conceptualización y formulación en los idiomas que aprenden.

<sup>9</sup> Término que refiere al factor temporal necesario para el desarrollo del aprendizaje y no a la capacidad intelectual del individuo.

<sup>10</sup> Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague, Mouton. Trad. Esp. (1974). *Lenguas en Contacto. Descubrimientos y problemas*, Venezuela: Ediciones de la Universidad Central.

la cual nos centraremos en dos tipos mencionados: el bilingüismo coordinado y el bilingüismo compuesto.

En relación a las bases teóricas:

- Expondremos, en primer lugar, el «common ground» científico sobre el funcionamiento del cerebro durante el proceso de asimilar una segunda lengua de manera simultánea a la denominada materna y cómo esto influye en el desarrollo cognitivo.
- Una vez analizados estos aspectos, estudiaremos los procesos implicados en la interpretación, para determinar qué facultades son necesarias en su ejercicio. Asimismo nos proponemos aclarar si estas facultades se verían garantizadas con el aprendizaje y uso de tres o cuatro idiomas. Para ello, nos centraremos en las modalidades de interpretación simultánea para realizar el experimento que contraste nuestra propuesta de conclusiones.

Con objeto de que las bases teóricas estén bien fundamentadas, para poder proceder al análisis, el trabajo se apoyará en la bibliografía abajo mencionada, así como en diversos estudios realizados de la misma índole. Con una visión crítica expondremos un balance en el que trataremos de aportar conclusiones que expliquen el juicio emitido al respecto y proponiendo diversas orientaciones para facilitar la tarea interpretativa de un individuo bilingüe en el contexto de sus idiomas.

Para ello, nuestra investigación se divide en dos fases:

- *Primero, la búsqueda documental.* La estructuración de contenidos teóricos nos permitirá profundizar en el concepto de *bilingüismo*, así como abordar el funcionamiento del sistema cognitivo de un sujeto bilingüe para comprender como interactúan sus idiomas durante una interpretación simultánea evitando interferencias. A la postre, trataremos de desgranar qué facultades son necesarias para garantizar una interpretación de calidad.
- *Segundo, el apoyo de un estudio experimental.* Las conclusiones extraídas del estudio práctico previsto, permitirán contrastar las bases teóricas con los datos obtenidos.

# CADRE THÉORIQUE

## CHAPITRE I : INTRODUCTION DU CADRE THÉORIQUE

### 1.1. Introduction

Ce travail de recherche porte sur l'analyse des capacités cognitives propres aux bilingues et sur son bilan par rapport au domaine de l'interprétation simultanée.

La gestion de deux systèmes linguistiques, connue sous le terme de « bilinguisme », a suscité une variété de positions quant à ses effets chez les bilingues. Malgré la confrontation d'opinions concernant ce sujet, la tendance actuelle —dans le domaine de la sociolinguistique et de la psycholinguistique— se penche sur l'idée d'un avantage cognitif à l'issue de l'acquisition bilingue (Tunmer<sup>11</sup>, Deshays<sup>12</sup>, Duverger<sup>13</sup>, Siguan<sup>14</sup>, De Houwer<sup>15</sup>).

En partant de la perspective psycholinguistique, nous prétendons analyser le concept de « bilinguisme » et ses implications sociales afin d'évaluer quels sont les fonctions cognitives qui pourraient être plus efficaces lors de l'accomplissement de certaines tâches. Pour ce faire, nous considérons qu'il est nécessaire de comparer les différentes situations d'apprentissage langagier qui débouchent sur le bilinguisme. Pourtant il n'existe pas d'unanimité parmi les linguistes sur la définition du concept: pour certains spécialistes il suffirait d'employer deux langues pour être considéré « bilingue », alors que d'autres tiennent à attribuer ce terme —uniquement— aux sujets capables de maîtriser deux langues dans les quatre compétences de la communication. Mais, malheureusement, cette dichotomie —l'usage langagier versus la maîtrise langagière— n'envisage guère les différentes nuances concernées dans le bilinguisme, en l'absence de définition absolue capable de délimiter le seuil du bilinguisme.

Si nous considérons que la maîtrise totale d'une seule langue est impossible ; que dire lorsqu'un individu est confronté à deux codes linguistiques, avec tout ce que cela suppose : par exemple, les nuances extralinguistiques, les variétés de sens pour un seul

---

<sup>11</sup> Tunmer, E.E., y M.E., Myhill (1984). "Metalinguistic awareness and bilingualism", en W.E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children*, Berlin: Springer Verlag, pp. 169-187.

<sup>12</sup> Deshays, E. (1990). *L'enfant bilingue*, Paris : Robert Laffont., pp. 34-36.

<sup>13</sup> Duverger J. (1995). Repères et enjeux. *Revue Internationale d'Éducation, Enseignements bilingues*, 7, pp. 42.

<sup>14</sup> Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid: Alianza Ensayo, p 148

<sup>15</sup> De Houwer, A. (1999). Language Acquisition in Children Raised with two Languages from Birth: an Update. *Revue Parole*, 9-10, 63-68.



terme, les expressions langagières et les proverbes, les formules de l'interaction, les tournures morphosyntaxiques, les régionalismes, etc.

À partir d'une classification rigoureuse —mais opérationnelle— concernant les types de bilinguisme, nous avons voulu retenir ceux qui pourraient, à la base, favoriser le développement cognitif de l'individu. Et puisqu'il semble que ces bilinguismes contribuent à développer les performances du système cognitif, il est de notre intérêt de connaître la manière dont agit cette flexibilité cognitive quand on l'applique au domaine de l'interprétation simultanée.

Une fois installés dans ce cadre, notre but sera de déterminer, moyennant les bases théoriques, si le bagage linguistique et la flexibilité cognitive de l'individu bilingue pourrait l'aider à garantir une interprétation de qualité, ou autrement dit, dans quelle mesure les compétences cognitives requises en IS pourraient s'appuyer sur les dextérités acquises par l'exposition du sujet bilingue à deux systèmes linguistiques.

En parallèle, nous sommes conscient de l'influence réciproque qu'exercent et subissent deux langues lorsqu'elles sont en contact, d'autant plus si elles appartiennent à la même famille de langues et présentent donc de fortes similitudes aussi bien au niveau lexical, morphosyntaxique et sémantique. Par ailleurs, cette influence aura un effet positif ou négatif sur la production des langues. Nous cherchons donc à savoir comment se manifeste cette influence inter-linguistique lors d'une interprétation simultanée: cette modalité suppose non seulement le besoin de reformuler en temps limité, mais aussi un contrôle attentionnel élevé afin d'éviter des interférences entre deux langues ; ce besoin devient d'autant plus accentué face à des similitudes inter-linguistiques.

Pour que cette approche puisse révéler des conclusions valables, celle-ci devra être contrastée avec la réalité. Ainsi, le développement de notre travail de recherche comportera deux parties: la recherche documentaire et l'étude empirique.

### 1.1.1. Motivations

L'un des objectifs que nous nous proposons d'atteindre est de vérifier jusqu'à quel point le bilinguisme est une condition favorable, compte tenu des exigences dans le marché du travail. La capacité de s'exprimer avec fluidité dans deux langues requiert un apprentissage défini<sup>16</sup> qui ne garantit pas à coup sûr une *acquisition parfaitement*

<sup>16</sup> Cet apprentissage s'appuie sur l'adhésion au principe « une personne-une langue »

*compartimentée* en ce qui concerne les structures internes du langage. Certains lapsus (aussi bien *linguae* que *calami*) peuvent se manifester lors de l'apprentissage : manque de fluidité en lecture, des difficultés pour fixer l'orthographe ou des constructions syntaxiques incorrectes.

L'existence de lapsus *linguae* et *calami* contribue à soulever les discussions autour des inconvénients qui découleraient de la condition bilingue et qui nuisent tant à la réception qu'à la production de deux langues. Étant donné que l'on pourrait retrouver des lapsus lors d'une production en IS, il nous semble important de connaître leur potentielle répercussion dans le résultat de cette tâche.

Une autre question se pose dès que l'on est confronté aux différentes tâches impliquées dans l'interprétation simultanée, à savoir : les compétences liées à la condition bilingue suffisent-elles pour l'interprétation simultanée ?

Par ailleurs, le français et l'espagnol étant des langues romanes, elles partagent des ressemblances phonétiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales. Mais, bien qu'elles puissent faciliter la construction des structures dans chacune des deux langues, ces similitudes peuvent également induire à la production de calques syntaxiques.

### 1.1.2. Objectifs

Afin de délimiter notre domaine d'étude, nous concevons le concept de bilinguisme comme un phénomène complexe comportant un réseau de mécanismes mentaux, capables non seulement de délimiter la frontière de chaque langue mais aussi leurs références culturelles.

Les recherches menées jusqu'à présent ont signalé de nombreux avantages, mais aussi des inconvénients. Or, il reste à connaître l'impact direct issu de l'intégration de deux langues dans un exercice qui exige agilité mentale et mémoire. Pour ce faire:

- Nous cernerons les habiletés associées au bilinguisme —tel que l'agilité mentale— qui semblent favoriser la tâche lors de l'interprétation, ainsi que les obstacles qui pourraient l'entraver, tels que le mélange de codes.
- Nous étudierons également le rapport qui existe entre la proximité de deux langues impliquées dans l'interprétation et la facilité ou la difficulté relatives à traduire un discours tout en évitant des calques issus de la langue source.

---

Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.

## 1.2. L'état des arts

Lorsque nous sommes face aux processus impliqués dans l'activité interprétative, nous constatons que :

- Dans le processus d'acquisition de deux langues, le sujet bilingue maintient les deux codes différenciés, passant d'une langue à l'autre en fonction de la situation et de l'interlocuteur. Cependant, moins les langues se trouvent *cloisonnées* dans le cerveau, et plus il se produit d'emprunts lexicaux et d'interférences. Cela se traduit souvent par un « mélange de codes ».
- À propos de la difficulté supplémentaire que suppose la proximité de deux langues, il est encore tôt pour pouvoir en tirer des conclusions. En effet, malgré l'existence de travaux portant sur l'activité du cerveau en ce qui concerne le traitement du lexique dans différentes langues, on sait très peu au sujet de la syntaxe (objet de recherche, pour l'instant). En outre, nous n'avons pas encore de données définitives permettant de préciser si le bilinguisme et le plurilinguisme correspondent au même processus, ou si l'acquisition de deux langues favorise l'apprentissage d'une troisième ou d'une quatrième langue. Certains chercheurs, confortent que le plurilinguisme n'impliquerait aucun gain d'efficacité dans les tâches exécutives par rapport au bilinguisme ; par contre il s'avère plus facile d'apprendre une troisième langue lorsqu'on en a déjà acquises deux. Concernant le plurilinguisme, Muñoz Licerias —linguiste— estime<sup>17</sup> que bien qu'il soit possible d'atteindre une haute compétence lexicale et grammaticale, il faut apprendre les langues non natives dès le plus jeune âge pour parvenir à avoir une réelle aisance. Et ce, due au fait qu'il y a toujours une langue qu'on a vécu, avec laquelle on a joué et chanté et qui, de ce fait, garde une certaine prédominance.
- Nous soulignons également l'existence d'autres difficultés présentes dans le développement intellectuel. L'apprentissage de deux langues exige un effort supplémentaire qui provoque un ralentissement de l'apprentissage, par rapport à un monolingue, dans l'acquisition des compétences linguistiques. Cette première difficulté figure dans l'étude menée à bien par Sanz et Choi<sup>18</sup>. Ce *retard*<sup>19</sup>, qui pourrait représenter

<sup>17</sup> Marín, M. (5 de julio de 2015). Entretien de Maribel Marín a Juana Muñoz Licerias, *El País*, p. 8.

<sup>18</sup> Sanz, G., Choi, J-N. (2006). Competencia léxica oral de los niños monolingües y bilingües hispano-coreanos. En E. Balmaseda Maestu (coord.). Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE, *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 2, 965-980.

un premier obstacle dans l'apprentissage, implique un processus complexe d'assimilation simultané de deux langues qui, au contraire, garantit a posteriori le développement de facultés liées à la capacité d'adaptation linguistique et à la facilité pour l'apprentissage de langues. Cependant, il convient de mentionner certains troubles, tels que les difficultés dans l'orthographe, parfois attribuées au bilinguisme, et qui causent un retard initial et une fragilité des structures linguistiques acquises.

À notre avis, il est impossible pour un bilingue de maîtriser totalement ses deux langues ; encore moins lorsqu'il s'agit de trois, quatre ou cinq langues. Bien que l'apprentissage de plusieurs langues favorise une adaptation linguistique, il reste discutable que les qualités nécessaires pour la traduction ou l'interprétation soient garanties. Il faut dire que pour cette tâche il ne s'agit pas uniquement de la traduction de mots, mais aussi de l'adaptation de différences interculturelles présentes dans la langue source.

- Étant donné que non seulement la maîtrise du lexique est impliquée mais aussi d'autres aspects langagiers, à savoir, le sens de l'humour, les expressions linguistiques, etc., nous estimons que pour réaliser correctement cette tâche de transfert entre deux *langues vivantes*, il est nécessaire une formation et une mise à jour continue.

### 1.3. Méthode

Tel que nous l'avons mentionné ci-dessus, l'objet de notre recherche comprend une approche du concept de *bilinguisme* moyennant les classifications de plusieurs linguistes. Vu la diversité de nuances qui empêchent l'élection d'une définition globale pour notre étude empirique, nous adopterons la classification tripartite de Weinreich<sup>20</sup>

---

Cette étude analyse les productions orales d'enfants bilingues (espagnol-coréen) et les compare avec ceux des espagnols monolingues âgés de 7 et 8 ans. Les auteurs observent que les enfants monolingues emploient des références spatiales ainsi que des connecteurs de causalité, ce qui ne figure pas dans les récits des enfants bilingues. Bien que ces derniers semblent s'exprimer correctement du point de vue grammatical, ils recourent à des constructions irrégulières ou parallèles (ressources linguistiques). Les auteurs expliquent qu'au vu de cette tendance, l'enfant bilingue étant soumis à un apprentissage intensif lexico-grammaticale de deux langues, pourrait voir sa compétence textuelle troublée. Il en est ainsi parce que pendant cette période d'âge leurs compétences narratives se développent : les enfants acquièrent non seulement une plus grande richesse lexicale, mais aussi commencent à utiliser des structures temporelles et causales plus complexes, à saisir les particularités conceptuelles, ainsi qu'à formuler dans chacune des langues d'apprentissage.

<sup>19</sup> Terme qui se réfère au facteur temporel nécessaire pour fixer le contenu d'un apprentissage et non pas à la capacité intellectuelle de l'individu.

<sup>20</sup> Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague, Mouton. Trad. Esp. (1974). *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*, Venezuela: Ediciones de la Universidad Central.

basée sur la représentation langagière, à partir de laquelle nous retiendrons deux types pour notre étude : le bilinguisme coordonné et le bilinguisme composé.

En ce qui concerne les fondements théoriques de notre approche :

- Nous présenterons d’emblée le « common ground » pour expliquer comment fonctionne le cerveau lorsqu’il s’agit d’assimiler une deuxième langue de façon simultanée à la langue maternelle, ainsi que l’influence de ce processus dans le système cognitif.
- Suite à l’analyse de ces aspects, nous étudierons les processus impliqués dans l’interprétation afin de déterminer quelles seraient les habiletés indispensables pour réaliser correctement cette tâche et si celles-ci découlent inévitablement de l’apprentissage et de l’emploi de plusieurs langues. Pour ce faire, les modalités d’interprétation simultanée retiendront particulièrement notre attention pour mettre en contraste notre proposition de conclusions.

Afin que les bases théoriques soient solides et qu’elles puissent ainsi nous permettre de mener à bien l’analyse, nous appuierons notre recherche sur la bibliographie mentionnée ci-dessous et sur plusieurs études de la même nature. Avec une vision critique, nous établirons un bilan des résultats en apportant des conclusions explicatives sur notre jugement et en proposant des orientations permettant de faciliter l’activité interprétative d’un individu bilingue dans le cadre de ses langues.

Pour ce faire, notre recherche s’est divisée en deux phases:

- *Premièrement, la recherche documentaire.* La structuration de contenus théoriques, nous a permis non seulement d’approfondir le concept de *bilinguisme*, mais aussi d’aborder le fonctionnement du système cognitif d’un sujet bilingue, afin de comprendre comment interagissent les langues lors d’une interprétation simultanée dans le but d’éviter des interférences. Finalement, nous avons essayé de déceler les facultés nécessaires pour garantir la qualité de l’interprétation.
- *Deuxièmement, l’appui d’une étude expérimentale.* Les conclusions tirées de l’expérimentation envisagée, permettront de contraster les bases théoriques avec les données empiriques obtenues.

## CAPÍTULO II: EL BILINGÜISMO Y SU PROCESO, ENTENDIDO EN EL PRESENTE

En este capítulo estudiaremos el concepto de bilingüismo ahondando en aquellos matices que consideramos actualmente propios de su condición. Asimismo recordaremos los diversos tipos de bilingüismo, clasificados según las aportaciones más significativas. De ellos, a lo largo de nuestra investigación —como anunciamos en nuestro punto 1.3. Metodología de investigación—, haremos especial hincapié en el bilingüismo compuesto y el bilingüismo coordinado.

Para entender qué características conforman no sólo este concepto general sino los matices que diferencian un tipo de bilingüismo de otro, haremos una aproximación al estudio del sistema cognitivo en un hablante bilingüe. Ello se hará con la finalidad de desgranar los procesos internos que le permiten controlar cada uno de los idiomas, para poder alternar de código sin mezclar ambos idiomas.

Por ello, una vez estudiado cómo se produce la adquisición del lenguaje en cualquier sujeto monolingüe, analizaremos el modo en el que se adquieren dos idiomas simultáneos y la repercusión que tiene en la competencia lingüista según sea adquirido el bilingüismo.

Para entender la importancia que tiene la vía de adquisición de ambos sistemas lingüísticos, nos parece importante fijar la ubicación de los idiomas según sea el modo en que se hayan adquirido.

Por último, nos interesa conocer en qué medida influye el bilingüismo en el desarrollo cognitivo de un sujeto, es decir en los procesos cognitivos generales.

### 2.1. Qué es ser bilingüe

#### 2.1.1. Primera aproximación al concepto

Weinreich<sup>21</sup>, pionero en el estudio del bilingüismo, definió este concepto como el hábito de emplear dos lenguas alternativamente; y al «bilingüe» como la persona que lo practica.

Si bien el *Diccionario de la Real Academia Española*<sup>22</sup> propone las siguientes definiciones:

---

<sup>21</sup> Op. cit., 1953.

- a. Bilingüe: 1. Que habla dos lenguas. 2. Escrito en dos idiomas.
- b. Bilingüismo: Uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona,

es de notar que en ambas definiciones no existe mención alguna sobre el nivel de competencia que, en cada lengua, debe tener un bilingüe para ser considerado como tal. No clasifica los tipos de bilingüismo existentes ni especifica si el uso que hace el sujeto bilingüe de sus lenguas es el mismo o no.

Pero, atendiendo al grado de conocimiento de cada lengua, autores como Bloomfield<sup>23</sup> consideran bilingües a aquellos individuos que tienen un dominio perfecto de dos idiomas, mientras que otros, como Macnamara<sup>24</sup>, amparan con este término toda persona que posea un conocimiento, aunque sea mínimo, de al menos una de las habilidades lingüísticas de la segunda lengua (expresión y comprensión oral, escritura y comprensión escrita).

A raíz de clasificar a los bilingües en función del conocimiento que tienen de cada lengua, se habla de bilingües «equilibrados» o «perfectos», en oposición a aquellos individuos que son dominantes para una de sus lenguas (no-equilibrados)<sup>25</sup>. Estos últimos suelen conocerse como «semilingües», «alingües» o «menos bilingües», etiquetas de las que desprendemos una connotación peyorativa evidente.

### 2.1.2. El matiz introducido por los dominios en que se expresa

El psicolingüista Grosjean<sup>26</sup> plantea que, si debiésemos considerar bilingües sólo a aquellas personas que posean idénticas competencias lingüísticas en cada lengua, no podríamos considerar como tales a la mayoría de los individuos que utilizan a diario dos o más lenguas. Por ello, un bilingüe no es la suma de dos monolingües imperfectos: unos tienen la capacidad de desarrollar una competencia oral en un idioma y escrita en la otra; otros hablan dos lenguas usualmente, pero con un nivel de competencia diferente, llegando a no saber leer o escribir en alguna de

<sup>22</sup> (DRAE) (RAE, 2003)

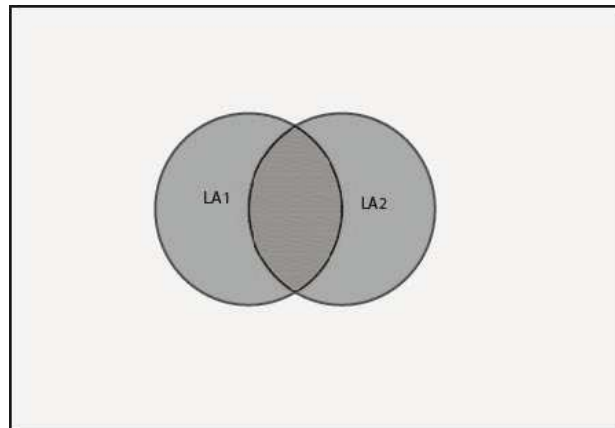
<sup>23</sup> Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.

<sup>24</sup> Macnamara, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? En L. Kelly (Ed.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar*, University of Moncton, June 6-14, 1967 (pp. 80-97). Toronto: University of Toronto Press.

<sup>25</sup> Peal, E. and Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.

<sup>26</sup> Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition, *Revue Tranel*, 19, 13-41.

ellas. Muy pocas personas poseen un dominio perfecto, en los niveles oral y escrito de ambos idiomas. Gráficamente podríamos entenderlo como sigue:



1. En el recuadro observamos una superposición parcial y no total de dos idiomas. Así, el área correspondiente a la intersección de ambos consta de los contenidos lingüísticos y sus diferentes niveles (sintáctico, semántico y léxico) compartidos por ambos códigos. Sin embargo, cada idioma cuenta con un área externa a dicha intersección: representa un universo de matices propio del idioma y su cultura que no integra equivalencias exactas en otros idiomas. Incluye la forma de pensar, el sentido del humor, refranes y expresiones típicas de un código lingüístico intrínsecamente relacionado con la historia del idioma y su cultura.

María Eugenia Boudeguer, comenta a este respecto:

*«Tradicionalmente, se ha considerado bilingüe a la persona que domina dos lenguas. Además de un buen nivel de competencia en las dos lenguas, para muchos, el bilingüismo implica también una adquisición simultánea de ellas, análoga a la adquisición de la lengua materna. Sin embargo, es muy poco frecuente que una persona tenga un nivel de competencia perfecto en ambas lenguas. Lo más común es que se domine una más que la otra.»<sup>27</sup>*

El lingüista Claude Hagège entiende que ser bilingüe implica un dominio parejo de las lenguas:

*« Être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire dans deux langues avec la même aisance »<sup>28</sup>*

Por su parte, Martín Ruel<sup>29</sup> considera que ni siquiera un bilingüe puro ha de dominar de forma totalmente equilibrada dos idiomas, por definición; incluso pone en tela de juicio que este hecho suceda en términos absolutos. De hecho, un estudio suyo anterior, refleja que los bilingües puros que afirman dominar perfectamente los dos idiomas por igual son una aplastante minoría:

<sup>27</sup> Boudeguer, M.E. (1992). Las dos caras del bilingüismo, *Revista Estudios Norteamericanos*, p. 52.

Disponible en: <http://www.estudiosnorteamericanos.cl/articulos/051-Boudeguer-Dos%20Caras%20Bilinguismo.pdf>

<sup>28</sup> Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob, p. 218.

<sup>29</sup> Martín Ruel, E. (2012). *Incidencia del nivel de bilingüismo en las competencias para interpretar, en función del entrenamiento: un estudio francés español*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.



«Nadie habla “todo” un idioma. Todos los monolingües hablan en realidad sólo una parte de su lengua. Un bilingüe también habla partes de dos idiomas y en muy pocas ocasiones esas partes coinciden plenamente. Según los periodos de vida o según el momento, suele predominar más bien uno de ellos a pesar de una competencia igual en ambos.»<sup>30</sup>

Otros autores como Siguán y Mackey<sup>31</sup> entienden por bilingüe a todo individuo que, además de su primera lengua, tiene una capacidad parecida en otra lengua y es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia. En este caso, el parámetro por el que definen el concepto de bilingüismo coincide con el equilibrio de dos sistemas lingüísticos distintos. Es decir, los bilingües diferirán entre sí por el modo en el que se alejan de dicho equilibrio. Según estos autores existen tres características que definen al individuo bilingüe:

- primero, que tiene dos sistemas lingüísticos que mantiene por separado, independientemente de que puedan producirse interferencias de una lengua en la otra.
- segundo, que puede alternarlas, o pasar de una lengua a otra con facilidad.
- tercero, que tiene capacidad para trasladar un mismo mensaje o contenido semántico de un código lingüístico a otro, es decir, para traducir.

### 2.1.3. El matiz introducido por su edad

Uno de los factores que determina el nivel de cada lengua es la edad, ya que un niño de siete años no puede dominar los idiomas igual que un adulto, del mismo modo que un adulto utilizará diferentes niveles de lengua según su situación profesional. Tanto más: mientras que un niño bilingüe tiene adquirida la competencia fonética de su segundo idioma, un adulto es capaz de compensar la carencia de dicha habilidad con el uso de un campo léxico más extenso. Por ello, juzgamos oportuno matizar que la facilidad de adquisición idiomática propia de la primera infancia no implica un dominio absoluto de ambos códigos lingüísticos en este estadio de aprendizaje. En definitiva la competencia de un idioma puede evaluarse desde diferentes aspectos de uso, registros y estilos.

### 2.1.4. El matiz introducido por sus competencias relativas

<sup>30</sup> Martín Ruel, E. (2005). *Bilingüismo e interpretación*. (Trabajo de Grado, DEA, no publicado). Universidad de Salamanca. Salamanca.

<sup>31</sup> Siguán, M.; Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Otrosí, un individuo con fluidez en dos idiomas, tanto a nivel escrito como oral, tendrá más a mano ciertas expresiones en un idioma, mientras que ciertas construcciones gramaticales le resultarán más sencillas en el otro idioma. Un bilingüismo equilibrado debe implicar el uso indiferente de una u otra lengua. No obstante, el desequilibrio supone el dominio incompleto de dos idiomas por parte del bilingüe. Consideramos por ello que la condición bilingüe depende del umbral que separa lo que supone el prolijo aprendizaje de una lengua, de la adquisición innata de un segundo idioma.

El individuo bilingüe que puede expresarse en ambos idiomas, demuestra tener competencia comunicativa, ya que es capaz de comunicar tan bien como el individuo monolingüe. Sin embargo, la competencia comunicativa no es una referencia determinada, ya que las competencias desarrolladas en cada idioma no son equivalentes ni pueden ser yuxtapuestas: el individuo bilingüe evoluciona con el tiempo, recibiendo más influencia de uno de los dos idiomas en momentos alternos. Esto se refleja en la fluctuación de las competencias en cada idioma, según la edad y el entorno.

### 2.1.5. El matiz introducido por su destreza

Por ello, nos planteamos cuál sería el umbral en el que reconocer objetivamente un «dominio perfecto» en dos idiomas para que pueda considerarse un sujeto bilingüe de acuerdo a los criterios que define Hagège.

Para conocer la dificultad que comporta saber si el umbral que decidamos es una auténtica piedra miliar, seguimos a Fantini<sup>32</sup>. Él reflexiona sobre la naturaleza del bilingüismo: al revisar los casos referentes al bilingüismo infantil, se le hace más evidente que el tipo y el grado de bilingüismo a que se refieren no es siempre el mismo. Los niños presentados en los estudios que él recensa, eran considerados «bilingües» (y no equilingües); aunque su habilidad no fuera siempre la misma en las dos lenguas. Y también constata que la definición de bilingüismo varía desde el extremo «igual destreza» hasta el polo opuesto, según el cual los individuos tienen algún conocimiento (aunque sea pasivo) de por lo menos un área (aunque sea solamente lectura) de una segunda lengua. Es por ello que, asegura, el concepto de bilingüismo es muy relativo y constituye un interrogante más que un término absoluto.

<sup>32</sup> Fantini, A. E. (1982). *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*. Barcelona: Herder S.A, pp.27-32.

Las personas pueden tener varios grados de habilidad o fluidez en dos o más lenguas. Añade que medir la fluidez requiere una escala distinta para cada una de las lenguas usadas por la persona bilingüe. Esto no es más fácil que medir la fluidez de una persona monolingüe, otro concepto relativo a su vez. Además de la falta de precisión en la definición del bilingüismo y de la dificultad en medirlo, la mayoría de los estudios han analizado el fenómeno de acuerdo con sus preferencias dentro de un marco lingüístico, sociológico, o psicológico. Los lingüistas, por ejemplo lo han hecho examinando las interferencias lingüísticas; los sociólogos lo hicieron tomando en consideración las lenguas en contacto y sus influencias recíprocas; los psicólogos se preocuparon de temas como la relación entre bilingüismo e inteligencia, etc. En realidad, todo está interrelacionado. Por ejemplo, se ha reconocido que la edad y la forma de adquisición, tanto como el ambiente o ambientes donde el individuo se vuelve bilingüe, tienen ciertas consecuencias lingüísticas y psicológicas. De aquí la importancia que el contexto social tiene en la clase de bilingüe que se produce.

### 2.1.6. El matiz introducido por su condición social

Independientemente de los tipos de bilingüismo, implícito en éstos está el impacto de las condiciones sociales (cómo, cuándo y dónde se adquieren las lenguas) según la organización psicológica y neurológica del individuo, tanto como su habilidad resultante con las lenguas en estudio. El grado de cambios, e interferencias inherentes en el habla, está en el contexto donde ocurre el hecho hablado.

Por ello es necesario comprender el bilingüismo desde muchos aspectos así como reconocer que se trata de un fenómeno individual, más que de grupo. Tal y como enfatiza Fantini<sup>33</sup>, en palabras de Mackey, no sólo el ambiente social es el punto de partida de este fenómeno sino que son necesarias descripciones de una variedad de casos de bilingüismo individual.

En esta misma línea, Fantini hace referencia a la lengua y al medio social, cuyas particularidades determinan el habla individual de cada persona. Explica que, así cambien los factores sociales, así cambiará el estilo del que habla. Pues nadie habla de la misma manera a todas horas (ya que intervienen diferentes registros), a toda la gente, en cualquier lugar. Y esto es aplicable tanto a un monolingüe, como a un bilingüe. Sin embargo mientras que quien habla en una sola lengua cambia de estilos

---

<sup>33</sup> Op. cit., 1982.

dentro de un mismo sistema, al bilingüe se le presentan más opciones: puede cambiar de estilos y también de una lengua a otra. Afirma que tal cambio de códigos está lleno de significado social, y aflora en su apoyo los estudios de Gumperz<sup>34</sup>, Ferguson<sup>35</sup> y Rubin<sup>36</sup> que lo corroboran.

## 2.2. Tipos de bilingüismo

Numerosos experimentos relacionados con el funcionamiento de la memoria de los bilingües, ya sea en psicología cognitiva o en didáctica de las lenguas extranjeras, han sido llevados a cabo. Estas dos disciplinas han centrado su atención en la memoria de los bilingües, lo que ha revelado valiosas conclusiones acerca de la retención y el uso de la información una vez ésta memorizada. Si bien se han realizado investigaciones con objeto de elaborar modelos de bilingüismo individual, en contraposición con los diferentes tipos de representación mental, los diversos tipos de bilingüismo reconocidos resultan ser contradictorios en ocasiones. Mientras que la clasificación de algunos autores se rige por la edad de adquisición idiomática o modo de aprendizaje, otros se los clasifican en función de la representación mental significado-significante. Pero podemos arbitrar una distinción de bilingüismo en base a los siguientes criterios:

### 2.2.1. Bilingüismo en base a la edad de adquisición

- Lambert<sup>37</sup>, clasifica a los bilingües en función de la edad de adquisición de cada lengua. Distingue entre bilingüismo temprano y bilingüismo tardío. En el bilingüismo temprano las lenguas se adquieren durante la infancia antes de los 6-7 años. Mientras que en el bilingüismo tardío, la segunda lengua se adquiere a partir de los 12. El problema que subyace en esta clasificación es definir qué sucede entre los 6 y los 12 años. Por ello, dedicamos en la presente investigación un capítulo a la edad crítica de adquisición.

---

<sup>34</sup> Gumperz, J.J., 1976.

<sup>35</sup> Ferguson, J.A.; Gumperz, J.J. (ed.), 1960.

<sup>36</sup> Rubin, E.J., 1968, 1974.

<sup>37</sup> Lambert, W.E. (1985). Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual. En J.E. Alatis & J.J. Staczek (Eds.), *Perspectives on bilingualism and bilingual education*. Washington, DC: Georgetown University Press.

- McLaughlin<sup>38</sup> distingue al bilingüe simultáneo, del sucesivo. En el primero, las dos lenguas se aprenden al mismo tiempo, como si ambas fueran la primera. Dicha situación suele darse cuando el niño es expuesto a ambas lenguas desde que nace. Y en el segundo caso, la segunda lengua se adquiere después de la primera, normalmente durante la edad adulta.

### 2.2.2. Bilingüismo en base a la representación idiomática

Weinreich<sup>39</sup> propone una clasificación de tres tipos, según la representación significante-significado de cada lengua en el pensamiento (que posteriormente fue expuesta por Osgood<sup>40</sup> distinguiendo bilingüismo coordinado frente a bilingüismo compuesto):

#### a) Bilingüismo coordinado

Los bilingües coordinados hablan dos lenguas en dos situaciones diferentes; L1 en casa y L2 en contexto laboral o religioso, por ejemplo. Este tipo se caracterizaría por tener dos representaciones mentales independientes, cada una vinculada a su contexto. Cansigno<sup>41</sup> describe dos sistemas lingüísticos paralelos que el sujeto utiliza independientes y según la situación. Su representación mental consistiría en la separación de los significados de las palabras equivalentes de las dos lenguas; los significados estarían remitiendo a conceptos distintos, es decir cada palabra tiene un significado propio que no coincide siempre con el de la segunda lengua, por lo que la representación semántica difiere en ambas. En otras palabras dispone para cada concepto de dos significantes y dos significados.

En este caso, el hablante bilingüe opera como dos hablantes monolingües yuxtapuestos. Para una palabra dispone de dos significantes y dos significados. En palabras de Paradis:

<sup>38</sup>McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood: preschool children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

<sup>39</sup>Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact*, 9-11. The Hague: Mouton.

<sup>40</sup>S. Erving y C.E Osgood (1954). Second Language Learning and Bilingualism, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, pp.139-146.

<sup>41</sup> Cansigno, Y. (2006). El bilingüismo en los contextos lingüístico y cognitivo. *Revista ReLingüística*, 4. Disponible en : <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2172/2951>

«Este tipo de bilingüismo corresponde a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, y esto a cada nivel de la estructura lingüística, sin ninguna interferencia o mezcla»<sup>42</sup>

Para que este tipo de bilingüismo se desarrolle, cada uno de los padres debe hablar una sola lengua al niño. Así, el niño construye dos sistemas que distingue perfectamente, adquiriendo doble competencia comunicativa en ambas lenguas.

#### b) Bilingüismo compuesto

Los bilingües compuestos emplean dos lenguas de manera indiferente en un solo contexto, con un mismo interlocutor: hablan indistintamente dos lenguas: L1 y L2 en casa, con una sola representación mental. Existe un solo sistema semántico, pero dos códigos lingüísticos diferentes en el que las palabras están almacenadas en una misma unidad de significado. Es decir que se tiene un nivel semántico para los dos sistemas lingüísticos. A este respecto, Cansigno<sup>43</sup> señala que el individuo no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas por las dos lenguas, percibiendo la vida a partir de uno de estos dos sistemas (conducción monolingüe).

En otros términos, existe una coincidencia en el significado de las palabras equivalentes de las dos lenguas: el significado estaría remitiendo al mismo concepto/referente. Este bilingüismo consta de una base conceptual para las dos lenguas. Hasta ahora, estos dos tipos no contemplan el hecho de que las áreas semánticas entre las palabras de cada lengua coinciden rara vez. Por ello subestiman el problema de la polisemia y el de las connotaciones. Ambos tipos de bilingüismo fueron igualmente reconocidos y mencionados por Hagège<sup>44</sup>.

#### c) Bilingüismo subordinado

Los bilingües subordinados interpretan los códigos de la segunda lengua (L2) a través de la primera (L1). Es decir, hay dos unidades de códigos lingüísticos, pero sólo una unidad de significado, que es accesible a través de la

<sup>42</sup> Paradis, M. (1987). Bilingüismo, en Rondal, J.A y P-J, Thibaut (comp.), *Problème de Psycholinguistique*, Bruxelles: Pierre Mardaga, p. 433.

<sup>43</sup> Op. cit., 2006.

<sup>44</sup> Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob, p. 225.

L1. De esta manera, el significante de la segunda lengua no tiene significado, pues el significado es el de la L1. El bilingüismo subordinado se basa en la L1 para aprender la L2.

Éste consistiría en la coexistencia de una lengua dominante y una lengua dominada: las palabras de la lengua dominada se interpretan desde las palabras equivalentes en la lengua dominante. La lengua dominada se aprende y se emplea a través de la lengua dominante: existe un mecanismo de traducción, al pasar de una lengua a otra.

### 2.2.3. Bilingüismo en base a la gradación

- Algunos autores han querido clasificar los bilingüismos en función de su gradación. En el campo de la psicolingüística sobresale la propuesta de que uno de los bilingüismos idóneos es el coordinado, completo, aditivo e igualitario (BCCAI), dado que permite un desarrollo idóneo de la cognición y de la metacognición en el niño. En esta misma línea Cansigno<sup>45</sup> precisa que el bilingüismo compuesto, sustractivo y desigual, constituye un obstáculo para el desarrollo del niño, y que es el bilingüismo coordinado, aditivo e igualitario el ideal para el desarrollo de competencias lingüísticas y cognitivas del niño.
- Para que el bilingüismo sea idóneo, Hagège<sup>46</sup> menciona la importancia de evitar que exista una situación de conflicto en la mente del niño; y que por ello es necesario que se dé un bilingüismo igualitario. Para que el niño realice el esfuerzo cognitivo pertinente, a fin de adquirir los dos idiomas, es fundamental presentarle los dos sistemas lingüísticos como un capital de conceptos y referentes interesantes y valiosos. El lingüista Hagège<sup>47</sup> estableció la diferencia entre el bilingüismo igualitario y desigual:
  - El bilingüismo igualitario: supone que la relación de ambas lenguas puede ser de igualdad, ocupando representaciones simbólicas de una sociedad determinada.
  - El bilingüismo desigual: contempla que la relación de las lenguas es de subordinación, de manera que una es primordial para la otra.

---

<sup>45</sup> Op. cit., 2006.

<sup>46</sup> Op. cit., 1996, p. 259.

<sup>47</sup> Ibid., p. 253.

- Por otro lado Lambert<sup>48</sup> así como Abdelilah-Bauer<sup>49</sup> hacen referencia a otros tipos de bilingüismo, entendidos como competencias intelectuales. Abdelilah-Bauer explica que la frecuente asistencia a una escuela monolingüe contribuye al desequilibrio del bilingüismo, mientras que la escuela bilingüe permite desarrollar las competencias suplementarias como la lectura y la escritura.

Para establecer una comunicación, son necesarias, al menos, dos competencias, comprender y hablar. Estas competencias lingüísticas exigen unas competencias cognitivas en niveles diferentes.

La comunicación «en contexto» —poco exigente en el plano cognitivo— caracteriza gran parte de nuestra vida cotidiana, mientras que las competencias cognitivas más elevadas son necesarias en el marco de la instrucción. Un individuo bilingüe no posee necesariamente todos estos niveles de competencias en las dos lenguas: es posible que sus aptitudes en una lengua se limiten a la comunicación concreta («pásame la sal»); mientras que en la otra, sea capaz de redactar un informe (es bilingüe dominante). El nivel de desarrollo de cada lengua determina la forma del bilingüismo y su efecto sobre el desarrollo cognitivo. Por ello Lambert entiende que se puede dar:

-Un bilingüismo aditivo: Lambert asegura que tiene lugar cuando el ambiente social que rodea al niño asume que la adquisición de una segunda lengua es un enriquecimiento cultural. Mientras que Abdelilah-Bauer sostiene que se da cuando todas las competencias cognitivas se desarrollan en las dos lenguas.

-Un bilingüismo neutro o sustractivo: según Lambert se produce cuando el contexto social en la adquisición de una segunda lengua puede ser un riesgo de pérdida de identidad. Abdelilah-Bauer lo entiende como un desarrollo desigual de las competencias.

**De los enfoques arriba mencionados (2.2.2. y 2.2.3.) podemos entresacar:**

**-por un lado, que al clasificar a los bilingües en función del conocimiento que tienen de cada lengua o de la forma en que se adquirieron, no se tiene en cuenta al individuo que las utiliza. Un individuo ha podido aprender dos idiomas a una edad muy temprana, pero perder un alto grado de competencia por falta de uso en una de las dos al trasladarse a vivir a otro país. Por ello, las definiciones basadas en las**

<sup>48</sup> Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. Cultural factors in learning and education: En Frances E. Aboud & Roben. D. Meade (eds.), *Cultural factors in learning and education: The Fifth Washington Symposium on learning*, Bellingham: WA, p. 105.

<sup>49</sup> Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata.



funciones que cumple cada lengua en un lugar y momento determinado resultan ser más prácticas. Y tanto en las definiciones de Weinreich como de la DRAE no existe ninguna especificación acerca del uso de las lenguas;

-por otro lado que, de acuerdo con los apartados anteriores, en algunos tipos de bilingüismo existe una descompensación con respecto al contacto de las dos lenguas debido al entorno sociocultural en el que vivimos. Por ello, deberíamos considerar bilingües a aquellos que permanentemente se encuentran en contacto con las dos lenguas —objeto de nuestro estudio— y cuyos conocimientos han avanzado en ambos idiomas al mismo tiempo. El resto, puede llegar a tener unas nociones y conocimientos muy elevados de otro idioma.

#### 2.2.4. Bilingüismo en base al modo de aprendizaje

- Autores como Kornakov<sup>50</sup> distinguen los tipos de bilingüismo en función del modo de aprendizaje de cada idioma. Así, distingue entre los siguientes tipos:

**-Tipo 1: una persona, un idioma:** de progenitores con diferentes lenguas A, donde cada cual habla a su hijo en la suya.

**-Tipo 2: un idioma no dominante en casa y otro en el exterior:** ambos progenitores le hablan a su hijo en un idioma que no es dominante en su comunidad, a pesar de que dominan el idioma del lugar donde viven. Se supone que el niño aprenderá necesariamente el idioma dominante de la comunidad gracias a las presiones exteriores (escuela, guardería, etc.)

**-Tipo 3: un idioma no dominante en casa sin un apoyo comunitario:** ambos progenitores tienen la misma lengua A, que no corresponde con la de su comunidad. En este caso, no dominan la lengua del lugar donde viven.

**-Tipo 4: dos idiomas no dominantes en casa sin apoyo comunitario:** cada progenitor tiene una lengua A diferentes entre sí que, además, no son las del lugar donde residen. Cada cual habla a su hijo en su idioma.

**-Tipo 5: padres no nativos:** ambos progenitores tienen la misma lengua A, que corresponde con la de su comunidad, pero uno de los dos habla con su hijo en un idioma extranjero.

**-Tipo 6: idiomas mezclados:** ambos progenitores son bilingües, la comunidad también puede serlo y cada progenitor cambia de idioma, sin seguir un criterio

<sup>50</sup> Kornakov, P. K. (2001). Bilingualism in Children: Classifications, Questions and Problems. *Bilinguals and Bilingual Interpreters, Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 155-192.

concreto, al hablar a su hijo. A este respecto, Martín Ruel<sup>51</sup> comenta que el equilibrio entre los idiomas del bilingüe depende en gran medida del peso que represente cada idioma en su experiencia vital en cada uno de los vértices del triángulo que conforman la familia, el entorno (calle, amigos, televisión, etc.) y la escuela. Cuanto más presentes estén ambos idiomas en los tres vértices más puro y equilibrado será el bilingüismo.

- Millán<sup>52</sup> establece los tipos de bilingüismo a partir de los posibles modos en que un sujeto adquiere sus idiomas. En base a las tipologías de familias bilingües que Romain<sup>53</sup> estableció (según las variantes socioculturales y de exposición a las diferentes lenguas), los investigadores mencionan la diferencia entre dos formas de adquirir un segundo idioma. Millán recoge esta distinción entre *adquisición simultánea de dos lenguas* que implica un aprendizaje simultáneo en el seno familiar y de forma espontánea y, la *adquisición precoz de una segunda lengua* que conlleva el aprendizaje de un segundo idioma en el ámbito escolar y que pedagógicamente se conoce como «educación bilingüe». A fin de aclarar las aportaciones de Hamer y Banck<sup>54</sup>, hace hincapié en la diferencia entre un *bilingüismo endógeno* y un *bilingüismo exógeno*. El primero implica la convivencia de un niño con adultos que hablen ambas lenguas, siendo un bilingüismo natural. El segundo tipo se da cuando la L2 es adquirida fuera del ambiente cultural del niño; siendo esta variante la más parecida a lo que pretenden las escuelas. No obstante y pese a las diferencias que puedan establecerse entre ambas formas de adquisición idiomática, Millán reconoce de forma clara la existencia del bilingüismo o del *personaje casi bilingüe* que maneja dos lenguas a la vez, aunque una tenga cierto predominio sobre la otra. Según entiende, estas personas tendrían dos «lenguas maternas» y son capaces de realizar —por duplicado— las operaciones gramaticales de ambos idiomas. Esto se explica porque, al estar en contacto con dos lenguas desde el comienzo, separan los dos sistemas en los que reciben los estímulos lingüísticos, filtrando y deduciendo las reglas de cada lengua por separado.

<sup>51</sup> Op. cit., 2012, p. 75.

<sup>52</sup> Millán Garrido, R. (2005). Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua. En Actas XVI Internacional ASELE *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Oviedo, 481-485.

<sup>53</sup> Romain, 1995. En Millán Garrido, R. (2005). Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua. En Actas XVI Internacional ASELE *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Oviedo, 481-485.

<sup>54</sup> Hamer y Banck, 1989, en Millán Garrido, R. (2005). Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua. En Actas XVI Internacional ASELE *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Oviedo, 481-485.

El corolario que extraemos es la diversidad de clasificaciones para el concepto de bilingüismo. Respaldao el enfoque de Cansigno<sup>55</sup>, que incide en la complejidad de este fenómeno, nos parece desacertado afirmar que una persona bilingüe posee las dos lenguas con la misma competencia lingüística y comunicativa, ya que es infrecuente el equilibrio entre las diferentes competencias así como las mismas habilidades dadas las diferentes formas de bilingüismo existentes. Cansigno explica que mientras algunos bilingües se desenvuelven en las dos lenguas con la misma facilidad, otros denotan mayor facilidad en alguna de las competencias. En nuestra opinión, este desequilibrio en los dos idiomas, puede suscitar la producción de interferencias, tanto más cuando los idiomas son afines. Éstas suelen manifestarse desde la lengua dominante, a alguna de las competencias de una segunda o tercera lengua.

Por ello, para aprehender el concepto de bilingüismo con mayor profundidad, realizaremos una revisión del sistema cognitivo del sujeto bilingüe.

### 2.3. Sistema cognitivo en un hablante bilingüe

En las últimas décadas, algunos autores como Bialystok, Martin y Viswanathan<sup>56</sup> han puesto de manifiesto que hablar dos o más idiomas produce cambios básicos en el procesamiento cognitivo. Sin embargo, estos no parecen ser mejores o peores, según Bialystok<sup>57</sup>, ya que la influencia del bilingüismo sobre la capacidad cognitiva es compleja.

Siguiendo la investigación de Yudes<sup>58</sup> el bilingüe tiene activas representaciones mentales de dos sistemas lingüísticos que compiten entre sí. También Bialystok, Green, Kroll, Bobb, Misra y Guo,<sup>59</sup> sugieren la necesidad constante, por parte de los bilingües, de controlar estos dos sistemas activos y así evitar un posible efecto de interferencia entre ambos idiomas. Este control va a permitir mantener activo uno de estos lenguajes al mismo tiempo que el otro es inhibido: sólo así la producción podrá ser fluida.

<sup>55</sup> Op. cit., 2006.

<sup>56</sup> Bialystok, 2007; Bialystok, Martin y Viswanathan, 2005.

<sup>57</sup> Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent, *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, pp. 3-11.

<sup>58</sup> Yudes Gómez, C. (2010). *Procesos cognitivos en intérpretes simultáneos: comprensión, memoria de trabajo y funciones ejecutivas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada, p. 88.

<sup>59</sup> Bialystok, 2010 ; Green 1998; Kroll, Bobb, Misra y Guo, 2008.

Los procesos de control para atender únicamente a uno de los lenguajes son llevados a cabo por procesos cognitivos de atención, inhibición, monitorización y cambio, todos ellos componentes de la función ejecutiva<sup>60</sup>. Algunos autores<sup>61</sup> han sugerido que, consecuentemente, los bilingües podrían desarrollar un mecanismo de control ejecutivo general más eficaz. Este supuesto defiende que la intervención de los procesos ejecutivos durante el control lingüístico favorecería la realización de otras tareas no lingüísticas que impliquen asimismo un control cognitivo, de forma que se promociona una concepción funcional de la mente en la cual el lenguaje es un proceso cognitivo más<sup>62</sup>.

Así, se ha observado un efecto positivo sobre el funcionamiento del sistema atencional a lo largo de la vida del hablante bilingüe. De forma general, este superior funcionamiento se refleja en una mejor atención selectiva a los aspectos relevantes de un problema o en la inhibición de la información irrelevante o engañosa<sup>63</sup>.

Con objeto de estudiar los procesos atencionales en personas bilingües se ha recurrido a determinadas tareas<sup>64</sup> en las que se requiere que el participante responda a una determinada dimensión del estímulo; pero, para realizarlo de forma correcta, debe ignorar otra dimensión que resulta ser conflictiva. Se ha visto que no resulta sencillo ignorar dicha información conflictiva: aparece un coste en los tiempos de reacción junto con una disminución de la precisión al seleccionar la respuesta en los *ensayos incongruentes*<sup>65</sup>. Sin embargo, en estudios llevados a cabo con bilingües se ha observado que la información contradictoria en los ensayos incongruentes tiene una menor influencia sobre la selección de respuesta que en los hablantes monolingües<sup>66</sup>.

<sup>60</sup> Daniels, Toth y Jacoby, 2006; Miyake et al., 2000.

<sup>61</sup> Bialystok, 2007; Bialystok, Craik, Grady, Chau, Ishii, Gunji y Pantev, 2005; Bialystok, Craik, y Luk, 2008; Costa, La Heij, y Navarrete, 2006.

<sup>62</sup> Bates y MacWhinney, 1987.

<sup>63</sup> Bialystok, 1999; Bialystok y Martin, 2004; Carlson y Metzoff, 2008; Costa, Hernández y Sebastián-Galles, 2008; Hernández, Costa, Fuentes, Vivas y Sebastián-Galles, 2010.

<sup>64</sup> El test de Simón (Simón, 1969; Simón y Berbaum, 1990), las tareas de flancos (Eriksen y Eriksen, 1974) y la tarea de Stroop (Stroop, 1935).

<sup>65</sup> Las tareas empleadas en el estudio de los procesos atencionales en personas bilingües implican alguna clase de control de interferencia o *tareas de conflicto*. En estas tareas se requiere que el participante responda a una determinada dimensión del estímulo pero, para poder hacerlo correctamente, debe ignorar otra dimensión que es conflictiva. Por ejemplo: en las *tareas de flancos*, los participantes deben indicar si una flecha central, rodeada de otras flechas distractoras, apunta a la derecha o a la izquierda. Las flechas pueden apuntar en la misma dirección que la flecha central (ensayos congruentes → → → → →) o en dirección opuesta (ensayos incongruentes → → → ← →), de forma que para que no se produzca la interferencia los participantes no deben prestar atención a las flechas distractoras.

<sup>66</sup> Bialystok, 2006; Bialystok, Craik, Klein y Viswanathan, 2004; Costa et al. 2008; Martin-Rhee y Bialystok, 2008.

Asimismo Bialystok y colaboradores<sup>67</sup> compararon el rendimiento entre participantes bilingües y monolingües de diferentes grupos de edad (niños vs. estudiantes universitarios y adultos jóvenes vs. adultos mayores). Ese estudio permitió corroborar que controlar dos lenguas activas influye positivamente en el desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia y en el posible amenguamiento del deterioro en la vejez. Esta ventaja del bilingüe en tareas de conflicto se observa principalmente en aquellas condiciones que implican una mayor monitorización o control ejecutivo, es decir en aquellas en las que hay un mayor cambio entre ensayos congruentes e incongruentes. Estas condiciones de cambios requieren una mayor facultad de resolución de conflicto, lo que supone un incremento en las demandas de procesamiento cognitivo. Esto indica la necesidad de un sistema de control más eficaz<sup>68</sup>.

En la misma línea Prior y MacWhinney<sup>69</sup>, también compararon el rendimiento de participantes monolingües y bilingües fluidos (L1 inglés) en un paradigma de cambio de tarea. Y encontraron que los participantes bilingües mostraban un menor coste por cambio que los participantes monolingües, reflejado en tiempos de respuesta más rápidos en los ensayos de cambio a la nueva tarea. Según los autores, el reducido coste podría estar relacionado con la ventaja bilingüe vinculada al control inhibitorio.

Otros estudios<sup>70</sup> han concluido que la superioridad para evitar los efectos negativos de este tipo de *tareas en conflicto* no responde al hecho de conocer dos idiomas, sino a tener que controlar dos lenguas en la misma modalidad (oral en este caso).

Estas aportaciones parecen apuntar al hecho de que el control sobre dos sistemas lingüísticos activos (en la misma modalidad, oral o escrita) para evitar interferencias entre ambos influye en el funcionamiento del control ejecutivo; desarrollando mecanismos atencionales e inhibitorios. Esto permite que los bilingües puedan ignorar información visual irrelevante o conflictiva de forma más eficaz que los hablantes monolingües y que su rendimiento se vea menos afectado por un cambio continuo entre tareas. Según Yudes<sup>71</sup>, puesto que los intérpretes simultáneos son

<sup>67</sup> Bialystok, E., Craik, F.I.M., Grady, C., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A., & Pantev, C. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: Evidence from MEG. *NeuroImage*, 24, 40-49.

<sup>68</sup> Bialystok, 2007; Costa, Hernández, Costa-Faidella y Sebastián-Galles, 2009.

<sup>69</sup> Prior, A; MacWhinney, B. (2010). A bilingual advantage in task switching. *Bilingualism and Cognition*, 13, 253-262.

<sup>70</sup> Emmorey, K., Luk, G., Pyers, J., & Bialystok, E. (2008). The source of enhanced cognitive control in bilinguals: Evidence from bimodal bilinguals. *Psychological Science*, 19, 1201-1206.

<sup>71</sup> Op. cit., p. 92.

capaces de controlar las dos lenguas de trabajo activas, es posible que no necesiten inhibir ninguna de las dos lenguas implicadas durante la actividad interpretativa, ya que de lo contrario ésta no podría completarse. Sin embargo, esta inhibición parece darse en los bilingües sin entrenamiento en interpretación.

Con objeto de aclarar cómo trabaja este sistema de control ejecutivo, nos parece oportuno explicar cómo el ser humano adquiere el lenguaje y qué sucede cuando éste integra en su sistema cognitivo un segundo idioma además del materno.

## 2.4. Adquisición del lenguaje

De manera introductoria, presentaremos algunas aportaciones teóricas sobre la adquisición del lenguaje antes de abordar la adquisición de un segundo idioma.

- Siguiendo a Bialystok<sup>72</sup>, para explicar cómo funciona la adquisición de una lengua (AL, en adelante) —o de dos lenguas— desde un punto de vista lingüístico, es necesario recordar dos perspectivas teórico-lingüísticas aparentemente opuestas:

**a) las teorías lingüísticas formales:** sostienen que la competencia lingüística es resultado de un tipo de conocimiento —modular y especializado—, derivado de una estructura abstracta incorporada a la dote genética de todos los humanos, que se desarrolla en los niños con un mínimo de interacción social (siempre que se desenvuelvan en un ambiente normal y estén expuestos a una lengua determinada). Es decir, el cerebro es concebido como un órgano modular con procesadores específicos de información, algunos de los cuales se especializan en procesar estructuras lingüísticas exclusivamente; y la AL consiste en el descubrimiento de la estructura inherente a una lengua determinada por parte de un(os) módulo(s) correspondiente(s)

**b) las teorías funcionales:** atribuyen la competencia lingüística al resultado de procesos cognitivos generales que extraen regularidades del intercambio con el ambiente y que organizan un conocimiento lingüístico, cuya representación mental corresponde a la del conocimiento general del mundo. Conciben el cerebro como un sistema neuronal difuso; y la lengua como una serie de asociaciones entre formas y significados reguladas por el contexto, por

<sup>72</sup> Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

lo que la AL consistiría en el establecimiento de un número suficiente de dichas conexiones.

Sin embargo, de acuerdo con estudios neurológicos recientes<sup>73</sup>, ambas posturas son conciliables, puesto que el cerebro posee unas zonas especializadas en el procesamiento del lenguaje —aunque la organización neuronal de la capacidad lingüística de cada individuo sea única—; pero esas áreas no constituyen un órgano independiente con subdivisiones para procesar distintos subsistemas lingüísticos, sino que parecen más bien «zonas de convergencia» en las que las representaciones cognitivas de sonidos, palabras y conceptos diseminados por el cerebro se coordinan en la reactivación que tiene lugar durante el análisis o la producción de la lengua. Esta organización difusa cerebral se da aún más en las L2s (las segundas lenguas), de tal modo que parecería como si las neuronas dedicadas a la nueva lengua compitieran por el espacio en las zonas lingüísticas especializadas ya existentes. La L1, en cambio, es más uniforme en cada individuo desde el punto de vista neuronal. Los bilingües bien equilibrados, en cuanto al nivel de competencia en ambas lenguas, desarrollan zonas independientes y compactamente organizadas para cada una<sup>74</sup>. Dado que es imposible señalar dónde comienza y termina lo innato y lo ambiental, se sabe que el cerebro solamente se vuelve competente lingüísticamente después de la exposición a una lengua que configure su estructura microanatómica<sup>75</sup>. La temprana distinción de contrastes fonológicos por parte de niños de cuatro semanas de edad<sup>76</sup> constituye un ejemplo de un ámbito lingüístico que funciona dentro de parámetros predeterminados: ello apunta a que existe una predisposición para la AL sobre la que actúan los datos de la lengua y la interacción con el ambiente.

- Siguiendo el estudio de Sinclair<sup>77</sup>, si bien la información sobre la adquisición del lenguaje es insuficiente, los investigadores han podido contar con las descripciones fonéticas y fonológicas del sistema de sonidos que adquiere un niño, así como con baremos del incremento de su vocabulario; construyendo una sintaxis. Sin embargo, se desconocen los procesos mediante los cuales un niño llega a comprender enunciados que no ha oído anteriormente o combinar frases para producir otros

<sup>73</sup> Ojemann, G. A. (1991). Cortical organization of language. *Journal of Neuroscience*, 11, (8), 2281-2287.

Damasio, A. R. y Damasio, H. (1992). Brain and language, *Scientific American*, 267, (3), 63-71.

<sup>74</sup> Ojemann, G. A. (1991). Cortical organization of language. *Journal of Neuroscience*, 11, (8), 2281-2287.

<sup>75</sup> Cf., p.ej. Jacobs 1988.

<sup>76</sup> Cf., p.ej. Eimas et al. 1971.

<sup>77</sup> Sinclair de Zwart, H. (1978). *Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente: sistema lingüísticos y operaciones concretas*, Barcelona: oikos-tau, S.A. Ediciones, pp. 170-180.

nuevos, comprensibles para su medio. Laka<sup>78</sup> explica que se comienza a dominar el idioma antes de nacer y que resulta demasiado tarde estudiar el inicio de la adquisición del lenguaje si se espera a que un niño pronuncie sus primeras palabras.

En cuanto a la propia naturaleza del lenguaje, Sinclair respalda la opinión de Chomsky<sup>79</sup> en la cual, la gramática es independiente del significado:

- Por un lado, el autor constató, en los subsistemas lingüísticos estudiados en niños de 4 a 8 años, la presencia de modos de estructuración correspondientes a los mecanismos operatorios que llevan a la adquisición de las nociones de conservación y de seriación: este componente operatorio domina los componentes semánticos y probabilistas. Es decir, el modelo operatorio que implica procesos de coordinación, de multiplicación y de reversibilidad, explica las adquisiciones verbales del niño en este campo de una forma más profunda que un modelo probabilista o asociacionista.
- Además, el modelo operatorio indicó la existencia de estrechas relaciones entre el lenguaje y el pensamiento por la correspondencia entre las conductas verbales, por un lado, y las imágenes mentales anticipadoras y mnésicas<sup>80</sup> por otro. Mientras que en el desarrollo de las operaciones intelectuales se da una evolución autónoma del aspecto operatorio, no sucede lo mismo en el aspecto figurativo. El paso de las imágenes reproductoras a las imágenes anticipadas, principalmente exige la intervención de factores operatorios extraños a la propia imagen. En todo aspecto figurativo del pensamiento destaca el factor de imitación; primero la imitación directa, a continuación la imagen diferida y finalmente la imitación interiorizada sin el apoyo de la inteligencia operatoria; es decir, la imagen anticipada es la imitación de una operación.

Dado que el inicio de la función semiótica, hacia el final del 2º año, produce un conjunto de manifestaciones contemporáneas, (el juego simbólico, la imitación diferida, las primeras representaciones en los actos de inteligencia y las primeras combinaciones de las palabras en un

<sup>78</sup> Itziar Laka, directora del grupo de investigación La Mente Bilingüe: «El lenguaje existe en el cerebro».

Disponible en [http://www.basqueresearch.com/berria\\_irakurri.asp?Berri\\_Kod=1807&hizk=G](http://www.basqueresearch.com/berria_irakurri.asp?Berri_Kod=1807&hizk=G)

<sup>79</sup> Chomsky, N. (1957). *Estructuras Sintácticas*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

<sup>80</sup> La función mnésica es la capacidad para recordar —en un momento actual— algo acontecido en el pasado. Permite retener acontecimientos pasados y evocarlos posteriormente.



conjunto ya sintáctico), se plantean algunos problemas referentes a la adquisición del lenguaje ¿Cuál es la relación entre la adquisición del sistema de fonemas de su lengua materna y las primeras «frases» pronunciadas por el niño? Lingüísticamente hablando, ¿cuál es la relación entre lo que el niño entiende de lo que oye y lo que sabe imitar?, ¿cómo influye la evolución de la imitación sobre la adquisición del lenguaje?

En el período *pre-operatorio*<sup>81</sup>, constatamos que el niño de esta edad construye estructuras sintácticas en las que pueden observarse deformaciones sistemáticas, omisiones, sustituciones, redundancias, en resumen, reglas que meramente existen en la gramática «infantil». Y dichas estructuras restringidas no están determinadas por la lengua particular que habla el niño, pues en varias lenguas se encuentran fenómenos paralelos.

### 2.4.1. Adquisición bilingüe

#### 2.4.1.1. Un interrogante inicial

Se desconoce cómo los bilingües representan y controlan sus idiomas, según Laka<sup>82</sup>. No obstante, se sabe que el factor «edad de adquisición» en la mente bilingüe influye en la fonología, aunque no en el aprendizaje del vocabulario: los que aprenden una lengua en la infancia no tienen acento al hablarla; mientras que los que la aprenden en la edad adulta pueden tenerlo, o no. En consonancia con esta hipótesis, Muñoz Licerias señala<sup>83</sup> que aunque tengamos una predisposición genética y real de adquirir cualquier lengua y más de una, existe una ventana de oportunidades. Y si la adquisición no tiene lugar durante esa etapa, las personas no pueden desarrollar la capacidad de adquirir tan fácilmente otro idioma, al tener otro un sistema que se superpone y que filtra nuevos aprendizajes. Asimismo, los bilingües de alta competencia no emplean los mismos mecanismos, para cambiar de una lengua a otra, que los bilingües que tienen menos competencia en una de sus dos lenguas.

<sup>81</sup> En el desarrollo cognitivo el período preoperatorio se da entre los dos y los seis años.

<sup>82</sup> Itziar Laka, directora del grupo de investigación La Mente Bilingüe: «El lenguaje existe en el cerebro». Disponible en [http://www.basqueresearch.com/berria\\_irakurri.asp?Berri\\_Kod=1807&hizk=G](http://www.basqueresearch.com/berria_irakurri.asp?Berri_Kod=1807&hizk=G)

<sup>83</sup> Marín, M. (5 de julio de 2015). Entrevista de Maribel Marín a Juana Muñoz Licerias, *El País*, p. 8.

Klein<sup>84</sup> señala que la adquisición de una segunda lengua depende de factores como la exposición a la misma, el impulso de aprender y la capacidad lingüística humana.

A su vez, Fantini<sup>85</sup>, al igual que apuntan Laka y Sinclair, reconoce que sigue conociéndose poco acerca del *proceso* de aprendizaje idiomático. Si bien se puede describir el contenido de lo que se adquiere, contar morfemas y determinar qué dice un niño o cuándo lo dice, este proceso está condicionado por varios factores y limitaciones: biológicos, madurativos, psicológicos, conceptuales y cognitivos, sociales. Sin embargo asegura que, desde el punto de vista de la gramática generativa-transformativa, el bilingüe en desarrollo no difiere del niño que aprende un solo idioma. En hablantes de diferentes sistemas lingüísticos, las reglas generativas que producen las oraciones nucleares son similares y difieren solamente en las reglas transformativas que aprenden; las específicas de cada idioma y de su medio. Asimismo, indica que no es importante el número de idiomas a los que está expuesto un niño, ya que el proceso de adquisición de reglas no se altera: el niño expuesto a dos o a más sistemas adquiere más —y posiblemente diferentes— transformaciones, pero el proceso de la formación de reglas sigue igual.

#### 2.4.1.2. *Las primeras pautas regulares*

Sin embargo, para que el niño bilingüe pueda comunicarse en forma adecuada, se enfrenta con la tarea adicional de discernir qué reglas pertenecen a cada sistema correspondiente, y qué reglas son apropiadas para usar en un contexto dado. Eventualmente, es el contexto social el que exige la diferenciación y separación de reglas, produciendo el comportamiento bilingüe. Así, la adquisición depende en gran parte del grado de la interacción: se sabe que los niños criados apartados de cualquier grupo social no adquieren el habla. El niño vocaliza varios sonidos en forma automática, pero se requiere la presencia de otros seres humanos para que los sonidos vayan formándose en vocablos con significado. Es más, antes de que se formen palabras, el niño ha aprendido a comunicarse con los demás por medio de su interacción. Así, el niño aprende a derivar el significado de diversas fuentes: a veces estas pautas se refuerzan las unas a las otras; a veces no.

<sup>84</sup> Klein, W. (1989). *L'Acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.

<sup>85</sup> Fantini, A. E. (1982). *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*, Barcelona: Herder S.A., p.133.

Genesee<sup>86</sup>, en su estudio sobre la adquisición de dos primeras lenguas de manera simultánea, sostiene que los niños son capaces de representar diferenciadamente y utilizar dos lenguas de manera simultánea desde estadios muy tempranos, ya que poseen los requisitos neurocognitivos que se lo permiten.

Asimismo el autor refuta las teorías que sostienen que, aunque los niños bilingües estén expuestos a diferentes modelos lingüísticos, deben pasar por una fase inicial en la que cuentan con un solo sistema lingüístico. Por lo tanto, no serían realmente bilingües hasta los tres años, edad a partir de la que se produce la completa diferenciación de dos sistemas lingüísticos. Mientras estas teorías tratan de justificar la mezcla de códigos en la comunicación de los sujetos bilingües, Genesee explica que dicha alternancia de códigos —presente en la mayoría de niños bilingües— tiene lugar en estadios tempranos (al menos desde el comienzo de la producción) y desaparece con la edad; respondiendo bien al input que recibe el niño, o bien al grado de dominio de cada una de las lenguas que maneja.

#### 2.4.1.3. Diferenciación de códigos

Con respecto a la diferenciación de los códigos (lengua materna, de lengua extranjera), Vinter y Perruchet<sup>87</sup> comentan que todos los niños inician la comunicación verbal entorno a los dos o tres años de edad de forma espontánea y sin dificultad aparente. Esto es válido tanto para niños que aprenden un solo idioma como para aquellos que crecen en un entorno bilingüe. La complejidad del lenguaje, la variabilidad de estímulos de palabra, son de tal envergadura que presuponen la existencia de capacidades específicas precoces que les permiten adquirir el lenguaje con una rapidez notoria. Si bien algunos autores consideran que el lenguaje emerge de las interacciones (capacidades generales cognitivas y entorno lingüístico), otras hipótesis defienden que el niño estaría dotado —desde su nacimiento— de capacidades específicas para tratar los sonidos de las palabras. Y con ello puede decirse que el entorno resultaría ser necesario, pero insuficiente, para que un niño logre adquirir un idioma.

<sup>86</sup> Genesee, F. (2001). Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty. M. McGroarty (Ed.), *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 153-168.

<sup>87</sup> Perruchet, P. ; Vinter, S. (2002). Mémoire et apprentissage implicite. *Psychologie Française*, 4, Presse Universitaire Franc-Comptoise, 51-60.

Las investigaciones llevadas a cabo con espectrograma reflejan, por un lado, que los seres humanos percibimos el habla, no como una secuencia de sonidos individuales (palabras encadenadas) sino como un flujo continuo: sin marcas acústicas indicadoras de fronteras entre los componentes. Y ello es aplicable no sólo a los sonidos elementales como los fonemas sino también las sílabas, las palabras o incluso las frases. Por otro lado, a este flujo le caracteriza una extrema variabilidad debida no sólo a las particularidades de los locutores, sino también a las diferentes realizaciones del mismo sonido, expresados por el mismo locutor en contextos fonéticos diferentes.

Precisamente son las variaciones de la entonación y de la «ritmicidad» que caracterizan una lengua o un locutor —y constituyen los índices prosódicos—, las que vehiculan las informaciones que permiten a los niños desde su nacimiento reconocer la voz de su madre, discriminar su lengua materna de otra; reconociendo los patrones de acentuación de su idioma o los contornos de entonación. Por otra parte, los padres modifican su forma de hablar al dirigirse a los bebés: ralentizan la afluencia, repiten más a menudo las palabras, efectúan más pausas, vocalizan mejor y simplifican la estructura de las frases.

#### 2.4.1.4. *Repercusión según sea el bilingüismo*

Cabe realizar dos grupos de reflexiones, según el bilingüismo considerado sea: compuesto o coordinado.

En presencia de *bilingüismo compuesto*, Hill Chitester<sup>88</sup>, asegura que los niños disponen de una aptitud innata para aprender lenguas y permanecer expuestos a dos idiomas en el hogar sin que ello afecte negativamente a su desarrollo lingüístico. De hecho, parece producirles beneficios sociales y académicos en el futuro.

El problema reside en encontrar el adecuado adiestramiento en este área, puesto que el desarrollo lingüístico de los niños expuestos a dos idiomas, aun si la exposición de uno de los dos idiomas es limitada, no sigue el patrón normal registrado en los niños expuestos a un solo idioma. Los niños pasan en su primera infancia por un periodo silente en el que pueden no hablar, pero en el que responden a uno de los idiomas de su entorno sin usarlo. Algunos terapeutas lo confunden con un desarreglo de la expresión del lenguaje. Las condiciones del desarrollo lingüístico (input descompensado en cada idioma) pueden ocasionar un retraso en la producción de uno de los dos idiomas: ese periodo silente responde al comportamiento típico de aprendiz

<sup>88</sup> Hill Chitester, D. (2007). Aprender una segunda lengua. *Second Language, Literacy and Learning connection LLC*. Disponible en: [http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/DEPS/Early/preschoolSE/b5fall07\\_spanish.pdf](http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/DEPS/Early/preschoolSE/b5fall07_spanish.pdf)

del segundo idioma y no a un retraso en el desarrollo del lenguaje atribuido al bilingüismo, según afirma. Así, concluye, que la exposición simultánea muy temprana a los dos idiomas no causa retraso.

En presencia de un *bilingüismo coordinado*, Abdelilah-Bauer<sup>89</sup> entiende que la adquisición de esta segunda lengua está condicionada por la interacción con los miembros de la sociedad de acogida. Si el niño no experimenta la necesidad de entrar en contacto con las personas que encuentra fuera de la célula familiar, o si el contacto con esta sociedad se produce en malas condiciones, la L2 nunca podrá desarrollarse correctamente. Asegura que, para comprender las etapas de la adquisición de una L2 en la primera infancia, es necesario interesarse por el comportamiento social del niño, en primer lugar. En la adaptación al nuevo medio, el niño tendrá que poner en marcha diversas estrategias para acomodarse, dominando sus sentimientos de estrés, de angustia y curiosidad. Tendrá que hacerse un sitio en el grupo: situarse con respecto a los demás. Esta socialización, es idéntica para todos los niños, conozcan o no la lengua de comunicación. La falta de dominio de ésta, añade una dimensión suplementaria a la estrategia que hay que poner en la práctica para integrarse en el mundo de la escuela.

La psicolingüista Wong-Fillmore<sup>90</sup> también subraya la importancia de los factores sociales en la adquisición de una segunda lengua. Asegura que la primera tarea del niño que se enfrenta a una segunda lengua es establecer relaciones sociales con sus interlocutores. Así, sin ser necesariamente consciente de que posee otro idioma, el interés del niño se volverá hacia los compañeros y su preocupación será hacerse aceptar por ellos. Cuanto más pequeño sea, más le aporta la comunicación del contexto; gran parte de los intercambios de los niños pequeños pasará, lógicamente, por la comunicación no verbal. Deduce, por ello, que a un niño de tres años le desconcierta menos que a otro mayor el que sus nuevos interlocutores no hablen «como sus padres». Esta psicolingüista destaca la importancia de que el niño sea capaz de tomar la palabra y transmitirla a su interlocutor, aprendiendo así a comunicarse en su segunda lengua. Y, aunque no la entiendan, una de sus observaciones con niños de 4 y 5 años<sup>91</sup> le permitió darse cuenta de las estrategias sociales que utilizan los niños con el fin de integrarse en el grupo y participar en las actividades: se unen al grupo

---

<sup>89</sup> Op. cit., 2007.

<sup>90</sup> Hamers, J.F.; Blanc M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur. p. 357.

<sup>91</sup> Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition, en Fillmore, Kempler y Wang (eds.): *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. Nueva York: Academic Press, pp. 203-228.

haciendo que comprenden lo que les dicen, utilizan algunas expresiones estereotipadas como «dame», «es mío», «hay más», dando así la impresión de que entienden.

La lingüista Keller-Cohen<sup>92</sup> señala que, para conversar con el adulto, los niños recurren tanto a preguntas como a llamadas de atención (por ejemplo «mira»); y que la adquisición de palabras de los niños duplica o triplica su cantidad en un periodo de ocho meses. Esto significa que, a lo largo de los meses, los niños adquieren más confianza en sí mismos y toman más la iniciativa para buscar el contacto con el adulto.

A renglón seguido vamos a considerar, un poco más en detalle, un aspecto concreto del procesamiento bilingüe: el acceso léxico. Éste nos permite entender cómo funciona la competencia entre idiomas y cuáles son las diferencias en el acceso a las representaciones y a la regulación del sistema.

#### 2.4.2. Acceso léxico bilingüe

Martín García<sup>93</sup> recoge recientes estudios que han centrado su interés en el procesamiento bilingüe. En consonancia con la hipótesis conforme a la que el bilingüe tiene activas representaciones mentales de dos sistemas lingüísticos que compiten entre sí (ver apartado 2.3. Sistema cognitivo del hablante bilingüe), se ha observado que cuando los bilingües competentes producen o comprenden la L2, se activan de forma paralela representaciones de la L1<sup>94</sup>. Además, se sabe que existen diferencias en el acceso a las representaciones y regulación del sistema lingüístico de la persona, en función de una serie de factores; y que estos varían dependiendo de su nivel de aprendizaje y dominio de la L2, su experiencia en el uso de ambas lenguas, las demandas impuestas en una tarea determinada, o el contexto en que se encuentran inmersas<sup>95</sup>.

Cuando se trata de palabras con el mismo significado y parcial o total solapamiento ortográfico o fonológico, o sea palabras cognadas que propician el conocido como *efecto de facilitación con cognados*<sup>96</sup>, los estudios muestran que éstas se

<sup>92</sup> Keller-Cohen, D. (1979). Systematicity and variation in the non-native child's acquisition of conversational skills, *Language Learning* 29 (1), en Hammers, J.F; (1983) Blanc M. *Bilingüisme et bilinguisme*, op. cit., p. 358.

<sup>93</sup> Martín García, M.C. (2012). *Control inhibitorio en bilingüismo*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.

<sup>94</sup> Dijkstra, 2005.

<sup>95</sup> Costa y Santesteban, 2004; Ibáñez, Macizo y Bajo, 2006; Kroll et al., 2006; Kroll y Stewart, 1994; Martín, Macizo y Bajo, 2011.

<sup>96</sup> Costa, Caramazza y Sebastián-Gallés, 2000; Dijkstra, Grainger y Van Heuven, 1999; Lemhöfer y Dijkstra, 2004.

reconocen o pronuncian más rápido que palabras control no cognadas existentes en un solo idioma.

Sin embargo, de acuerdo a algunos autores<sup>97</sup> dependiendo de la tarea y de las características léxicas de las palabras homógrafas, la *activación no selectiva*<sup>98</sup> de ambos idiomas puede alterar (facilitar o perjudicar) la ejecución. La conclusión que aporta Martín García es que, si ambos idiomas se activan de forma no selectiva en un momento dado, podrían establecerse procesos de competición entre ambos. De esta forma, la producción lingüística en la L2 podría verse dificultada por la interferencia que se produce entre las dos lenguas.

**En resumen —recapitulando este punto 2.4.—, podemos decir que, si bien intervienen múltiples factores y limitaciones en el proceso del aprendizaje de un idioma, no existe un consenso acerca de su desarrollo: algunas hipótesis defienden que el lenguaje emerge de las interacciones, mientras que otras abogan por la existencia de capacidades innatas en el niño para tratar los sonidos de las palabras. El aprendizaje de un segundo idioma parece implicar el mismo proceso de la formación de reglas que el aprendizaje del primer idioma. La dificultad no estriba, por tanto, en la integración de un segundo o tercer idioma, sino en el discernimiento de las reglas correspondientes a cada idioma. Así como para desarrollar el habla resulta imprescindible la interacción con el entorno, esta misma condición debe darse para adquirir un segundo idioma. La interacción permite al niño aprender a comunicarse antes de formular sus primeras palabras. Asimismo, aunque pueda existir un ligero retraso en la correcta integración de los dos idiomas con respecto a un monolingüe, el bilingüe logra diferenciar los códigos en función del input recibido de cada idioma. En nuestra opinión, la separación de los ámbitos lingüísticos a los que esté expuesto un niño favorecerá, a su vez, la distinción de los dos idiomas y por ende reducirá la frecuencia con la que mezclan ambos códigos; característica del periodo de aprendizaje de dos idiomas.**

## 2.5. Localización de las lenguas en el cerebro

<sup>97</sup> Dijkstra, Van Jaarsveld y Ten Brinke, 1998; Schwartz y Kroll, 2006; Von Studnitz y Green, 2002.

<sup>98</sup> Este tipo de activación se produce cuando al pedir que se acceda a una palabra en una lengua (acceso semántico), también se activa la correspondiente (o parecida) en la otra. Ver: Serra, M. (2013). *Comunicación y lenguaje: la nueva neuropsicología cognitiva*. Ediciones de la Universitat de Barcelona: Barcelona, p. 767.

En lo que a la localización de lenguas en el cerebro se refiere, los neurólogos Broca y Wernicke <sup>99</sup> comprobaron que las lesiones en ciertas zonas del cerebro tenían efectos curiosamente sistemáticos sobre el lenguaje. Si la región afectada era la denominada Broca —llamada así por su descubridor—, los problemas estaban reflejados como dificultades relacionadas con la producción del habla: resultaba imposible recordar las palabras que había que aplicar a los objetos, o las frases carecían de toda coherencia, o las desinencias morfológicas se repartían por las palabras de la frase en forma aparentemente caótica, etcétera. Si la afectada era una zona próxima, llamada Wernicke —igualmente llamada así por su descubridor— los problemas estaban relacionados con la percepción del habla: el enfermo era incapaz de comprender lo que se le decía, aunque pudiera expresarse de forma normal. Estas enfermedades, llamadas afasias, son de diversos tipos y cada una corresponde aproximadamente a una localización de la lesión. Parecería, por tanto, que en esas áreas de Broca y Wernicke reside nuestra capacidad de lenguaje. Ambas áreas están muy próximas y se sitúan en uno de los dos hemisferios en que se divide el cerebro: el izquierdo; y suele decirse que es este hemisferio el que se encarga de prácticamente todo lo que afecta al lenguaje.

El hemisferio izquierdo está especializado en las actividades que implican análisis, así como en aquellas que se han ido automatizando. El lenguaje es en gran parte automático; no tenemos que estar constantemente planificando cómo hablar, y somos inconscientes de la mayor parte de nuestra actividad lingüística, de ahí que con frecuencia cometamos errores sin ni siquiera darnos cuenta de ellos: decimos una palabra por otra, trastocamos las sílabas o los fonemas, etcétera. De modo que el hemisferio izquierdo se encarga de lo automático y analítico. En cambio, el hemisferio derecho se ocupa de actividades más globales, que implican asociar informaciones de distinto tipo y origen.

Por otro lado, Baker y Ada hacen referencia a este hecho en su libro<sup>100</sup>. Matiz importante: Joy Hirsch (profesora de Columbia University y directora del Functional Magnetic Resonance Imaging Research Center) utilizó la llamada «resonancia magnética funcional» para mostrar con imágenes si los dos idiomas de una persona bilingüe están guardados en un lugar próximo a la corteza cerebral o más distante de ella. Los resultados básicos muestran que, en el caso de los bilingües tempranos, los dos idiomas están alojados en lugares separados pero adyacentes. Es decir, cuando el

<sup>99</sup> Wanda G.W, Alder, R.K (2010). *Neurología para el Logopeda*. 5ªed, Barcelona: Mosby, p. 5.

<sup>100</sup> Ada, A. F. y Baker, C. (2001). *Guía para padres y maestros de niños de niños bilingües*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 31-32.



niño aprende dos idiomas desde muy pequeño, los idiomas están en el cerebro en zonas una al lado de otra. Esto sugiere que regiones similares o idénticas del cerebro sirven a los dos idiomas. En contraste, en el caso de los bilingües tardíos, el primer idioma y el segundo están alojados en áreas más separadas.

**El corolario a extraer es que la ubicación de información lingüística en el cerebro está intrínsecamente relacionada con el periodo de adquisición de cada idioma. Las personas que aprendieron dos idiomas durante su infancia poseen una sola región cerebral que se encarga de almacenar e interpretar ambas lenguas. Sin embargo, en el caso de las personas que aprendieron un idioma nativo cuando eran niños, y más adelante estudiaron un segundo idioma cuando ya eran adultas, existen dos áreas cerebrales distintas que se ocupan de almacenar e interpretar cada una de estas lenguas. La diferenciación aparece a los tres años de edad.**

## 2.6. La influencia del bilingüismo en el desarrollo cognitivo

### 2.6.1. La facultad inhibitoria

- El estudio de Bialystok<sup>101</sup>, puso de manifiesto uno de los efectos positivos del bilingüismo. Se apoyó en un test —llevado a cabo mediante un juego— que consistió en que niños bilingües o monolingües, de entre 4 y 5 años, debían clasificar cartas en las que figuraban cuadrados y círculos de color azul o rojo, primero por forma y luego por color. Desconcertados por el cambio de consigna, todos cometieron errores, aunque los bilingües en menor medida. Bialystok observó que los niños bilingües de 4 años se desenvolvían igual de bien que los monolingües de 5 años. Este experimento le permitió concluir, así, que el bilingüismo favorecía la capacidad de adaptarse a una nueva regla: una facultad conocida por los especialistas como «flexibilidad cognitiva». Dicha capacidad de adaptación precoz parece estar respaldada en parte por la atención selectiva, es decir, por aquella facultad que permite concentrarse sobre un objeto sin despistarse con elementos distractores. Así lo corrobora un equipo de investigación franco-canadiense<sup>102</sup>, que respalda la existencia de dicha ventaja en los bilingües a

<sup>101</sup> Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70, 636-644.

<sup>102</sup> Bialystok, E., Barac, R., Blaye, A., Poulin-Dubois, D. (2010). Word Mapping and Executive Functioning in Young Monolingual and Bilingual Children, *Journal of cognition and development: official journal of the Cognitive Development Society*, 11 (4), 485-508.

partir de los dos años. Un total de 63 niños bilingües o monolingües realizó tareas basadas en atención selectiva y, entre ellos, los niños bilingües cometieron menos errores: mostraron una mayor capacidad de concentración que los monolingües ante la presencia de elementos distractores. Mediante un test de imitación invertida, el equipo de investigación observó una segunda facultad, combinada con la atención selectiva que desempeña, a su vez, un papel importante en las competencias de los niños bilingües: la inhibición de la respuesta incorrecta. En el ejercicio, cuando el experimentador golpeaba dos veces encima de la mesa con una regla, el niño tan sólo debía golpear una sola vez, y viceversa. En otras palabras, debía movilizar su atención selectiva para poder inhibir el comportamiento de imitación característico de esa edad. Y en este experimento, los bilingües también lo consiguieron mejor que los monolingües. Carlson y Meltzoff<sup>103</sup> también advirtieron esta facultad de inhibición en niños de 5 y 6 años. En el experimento que llevaron a cabo, un niño mira en una pantalla de ordenador una fila de 5 peces. Debe concentrar su atención en el pez que está en medio para presionar el botón del lado hacia el cual el pez se dirige. Sin embargo, éste nada a veces en el sentido inverso a los demás. Esta situación confunde a la mayoría de los niños, mientras que los bilingües logran inhibir con mayor facilidad la elección del botón incorrecto. Los niños bilingües presentan una ventaja inhibitoria cuando el experimento implica elegir una respuesta entre varias contradictorias, es decir, en aquel experimento en el que se pone a prueba la atención selectiva para inhibir una de las posibles respuestas. Sin embargo, no parecen estar aventajados en lo que a experimentos de inhibición temporal se refiere, es decir si se trata de comprobar la capacidad de espera en los niños antes de abrir un regalo o comerse una galleta.

- Blaye subraya que esta facultad inhibitoria está intrínsecamente relacionada con el mecanismo que emplean los bilingües cuando hablan: para un solo objeto o concepto, disponen de dos palabras, una en cada idioma, y en función del interlocutor o contexto deben inhibir un idioma para pronunciarse en el otro. Si bien es el bilingüismo el que permite estimular esta capacidad cognitiva, aún se desconocen los mecanismos de funcionamiento de esta facultad. Blaye explica que los estudios de imagen cerebral muestran que el área del cerebro implicada en dicha capacidad, es decir el córtex prefrontal, se activa cuando el sujeto bilingüe pasa de un idioma al otro. Ahora bien, la

---

<sup>103</sup> Carlson, S., Meltzoff, A. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Development Science*, 11 (2), 282-298.

flexibilidad cognitiva forma parte de las funciones ejecutivas que permiten guardar en la memoria un objetivo, el modo para alcanzarlo, e ignorar las distracciones que pudieran impedir lograrlo: funciones importantes para salir adelante en todos los ámbitos de la vida. En esta misma línea, Bialystok, subraya que en la mejor de las funciones ejecutivas, el bilingüismo resulta igualmente beneficioso para otras capacidades cognitivas como la creatividad.

### 2.6.2. La resolución de conflictos

- Un reciente estudio de Morales<sup>104</sup> demuestra que los niños bilingües desarrollan mejor la memoria de trabajo (MT)<sup>105</sup>. Los resultados indican que la experiencia bilingüe no mejora el funcionamiento de la MT de forma aislada, sino que influye de forma global en el desarrollo de las funciones ejecutivas, especialmente cuando éstas tienen que interactuar entre sí. (ver apartado 4.4. Incidencia favorable del bilingüismo para la IS).
- Akerberg<sup>106</sup> estudia el desarrollo cognitivo en un tipo de bilingüismo concreto: *el bilingüismo coordinado, completo, aditivo e igualitario* (BCCAI) desde un enfoque constructivista (opuesto a instruir sobre el conocimiento, porque cada persona avanza en conocimiento a partir de su propia experiencia). Según este enfoque (único válido para analizar este bilingüismo), el niño que desarrolla este tipo BCCAI es mucho más activo que el monolingüe, dado que interactúa con más objetos de su entorno: interactúa con símbolos, componentes, funciones y relaciones de dos sistemas lingüísticos (construye, diferencia y compara dos sistemas independientes), que le plantean más conflictos cognitivos y más necesidad de asimilación, acomodación y desarrollo cognitivo. Ello fuerza al niño a presentar una actitud favorable para su aprendizaje que se traduce en una respuesta adaptativa: percibe los conflictos y contradicciones cognitivos, modifica los esquemas mentales, incrementa el desarrollo cognitivo. La confrontación de dos sistemas lingüísticos independientes, abstractos y lógicos, puede pues llevar al niño a manejar, de manera temprana, sus habilidades cognitivas lógicas y abstractas; lo que explicaría la anticipación de su desarrollo cognitivo.

<sup>104</sup> Morales, J., Calvo, A., Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114 (2), 187-202.

<sup>105</sup> La memoria de trabajo permite la ejecución de tareas como el cálculo mental o la comprensión lectora.

<sup>106</sup> Akerberg, M. (2005). *Adquisición de segundas lenguas: estudios y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 36-38.

En resumen, para los constructivistas<sup>107</sup>, el lenguaje no determina el pensamiento; pero lo puede refinar e incrementar. En términos de Vygotsky<sup>108</sup>, es gracias a la interacción con adultos, que se activan nuevos retos y problemas a resolver. El niño construye zonas reales para diferentes niveles y contenidos lingüísticos.

El bilingüismo coordinado y completo se ve confrontado a participar en el nivel pragmático de dos lenguas, y se apropia de numerosos escenarios discursivos y/o formatos, gracias al andamiaje lingüístico —SAAL (Sistema de Apoyo para la Adquisición de Lenguaje)<sup>109</sup>— del adulto. El entorno lingüístico del bilingüismo coordinado contiene, además, información valiosa que fomenta la elaboración, la confirmación de hipótesis y el desarrollo cognitivo del niño: contiene datos variados, pertenecientes a los tres niveles de representación referidos por Bruner<sup>110</sup>, que conducen al niño a vivir y solucionar conflictos cognitivos que promueven la ampliación de su nivel cognitivo. Estos 3 modelos de representación en el aprendizaje son:

- el modelo enactivo (la acción): que implica conocer algo por medio de la acción; actuando, imitando o manipulando objetos.
- el modelo icónico (el pensamiento): que implica el uso de un dibujo o una imagen.
- el modelo simbólico (el lenguaje): que hace uso de formas simbólicas como son la palabra escrita y hablada del lenguaje.

Por otra parte, la doble exposición que se encuentra en la base del bilingüismo coordinado puede propiciar el desarrollo cognitivo del niño, al ofrecerle dos sistemas lingüísticos independientes, que puede comparar. Cada sistema implica relaciones deícticas, intralingüísticas y un uso metapragmático propio, que pueden ser motivo de analogías según Bruner<sup>111</sup>. Este doble aprendizaje puede estimular el paso de un pensamiento primario —cotidiano y concreto— a un pensamiento abstracto y científico, constituido por funciones superiores, es decir, funciones que se basan en el uso de herramientas psíquicas y de signos como el lenguaje.

El bilingüe BCCAI entiende y aprehende la especificidad lingüística de dos idiomas, se apropia de las clasificaciones de cada idioma, detecta los *fenotipos* y

<sup>107</sup> La perspectiva constructivista del aprendizaje se opone a la instrucción del conocimiento. En ella, el aprendizaje puede facilitarse pero cada persona reconstruye su propia experiencia interna.

<sup>108</sup> Vygotsky, 1979. En *Ibid.*, p. 37.

<sup>109</sup> Bruner en Linaza, 1986. En *Ibid.*, p. 37.

<sup>110</sup> Bruner en Linaza, 1986:122. En Akerberg, M. (2005). *Adquisición de segundas lenguas: estudios y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 37

<sup>111</sup> Bruner en Linaza, 1986:122. En *Ibid.*, p. 37.

*criptotipos* que conllevan. Percibe, según Whorf<sup>112</sup>, las diferencias lingüísticas que arrojan las dos lenguas. Estas categorías, a su vez, definen su percepción, su modo de pensar y de construir la cultura, y su entendimiento del mundo. La doble construcción lingüística puede, además, beneficiar el desarrollo cognitivo del niño. En términos de Lucy<sup>113</sup>, beneficia las cuatro funciones que sustentan la cognición, es decir la de:

- interpretar esquemas perceptuales y conceptuales;
- clasificar la experiencia;
- recordar información previa; y
- manipular y crear categorías y relaciones sustentadas por el razonamiento y la analogía (decidir, juzgar y evaluar actividades con valores estándares).

- Por otra parte, la expresión lingüística y el desarrollo cognitivo toman, en el modelo de Cummins, una forma de interrelación que es capaz de explicar incluso los primeros estudios experimentales en los que el bilingüismo aparecía como un hándicap para el desarrollo intelectual de los sujetos. El elemento básico al respecto es la denominada «hipótesis de los umbrales»: mientras no se alcance el primer umbral de competencia lingüística, la exposición a un ambiente bilingüe tiene consecuencias cognitivas negativas; a partir de ese umbral, las consecuencias son neutras; y una vez superado un segundo umbral de competencia lingüística, el bilingüismo tiene consecuencias cognitivas positivas. La hipótesis de los umbrales puede esquematizarse en el cuadro presentado a continuación<sup>114</sup>:

COMPETENCIA DEL LENGUAJE	TIPO DE BILINGÜISMO	RESULTADO COGNITIVO
<b>Umbral superior de competencia del lenguaje</b>	Aditivo: alto nivel de competencia en las dos lenguas.	Efectos positivos
	Neutro: alto nivel de competencia en al menos una lengua	Sin efectos
<b>Umbral inferior de competencias del lenguaje</b>	Semilingüismo: bajo nivel de competencia en las dos lenguas	Efectos negativos

Sin embargo los umbrales no se pueden definir de una forma absoluta, sino que serían una función relativa del desarrollo general del niño en un momento dado. El

<sup>112</sup> Whorf, 1956. En *Ibid.*, p. 37.

<sup>113</sup> Lucy, 1996. En *Ibid.*, p. 38.

<sup>114</sup> Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive grow: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.

nivel de competencia del lenguaje reaccionaría como una variable intermedia, y sería determinante para los efectos de la experiencia bilingüe en el desarrollo cognitivo futuro. Esta teoría nos permite explicar los resultados aparentemente contradictorios que encontramos acerca de las ventajas o desventajas del bilingüismo en el desarrollo cognitivo. No obstante, tal y como comenta Orti<sup>115</sup>, esta aportación no contempla cuáles son las relaciones entre el desarrollo de la competencia del lenguaje y el desarrollo cognitivo en el caso del bilingüismo simultáneo: su enfoque se centra en el desarrollo consecutivo de dos lenguas.

- Martín Ruel<sup>116</sup> dedica en su investigación un apartado a la incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos generales. Aunque reconoce que el bilingüismo tiene muchas más ventajas que inconvenientes sobre los procesos cognitivos y sobre el desarrollo personal, la autora postula que no deben ignorarse los peligros que puede conllevar un mal aprendizaje de dos idiomas: en otras palabras es un bilingüismo *fracasado*. Algunos indicios podrían evidenciar tal situación: un vocabulario restringido, una gramática defectuosa, dudas, dificultades de expresión, pérdida o abandono de alguno de los idiomas (por falta de uso, accidentes cerebrales, etc.). O sea, estas situaciones pueden desembocar en *semilingüismo*, *bilingüismo no igualitario* o *doble competencia*. Sin embargo, según aclara la autora, actualmente los expertos ya no achacan estos casos «fallidos» al bilingüismo como tal, sino que lo asocian a dificultades sociales, económicas, políticas o psicológicas más que lingüísticas. Así, autores como Lüdi<sup>117</sup>, aseguran que el bilingüismo necesita un entorno favorable y estimulante para desarrollarse con éxito, ya que las personas que han presentado problemas en los casos recogidos de diversos estudios probablemente habrían sufrido dificultades parecidas aunque hubieran sido monolingües.

En definitiva, la adquisición de dos sistemas lingüísticos que haya alcanzado un umbral superior de competencia del lenguaje podría favorecer el desarrollo cognitivo y personal de un sujeto.

<sup>115</sup> Orti Testillano, C. (1988). Experiencia lingüística y desarrollo cognitivo: las ventajas del bilingüismo. *Estudios de Psicología*, 33, 229-239.

<sup>116</sup> Op. cit., 2012, pp. 81-90.

<sup>117</sup> Lüdi, G. (1998). *L'enfant bilingue: chance ou surcharge ?* Sprachenkonzept Schweiz: Université de Bâle.

Disponible en : [https://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe\\_8.html](https://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html)

## 2.7. Resumen y conclusiones del Capítulo II

Las aportaciones consideradas en este segundo capítulo parecen indicar que:

En primer lugar, la diversidad de clasificaciones para el concepto de bilingüismo dificulta una única definición integradora; puesto han de ser consideradas no sólo las competencias de ambos idiomas, sino al individuo que las utiliza. Por ello, la condición bilingüe no estriba en la superposición exacta de dos códigos lingüísticos, y como tal, resulta prácticamente imposible un equilibrio absoluto entre todas las competencias reconocidas dadas las diferentes formas de bilingüismo existentes. Un desequilibrio propio de cualquier adquisición bilingüe o plurilingüe —incluso imperceptible por los bilingües compuestos o coordinados—, puede suscitar la producción de interferencias, tanto más cuando los idiomas son afines.

En segundo lugar, la adquisición de dos idiomas durante la temprana infancia conforma una sola región cerebral que almacena e interpreta ambas lenguas. Sin embargo, cuando el primer idioma se adquiere durante la primera infancia y más adelante se aprende un segundo idioma, se conformarían dos áreas cerebrales distintas para almacenar e interpretar cada una de estas lenguas. Dicha diferencia de aprendizaje, y conformación de las respectivas áreas lingüísticas, podría resultar crucial a la edad de los tres años.

En tercer lugar, la dificultad de aprender un segundo idioma de manera simultánea al primero, no reside en su proceso de integración —al ser el mismo del primer idioma— sino en el discernimiento de las reglas correspondientes a cada idioma. Ello se manifiesta por un ligero retraso en la producción oral, del bilingüe con respecto al monolingüe, que se compensará una vez tenga el bilingüe sus códigos diferenciados. Para ello, la separación de ámbitos lingüísticos favorecerá la distinción de ambos idiomas.

Por último, el manejo de dos sistemas lingüísticos no afecta negativamente al desarrollo cognitivo. Antes al contrario, el doble manejo lingüístico podría anticipar el curso de tal desarrollo cognitivo promoviendo su ampliación; estimulando el paso de un pensamiento primario —cotidiano y concreto— a un pensamiento abstracto y científico. Y aunque sea recomendable un aprendizaje precoz de ambas lenguas, es necesario considerar los factores sociales, económicos y psicológicos, que sí pueden acarrear el fracaso del bilingüismo. En cualquier caso, son efectos perjudiciales que encontraríamos igualmente en sujetos monolingües.

## 2.7. Résumé et conclusions du Chapitre II

Les apports retenus dans ce deuxième chapitre semblent indiquer que:

Premièrement, la diversité des classifications pour le concept de bilinguisme empêche une seule définition inclusive car il faut tenir compte non seulement des compétences dans les deux langues mais également de la personne qui les utilise. Par conséquent, nous estimons que la condition bilingue ne se réduit pas à une simple superposition de deux codes linguistiques, de sorte qu'un équilibre absolu entre les différentes compétences est pratiquement impossible du fait de l'existence de différents types de bilinguisme reconnus. Bien qu'il soit imperceptible par les bilingues composés ou coordonnés, ce *déséquilibre* propre à toute acquisition bilingue ou plurilingue peut soulever le risque d'interférences linguistiques, d'autant plus lorsque les langues sont voisines.

Deuxièmement, l'acquisition de deux langues pendant la petite enfance forme une seule région du cerveau qui stocke et interprète les deux langues. Alors que l'acquisition d'une première langue pendant cette période et, plus tard d'une deuxième, formerait deux zones distinctes pour stocker et interpréter chacune des deux langues. Cette différence dans l'apprentissage et dans la formation de ces zones linguistiques, semblerait être crucial à l'âge de trois ans.

Troisièmement, la difficulté d'apprendre une deuxième langue simultanément à la première, ne se trouve pas dans son processus d'intégration —semblable à celui de la première langue— mais dans le discernement des règles qui correspondent à chaque langue. Ce processus de double intégration se manifeste sous forme d'un léger retard dans la production orale du bilingue par rapport au monolingue ; qui sera compensé une fois que les codes seront différenciés. Pour cela, la séparation des zones linguistiques favorisent la distinction des deux langues.

Finalement, la gestion de deux systèmes linguistiques ne porte pas atteinte au développement cognitif. Bien au contraire, la gestion de deux langues pourrait anticiper le cours du développement cognitif en favorisant son expansion. Et ce par la stimulation d'une pensée primaire —quotidienne et concrète— vers une pensée abstraite et scientifique. Cependant, bien qu'une acquisition précoce soit recommandable, il faut tenir compte des facteurs sociaux, économiques et psychologiques, qui peuvent entraîner l'échec du bilinguisme. En tout état de cause, ce sont des effets négatifs que l'on retrouverait également chez des individus monolingues.



## CAPÍTULO III: INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA Y SIMULTÁNEA

En este capítulo abordaremos las dos principales modalidades de traducción oral —la interpretación consecutiva y la simultánea— con sus respectivas fases.

Asimismo haremos un repaso de los procesos cognitivos implicados y el funcionamiento de los mismos.

Puesto que el entrenamiento de la interpretación simultánea produce modificaciones en el sistema cognitivo del intérprete, es objeto de nuestro interés el cotejar los cambios producidos con aquellos que produciría el bilingüismo.

Puesto que para el desempeño del ejercicio de interpretación son necesarias determinadas facultades, haremos mención de las más relevantes. Esto nos permitirá en el siguiente capítulo determinar cuáles de ellas tendría ya adquiridas un sujeto por su condición bilingüe, cuáles sería necesario entrenar, y en cuáles de ellas se vería perjudicado por el manejo de dos sistemas lingüísticos.

Finalmente, sabemos que en la interpretación intervienen múltiples factores para que el resultado de la comunicación entre orador y oyente resulte ser óptima. Estos estriban tanto en las funciones cognitivas como en la comunicación no verbal y en los parámetros que inciden en la calidad de la misma.

Antes de adentrarnos en las modalidades de interpretación, repasaremos el concepto de traducción, los procesos mentales implicados, sus características y las facultades necesarias para traducir. Este repaso lo utilizaremos como marco común, ya que en la traducción no tienen lugar los procesos mentales objeto de nuestra investigación: la efectividad de su ejercicio no depende tanto de los procesos mentales como de la etapa de documentación por la que el traductor debe pasar para adquirir un bagaje cognoscitivo necesario a fin de establecer las asociaciones lógicas que han de permitirle comprender el texto. Recordemos algunos elementos que permiten caracterizar el marco común y las diferencias de la traducción y la interpretación:

- Para describir el **proceso de traducción**, tomaremos como punto de referencia el enfoque sociolingüístico; ya que éste centra su atención sobre la estructura interna que coordina las operaciones mentales que intervienen sucesiva y simultáneamente en la traducción. En dicho proceso, según Könnigs se activan dos tipos de rutinas: las que

conforman el *bloque ad hoc* —el traductor no reconoce las unidades TO, a las que se enfrenta como problemáticas, hallando equivalencias de forma automática— y las que conforman el *bloque residual* —la transferencia a la lengua meta no se produce de forma inmediata al reconocer ciertas unidades como problemáticas—<sup>118</sup>. Si bien es relevante la relación existente entre la traducción y la adquisición de la lengua,<sup>119</sup> la direccionalidad de la traducción es determinante en cuanto a las estrategias lingüísticas empleadas por el traductor. Según Wolfgang Lörcher<sup>120</sup>, las estrategias lingüísticas utilizadas en la traducción directa son menos complejas que aquellas que se usan en la traducción inversa, a la que no puede asignar equivalencias automáticas separadamente.

Hurtado Albir<sup>121</sup> añade que el proceso traductor entraña un carácter complejo: por lo que atañe a la comprensión del traductor —que debe ser más analítica para poder reformular el mensaje en su totalidad— y por lo que atañe a su producción —debido a los condicionamientos léxicos, sintácticos y estilísticos<sup>122</sup>—, que requiere recursos cognitivos específicos.

Por ello, entendemos la tarea de traducción como una compleja tarea de carácter interactivo y no lineal —en el que se producen procesos controlados y no controlados—, que requiere procedimientos de identificación y resolución de problemas, aplicación de estrategias y toma de decisiones. Si bien existen características comunes a todo proceso traductor, éste varía según la persona, la finalidad, el método elegido, la modalidad y el tipo de traducción de que se trate.

Dada la complejidad que encierra la traducción y su proceso, Hurtado Albir propone un enfoque integrador, a partir de los rasgos que la caracterizan: «*Un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada.*»<sup>123</sup>

Para un correcto ejercicio de traducción, según el grupo PACTE<sup>124</sup> no sólo son necesarias las competencias documentales o psicolingüísticas sino también la memoria, los reflejos, la creatividad, y la capacidad de aplicar procedimientos que permitan resolver problemas encontrados durante el proceso traductor.

<sup>118</sup> Königs, F.G., 1986b. En Diéguez, M.I.; Mizón, M.I. (1996). Tres aportes de la sociolingüística a la ciencia de la traducción. *Onomazein, 1*, 195-208.

<sup>119</sup> Krings, H. P., 1986. En Diéguez, M.I.; Mizón, M.I. (1996). Tres aportes de la sociolingüística a la ciencia de la traducción. *Onomazein, 1*, 195-208

<sup>120</sup> Lörcher, W. (1991). *Translation performance, translation process, and translation strategies: a psycholinguistic investigation*. Tübingen: Gunter Narr.

<sup>121</sup> Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: introducción a la Traductología*, Madrid: Cátedra, p. 363.

<sup>122</sup> Bell, R. T. (1998). Psycholinguistic/ Cognitive approaches, en M. Baker (ed.), pp. 185-190.

<sup>123</sup> Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: introducción a la Traductología*, Madrid: Cátedra. p.41.

<sup>124</sup> *Ibíd.*, p. 396

- Antes de que nuestro trabajo focalice su atención en la descripción de las modalidades orales de la tarea genérica del traductor, recordamos seis **aspectos por los que difiere la traducción de la interpretación.**

Alonso<sup>125</sup> recoge los siguientes rasgos comunes y los distintivos de ambas modalidades de traducción oral. Los consideramos relevantes en ambas y aún más en la interpretación simultánea:

(1) La función comunicativa. En traducción, el iniciador de la actividad traductora puede plantear la necesidad de que el texto término (TT) tenga una función comunicativa distinta de la del texto origen (TO). En interpretación, debe ser necesariamente la misma, pues la comunicación se produce en el mismo momento y situación para el público receptor, tanto en lengua origen (LO) como en lengua término (LT).

(2) La preparación. El traductor puede realizar consultas antes, durante y después del trabajo. El intérprete debe solucionar sus problemas terminológicos o conceptuales mediante el trabajo previo de preparación, por lo que una documentación exhaustiva, la preparación de glosarios, etc., se convierten en tareas esenciales. No obstante, el intérprete suele tener la posibilidad de hablar con el orador justo antes del trabajo, hacerle consultas terminológicas o conceptuales, lo que le permite recolectar matices sobre la terminología y los conceptos más importantes del tema.

(3) La situación. El texto es una entidad lingüística y completa en sí misma. En interpretación se plantea una situación comunicativa compleja en la que participan otros factores extralingüísticos como, por ejemplo, la comunicación no verbal (lenguaje cinésico y paralenguaje). Mientras que el traductor trabaja aislado del autor original—en el tiempo y en el espacio—, el intérprete recibe el *feedback* del público y puede adaptar el discurso a las necesidades mostradas mediante esa reacción. Por último, en traducción la producción del TO y del TT puede ser muy lejana en el tiempo, con lo que la situación comunicativa (desde la perspectiva de los acontecimientos históricos y sociales) puede ser la misma, parecida o completamente distinta para un texto y otro. En interpretación, la situación comunicativa es idéntica para el TO y el TT.

<sup>125</sup> Alonso Bacigalupe, L. (2009). *El procesamiento de la información durante la interpretación simultánea: un modelo a tres niveles*. Granada: Atrio, pp. 16-17.

(4) La comprensión. Cabe subrayar que: a) El intérprete debe comprender el TO y a la primera, no puede echar la vista atrás y releer el discurso. Su proceso de comprensión debe ser por tanto rápido y eficaz. El traductor puede plantearse diversas hipótesis de traducción, reflexionar sobre ellas y escoger la mejor. Puede incluso consultar y pedir opiniones al respecto. b) Además, el texto, escrito en el pasado es estático, no puede modificarse y está completo en sí mismo. El discurso, por contra, se está produciendo en un momento preciso y puede cambiar, dirigiéndose hacia reflexiones, conclusiones o razonamientos inesperados. c) En algunos casos, el intérprete debe hacer frente a discursos pronunciados en un idioma que no es la lengua materna del orador, lo que dificulta la comprensión. No obstante, una situación análoga la encuentra un traductor cuando trabaja con un TO carente de una corrección morfosintáctica, lo que igualmente dificulta comprensión. d) Si bien el texto escrito resulta más denso, plantea dificultades de comprensión por la utilización de elipsis, metáforas o lenguaje adornado, los intérpretes encuentran dificultades similares en un discurso oral, ya que también han de enfrentarse a metáforas o a una sintaxis incoherente.

(5) La producción. Está condicionada por el factor tiempo. Las traducciones pueden revisarse una y otra vez, mientras que el intérprete debe ofrecer una versión apropiada al primer intento. La interpretación implica un proceso constante de búsqueda de soluciones inmediatas a problemas concretos. Eso sí, el intérprete hace uso de todos los recursos comunicativos de la lengua expresada oralmente (entonación, pausas, etc.) que le ayudan a comprender mejor el mensaje.

(6) El resultado: recepción del público. En traducción, el tipo de público al que va dirigido el TO puede ser distinto del público al que va dirigido el TT, y de ello va a depender el tipo de traducción que se decida realizar. En interpretación, hay un único público receptor: el que está presente en sala. El proceso de decodificación, por parte del receptor final del producto, parte del presupuesto de que la versión que recibe se corresponde con la que en ese momento se está produciendo en la LO, por tanto tiene que ser muy rápido. En traducción, ese proceso se desarrolla al ritmo que el receptor prefiera, con lo cual el efecto que produce el texto traducido es menos inmediato que el producido por el discurso interpretado. Si bien es cierto que una traducción

deja una huella permanente, que puede ser evaluada y criticada indefinidamente, el resultado de una IS puede ser igualmente evaluado, pues hay un porcentaje relativamente alto del público que entiende el idioma desde el que se está interpretando y puede comparar el resultado con su versión en cualquier momento.

Estas diferencias nos interesan ya que, aunque el intérprete pueda adaptar el mensaje en función del público, podemos constatar que la limitación temporal a la que se enfrenta le impide, a menudo, corregir, revisar o editar la versión ofrecida.

- A continuación, expondremos **nuestro enfoque relativo a la interpretación.**

Para diferenciar correctamente las *modalidades de traducción oral*, seguimos la clasificación de Jiménez<sup>126</sup>, que atiende a la temporalidad de la reformulación. En las modalidades *consecutivas*, la reformulación oral en lengua de llegada se produce tras la enunciación de un texto oral en lengua de partida. En las modalidades *simultáneas*, tanto el texto original como su reformulación en lengua de llegada se formulan sin apenas lapso temporal.

Centraremos nuestro estudio en dos de las modalidades que recoge Hurtado Albir<sup>127</sup>: *la interpretación consecutiva monológica discontinua* (cuando el orador detiene su intervención tras cada frase o unidad de sentido y espera la traducción); y *la interpretación simultánea con medios electrónicos*. Estas se corresponden con las que Iliescu<sup>128</sup> entiende como básicas para la interpretación de una conferencia: la interpretación simultánea y la consecutiva. Esta división nos permitirá, antes de profundizar en las fases del proceso interpretativo consecutivo, precisar las diferencias recensadas entre las dos modalidades.

1. El primer aspecto que menciona es la separación existente entre la fase de comprensión y la de reexpresión. El intérprete *consecutivo* escapa a las constricciones de producción propias de la modalidad la simultánea, donde el tiempo para estructurar el discurso es casi inexistente. En la interpretación *simultánea* la memoria a corto plazo se carga constantemente por la cantidad de información, que se sucede con rapidez y con

<sup>126</sup> Jiménez, A. (1999). *La traducción. Un análisis descriptivo a la vista*. (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I. Castellón. pp. 246-305.

<sup>127</sup> Op. cit., 2011, pp. 82-83.

<sup>128</sup> Iliescu Gheorghiu, C. (2001). *Introducción a la interpretación: la modalidad consecutiva*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante, pp. 39-40.

el agravante de las diferencias sintácticas entre la LO y la LT: ello obliga al intérprete a un esfuerzo de procesamiento mayor. La modalidad *consecutiva* requiere una mayor capacidad de síntesis por parte del intérprete y cuenta con más tiempo disponible para la producción del discurso.

2. La segunda diferencia reside en el resultado de la fase de comprensión del mensaje. Mientras que en la *consecutiva*, esta fase se materializa mediante la toma de notas, en la *simultánea* el procesamiento de la información y su comprensión se materializan en la inmediata producción del discurso sin una fase intermedia de retención. Esta producción debe ser constante: el intérprete no puede disminuir el ritmo de su plasmación porque generaría un desfase que requeriría un esfuerzo añadido de la memoria (de por sí muy solicitada). El modo *consecutivo* permite al intérprete mayor libertad, ya que puede sintetizar sin verse sometido a la presión de la reproducción verbal de esas notas hasta la siguiente fase, que es la de construir el discurso meta partiendo de los estímulos ofrecidos por las notas. Estas notas son sólo un recordatorio para la fase subsiguiente. La cantidad de datos omitidos en las notas no suponen una pérdida de información y liberan la memoria de la sobrecarga relativa a los datos, que en *simultánea* deben almacenarse para ser reformulados más tarde. No obstante un sistema de toma de notas defectuoso puede acabar siendo perjudicial: a diferencia de la fase de producción del discurso en *simultánea*, la toma de notas en *consecutiva* es un proceso intermedio, en parte mecánico, que consume cierto tiempo y solicita un esfuerzo de memoria a medio plazo a fin de retener lo que las notas no lleguen a reflejar; la consecuencia directa de este esfuerzo conjunto de memorización y toma de notas es una reducción de la capacidad de escucha y análisis del cerebro, ocupado en ese otro proceso.

3. La tercera diferencia está relacionada con el conocimiento de la línea argumental del discurso por parte del intérprete.

En la *consecutiva*, éste dispone del tiempo necesario para analizar durante la intervención del orador la línea de su discurso (así como los matices y sutilezas), aunque el ritmo de dicción sea, aproximadamente, de unas 150 palabras por minuto. Por tanto, la información que queda opaca o desligada del contexto discursivo cuando es mencionada por primera vez, puede ser explicada con más detalle en el transcurso del discurso, o bien su significado puede aclararse con ayuda de posteriores puntualizaciones y referencias del hablante.

Por contra, el intérprete *simultáneo* carece de una visión global del discurso cuando empieza a plasmarlo en la lengua término. Mientras produce la frase que acaba de escuchar en la lengua término, oye la frase siguiente. Y esto implica que escucha la frase que él mismo está pronunciando, a la vez que percibe el significado del siguiente enunciado que el orador emite, reteniéndolo para poder expresarlo en la lengua término acto seguido. Su memoria no retiene palabras sino sólo significados, puesto que el intérprete analiza el discurso, no lo repite automáticamente. El proceso que realiza es parecido al de la producción del discurso espontáneo. El hablante no produce secuencias sino una concatenación fluida de ideas, que expresa, sin pararse a pensar en la siguiente frase que pronunciará. Son dos procesos superpuestos en una relación causa-efecto: la producción de pensamientos como consecuencia de unos impulsos mentales y su expresión oral. En el momento que ésta tiene lugar en la mente, el sujeto está concentrándose en el siguiente pensamiento.

### 3.1. La interpretación consecutiva monológica discontinua (IC)

Conviene recordar los elementos más distintivos de la IC para establecer, lo más nítidamente posible, la frontera con la IS.

#### 3.1.1. Subcategorías, duración y modalidades

- Del Pino Romero<sup>129</sup> escinde el modo consecutivo en dos subtipos:
  - La consecutiva con toma de notas, o de conferencia (practicada en reuniones, visitas, comidas oficiales, discursos pronunciados en lugares donde sólo se trabaja en dos idiomas). Esta modalidad se evita en las situaciones que requieren varias lenguas de trabajo, o cuando se dispone en la sala de conferencias de cabinas insonorizadas.
  - La consecutiva sin toma de notas, de menor dificultad, requiere memoria y conocimiento de las dos lenguas. La practican tanto profesionales como no profesionales de la interpretación como secretarías/os, azafatas/os de congreso, etc.<sup>130</sup>

<sup>129</sup> Del Pino Romero, J. (1999). *Guía práctica para el estudiante de interpretación*, Madrid: Editorial Playor, p.24.

<sup>130</sup> *Ibíd.*; p. 23.

Según la definición de Van Hoof<sup>131</sup> la consecutiva es la forma más antigua de interpretación; ofrece la ventaja de la precisión y la elegancia. La subdivide en:

- *Interpretación consecutiva integral*, cuando el intérprete reproduce el texto original in extenso.
- *Interpretación consecutiva abreviada*, que se ciñe a resumir el fondo del asunto.
- *Interpretación consecutiva continua*, cuando el intérprete espera a que el orador haya terminado para ofrecer su versión completa del discurso.
- *Interpretación consecutiva discontinua*, cuando el orador interrumpe su discurso tras cada párrafo para dar paso a la traducción del mismo.

- En lo que se refiere al aspecto temporal, es decir a la duración de una plasmación consecutiva, existe una dicotomía. Mientras que algunos autores son partidarios de una reproducción íntegra del enunciado original en lo que al contenido, estilo y duración se refiere, otros autores abogan por la concisión y, en algunos manuales, ésta incluso viene reflejada con valores numéricos. Herbert<sup>132</sup> recomienda que el discurso término ocupe no más de un 75% de la duración del original.

- Algunos autores definen la modalidad consecutiva por contraste con la simultánea; por ejemplo:

-Déjean Le Féal<sup>133</sup> habla de la consecutiva y de la simultánea como de dos modalidades parecidas que difieren en el desarrollo, sucesivo o superpuesto, de las operaciones mentales que intervienen en el proceso interpretativo.

-López Moreno<sup>134</sup> considera las diferencias técnicas existentes entre ambas modalidades, al definir la interpretación consecutiva como aquella en la que el orador pronuncia un discurso en una lengua que no es la de su auditorio, sin un sistema de audifonía.

-Para Anderson<sup>135</sup> la consecutiva se produce cuando el intérprete se sienta al lado de la persona que preside la reunión, de tal manera que establece en todo momento un contacto visual con cualquiera de los participantes en la conferencia e interpreta directamente, sin equipos electrónicos.

<sup>131</sup> Van Hoof H. (1962). *Théorie et pratique de l'interprétation avec application particulière au français et à l'anglais*. München: Max Hueber, p. 36.

<sup>132</sup> Herbert, J. (1952). *Le manuel de l'interprète*, Genève: Georg.

<sup>133</sup> Déjean Le Féal, K. (1981). L'enseignement des méthodes d'interprétation. En: Delisle, J. (ed.). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa, p. 75-98.

<sup>134</sup> López Moreno, M.P. (1985). *Introducción a la interpretación*. Granada: Universidad de Granada.

<sup>135</sup> Anderson, B. (1978). Interpreter roles and interpretation situations. En D. Gerver & H.W. Sinaiko eds.), *Language Interpretation and Communication*. New York, NY: Plenum Press.



-A su vez, Bowen y Bowen<sup>136</sup> señalan que la interpretación consecutiva puede recurrir a algunas variaciones lingüísticas impulsadas por el esfuerzo de clarificar el mensaje y hacerlo inteligible para aquellas personas que no han comprendido el original.

-Según las situaciones profesionales que requieren de una u otra modalidad interpretativa, teóricos como Kurz<sup>137</sup> señalan que el modo consecutivo sigue teniendo preferencia en determinadas circunstancias (ruedas de prensa, entrega de premios, etc.) a pesar del auge registrado por la simultánea. Asimismo, esta autora observa un interés cada vez mayor por parte de las compañías de radio y televisión en contratar los servicios de intérpretes consecutivos para los medios de comunicación.

### 3.1.2. Fases en el proceso interpretativo consecutivo

Es evidente la existencia de diferentes fases en el proceso consecutivo, luego es lógico que exista cierta diversidad de opiniones respecto a la sucesión de las distintas fases.

Mientras algunos autores sitúan la comprensión como paso previo al análisis o procesamiento y memorización (como Bowen y Bowen<sup>138</sup>, Weber<sup>139</sup>, Jones<sup>140</sup>, Déjean Le Féal<sup>141</sup> y Jones<sup>142</sup>), otros (Seleskovitch<sup>143</sup> y Valdivia<sup>144</sup>) consideran que el análisis del discurso y el procesamiento de la información tienen como fin la comprensión del mensaje. Al margen de estas consideraciones sobre la interdependencia de las distintas fases, los teóricos parten de la idea de que la mente del intérprete realiza, además de un acto de percepción y descodificación de las palabras, otro distinto de comprensión del significado.

La fase de percepción-comprensión abarca la recepción por el intérprete del mensaje en lengua origen, así como a los procesos mentales que se activan para la comprensión de los significados contenidos en este mensaje. La disparidad de

<sup>136</sup> Bowen, D. y M. Bowen (1984). *Steps to Consecutive Interpretation*. Nueva York: Pen and Booth.

<sup>137</sup> Kurz, I. (1991). Conference interpreting: Job Satisfaction, Occupational Prestige and Desirability. En *Translation, a creative profession*. Proceedings of the XIIIth World Congress of FIT, M. Jovanovic. (ed.), 363-376. Belgrade: Prevodilac.

<sup>138</sup> Bowen, D. y M. Bowen (1984). *Steps to Consecutive Interpretation*. Nueva York: Pen and Booth.

<sup>139</sup> Weber, W.K (1989). Improved Ways of Teaching Consecutive Interpretation, en Gran, L. y Dodds, J (eds.). *The theoretical and practical aspects of teaching interpretation*. Udine: Campanotto, p. 163.

<sup>140</sup> Jones, R. (1998). *Conference Interpreting Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

<sup>141</sup> Déjean Le Féal, K. (1981). L'enseignement des méthodes d'interprétation. En: Delisle, J. (ed.). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa, pp. 75-98.

<sup>142</sup> Jones, R. (1998). *Conference Interpreting Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

<sup>143</sup> Seleskovitch, D. (1978). *Interpreting for international conferences*. Washington, D.C: Pen and Booth Publishers.

<sup>144</sup> Valdivia Campos, C. (1995). La interpretación. *Anales de Filología Francesa*, 7, 175-181.

opiniones que mencionábamos se refleja en que, algunos autores, separan la fase de la escucha de la siguiente fase dedicada al procesamiento y memorización de los datos; mientras que otros consideran que no existe tal separación, y que el proceso de interpretación sólo abarca dos etapas: la de recepción/descodificación/retención, y la de re-expresión.

Por todo lo anterior, si bien es cierto que existen otras posturas que intentan demostrar que no existe tal separación, en esta investigación y sólo con fines analíticos, adoptaremos una división tripartita que distingue tres fases:

- percepción/descodificación/comprensión,
- procesamiento y memorización de los datos, o fijación a través de las notas, y,
- exteriorización del esfuerzo preliminar introspectivo, o reexpresión.

Así pues, en base a las revisiones teóricas, definiremos cada fase como a) escucha y análisis b) memorización y c) reformulación:

#### 3.1.2.1. Escucha y análisis

Tanto los teóricos (Déjean Le Féal<sup>145</sup>, Weber<sup>146</sup>, Bowen y Bowen<sup>147</sup>) como los profesionales de la interpretación coinciden en que la escucha, al ser la fase que nos proporciona los datos que luego manejamos, se debe realizar de un modo extremadamente activo; pues el intérprete es sólo el receptor intermediario del mensaje y no su destinatario definitivo. Ésta permite la comprensión exacta y completa del mensaje, necesaria para que el intérprete pueda retransmitir satisfactoriamente la forma y el contenido de un mensaje. De acuerdo, a Bowen y Bowen hay cuatro tipos de escucha de los cuales el último es el que permite al intérprete desempeñar su labor:

- a) pasiva
- b) protectora
- c) selectiva
- d) activa o concentrada

-La *escucha pasiva* permite extraer una idea general (no detallada) de un mensaje debido a su escaso grado de atención.

---

<sup>145</sup> Op. cit., 1981.

<sup>146</sup> Op. cit., 1989.

<sup>147</sup> Op. cit., 1984.

-La *escucha protectora* interviene cuando es necesario concentrar la atención sobre un mensaje recibido en condiciones acústicas insuficientes. Permite abstraerse de los ruidos ambientales, así como de cualquier elemento que pueda distorsionar su recepción.

-La *escucha selectiva* concentra la atención en algunos aspectos del mensaje, dando lugar a una selección de información para corroborar ideas propias, o para servir como argumento en un debate existente.

-La *escucha activa*, se caracteriza por un permanente estado de alerta e interés, por una exacta apreciación de la postura del hablante (a favor o en contra del tema debatido), por la habilidad de distinguir entre el tema principal y los ejemplos, paréntesis y divagaciones contenidos en el discurso.<sup>148</sup>

La aguda receptividad de que el intérprete disponga durante la *escucha activa*<sup>149</sup> puede compensar en ciertas ocasiones su falta de conocimientos en un determinado campo. Pero la receptividad no es un don innato, sino que se entrena como muchas otras cualidades que intervienen en el modo consecutivo.

Tras la *escucha activa*, el intérprete pasa a procesar la información obtenida a fin de llegar a una comprensión satisfactoria del enunciado que le permita una completa y eficaz toma de notas. Durante dicho procesamiento de información tiene lugar un *análisis* del discurso, en el que el intérprete debe ser capaz de activar conocimientos previos acerca del tema tratado, y de otros temas adyacentes, susceptibles de intervenir en la situación comunicativa dada. Este conocimiento ayuda al intérprete a comprender el mensaje en todos sus niveles y, por tanto, a encontrar la equivalencia más adecuada en la lengua meta u operar adaptaciones sin alterar el mensaje inicial. Y para ello, es necesario conocer el contexto de dicho discurso (ej., contexto «extratextual», realidad sociopolítica a la que el orador se refiere, etc.)

<sup>148</sup> Iliescu Gheorghiu, C. (2001). *Introducción a la interpretación: la modalidad consecutiva*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.

<sup>149</sup> Si bien la *escucha activa* es la más difícil de automatizar, se puede entrenar, aprendiendo a seguir el hilo argumental de un discurso separando las ideas principales de las secundarias. Al estar relacionada con el análisis, no sólo influye la capacidad innata para pensar de forma analítica o la formación recibida en este sentido durante los primeros años de la vida, sino otras variables tales como el tema tratado, la manera de expresarse del orador, etc. Esta escucha implica detectar acentos (que nos pueden proporcionar datos sobre el hablante y su procedencia geográfica o social) y seguir las variaciones en entonación que pueden ser indicio de ironía, sarcasmo, etc. Y también descodificar el mensaje corporal del hablante que revela datos significativos sobre la actitud del orador con respecto al contenido del discurso y a su auditorio.

Bowen y Bowen<sup>150</sup> entienden que la fase de análisis requiere un perfil polifacético, debido a la variedad de discursos (argumentativo, narrativo, descriptivo, polisémico, retórico, obstruccionista<sup>151</sup>) con los que se puede encontrar el intérprete.

Asimismo, el intérprete necesita una seria preparación terminológica previa, a fin de eliminar al máximo el riesgo de error, ya que el recurso de repetición o de explicación de algunos conceptos por parte del orador al intérprete —en casos de necesidad impuesta por la dificultad e importancia de la información— es limitado.<sup>152</sup>

### 3.1.2.2. Memorización

Tras la escucha y análisis del discurso —para determinar las estrategias que van a ser adoptadas y activar mecanismos anticipadores—, tiene lugar el procesamiento de la información, que permite la retención mediante estrategias mnemotécnicas y con el soporte físico de las notas. La preparación del mensaje consiste en una correcta jerarquización de las ideas. El intérprete ha de ser capaz de discernir los datos relevantes de los complementarios, y por lo tanto, de jerarquizar las ideas:

- las centrales, que responden a las necesidades básicas del receptor.
- las secundarias, que también son importantes y se deben destacar.
- los elementos ajenos al contenido del discurso que lo adornan.

Según Iliescu<sup>153</sup>, en este proceso de retención intervienen las estrategias del intérprete que le permiten reconstruir el hilo argumental del discurso:

- Estrategias de elusión de las interferencias y reestructuración sintáctica.
- Estrategias de anticipación.
- Estrategias de control.
- Estrategias de «aproximación».

Iliescu explica que para activar eficazmente la información es necesaria una memoria entrenada, ya que no es todo evocable. Por ello menciona las estrategias mnemotécnicas que facilitan este proceso de memorización:

- 1) Representación mental: visualización del mensaje; se retiene más fácilmente y se puede reactivar cuando sea necesario.

<sup>150</sup> Op. cit., 1984.

<sup>151</sup> El discurso obstruccionista destacado por Jones 1999, se caracteriza por una gran extensión que contrasta con su escaso contenido. Tiene la finalidad de ocultar la postura del hablante o del grupo, sociedad, partido político, etc., que éste represente. La dificultad para el intérprete no es tanto la de comprender el contenido sino la de mantener la neutralidad.

<sup>152</sup> Herbert, J. (1952). *Le manuel de l'interprète*. Genève: Georg. En esta manual, el autor señala que el abuso de este recurso puede irritar al público y al orador.

<sup>153</sup> Op. cit., 2001.

- 2) Plan de razonamiento: el proceso mediante el que el intérprete tiene que reestructurar la base del mensaje, llevando a cabo una organización de ideas.
- 3) Recapitulación: consiste en extraer la conclusión de cada bloque de discurso que pronuncia el orador. Cada idea marca un bloque del discurso, por lo que se evocará con más facilidad.

Para llevar a cabo esas estrategias mnemotécnicas, la misma autora propone:

- 1) Añadir coletillas, transformarlas así en unidades más fáciles de recordar.
- 2) Visualizar.
- 3) Ordenar ideas. Estructura de ideas de fácil reconocimiento.

Señala, además, que para reforzar el proceso de memorización, las notas desempeñan un papel importante. Desde el punto de vista cognitivo desempeña las siguientes funciones:

- 1) Descargar la memoria de la tarea de almacenar toda la información que transmite el hablante, de modo que se pueda concentrar más en la escucha activa, el análisis y comprensión del discurso.
- 2) Reforzar la habilidad de estructurar el discurso.
- 3) Asegurar la eficacia y la exhaustividad de la fase de reexpresión.
- 4) Asegurar la fidelidad de la traducción al original.

Martín Ruel<sup>154</sup> añade que la toma de notas, tarea realizada durante la fase de escucha, debe considerarse como un recurso de apoyo a la memoria, que la estimula, así como una herramienta para potenciar la concentración. Refleja el análisis que se está realizando en dicha fase. Por tanto, la toma de nota y la memorización estarían también intrínsecamente relacionadas y no aisladas.

### 3.1.2.3. Reformulación

Jones<sup>155</sup> explica que para poder reexpresar las ideas emitidas por otro hablante, el intérprete debe realizar un análisis claro y estructurado del mensaje. Ha de determinar cuáles son las ideas básicas que identifican cada bloque discursivo dentro de la línea argumental del hablante; luego reconstruirá alrededor de estas ideas su propia plasmación del discurso.

<sup>154</sup> Martín Ruel, E. (2012). *Incidencia del nivel de bilingüismo en las competencias para interpretar, en función del entrenamiento: un estudio francés español*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada..

<sup>155</sup> Op. cit., 1998.

Iliescu define esta fase como un acto de comunicación en el que el intérprete deberá haber hecho suyo el pensamiento del orador —en la fase de escucha— para poder expresarlo adecuadamente. Explica que en ocasiones el intérprete, pese a su atención e interés, es incapaz de reproducir alguna parte del discurso. Una vez aclaradas las dudas y rescatada la información, el intérprete pasará a la fase de reexpresión.

Subraya, además, que el intérprete debe ser un buen orador y que, para lograrlo, no debe plasmar el discurso original; no debe reproducir sus notas, ni alejarse mucho de ellas, ni añadir u omitir datos del discurso.

A tal fin, menciona los siguientes requisitos para una comunicación satisfactoria:

- Voz/Fluidez: el intérprete debe proyectar su voz para que llegue a todos los integrantes del foro y mantener la concentración del público en el mensaje.
- Elocución: el intérprete tiene que mantenerla a un nivel alto a lo largo del ejercicio de su profesión mediante el entrenamiento diario. Tendrá que enfatizar palabras u oraciones importantes, para mantener la atención del público.

Otros parámetros que recoge la autora:

- Duración: la duración de la traducción no debe superar en más de un 75% del tiempo que ha empleado el orador en su exposición. Ello se debe a que ha de excluir los elementos superfluos (repeticiones, divagaciones, etc.), porque recibe el discurso ya organizado en ideas, y el ritmo de exposición debe ser ligeramente más acelerado que el del orador.
- Casos extremos: cuando la velocidad del emisor es demasiado elevada y el intérprete no puede realizar la interpretación. Para solucionar el inconveniente, lo pondrá en conocimiento de los organizadores para que éstos se encarguen de remediarlo.
- Discurso leído: cuando se le proporciona una copia del discurso, éste puede usarlo como apoyo, pero nunca para producir una traducción a la vista.
- Errores: hasta los mejores intérpretes se pueden equivocar en algún momento debido a una falta de conocimiento previo del tema en discusión por la dificultad terminológica o conceptual, por un malentendido contextual o cultural, por problemas de percepción/comprensión, etc. Si el intérprete se da cuenta de su error, deberá subsanarlo de inmediato; de lo contrario puede

llevar a conclusiones erróneas por parte del público sobre la postura del hablante con respecto al tema tratado.

-Creatividad: puesto que el intérprete escucha una sola vez el discurso original y lo reformula también en una única ocasión (sin posibilidad de mejorar o corregir su producción), debe emitirlo con claridad y exactitud, haciendo uso para ello de su poder creativo y expresivo. El intérprete debe intentar encontrar la mejor equivalencia léxica, independientemente de si los términos vienen recogidos por las entradas del diccionario o no.

- La improvisación: se puede recurrir a ella para evitar perder información en la versión final del discurso: es preferible ofrecer una información parcial o incompleta antes que omitirla por completo.

- Proverbios: el intérprete no puede trasladarlos manteniendo la forma intacta, ya que pierden el sentido la mayoría de las veces, sino que ha de acudir a su imaginación y agudeza mental.

### 3.2. La interpretación simultánea con medios electrónicos (IS)

Tal y como lo define Valdivia<sup>156</sup>, la interpretación no es la traducción de las palabras, ya que es necesario extraer el significado del discurso del orador y reformularlo para le resulte explícito al receptor del discurso. Así, concibe la interpretación como una operación instantánea sobre el discurso —por oposición a la traducción— mediante la cual el intérprete realiza la transmisión del sentido del discurso de la lengua original formulándolo en lengua terminal.

De acuerdo con Morelli<sup>157</sup>, la IS consiste en la interpretación realizada con el apoyo de un sistema de micrófonos, auriculares y cabina. La llevan a cabo dos profesionales que se turnan cada veinte-treinta minutos aproximadamente. Esta modalidad se aplica en congresos, conferencias, seminarios, talleres, simposios, cursos. Veamos en la tabla las características de esta técnica, siguiendo los conceptos recogidos por Jiménez<sup>158</sup>.

<sup>156</sup> Op. cit., 1995.

<sup>157</sup> Morelli, M. (2008). *Estudio sobre la ambigüedad en la interpretación simultánea y en la traducción a la vista español-italiano*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada. p. 20.

<sup>158</sup> Jiménez, A. (1999). *La traducción. Un análisis descriptivo a la vista*, (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I. Castellón, pp. 246-305.

Medio	Oral.
Canal	Radio, televisión, infrarrojos.
Modo traductor	Simple.
Destrezas implicadas	<p>Comunicativas:</p> <p>a. comprensión;</p> <p>b. anticipación según la coherencia y la cohesión;</p> <p>c. adquisición de un buen ritmo;</p> <p>d. mantenimiento de una prosodia adecuada</p> <p>Psicofisiológicas:</p> <p>a. capacidad de atención compartida y de coordinación (entre la información visual y oral del ponente, el proceso mental de interpretación y la producción en lengua de llegada);</p> <p>b. capacidad de memoria a corto plazo en condiciones de supresión articularia<sup>159</sup>;</p> <p>c. rápida capacidad de acceso léxico-semántico con elevada activación.</p>
Condicionamientos específicos	Presencia de todo equipamiento (cabina, auriculares, etc.), presencia de un compañero en la cabina durante el turno de cada intérprete (suele ser de 30 minutos)

Al tratarse de un saber procedimental<sup>160</sup>, implica competencias implícitas. En cuanto a los diferentes procesos involucrados en las diferentes tareas, encontramos que los procesos de comprensión, reformulación y producción en los que puede dividirse la tarea interpretativa, se desglosan en múltiples subprocesos en los niveles fonológico, fonético, sintáctico, semántico y pragmático. Sin embargo, no existe una delimitación nítida de las fases del proceso ya que, en realidad, éstas se solapan, se entrelazan, y los mecanismos mentales que entran en juego durante su ejecución son complejos y dependen de muchas variables.

No obstante, autores como Déjean Le Féal<sup>161</sup> identifican en la interpretación simultánea las mismas fases que en la interpretación consecutiva:

- 1) escucha y análisis,
- 2) memorización y

<sup>159</sup> La supresión articularia es un procedimiento que consiste en pedir a las personas que realizan una tarea de memoria inmediata, que pronuncien algo irrelevante durante todo el tiempo que dura la presentación y el recuerdo inmediato de la lista de palabras.

<sup>160</sup> Entendemos por saber procedimental aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera. Es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones.

<sup>161</sup> Déjean Le Féal, K. (1981). *L'enseignement des méthodes d'interprétation*. En: Delisle, J. (ed.). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa, pp. 75-98.



- 3) reformulación; en la modalidad simultánea las operaciones mentales se interpenetran en lugar de sucederse.

Shlesinger<sup>162</sup>, ofrece una explicación en base a tres limitaciones que, señala, son intrínsecas y definitorias de esta técnica:

- 1) limitaciones de carácter temporal,
- 2) limitaciones producidas como consecuencia de la linealidad del TO, y
- 3) limitaciones impuestas por la falta de conocimiento compartido.

Las primeras se refieren a que el intérprete debe simultanear varias etapas cognitivas, concurrentes en el tiempo. Las segundas tienen que ver con que el intérprete quien —excepto en raras ocasiones— no puede tener una visión global de la totalidad del TO, despiezado en pequeñas unidades. Las terceras hacen referencia al conocimiento que debe manejar el intérprete al ser el encargado de establecer la comunicación entre especialistas. No obstante, si bien el intérprete debe abarcar múltiples áreas de conocimiento en su ejercicio, recordemos que no es un especialista y posiblemente sea el que menos sabe sobre el tema de que se está tratando en una interpretación.

De cara a nuestra investigación, reconocer las diferentes fases nos permite conocer los entresijos del procesamiento de información presentes en cada uno de los procesos cognitivos que tienen lugar en una interpretación.

### 3.2.1. Fases en el proceso interpretativo simultáneo

De acuerdo con Morelli<sup>163</sup>, la interpretación es el resultado del solapamiento de diferentes actividades y procesos cognitivos, así como de la activación simultánea de dos códigos lingüísticos, lo que implica una demanda significativa de los recursos cognitivos de un intérprete. Por ello, Alonso<sup>164</sup> advierte que la comunicación no puede entenderse al margen de la actividad cognitiva del ser humano, y que una teoría lingüística resultaría ser insuficiente para describir cómo el cerebro procesa la información. Aunque podamos reconocer las mismas fases en la modalidad consecutiva que en la simultánea, también hay diversidad de opiniones en lo que al

<sup>162</sup> Shlesinger, M. (1995). Shifts in Cohesion in Simultaneous Interpreting. *The translator*, 1:2, pp. 193-214.

<sup>163</sup> Op. cit., 2008.

<sup>164</sup> Alonso Bacigalupe, L. (2009). *El procesamiento de la información durante la interpretación simultánea: un modelo a tres niveles*. Granada: Atrio, p. 20.

momento clave del solapamiento de fases se refiere. Mientras Martín Ruel<sup>165</sup> explica — en base a la *teoría de sentido*<sup>166</sup>— que el solapamiento más claro se produce entre la memorización y la comprensión, Padilla, Macizo y Bajo<sup>167</sup> indican que el solapamiento máximo se produce entre percepción y producción. Este fenómeno, regido por la presión temporal, induce a que las operaciones cognitivas de cada fase, además de solaparse, se produzcan con mayor rapidez que en el caso de la consecutiva (donde se reciben segmentos de discurso casi completos antes de reformularlos). Esto es tanto más cierto por cuanto el intérprete no controla el ritmo de su interpretación, sino que le viene impuesto por el del orador.

Si bien existe cierta disparidad a la hora de clasificar las diferentes etapas, debido a la complejidad que caracteriza a la modalidad simultánea, en esta investigación y sólo con fines analíticos, adoptaremos la división tripartita que distingue, al igual que en la modalidad consecutiva, tres fases (ver apartado 3.1.2. Fases en el proceso interpretativo consecutivo).<sup>168</sup>

Así pues, a partir de esta división, definiremos cada fase como a) escucha, b) procesamiento y c) reformulación:

### 3.2.1.1. Escucha

Autores como Alonso<sup>169</sup>, Falbo, Russo y Straniero<sup>170</sup>, Morelli<sup>171</sup> o Martín Ruel<sup>172</sup> retienen una fase inicial de escucha durante la cual se percibe el enunciado de la lengua fuente. De forma análoga a la escucha que se produce en interpretación consecutiva, en la modalidad simultánea, el intérprete debe agudizar su receptividad mediante una *escucha activa*, que puede compensar su limitado conocimiento en ese campo determinado. Tal y como argumentábamos (ver apartado 3.1.2.1. Escucha y análisis), este tipo de escucha requiere de un permanente estado de alerta y su entrenamiento permite automatizarla.

<sup>165</sup> Op. cit., 2012.

<sup>166</sup> Los traductólogos que proponen esta teoría hacen una clara distinción entre significación y sentido. La significación se centra en la lengua y no tiene en cuenta el contexto. El sentido, por el contrario, se centra en el habla y hace hincapié en lo que se quiere decir en un contexto determinado. En Moya, V. (2004). *La selva de la Traducción. Teorías Traductológicas Contemporáneas*. Madrid: Ed. Cátedra.

<sup>167</sup> Padilla, P., Macizo, P., y Bajo, M.T. (2007). *Tareas de traducción e interpretación desde una perspectiva cognitiva. Una propuesta integradora*, Granada: Atrio.

<sup>168</sup> Ut supra, pág. 66.

<sup>169</sup> Alonso Bacigalupe, L. (2009). *El procesamiento de la información durante la interpretación simultánea: un modelo a tres niveles*. Granada: Atrio, p. 19.

<sup>170</sup> Falbo, C; Russo, M; Straniero, F.S. (eds.), (1999). *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*. Milano: Ulrico Hoepli.

<sup>171</sup> Op. cit., 2008.

<sup>172</sup> Op. cit., 2012.

Esta escucha es la que permite al intérprete procesar la información obtenida a fin de llegar a una comprensión satisfactoria del discurso.

No obstante es necesario matizar cómo conciben algunos autores la primera fase de la interpretación simultánea:

- Alonso engloba en esta primera fase tres tareas: la *escucha*, la *comprensión* y el *habla simultánea*, definiéndolas como tareas cognitivas concurrentes y no automatizadas.
- Morelli entiende que, primero, tiene lugar una superposición entre la fase de escucha y la de producción. Esta fase de escucha incluye el *autocontrol* que ejerce el intérprete sobre lo que él está produciendo en relación al mensaje anterior.
- Padilla, Macizo y Bajo<sup>173</sup> conciben esta fase inicial como la *comprensión de la lengua origen*: la actividad de comprender para un mediador, tal como un intérprete, implica no sólo el análisis del elemento lingüístico sino la intervención de algunos complementos cognitivos como son su bagaje cultural y otra serie de conocimientos. Fruto de su complejidad, es sensible a pequeñas diferencias para cada lengua; que pueden no tener importancia en situaciones de comprensión normal. Estas diferencias podrían ser:
  - Las estructuras sintácticas: puesto que algunas estructuras facilitan la comprensión, mientras que otras la dificultan, el nivel de complejidad sintáctica de una lengua es determinante para la comprensión y rendimiento del intérprete.
  - Redundancia gramatical: siendo mayor en unas lenguas que en otras, puede también facilitar o dificultar la tarea de comprensión.
  - Diferencias en la percepción de las palabras: la mayor o menor longitud de las palabras, su grado de afinidad, de familiaridad, el valor de concreción/abstracción y su mayor o menor riqueza fonética, puede suponer que, ante una pérdida de atención del intérprete, sean más fáciles de perder en una lengua que en otra.

Los tres autores estiman oportuno considerar las implicaciones que tendrían los pares de lengua sobre la demanda de la MT, el procesamiento y retención de la información. Cuanto más profundo sea el nivel de procesamiento, mayor es el nivel de análisis lingüístico y cognitivo y, en consecuencia, mayor es el nivel de retención de la información.

---

<sup>173</sup> Padilla, P., Macizo, P., y Bajo, M.T. (2007). *Tareas de traducción e interpretación desde una perspectiva cognitiva. Una propuesta integradora*, Granada: Atrio.

- Martín Ruel también hace hincapié en la simultaneidad que se produce entre las tareas cognitivas. Con respecto a esta primera fase, explica que el intérprete escucha y analiza una unidad de sentido a la vez que está reformulando la anterior.

### 3.2.1.2. Procesamiento

A la fase de *escucha activa* inicial sigue una fase de procesamiento de la información que incluye tareas de comprensión y memorización. La memorización que interviene en una interpretación consecutiva es diferente a la que tiene lugar en interpretación simultánea. Y la diferencia no sólo estriba en el tiempo de que dispone el intérprete para memorizar un mensaje, sino en la presencia o ausencia de un soporte físico como son las notas. Mientras que en la interpretación consecutiva el soporte de las notas implica una memorización de tipo visual, y permite recurrir a estrategias mnemotécnicas de varios tipos durante el tiempo de que dispone el intérprete antes de reformular el mensaje, en interpretación simultánea el tiempo es limitado, por lo que el intérprete tan sólo puede recurrir a una estrategia mnemotécnica: la visualización. Esta le permite crear imágenes mentales de aquello que quiere recordar mientras escucha un discurso. No obstante, puesto que la memoria implicada es más bien de tipo auditivo entran en juego la memoria sensorial y la memoria de trabajo. La primera mantiene una señal acústica durante un breve lapso de tiempo, pero permite recordar los nombres propios ya que no implica la decodificación de un significante. La segunda es la que permite codificar las propiedades fonéticas y acústicas, con una capacidad de retención de entre 15 y 20 segundos. Así, los intérpretes simultáneos activan el sistema de la lengua meta para traducir el contenido decodificado de la lengua fuente, al tiempo que se mantienen en la MCP los segmentos de información que continúan llegando en la lengua fuente.

Autores como Alonso<sup>174</sup>, Falbo, Russo y Straniero<sup>175</sup>, Morelli<sup>176</sup>, Padilla, Macizo y Bajo<sup>177</sup> o Martín Ruel<sup>178</sup> hacen referencia a una segunda fase que seguiría a la escucha inicial. Veamos como clasifican los autores citados esta segunda fase:

<sup>174</sup> Alonso Bacigalupe, L. (2009). *El procesamiento de la información durante la interpretación simultánea: un modelo a tres niveles*. Granada: Atrio, p. 19.

<sup>175</sup> Falbo, C; Russo, M; Straniero, F.S. (eds.), (1999). *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*. Milano: Ulrico Hoepli.

<sup>176</sup> Op. cit., 2008.

<sup>177</sup> Padilla, P., Macizo, P., y Bajo, M.T. (2007). *Tareas de traducción e interpretación desde una perspectiva cognitiva. Una propuesta integradora*, Atrio: Granada.

<sup>178</sup> Op. cit., 2012.

- Alonso *agrupa esta* segunda fase de comprensión *con la escucha*. También considera que no es una actividad automatizada. Sin embargo, al igual que Gile, Padilla, Bajo y Shlesinger, este autor otorga especial importancia a la memoria. Explica que el lenguaje es la materia prima del trabajo de los intérpretes, y los conceptos son la fuente de la que el intérprete alimenta su discurso. Conceptos formados gracias a la memoria operativa, se entiende.
- Falbo, Russo y Straniero conciben una segunda fase, desligada de la primera, que denominan *conceptualización*. En ella el mensaje se subdivide en unidades de significado.
- Respaldao las propuestas de Massaro, Moser y Setton<sup>179</sup>, Morelli entiende esta segunda etapa como *procesamiento* o *decodificación*: en ella tiene lugar el procesamiento del mensaje y se produce una interacción entre la memoria a largo plazo y la de corto plazo. Añade, también, los procesos que integran las «macro» fases: el análisis del contenido, la toma de decisiones, el almacenamiento y recuperación de estructuras y de léxico, la comparación de sonidos, además de otras informaciones fruto de la interacción —no lineal— entre diferentes componentes de la memoria de trabajo. En base a Padilla<sup>180</sup>, Morelli explica que, cuando el intérprete decodifica un mensaje, interviene un proceso de comparación entre los diferentes componentes del mismo (nivel fonológico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático) y los datos presentes en la memoria a largo plazo. Como consecuencia, cuando un elemento —correspondiente a un nivel determinado— es reconocido, es posible proceder a una verificación de los datos del nivel superior.
- Padilla, Macizo y Bajo<sup>181</sup> denominan esta etapa *cambio de código*. Entienden esta fase como la suma de aquellas operaciones que se realizan para que ocurra la conversión entre una lengua y otra, o desde una lengua hacia la otra (el cambio de código). Según estos autores, la estructura morfosintáctica y las características socio culturales parecen tener influencia en el proceso de conversión, además de estar condicionada por los siguientes aspectos:
  - La búsqueda rápida de equivalencias léxicas, semánticas y referenciales durante el proceso de conversión.

<sup>179</sup>Massaro, 1978; Moser, 1978; Setton, 1999. En Morelli, M. (2008). *Estudio sobre la ambigüedad en la interpretación simultánea y en la traducción a la vista español-italiano*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, p.20.

<sup>180</sup> Padilla, P. (1995). *Procesos de memoria y atención en la interpretación de lenguas*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada: Granada.

<sup>181</sup> Padilla, P., Macizo, P., Bajo, M.T. (2007). Procesamiento de la información en tareas de comprensión oral: cuando la interpretación marca la diferencia. *Sendebarr*, 18, 191-207.

-La toma de decisiones respecto a cuestiones estructurales de expresión, que puede implicar mayor dificultad en una lengua que en otra, debido a las diferencias entre las distintas opciones y a la flexibilidad de cada lengua: vocabulario más amplio o más restringido, uso léxico rígido o flexible, estructuras sintácticas permitidas en caso de que una estructura lleve a un final de frase imprevisto y difícil de expresar en la LM, etc.

-La similitud o diferencia en las dos lenguas con respecto a estructuras sintácticas, léxico o estilo informativo: similitudes fonéticas o morfológicas a nivel de léxico supondrían una recuperación más rápida de la palabra precisa en la LM, incluso si hay que analizar cuidadosamente la palabra para evitar riesgos de interferencias o calcos.

-Las similitudes sintácticas conllevan un menor riesgo en la anticipación de estructuras y en la utilización de estructuras similares entre ambas lenguas, que pueden seguirse de forma literal.

- Martín Ruel entiende que, en esta fase de *comprensión*, el intervalo que hay antes de la reformulación de unidades de sentido es demasiado corto como para memorizar de manera consciente la información, ya que mientras que el intérprete analiza una unidad de sentido está reformulando la anterior.

### 3.2.1.3. Reformulación

Una vez procesado el mensaje en la L1 tiene lugar la reformulación del mismo en la L2. Y para ello, el previo análisis del mensaje que va ser formulado permite la re-expresión de las ideas emitidas por el orador. Tal y como explica Jones<sup>182</sup>, el intérprete debe determinar las ideas que identifican cada bloque discursivo dentro de la misma línea argumental del orador, para reconstruir alrededor de éstas su propia reproducción del discurso.

Veamos cómo conciben esta tercera fase los siguientes autores:

- Alonso entiende esta etapa de reformulación como una segunda fase consistente en expresar de nuevo el mensaje en otra lengua, oralmente y a velocidad normal de producción del discurso. También considera esta actividad como no automatizada. En consecuencia, Alonso considera como una tercera fase —y ya como tarea automatizada—, la *previsión* de lo que va a decir el orador.

---

<sup>182</sup> Op. cit., 1998.

- Falbo, Russo y Straniero la denominan *producción*, durante la cual se reformula la lengua fuente y se expresa en la lengua meta.
- Morelli retoma la clasificación de Massaro, Moser y Setton quienes desglosan esta fase en dos etapas: la *reelaboración* o *recodificación* y la *producción en la lengua de llegada*. En ella se solapa la producción y la escucha del sentido del nuevo mensaje; fase en la que, además, el intérprete está ocupado en controlar su producción. Asimismo, cuando el intérprete codifica el mensaje para efectuar su producción hacia la lengua meta, tiene lugar una interacción entre su memoria a corto plazo y la de largo plazo, permitiendo la verificación de los nuevos conocimientos adquiridos para la sucesiva producción del texto en la lengua de llegada.
- Padilla, Macizo y Bajo denominan esta tercera fase como *producción de la lengua de llegada*. Ésta implica un conjunto de subprocesos cognitivos que se desarrollan después de la percepción/compreensión del mensaje en la LO y con la intención de producir este mensaje en la LM. Dichos procesos se inician en el mismo momento en que el traductor o intérprete tiene la intención de expresar en la LM aquello que ha comprendido en la LO. Atendiendo las siguientes particularidades de la modalidad oral que nos ocupa, advierten que:
  - cuantitativas: los intérpretes recurren a estrategias de condensación, mayor precisión y economía en la expresión ya que los parámetros temporales que condicionan la ejecución de la interpretación afecta a la cantidad de producción emitida.
  - cualitativas: los intérpretes deben hacer un uso adecuado y pertinente de los rasgos prosódicos de la LM (tono, timbre, entonación, etc.) con el fin de expresar fielmente el mensaje de entrada. Así, la producción en una interpretación resulta ser una versión única y definitiva.
  - contextuales: la comprensión del mensaje se completa tanto por la información que el intérprete percibe de manera verbal como por la información que percibe de manera visual (la información visual se percibe a través de los rasgos prosódicos y los rasgos extralingüísticos).
  - corrección del producto final: en interpretación se evalúa lo interpretado en la LM con una representación mental de lo comprendido en la LO.

- Martín Ruel entiende la *reformulación* como aquella fase en la que se produce un solapamiento ya que, mientras reproduce el mensaje anterior, escucha y analiza el siguiente mensaje.

**En resumen: la selección de autores expuestos, que no acabaría aquí, ilustra la diversidad de criterios a los que acogerse. En consecuencia, puede afirmarse que resulta compleja la clasificación de las fases que constituyen esta modalidad ya que no se suceden de forma lineal sino que se superponen. A su vez los procesos cognitivos, como veremos a continuación, se caracterizan por su interdependencia.**

### 3.2.2. Procesos cognitivos implicados en la interpretación simultánea

A raíz de analizar las fases que constituyen el ejercicio de interpretación, observamos que la descripción de los procesos cognitivos abarca la intervención simultánea de procesos de comprensión y producción del mensaje.

Si bien no existe unanimidad en la identificación y clasificación de los procesos cognitivos que intervienen en una interpretación simultánea, numerosos autores (Muñoz Martín<sup>183</sup>; Hurtado Albir<sup>184</sup>; Bajo, Padilla & Padilla<sup>185</sup>; Christoffels & de Groot<sup>186</sup>, Pérez Guarnieri<sup>187</sup>) coinciden en que la interpretación conlleva procesos que implican una carga cognitiva considerable, debido a la presión que el tiempo ejerce sobre dichos procesos: por un lado, al activarse dos sistemas lingüísticos al mismo tiempo, son necesarios procesos cognitivos adicionales que regulen la activación y uso de los mismos, y reduzcan la carga cognitiva durante el procesamiento del discurso escuchado. Por otro lado, al tratarse —la escucha del discurso— de una señal acústica, ergo efímera, el intérprete debe analizarlo y procesarlo en la memoria en un corto periodo de tiempo.

<sup>183</sup> Muñoz Martín, R. (1995). *Lingüística para traducir*. Barcelona: Teide.

<sup>184</sup> Op. cit., 2001.

<sup>185</sup> Bajo, M.T., Padilla, F., & Padilla, P. (2000). Comprehension processes in simultaneous interpreting. En A. Chesterman, N. Gallardo-San Salvador, & Y. Gambier (Eds.), *Translation in context*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 127-142.

<sup>186</sup> Christoffels, I. K. & de Groot, A. M. B. (2004). Components of simultaneous interpreting: A comparison with shadowing and paraphrasing. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 1-14.

Christoffels, I. K. & de Groot, A. M. B. (2005). Simultaneous interpreting: A cognitive perspective. En J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. New York: Oxford University Press, pp. 454-479.

<sup>187</sup> Pérez Guarnieri, V. F. (2013). La traducción a primera vista: el primer paso en el camino de la interpretación simultánea. *AIIC*. Recuperado el 11 de septiembre de 2014. Disponible en: <http://aiic.net/page/3856/la-traduccion-a-primera-vista-el-primer-paso-en-el-camino-de-la-interpretacion-simultanea>.



Estos aspectos que afectan a la carga cognitiva, nos resultan de especial interés ya que nos ayudan a esclarecer cuáles son las habilidades necesarias para desempeñar correctamente la labor de intérprete. Al analizarlas, como veremos más adelante, realizaremos una comparación con las habilidades propias de los bilingües para interpretar y, en caso contrario, con las dificultades añadidas a las que deben de hacer frente en una interpretación al integrar dos códigos lingüísticos.

### 3.2.2.1. La(s) Memoria(s)

Antes de abordar las diferentes funciones y tipos de memoria, comenzaremos por diferenciar las tres fases existentes durante el proceso de almacenamiento de la información, a las cuales refieren autores como Alonso o Vega:

- *codificación* (recepción, procesamiento y combinación de la información recibida)
- *almacenamiento* (creación de un registro permanente de la información codificada)
- *recuperación* (recordar la información almacenada para, en respuesta a una señal, usarla en un proceso o actividad).

Los autores reconocen la existencia de varias memorias, que intervienen en cada una de las fases. Al ser «la(s) memoria(s)» reclamada(s) recurrentemente en toda IS, conviene contar con un recordatorio especial sobre cómo, distintos autores, entienden su intervención. Así, retenemos a autores como Atkinson y Shiffrin<sup>188</sup>, Vega<sup>189</sup> que reconocen tres tipos de memoria con diversos subalmacenes. Este enfoque descarta el concepto de «memoria única» y acuña el de «memoria multialmacén» (Alonso<sup>190</sup>) o sistema multidimensional (Vega) y propone descomponerla en:

-La **memoria sensorial (MS)**: registra sensaciones, codifica propiedades físicas durante un 1 ó 2 segundos aproximadamente. Integra dos clases de memoria sensorial: la memoria icónica y la memoria ecoica. Y cada una constituye uno de los sistemas auxiliares del ejecutivo central dentro de la memoria a corto plazo. Así, puede decirse que la memoria sensorial constaría de:

- a) la *agenda visoespacial*<sup>191</sup>, que almacena información visual (memoria icónica) y,

<sup>188</sup> Atkinson, R.C.; Shiffrin, R.M. (1968). Human Memory: a Proposed System and its Control Processes. *The Psychology of Learning and Motivation*, 2, vol. 2, pp. 89-195.

<sup>189</sup> Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

<sup>190</sup> Alonso Bacigalupe, L. (2009). *El procesamiento de la información durante la interpretación simultánea: un modelo a tres niveles*. Granada: Atrio.

<sup>191</sup> Entendido como el conjunto de imágenes que se utilizan bajo control voluntario en un momento determinado. Estos símbolos son procesados en el mismo sistema mental encargado de generar la percepción visual del mundo externo.

b) el *lazo articulatorio* o *bucle fonológico*, que almacena información verbal (memoria ecoica). Éste se encarga de dos tareas: b1) el almacenamiento pasivo (codificación fonética) y b2) el almacenamiento activo (repetición de la información verbal). Es decir, primero registra las propiedades acústicas de los estímulos sensoriales auditivos, y segundo —al llegar dichos registros al almacén fonológico—, mantiene la información verbal durante un lapso de 1 ó 2 segundos: momento en el que interviene un procesador de control articulatorio, que gestiona el material almacenado mediante la repetición sub-vocal o («voz interior»).

-La *memoria a corto plazo (MCP)*: codifica propiedades fonéticas y acústicas. Su capacidad de retención es de entre 15 y 20 segundos, después de los cuales pasa a la memoria de largo plazo o se pierde, según la selección que se haga en la memoria. Vega, destaca su importancia en el funcionamiento de todas las operaciones mentales complejas, entre las que encontramos la comprensión verbal y el razonamiento. Baddeley y Hitch<sup>192</sup> develaron su carácter tripartito al descomponerla en tres subsistemas, y acuñaron el concepto de *memoria de trabajo*<sup>193</sup> (**MT**) —después reformulada como *memoria operativa (MO)*<sup>194</sup>— en sustitución de MCP.

Así, la **MT** o **MO**—constituida por múltiples componentes— estaría regida por un *ejecutivo central* (que interacciona con la MLP), asistido por los dos sistemas auxiliares mencionados anteriormente:

- a) la *agenda visoespacial*
- b) el *lazo articulatorio* o *bucle fonológico*



-La *memoria a largo plazo (MLP)*: codifica significados con una capacidad ilimitada de almacenamiento de información: es permanente. En ella, encontramos dos subtipos:

<sup>192</sup> Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47–89.

<sup>193</sup> La memoria de trabajo (MT) es el concepto introducido por Alan Baddeley en (1976/1983, 1997/1999), Baddeley y Hitch (1974) y Hitch y Baddeley (1983) para sustituir a la memoria a corto plazo, más imprecisa.

<sup>194</sup> Baddeley, A.D. (1990). *Human Memory. Theory and Practice*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

- 1) la memoria procedimental, que nos recuerda cómo se hacen las cosas,
- 2) la memoria declarativa, que a su vez se descompone en dos subalmacenes:
  - a) memoria episódica, con nuestra experiencias y vivencias personales y
  - b) memoria semántica: conocimientos generales del mundo y la lengua.

**El corolario que puede extraerse como compilación de lo considerado es que la MS almacenaría información sensorial, la MCP información verbal y la MLP información semántica. De acuerdo con esta idea, la información va pasando de un almacén a otro a través de mecanismos sensoriales primero, hasta que entra en el sistema a corto plazo, de donde —si no hay repaso— desaparece la huella dejada, o —si lo hay— pasa al almacén superior de la MLP. La posibilidad de que la información se vaya transfiriendo de la MCP a la MLP depende del tiempo que se haya mantenido en la MCP. Asimismo, se desprende que la MT predomina en los procesos de comprensión, y aún más en aquellos en los que se solapan la comprensión y la producción, cuando la demanda y carga cognitiva son más intensas.**

#### *3.2.2.2. Procesamiento lingüístico*

Durante este recorrido tienen lugar dos procesos que conviene distinguir:

- a) Los procesos de cambio de código
- b) Los procesos de producción

Para Martín Ruel<sup>195</sup>, los procesos de cambio de código se corresponden con la fase de reformulación, es decir, con aquellos procesos necesarios para convertir un mensaje de una lengua a otra. Y los procesos de producción son los últimos que realiza el intérprete, antes de la generación efectiva del mensaje en la lengua de llegada. No obstante, se inician desde el momento en que éste, tras comprender una unidad de sentido, tiene la intención de expresarla en la otra lengua.

- De acuerdo con Gile<sup>196</sup>, la función de los intérpretes es producir en los oyentes del discurso traducido la misma reacción que si lo escucharan en su lengua nativa. En consecuencia, el intérprete debe obtener una representación global del discurso en la lengua fuente para posteriormente reformularlo y producirlo en la lengua meta. La

<sup>195</sup> Op. cit., 2012, p. 32.

<sup>196</sup> Gile, 1998.

creación de esta representación global requiere del procesamiento en cada uno de los niveles lingüísticos:

- En el *nivel léxico*, el intérprete requiere una gran flexibilidad cognitiva que le permita empezar a producir una oración cuando tan sólo disponga del significado léxico de unas pocas palabras<sup>197</sup>. Para ello, se considera necesario que el intérprete cuente con un amplio vocabulario, facilidad de acceso léxico-semántico, así como de una buena capacidad para integrar la información léxica de palabras aisladas en una representación oral integrada<sup>198</sup>. De lo contrario, tal como indican Christoffels y colaboradores<sup>199</sup>, si el tiempo invertido en la búsqueda léxica de traducciones equivalentes o resolución de ambigüedades es demasiado elevado, el proceso de interpretación puede verse interrumpido. No obstante, la presencia continua de un mensaje en la LF hace inevitable el solapamiento de procesos y la necesidad de una serie de competencias cognitivas por parte del intérprete, para poder completar las diferentes operaciones implicadas en la interpretación con cierta rapidez.

Ahora bien, debido a las características propias de la tarea de interpretación, parecería lógico que el intérprete hubiera puesto en pié procesos de reconocimiento de palabras que le permitan su fácil recuperación desde la memoria a largo plazo. Sin embargo, existen algunas contradicciones al respecto: algunas investigaciones<sup>200</sup> asocian la interpretación al desarrollo de ventajas en el procesamiento léxico de la información, mientras que otros autores<sup>201</sup> no consideran que la recuperación léxica sea más eficiente en los intérpretes profesionales y asocian esta recuperación más a un dominio lingüístico general que a la experiencia en interpretación.

- En el *nivel sintáctico*, parte de la carga cognitiva impuesta viene determinada por la distribución de la información entre las diferentes proposiciones. Así, dependiendo de cómo y dónde sea distribuida ésta información, la carga en las siguientes proposiciones podrá ser mayor o menor. Por ejemplo, las oraciones que tienen una alta densidad de información al final, facilitarán que esta carga

<sup>197</sup> Brisau, Godijns, y Meuleman, 1994.

<sup>198</sup> Bajo et al., 2000, Christoffels & de Groot, 2004.

<sup>199</sup> Christoffels, I. K., de Groot, A. M. B., & Waldorp, L. J. (2003). Basic skills in a complex task: A graphical model relating memory and lexical retrieval to simultaneous interpreting. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6 (3), 201-211.

<sup>200</sup> Bajo, M.T., Padilla, F., & Padilla, P. (2000). Comprehension processes in simultaneous interpreting. En A. Chesterman, N. Gallardo-San Salvador, & Y. Gambier (Eds.), *Translation in context*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 127-142.

<sup>201</sup> Christoffels, I. K., de Groot, A. M. B., & Kroll, J. F. (2006). Memory and language skills in simultaneous interpreters: The role of expertise and language proficiency. *Journal of Memory and Language*, 54, 324-345.

se refleje en el procesamiento de las oraciones siguientes<sup>202</sup>. En un estudio realizado por Ruiz, Paredes, Macizo y Bajo<sup>203</sup>, se demostró en una tarea de congruencia sintáctica que la activación paralela de dos lenguas implicadas tiene lugar no sólo en el nivel léxico sino también en el sintáctico: traducir implica la activación y búsqueda de estructuras sintácticas en la lengua meta antes de que haya terminado la comprensión en la LF.

- En el *nivel de discurso*, el principal objetivo del intérprete simultáneo estriba en transmitir el significado que contiene el mensaje recibido en la LF. En otro estudio reciente, Macizo y Bajo<sup>204</sup> examinaron el efecto de activación de esquemas de conocimiento en traductores profesionales: parece que las altas demandas impuestas por la tarea de traducción hacen difícil que el traductor pueda al mismo tiempo beneficiarse de la activación de esquemas de conocimiento previo a la MT, ya que la capacidad del sistema de procesamiento disponible es limitada.

En su recopilación retenida, Yudes:

- a) confirma que los traductores mantienen activas las dos lenguas implicadas durante la mediación lingüística y esto sucede durante el procesamiento de los tres niveles mencionados. Esta activación paralela —que implica presión temporal, demandas cognitivas y solapamiento de procesos— parece reducir los recursos disponibles de la MT, y da lugar a posibles interferencias.
- b) subraya la interferencia fonológica entre los diferentes segmentos de la LF mantenidos en la MT y los nuevos que se están procesando. Asimismo esta interferencia puede darse entre la comprensión de la LF y la producción de la LM.
- c) observa que, pese a ello, los traductores profesionales no sólo muestran una activación paralela (o no-selectiva) de las dos lenguas implicadas, sino que muestran una menor interferencia ante el solapamiento de procesos como la producción y comprensión en contextos monolingües, que responde a un acceso léxico-semántico más eficaz a la MLP.
- d) concluye que los profesionales poseen un competente sistema de control que les permite mantener activas dos lenguas sin mezclarlas. Así, pueden

<sup>202</sup> Gille, 1995, 2009.

<sup>203</sup> Ruiz, Paredes, Macizo y Bajo, 2008.

<sup>204</sup> Macizo, P., Bajo, M.T. (2009). Schema activation in translation and Reading: A paradoxical effect. *Psicológica*, 30, 59-89.

seleccionar aquella información relevante para comprender el input mientras emiten el output, sin que haya interferencia entre ninguno de los procesos.

### 3.2.2.3. División de la atención

- El carácter tripartito que asignaron Baddeley y Hitch a la MCP, está regido por uno de sus tres componentes: el ejecutivo central, que coordina el procesamiento del flujo de información percibida por la MS y transmitida a la MT, con la acumulada en el almacén (o almacenes) de la MLP. Así, Padilla, Bajo y Gile atribuyen a ese componente la función de coordinar las demás actividades, siendo su intervención primordial en la IS. Como consecuencia de la simultaneidad de tareas que se produce en la IS— escuchar y hablar, hablar y traducir, traducir y escuchar —, Gile reconoce la existencia de un mecanismo de coordinación de tareas o esfuerzos para cada técnica de trabajo. Y a su vez, Alonso denomina a esos mecanismos como *procesos de coordinación y control*<sup>205</sup>. Por su parte, Martín Ruel<sup>206</sup> entiende que el alta demanda cognitiva requerida por las tareas de interpretación hace imprescindible unos procesos de control de toda la tarea. Y señala que determinados procesos de inhibición no pueden aplicarse sobre una lengua, sobre todo en interpretación simultánea, ya que ambos idiomas han de estar activos a la vez: la lengua que no se utiliza durante la producción no puede inhibirse, ya que es utilizada para la comprensión. Asimismo, los estudios de Price<sup>207</sup> realizados mediante neuroimagen resaltan la importancia de los procesos de control en interpretación, favorecidos por la práctica y entrenamiento de cada una de las técnicas de interpretación simultánea hasta su automatización<sup>208</sup>. Estos mecanismos de control permiten, en primer lugar, activar esquemas de tarea y, en segundo lugar, regular los mecanismos de activación y supresión de las lenguas de trabajo, según el momento en que se encuentre el proceso.

Y existen diferentes teorías acerca no sólo de su naturaleza sino del entrenamiento adecuado para lograr automatizar tareas en las cuales la división de atención se ve implicada:

<sup>205</sup> Alonso Bacigalupe, L. (2009). *El procesamiento de la información durante la interpretación simultánea: un modelo a tres niveles*. Granada: Atrio, p. 38.

<sup>206</sup> Op. cit., 2012.

<sup>207</sup> Price, C.J., Green, D. y von Studnitz, R. (1999). A Functional Imaging Study of Translation and Language Switching, *Brain*, 122, pp. 2221-22236.

<sup>208</sup> Snellings, P. (2003). *Fluency in Second Language Writing: the Effects of Enhanced Speed of Lexical Retrieval*. *Academisch Proefschrift*, Universiteit van Amsterdam: Amsterdam.

- Por un lado, algunos especialistas apuntan al innatismo de esta habilidad. Bajo<sup>209</sup> explica que los intérpretes simultáneos bilingües presentan unos procesos atencionales mejores —demostrando una mayor capacidad de dividir su atención entre distintas tareas o conversaciones— frente a los intérpretes simultáneos monolingües. Añade que en las personas bilingües el deterioro de los procesos atencionales (con la edad) es más tardío que en los monolingües, al conllevar una práctica mental más continuada.
- Otra hipótesis defiende que esta habilidad no es innata; y que un entrenamiento adecuado permite convertirla en una actividad automática, en la que el sujeto no necesitará controlar cada actividad mental al haber aprendido a dividir su atención, y el cerebro lo efectuará de manera automática. Para lograr esto, consideran la «traducción a primera vista» una técnica óptima por su contribución en la formación continua del intérprete: pese a trabajar frente a un texto, éste debe ser analizado, procesado y reformulado en el momento de la lectura, para expresar su traducción unos segundos más tarde, al mismo tiempo que el ojo derecho o el izquierdo ya se encuentra dos o tres palabras o, a veces un renglón, más adelante en el texto, dependiendo del idioma en cuestión. Así, la intérprete Pérez Guarnieri (ver apartado 3.3. Experiencia en la interpretación) asegura que es posible que el intérprete se adelante y sepa lo que el orador dirá, ya que la práctica de dicha técnica permite que se fijen estructuras en la memoria. Permite entrenar la memoria de largos segmentos, en los que el intérprete debe recoger todos los adjetivos y adverbios que preceden al sustantivo, así como resolver estructuras complejas recurrentes en las lenguas de trabajo. Al automatizar dichas estructuras, facilita la comprensión y el seguimiento del hilo conductor del discurso, lo que facilita al intérprete la verbalización en la lengua meta. En esta misma línea, Martín Ruel<sup>210</sup> menciona la monitorización de la producción, relacionada con el control de la calidad de lo que se va interpretando. Destaca la importancia del entrenamiento y de la práctica en la optimización de los procesos

<sup>209</sup> El bilingüismo mejora la atención y la memoria.

Disponible en: <http://www.agenciasinc.es/Noticias/El-bilingueismo-mejora-la-atencion-y-la-memoria>

<sup>210</sup> Op. cit., 2012.

cognitivos necesarios para interpretar. Concluye que, pese a la alta demanda cognitiva requerida por la complejidad y simultaneidad de todos los procesos de interpretación, los intérpretes profesionales son capaces de afrontarla debido al aprendizaje y práctica de su profesión que les permite desarrollar las habilidades cognitivas necesarias.

-Por último, si bien esta habilidad suele practicarse en el aula mediante tareas de *shadowing* (repetición literal y simultánea de la TO y reformulación simultánea —decir lo mismo, pero con otras palabras—), existe una discrepancia de opiniones respecto a su utilidad. Los detractores de estas técnicas consideran que no aportan nada al entrenamiento, dado que no implica tareas cognitivas complejas de procesamiento de la información ya que se quedan en la mera repetición, sin reformular los contenidos. Asimismo, Alonso<sup>211</sup> opina que la división de recursos atencionales debería depender en gran medida de la direccionalidad de la IS, —si el intérprete trabaja hacia su L<sub>1</sub> o su L<sub>2</sub>—, pues en función de ese parámetro, la atención y los recursos cognitivos se distribuyen de manera diferente.

- En el ámbito de la psicología cognitiva, autores como Broadben<sup>212</sup> o Welford<sup>213</sup> trabajaron bajo el supuesto de que la atención dividida eficazmente sólo era posible para tareas habituales y muy automáticas. Esto se debe al hecho de que la capacidad de atención de que disponen las personas es limitada, por lo que ejecutar correctamente varias tareas cognitivas de forma simultánea, resulta prácticamente imposible. Pero siguiendo la hipótesis de Schneider y Shiffrin<sup>214</sup>, si los procesos sobre los que se trabaja están automatizados la capacidad de atención requerida será menor.

En una interpretación simultánea, la atención se ve dividida entre los diferentes procesos que el intérprete debe realizar de manera concurrente: cambios de atención continuos y coincidentes entre la comprensión del mensaje en la LF y su producción en la LM. A raíz de esta hipótesis, Baddeley entiende que detrás de estos procesos ejecutivos o de control —la coordinación de procesos, la atención

<sup>211</sup> Op. cit., 2009, p. 37.

<sup>212</sup> Broadbent, D.E (1952). Speaking and listening simultaneously. *Journal of Experimental Psychology*, 42, 267-273.

<sup>213</sup> Welford, A. I. (1968). *The foundations of skills*. London: Methuen.

<sup>214</sup> Schneider, W. & Schiffrin, R. M. (1977). Controlled and automatic human information processing. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84, (2), 127-190.



dividida, y los procesos de cambio atencional— debería existir un proceso de coordinación y control<sup>215</sup>.

Con respecto a la coordinación de las subtareas realizadas en una interpretación, así como de los cambios atencionales asociados, podemos agrupar las propuestas teóricas en dos categorías según aquello que se esté coordinando:

- por un lado, existe una necesidad de coordinación y cambios atencionales durante la comprensión, entre la activación de la LF y la activación de la LM.
- por otro, existe una necesidad de coordinación y cambios atencionales durante la comprensión en los procesos de producción del habla.

Con respecto a la coordinación entre dos lenguas del intérprete, Paradis<sup>216</sup> propone la *hipótesis del umbral de activación*, según la cual, durante la comprensión, se produce la potenciación de representaciones en las dos lenguas del intérprete. Estas representaciones compiten por la selección y, finalmente, aquellos competidores que superen el umbral de activación resultarán activados. Además, sugiere que en la interpretación simultánea el umbral de activación de la LF es más alto que el de la LM, ya que el proceso de producción requiere más activación que la comprensión. Sin embargo, lo anterior no es un obstáculo para que los intérpretes hagan uso de la LM durante la comprensión de la LF. Gerver<sup>217</sup>, señala que la *atención dividida* en IS puede repartirse entre el input, el proceso de reformulación y la monitorización de la producción. Cuando existe una sobrecarga cognitiva durante el procesamiento, se presta menos atención a alguno de estos procesos. Esto se refleja en un mayor número de omisiones, errores no corregidos o en una disminución del posterior recuerdo de información. No obstante, tal y como señala Cowan<sup>218</sup>, la práctica permite automatizar estas tareas, volviéndolas así menos demandantes de aspectos atencionales, lo que explicaría la facilidad con la que los intérpretes las realizan simultáneamente. Los procesos de cambio atencional se producirían dependiendo de la intensidad de la carga cognitiva asociada a los procesos de comprensión y producción. Así en el caso de que la comprensión fuese

<sup>215</sup> Baddeley, A.D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417–422.

<sup>216</sup> Paradis, M. (2000). Prerequisites to study of neurolinguistic processes involved in simultaneous interpreting. A synopsis. En B. Englund, Dimitrova & K. Hyltensta (Eds.), *Language processing and simultaneous interpreting*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 17-24.

<sup>217</sup> Gerver, D. (1969). The effects of source language presentation rate on the performance of simultaneous conference interpreters. En E. Foulke (Ed.), *Proceeding of the 2nd Louisville Conference on Rate and/or Frequency Controlled Speech* (pp. 162-184). Louisville, KY: University of Louisville.

Gerver, D. (1971). *Aspects of simultaneous interpretation and human information processing*. Unpublished Ph. D dissertation. University of Oxford, UK.

<sup>218</sup> Cowan, N. (2000). Processing limits of selective attention and working memory and Reading. Potential implications for interpreting. *Interpreting*, 5 (2), 117-146.

altamente demandante (ej.: ruido ambiental, dificultad de escucha, complejidad de la LF, etc.) los intérpretes focalizarían la atención en estos procesos. De manera complementaria, en el caso de una alta demanda durante la fase de producción del habla (ej: dificultad en la búsqueda de entradas léxicas en la LM), los profesionales focalizarían su atención en estos procesos. Una muestra empírica de este proceso regulatorio vendría constatada por el hecho de que los intérpretes producen más y mayores pausas cuando la velocidad del input es mayor, lo que estaría reflejando, según Gerver<sup>219</sup>, una mayor focalización de la atención en el proceso de comprensión al resultar este más difícil.

**Recapitulando: si bien el dominio de la lengua de trabajo facilita algunos aspectos, un sujeto bilingüe no queda exento de la necesidad de una rigurosa preparación previa de contenidos y de un entrenamiento para desempeñar correctamente una IS en lo que a la calidad se refiere. La experiencia parecería ser la responsable de la existencia de un sistema de control muy competente que permite a los intérpretes profesionales activar las dos lenguas sin mezclarlas. Así pues, entendemos que estos tres procesos cognitivos que tienen lugar en interpretación simultánea, dependen del nivel de automatización de cada una de las tareas menores implicadas durante la interpretación. Y que esta automatización sería el resultado de una experiencia basada en la práctica. Por ende, nos interesa conocer en qué medida influye la experiencia en interpretación sobre cada uno de los procesos cognitivos.**

### 3.3. La experiencia en la interpretación

Tal y como concluye Yudes, no parece haber acuerdo entre las distintas teorías, en relación a las competencias necesarias para poder realizar cada uno de los tres procesos en interpretación (comprensión del discurso en la lengua fuente, transformación y producción del mensaje en la lengua meta). Por ello se acuñan los términos de *interpretación natural*<sup>220</sup> (aquella interpretación espontánea realizada por bilingües sin un entrenamiento específico; ver apartado 4.2) y de *interpretación*

<sup>219</sup> Gerver, D. (1969). The effects of source language presentation rate on the performance of simultaneous conference interpreters. En E. Foulke (Ed.), *Proceedings of the 2nd Louisville Conference on Rate and/or Frequency Controlled Speech* (pp. 162-184). Louisville, KY: University of Louisville.

<sup>220</sup> Harris y Sherwood, 1978; Hejwowski, 2004; Malakoff, 1992; Malakoff y Hakuta, 1991.

*profesional*<sup>221</sup> (aquella realizada por bilingües que han recibido un intenso entrenamiento en este tipo de tareas). Ambas perspectivas se encuentran en la cuestión de si realmente es necesario el entrenamiento para potenciar determinadas habilidades específicas, o si el simple hecho de dominar dos lenguas aportaría el conocimiento suficiente para poder realizar una interpretación.

### 3.3.1. Las modificaciones en el sistema cognitivo de los intérpretes

Estas modificaciones quedan patentes en las tres fases implicadas de la interpretación: comprensión, reformulación y producción. Así, Yudes,

- Con respecto a la fase de *comprensión*, investiga el efecto que tiene la experiencia en tareas de traducción sobre el sistema cognitivo que procesa la información. Explica que los intérpretes profesionales han desarrollado estrategias de comprensión que les permiten focalizarse en aspectos más profundos de procesamiento (semántico y sintáctico).
- Con respecto a los cambios cognitivos sobre la *reformulación*, apunta que las investigaciones realizadas no aportan suficiente evidencia como para concluir que la experiencia en tareas de interpretación se asocie con cambios cognitivos en el procesamiento estratégico, de tal modo que favorezcan la reformulación y planificación del discurso. Más bien, la evidencia existente apunta a que estos cambios en la transformación de un mensaje podrían ser encontrados en la producción de cualquier experto de algún dominio lingüístico (ej., profesores, escritores, traductores, etc.).
- En lo que a los cambios cognitivos asociados a la *producción* se refiere, afirma que los resultados de las investigaciones indican que los más expertos tienen un mayor control sobre su producción, resultando ser más homogénea. Según su idea, este control sobre la reformulación permitiría una mejor coordinación entre la comprensión de la LF y la producción del mensaje en la LM. De forma que, aunque la producción de un discurso homogéneo no tendría por qué tener repercusiones más allá de la *calidad perceptiva*<sup>222</sup> de la interpretación, podría dar lugar a un mejor procesamiento de la información.

Así, concluye que el entrenamiento en interpretación produce diferencias cuantitativas y cualitativas en los procesos de comprensión. Muestran una mayor

<sup>221</sup> Gerver, 1976; Moser-Mercer, 1978; Mose-Mercer et. al. 2000.

<sup>222</sup> Entendida comúnmente como percepción subjetiva que tiene un intérprete sobre la calidad de sus propios enunciados.

comprensión que se debe no sólo a las estrategias diferentes que utilizan (más basadas en procesamiento semántico), sino también a la automatización de procesos o a la buena coordinación de tareas.

Esta hipótesis se ve reforzada por aportaciones como la del psicólogo holandés de Groot, quien afirmó que la posibilidad de recordar una posición de las piezas sobre el tablero de ajedrez resultó directamente proporcional a la experiencia de juego de los participantes en el experimento<sup>223</sup>. De igual modo, Pérez Guarnieri constata un paralelismo en la práctica de la interpretación a primera vista<sup>224</sup> y su contribución a fijar estructuras en la memoria. Según Pérez Guarnieri, la práctica de la traducción a primera vista es para el traductor lo que el número de partidas jugadas son para el jugador de ajedrez.

### 3.3.2. Estrategias seguidas en interpretación

En esta misma línea, nos parece oportuno retener las recogidas por Yudes<sup>225</sup> (en nuestra opinión, intrínsecamente relacionadas con la experiencia, son un indicador del nivel experto) y Pérez Luzardo.

- Según el enfoque de Yudes, dependiendo del nivel de profundidad con el que se procesa el mensaje escuchado, pueden establecerse dos estrategias principales para llevar a cabo una interpretación:

-La *aproximación basada en el significado*, mediante la que el intérprete realiza un análisis semántico del mensaje original. Este mensaje será, por tanto, completamente comprendido y representado conceptualmente antes de ser codificado en la LM. No resulta necesaria una memorización de la forma superficial del mensaje recibido, manteniendo así una representación que le permite poder expresar su significado. Esto evita, durante la reformulación, posibles interferencias léxicas o sintácticas entre las dos lenguas implicadas. Los procesos requeridos son similares a los que se encuentran en la comprensión normal del habla.

<sup>223</sup> Falbo, C; Russo, M; Straniero, F.S. (eds.). (1999). *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*. Milano: Ulrico Hoepli.

<sup>224</sup> Técnica empleada para entrenar las habilidades de la interpretación simultánea.

<sup>225</sup> Yudes Gómez, C. (2010). *Procesos cognitivos en intérpretes simultáneos: comprensión, memoria de trabajo y funciones ejecutivas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.

-La *aproximación basada en la forma*, que implica una reformulación más superficial del mensaje recibido. Se realiza una traducción más literal, reemplazando diferentes términos por sus traducciones equivalentes. En este caso, el intérprete no conoce completamente el significado del mensaje original cuando empieza la producción; mantiene unidades mínimas de información en la memoria a corto plazo (MCP) hasta encontrar una traducción equivalente y formular la estructura sintáctica correcta en la lengua meta. Si bien es cierto que los estudiantes de interpretación tienden a seguir una aproximación basada en la forma hasta adquirir mayor nivel de experiencia —y, por ende, una mayor capacidad de comprensión de los temas tratados—, los intérpretes con experiencia pueden recurrir a ambas estrategias durante el curso de una misma interpretación, dependiendo de las características del discurso original, las condiciones de estrés, o la velocidad o ritmo al que se produce el mensaje<sup>226</sup>. Yudes explica que la aproximación basada en el significado es adoptada con mayor frecuencia ya que el discurso producido resulta más coherente y lineal. Alternativamente, dado que en la interpretación basada en la forma, la carga cognitiva y el esfuerzo mental requeridos se reducen, suele escogerse en situaciones de cansancio o en interpretaciones en las que hay gran cantidad de nombres, números o tecnicismos. Asegura que ambas aproximaciones no son excluyentes, sino que pueden producirse o estar simultaneadas.

Yudes constata que los más expertos tienen un mayor control sobre su producción, resultando ésta más homogénea. Esto se traduce en una mayor eficacia en los procesos de comprensión que, además, no se ven afectados ni por la presión temporal impuesta ni por la simultaneidad de procesos durante la interpretación. Sugiere, pues, la existencia de un cambio en el procesamiento de la información, asociado a la experiencia en interpretación que, por otra parte, no tendría por qué ser el mismo que el derivado del control de lenguas en los bilingües (ver apartado 2.3. Sistema cognitivo de un hablante bilingüe).

O sea: si bien la experiencia resulta determinante en la calidad de una interpretación, debemos plantearnos si existen facultades innatas que sean el caldo de cultivo de unas aptitudes que contribuyan a la calidad del ejercicio, o si por el contrario dichas facultades sólo pueden adquirirse mediante la experiencia.

<sup>226</sup> Paradis, M. (1994). Towards a neurolinguistic theory of simultaneous translation: The framework. *International Journal of Psycholinguistics*, 9, (3), 161-190.

- Pérez-Luzardo<sup>227</sup> menciona seis mecanismos que el intérprete emplea cuando no está seguro de haber comprendido, o cuando teme que la coherencia del discurso meta no sea consistente. Recurre a estrategias/apoyos que le permiten relativizar, atenuar o sustituir lo dicho; sin el dominio de las cuales no sería posible la IS, tal y como afirma la autora:

-*Autocontrol*. El intérprete debe controlar que lo que está entendiendo, deduciendo y anticipando, se vea confirmado en el transcurso del discurso. El autocontrol permite que el intérprete permanezca atento a su propia producción con vistas a la aceptabilidad de su discurso.

-*Atención compartida: escuchar y hablar al mismo tiempo (coordinación)*. Para que el intérprete pueda escuchar un discurso a la vez que lo interpreta —y controlar su producción—, debe recurrir a esta estrategia, que consiste en superar su preferencia por el oído derecho (hemisferio izquierdo) para recibir el discurso. Esto le permitirá prescindir de su lateralización para centrar su atención en ambos oídos.

-*Conocimientos*. Es necesario disponer de conocimientos del mundo, enciclopédicos y de fondo. Ello permite que, cuando el intérprete desconozca algún término, pueda apoyarse en el contexto de la conferencia y del discurso que está interpretando. Por lo tanto, la estrategia que interviene en la comprensión es la *activación del conocimiento*. Para ello, debe alimentar una curiosidad y un interés constantes por los asuntos de actualidad.

-*Creatividad*. La IS no estriba en la mera repetición de un mensaje. En la interpretación entran en juego dos sistemas culturales, dos lenguas entre las cuales no siempre existe una correspondencia de términos, ni de realidades. Por ello, el intérprete debe tener cierta capacidad inventiva y de recursos creativos que le permitan encontrar soluciones en la producción del discurso final. Cuanto mayor sea la reestructuración, más creativo será el proceso en su conjunto.

-*Personalidad*. Si bien algunos rasgos de la personalidad pueden favorecer, otros, por el contrario, pueden perjudicar la labor del intérprete. Aquí entran en juego la capacidad de tolerancia al estrés, la perseverancia y la seguridad; cualidades que puedan contrarrestar la multitud de factores que pueden influir. Por ejemplo, el acento, la velocidad o las malas condiciones de sonido y luz son

---

<sup>227</sup> Pérez-Luzardo, J. (2005). *Didáctica de la interpretación simultánea*. (Tesis Doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria.

factores que influyen en el estrés, pudiendo mermar la capacidad del intérprete para mantener su nivel de tolerancia a éste. Otrosí, la IS requiere una rapidez de reflejos superior a la necesaria en otras actividades comunicativas. Puesto que la interpretación es una actividad que se desarrolla bajo la presión constante de la falta de tiempo, es necesario que el tiempo de reacción sea mínimo.

### 3.4. Las facultades para interpretar

#### 3.4.1. Aproximaciones teóricas y empíricas en la actualidad

Es obvio que no se puede interpretar si sólo se domina una lengua, pero ¿qué significa dominar más de una lengua?, ¿cuál es el nivel de competencia lingüística necesario para la práctica de la interpretación? Otros aspectos, como la memoria, resultan más complejos: ¿qué significa exactamente tener «buena memoria»? ¿cómo se mide la memoria?

Así como el dominio de otra lengua no es algo innato, sino adquirido en algún momento de la vida, éste no es el caso, al menos en apariencia, de la memoria: es considerada como un «paquete» incorporado a cada sujeto. Cabe preguntarse si una capacidad de memoria media —la habitual para el normal desenvolvimiento cotidiano—, es suficiente para interpretar, o acaso se requiere una memoria por encima de la media o, más aún, una memoria extraordinaria. ¿Existe la seguridad de que una persona sumamente nerviosa sea incapaz de realizar una buena interpretación? ¿Hasta qué punto los nervios son deseables o indeseables durante la interpretación? ¿Qué sabemos acerca de la agilidad verbal? La investigación sobre interpretación adolece de falta de datos empíricos que permitan determinar con garantías el número de requisitos y, sobre todo, en qué medida están relacionados con la interpretación. La respuesta a estas preguntas puede obtenerse por medio de la investigación de carácter empírico en la tarea interpretativa. Un mayor esfuerzo por parte de los investigadores se hace necesario, a fin de establecer el grado de competencia en ciertas habilidades o conocimientos y su capacidad para predecir el rendimiento.

La relación que se presupone entre los requisitos mencionados y el rendimiento (calidad de la interpretación) ha impulsado la realización de pruebas de selección en centros de formación de intérpretes. En las distintas pruebas se valoran aspectos varios,

como los conocimientos lingüísticos, la capacidad para hablar en público, la capacidad para traducir, la resistencia al estrés, la cultura general, la memoria e incluso la inteligencia (Kreiser<sup>228</sup>; Carroll<sup>229</sup>; Seleskovitch<sup>230</sup>; Moser-Mercer<sup>231</sup>; Bowen y Bowen<sup>232</sup>; Longley<sup>233</sup>; Lambert<sup>234</sup>; Moser-Mercer<sup>235</sup>; Arjona-Tseng, 1994<sup>236</sup>).

Y en relación a los requisitos necesarios que se exigen en una prueba de aptitud, Martín y Abril<sup>237</sup> destacan tres aptitudes mencionadas por la mayoría de los autores. Además de la resistencia al estrés y la alta capacidad intelectual requeridos, éstas permiten evaluar, de partida, si el candidato posee las habilidades consideradas necesarias para acometer una formación en interpretación:

- Dominio pleno de los dos idiomas de trabajo
- Capacidad para analizar y entender el sentido
- Conocimientos generales y culturales

No obstante, tal y como apuntan estas autoras, la definición del grado de dominio de estas aptitudes sigue siendo difusa. Y parece haber una frontera poco clara entre las aptitudes necesarias para iniciar la formación y las competencias interpretativas que esa formación pretende desarrollar, ya que estas capacidades pueden ser innatas a un sujeto o adquirirse con la experiencia. Y de ser necesarias unas aptitudes determinadas para iniciar la formación, ello supondría que los intérpretes *nacen, no se hacen*.

Los estudios empíricos hasta ahora realizados, son insuficientes para tratar de relacionar estas habilidades previas con el buen rendimiento en interpretación. Por

<sup>228</sup> Kreiser, W. (1978). Selection and Training of Conference Interpreters. En Gerver, D.; Sinaiko, W. (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication*. NATO Symposium on Language Interpretation and communication, Venecia, 1977. Nueva York: Plenum Press [NATO Conference Series, III Human Factors, 6], pp. 11-24.

<sup>229</sup> Carroll, J.B. (1978). Linguistic Abilities in Translators and Interpreters. En Gerver, D.; Sinaiko, W. (eds.) (1978). *Language Interpretation and Communication*. NATO Symposium on Language Interpretation and Communication, Venecia, 1977. Nueva York: Plenum Press [NATO Conference Series, III Human Factors, 6], pp. 119-129.

<sup>230</sup> Seleskovitch, D. (1978). *Interpreting for international conferences*. Washington, D.C.: Pen and Booth Publishers.

<sup>231</sup> Moser-Mercer, B. (1985). Screening Potential Interpreters. *Meta*, 30, vol. 1, pp. 97-100.

<sup>232</sup> Bowen, D.; Bowen, M. (1989). Aptitude for Interpreting. En A Gran, L.; Dodds, J. (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects Of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto, pp. 109-125.

<sup>233</sup> Longley, P. (1989). The use of Aptitude Testing in the Selection of Students for Conference Interpretation Training. En Gran, L.; Dodds, J. (eds.) *The Theoretical and Practical Aspects Of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto, pp. 105-108.

<sup>234</sup> Lambert, S. (1991). Aptitude Testing for Simultaneous Interpretation at the University of Ottawa. *Meta*, 36, vol. 4, p. 486.

<sup>235</sup> Moser-Mercer, B. (1994). Aptitude Testing for Conference Interpreting: Why, When and How. En Lambert, S.; Moser-Mercer, B. (eds.) (1994). *Bridging the Gap, Empirical Research in Simultaneous interpretation*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins, pp. 57-68.

<sup>236</sup> Arjona-Tseng, E. (1994). A Psychometric Approach to the Selection of Translation and Interpreting Students in Taiwan. En Lambert, S.; Moser-Mercer, B. (eds.) (1994). *Bridging the Gap, Empirical Research in Simultaneous interpretation*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins.

<sup>237</sup> Martín, A., Abril, M. I. (2002). Didáctica de la interpretación: algunas consideraciones sobre la evaluación. *Puentes*, 1, 81-94.



ejemplo, un bilingüismo *cuasi* perfecto es un requisito apenas cuestionado; no obstante, cabe preguntarse hasta qué punto otros factores —habilidades o aptitudes— pueden compensar la falta de bilingüismo total. También queda por dilucidar la relevancia y ponderación de las distintas habilidades: ¿qué es más importante, la capacidad de memoria o la capacidad de resistencia al estrés?

Siguiendo un enfoque prescriptivo, Herbert recogió en su obra<sup>238</sup>, no sólo las convenciones que regían el mundo de la interpretación en aquel momento, sino las cualidades que debía reunir un intérprete. Destacó la necesidad de dominar dos lenguas, poseer facilidad de palabra, buena memoria, amplia cultura general y temple para interpretar. En lo que a las cualidades se refiere, menciona:

- Capacidad de ser pasivamente receptivo sin demostrar reacciones personales.
- Agudeza mental que genere una respuesta inmediata y efectiva.
- Buena memoria capaz de:
  - almacenar de forma permanente un vocabulario extremadamente amplio en más de una lengua;
  - retener, a lo largo de una conferencia, términos de alto contenido técnico utilizados por los especialistas;
  - retener durante un breve periodo de tiempo una imagen lo más completa, detallada y exacta posible de lo que el hablante acaba de exponer.

Por su parte, el intérprete Del Pino Romero<sup>239</sup> considera que las cualidades como las indispensables para desempeñar el ejercicio de interpretación son:

- Dominio de la lengua activa
- Buen conocimiento de las lenguas pasivas
- Buena memoria
- Amplia cultura general
- Conocimiento de la actualidad nacional e internacional
- Capacidad de síntesis
- Curiosidad intelectual
- Agilidad mental
- Capacidad para mantener la concentración

---

<sup>238</sup> Op. cit., 1952.

<sup>239</sup> Op. cit., 1999.

Vanhecke y Lobato<sup>240</sup> desglosan las competencias, aptitudes y habilidades que consideran fundamentales para ser un buen intérprete y que reflejan el consenso generalizado:

- Conocimiento de las lenguas de trabajo
- Capacidad de análisis y de síntesis
- Capacidad de extracción intuitiva del sentido del discurso
- Capacidad de concentración
- Buena memoria a corto plazo y a medio plazo
- Voz y presencia aceptables
- Curiosidad intelectual, honradez intelectual y amplia cultura general
- Tacto y sentido diplomático
- Buena resistencia física y nerviosa y buena salud

Martín Ruel<sup>241</sup> recoge un estudio del grupo PACTE. Éste refleja que los traductores tendrían unas competencias específicas de las que carecen otros profesionales. De ahí la importancia de la formación recibida por los estudiantes de interpretación —imprescindible para desarrollar su competencia traductora— de forma paralela a su nivel de bilingüismo. El entrenamiento les permite mejorar su capacidad interpretativa a través de las técnicas impartidas, orientadas a cada una de las subcompetencias. Señala, tal y como muestra el estudio del grupo PACTE, que dichas subcompetencias traductoras no parecen estar presentes o aplicadas a los resultados de aquellos que no han recibido una formación específica en traducción. Ello les permitió concluir que no es suficiente un alto nivel de bilingüismo para traducir o interpretar de manera aceptable (expresión del grupo PACTE), sino que una buena formación complementa, e incluso puede compensar, la mera competencia lingüística así como al resto de las competencias imprescindibles para esta tarea.

Estas cualidades destacadas por los primeros teóricos, denominadas posteriormente «habilidades», son consideradas básicas para el perfil del intérprete, y aparecen con pequeñas variaciones en la mayoría de los estudios con finalidad aplicada a la enseñanza de la interpretación.

---

<sup>240</sup> Vanhecke, K. y Lobato, J. (2009). *La enseñanza-aprendizaje de la interpretación consecutiva. Una propuesta didáctica*, Editorial Comares: Granada.

<sup>241</sup> Op. cit., 2012.

Atendiendo a los estudios descriptivos, algunos autores hacen hincapié en los rasgos de dichas habilidades. Desde un enfoque psicolingüístico experimentalista, Carroll analiza las habilidades lingüísticas de los traductores e intérpretes; destaca la importancia de factores como la inteligencia verbal, la cultura general, y la fluidez (de ideas, de expresión y asociativa) para la interpretación<sup>242</sup>. W. E. Lambert<sup>243</sup> enfatiza la disponibilidad del intérprete para convertirse en un «oyente excepcional». Déjean Le Féal<sup>244</sup> insiste en las habilidades del intérprete consecutivo necesarias para llevar a cabo cada una de las fases del proceso interpretativo: escucha activa, análisis y transferencia de lo concreto a lo abstracto, extrapolaciones, memoria, elocuencia, autocontrol.

En un estudio exploratorio<sup>245</sup> Jiménez y Pinazo analizan las competencias que tienen una mayor influencia sobre el rendimiento en interpretación (modalidad de traducción a la vista), observando la relación individual y conjunta entre ciertos factores de carácter psicocognitivo y el rendimiento en interpretación. Con un diseño experimental de carácter exploratorio pusieron a prueba el efecto de tres componentes<sup>246</sup> de la competencia para la interpretación, a partir de una muestra de 22 sujetos. Las habilidades psicocognitivas seleccionadas fueron el control de ansiedad, la memoria y la rapidez de acceso semántico<sup>247</sup>. Los autores del experimento concluyeron que sujetos cuyo índice de competencia en los tres componentes es bajo, tienen un rendimiento significativamente menor que los sujetos con índices medios o altos.

Ahora bien, puesto que aún se discuten las implicaciones para la identificación de los componentes relevantes en la interpretación —que pueden predecir el éxito en el rendimiento— nosotros proponemos una cuarta habilidad psicocognitiva que consideramos relevante: el *control atencional* (ver apartado 3.4.2.4. Control atencional). Las habilidades psicocognitivas seleccionadas serían, pues, a nuestro parecer:

### 3.4.2. Un elenco restringido

#### 3.4.2.1. Control de ansiedad

<sup>242</sup> Carroll, J.B. (1978). How shall we study individual differences in cognitive abilities: methodological and theoretical perspectives. *Intelligence*, p. 123.

<sup>243</sup> Lambert, W.E. (1978). Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual. En Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, Alatis, J.E. (ed.), Washington, Georgetown Univ. Press, p. 131.

<sup>244</sup> Op. cit., pp. 380-390.

<sup>245</sup> Jiménez Ivars, A; Pinazo Calatayud, D. (2002). Aptitudes necesarias en la formación de intérpretes. Un estudio exploratorio. *Quaderns: Revista de Traducció*, (8), 77-97.

<sup>246</sup> Estas tres habilidades son consideradas esenciales para la práctica de la interpretación, según el consenso generalizado de intérpretes, investigadores y docentes.

<sup>247</sup> Jiménez Ivars, A; Pinazo Calatayud, D. (2002). Aptitudes necesarias en la formación de intérpretes. Un estudio exploratorio. *Quaderns: Revista de Traducció*, (8), 77-97.

La actividad de interpretación se encuentra revestida de un alto grado de estrés, hecho ampliamente observado y aceptado. Las investigaciones llevadas a cabo en interpretación se han centrado en los aspectos fisiológicos. Así, se ha estudiado la actividad cardiovascular en la interpretación simultánea (Klonowicz<sup>248</sup>), las causas de estrés durante la interpretación (Cooper, Davies y Tung<sup>249</sup>), la relación entre el estrés y la calidad en turnos de interpretación prolongados, mediante análisis químicos y psicológicos (Moser-Mercer, Künzli y Korac<sup>250</sup>). Pero, salvo excepciones (Williams<sup>251</sup>), apenas se ha estudiado cómo éste afecta a la competencia en la interpretación.

La capacidad de controlar la ansiedad es el resultado del grado de resistencia al estrés. En unas pruebas de selección diseñadas por Moser-Mercer<sup>252</sup> para el acceso a estudios de interpretación, se demostró que la tolerancia al estrés influía en el rendimiento. En las pruebas de acceso a los estudios de interpretación en la antigua London Polytechnic School en 1963, el comportamiento de los candidatos en situación de estrés —a partir de la observación de síntomas de ansiedad— desempeñaba un papel importante.

Posteriormente, autores como Mc Ilvaine Parsons<sup>253</sup>; Longley<sup>254</sup>; Gile<sup>255</sup> consideraron la capacidad de trabajar en condiciones de gran tensión durante largos períodos, como una de las aptitudes requeridas para la interpretación, o como un elemento predictor de la competencia<sup>256</sup>. Todos estos autores se refieren al estrés relacionado con situaciones de interpretación de conferencias en general. Parece que existe consenso en considerar el estrés como un factor intrínseco a esta actividad, y cuyo control depende en gran medida de la capacidad para hacerle frente. No obstante, la capacidad para desempeñar multitareas, se refleja en un menor desgaste por cambio de tareas.

<sup>248</sup> Klonowicz, T. (1994). Putting one's heart into simultaneous interpretation. En Lambert, S.; Moser-Mercer, B. (eds.) (1994). *Bridging the Gap, Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins, pp. 213-224.

<sup>249</sup> Cooper, C.L.; David, R.; Tung, R.L. (1982). Interpreting Stress: Sources of Job Stress among Conference Interpreters. *Multilingua*, 1, vol. 2, p. 97-107.

<sup>250</sup> Moser-Mercer, B.; Künzli, A.; Korac, M. (1998). Prolonged Turns in Interpreting: Effects on Quality, Physiological and Psychological Stress. *Interpreting*, 3, vol. 1, pp. 47-64.

<sup>251</sup> Williams, S. (1995). Observations on Anomalous Stress in Interpreting. *The Translator: Studies in Intercultural Communication*, 1, pp. 47-64.

<sup>252</sup> Op. cit., 1985.

<sup>253</sup> Mc Ilvaine Parsons (1978). Human Factors Approach to Simultaneous Interpretation. En Gerver, D.; Sinaiko, W. (eds.). *Language Interpretation and Communication*. NATO Symposium on Language Interpretation and Communication. Venecia, 1977. Nueva York: Plenum Press [NATO Conference Series, III Human Factors, 6], p. 315-323.

<sup>254</sup> Op. cit., 1989.

<sup>255</sup> Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins.

<sup>256</sup> Alexieva, B. (1997). A Typology of Interpreter-Mediated Events. *The Translator*, 3, (2), pp. 153-174.

### 3.4.2.2. Memoria

Es irrefutable la relevancia de la memoria en la interpretación simultánea y su alta demanda cognitiva. Por ello, es considerada como facultad indispensable para desempeñar correctamente las modalidades de la IS.

*Por un lado*, revisaremos las observaciones de los estudios experimentales respecto a su uso. Así, Gerver<sup>257</sup> demuestra que la retención es menor tras la interpretación simultánea que tras una simple escucha o seguimiento<sup>258</sup>. Y en su demanda cognitiva parecer darse un fenómeno que distingue la IS de la IC: Lambert<sup>259</sup> demostró que el recuerdo de palabras es mayor tras la interpretación consecutiva que tras la simultánea. Este menor recuerdo en IS responde —según Darò y Fabbro<sup>260</sup>— al efecto de la supresión articulatoria que obstaculiza el funcionamiento normal del mecanismo de repaso sub-vocal (repetición); y la amplitud de memoria queda significativamente reducida (Baddeley y Hitch<sup>261</sup>). En definitiva, tal supresión impide la transformación del material visual en código fonológico, y por ello la capacidad de la MT o MO se ve perjudicada.

Aún así, el entrenamiento de la memoria en este campo parece tener una ventaja: Padilla<sup>262</sup> constató que, en condiciones de supresión articulatoria, el recuerdo de palabras y dígitos en los intérpretes profesionales era significativamente mayor que en los no intérpretes.

Siguiendo con la demanda cognitiva de la memoria: Gile<sup>263</sup>, que no lo contempla en la traducción a la vista, al estar la información disponible en todo momento, sólo reconoce un esfuerzo de memoria a la IS y a la IC; sin embargo Mikkelson<sup>264</sup> sí le concede una importancia relevante al esfuerzo de memoria requerido en traducción a la vista, pues se deben retener frases largas y mantener las reglas gramaticales y de estilo a lo largo de toda la traducción.

<sup>257</sup> Gerver, D. (1974). The Effects of Noise on the Performance of Simultaneous Interpreters: Accuracy of Performance. *Acta Psychologica*, 38, pp. 159-167.

<sup>258</sup> En la técnica del sombreado: se presenta a un sujeto un mensaje relevante por un oído, (a ritmo relativamente rápido) y por el otro (canal ocasionalmente sensorial, no auditivo), uno irrelevante. El sujeto debe repetir o «sombrear» en voz alta el mensaje relevante según le llega, sin prestar atención al irrelevante. Ello ha permitido analizar la posible interferencia sobre el sombreado, consecuencia de una información paralela —aunque no relevante— y el tipo de análisis que el sujeto hace del mensaje no atendido.

<sup>259</sup> Op. cit., 1989.

<sup>260</sup> Darò, V.; Fabbro, F. (1994). Verbal Memory during Simultaneous Interpretation: Effects of Phonological Interference. *Applied Linguistics*, 15, pp. 337-341.

<sup>261</sup> Baddeley, A.D.; Hitch, G. (1974). Working Memory. *The Psychology of Learning and Motivation*, 8, pp. 47-89.

<sup>262</sup> Padilla, P. (1995). *Procesos de memoria y atención en la interpretación de lenguas*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada: Departamento de Filología Inglesa.

<sup>263</sup> Op. cit., 1995.

<sup>264</sup> Mikkelson, H. (1994). Text Analysis Exercises for Sight Translation. En Krawutschke, E. (ed.). *Vistas, Proceedings of the 35th Annual Conference of the American Translation Association*. Medford, Learned Information, pp. 381-390.

*Por otro lado, revisaremos la implicación de cada una de las memorias en la IS:*

1) Memoria sensorial (MS): la memoria ecoica posibilita a los intérpretes la reproducción de nombres propios y permite al lazo articulatorio mantener la señal para recordarla, desde la emisión en el discurso original hasta el marcado por el *ear-voice span* (EVS) en el que se reproducen las unidades de discurso interpretado. También es necesaria para el aprendizaje de nuevas formas fonológicas (ej., dominar el vocabulario de una segunda lengua).

Alonso, al igual que otros autores<sup>265</sup> afirma que los intérpretes aprenden y memorizan formas lingüísticas no sobre la base de su significado sino a partir de una forma exterior. Además, para aclarar la relevancia —semántica y sintáctica— que podría tener la memoria de los sonidos para el trabajo del intérprete, subraya dos tipos de interferencias de la información sonora, que influyen en la IS:

- los sonidos que se almacenan sólo 1 o 2 segundos, mediante la memoria ecoica de la MS.
- las cadenas de sonido de entre 10 y 25 almacenadas en el bucle fonológico o lazo articulatorio como sistema de repaso.

Si es evidente la influencia que ejercen las cadenas de sonido entrantes en los intérpretes, la memoria fonológica puede provocar algún tipo de interferencia —alterar la memoria operativa— en el trabajo del intérprete: en la IS no se monitoriza un sólo flujo discursivo, sino dos: el discurso entrante y discurso saliente producido por el propio intérprete. Esta tarea de comprensión se realiza por un único canal (el auditivo), y sobre dos unidades diferentes de discurso, como consecuencia del EVS existente entre el discurso origen y discurso meta.

2) Memoria de trabajo o Memoria operativa (MT o MO): el ejecutivo central permite focalizar la atención en IS: los intérpretes simultáneos activan el sistema de la lengua meta para traducir el contenido decodificado de la lengua fuente, al tiempo que se mantiene en la MCP (MT/MO) la información que continúa llegando en lengua fuente.

3) Memoria a largo plazo (MLP): retiene toda la información acumulada a lo largo de la experiencia. Es el almacén desde el que se ponen en marcha los procesos descendentes y que permite anticipar la información: el cerebro del intérprete va generando hipótesis sobre el posible desarrollo del discurso a partir de ciertos elementos del mismo, que pueden confirmarse o no con posterioridad. Alonso

<sup>265</sup> Muñoz Marrón, E.; González Rodríguez, B. (2009). Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica de la memoria, en *Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica*, Barcelona: Carrera edició, S.L., p. 86.

demuestra en sus estudios que cuanto mayor es el volumen de conocimiento almacenado mayor es la intervención de los procesos *top-down*<sup>266</sup> y, por tanto, existe más información disponible para la correcta elaboración del significado del enunciado. Es decir, los mensajes no sólo se comprenden a partir de las palabras que lo forman, sino también en función de nuestra experiencia previa y nuestro conocimiento del mundo. La anticipación también sirve para:

- a) eliminar la incertidumbre propia de la información desconocida, de manera que se reduzca el estrés al que están sometidos,
- b) descargar un esfuerzo de escucha y análisis (se reduce la carga de potenciales tareas de procesamiento desde el estímulo sensorial), ya que la capacidad de procesamiento que tendría que emplear en esa tarea puede desviarse hacia otro esfuerzo que la necesite más en ese momento,
- c) recuperar fragmentos de información que por problemas técnicos de sonido, mala producción por parte del orador, o escasez de atención por parte del intérprete, se hubieran perdido<sup>267</sup>.

#### 3.4.2.3. Rapidez de acceso semántico

Esta tercera habilidad psicofisiológica estriba en la fluidez de producción oral en un tiempo limitado, fundamental en el proceso de interpretación. El interés por el nivel de fluidez oral aparece como predictor de éxito en la interpretación. De cara a los criterios de selección de personal para la traducción e interpretación, Thurstone<sup>268</sup> resaltó la importancia de tres factores individuales en la fluidez verbal: fluidez de ideas, fluidez de expresión y fluidez de asociación<sup>269</sup>. Están relacionados con la rapidez de producción de respuestas verbales bajo determinadas limitaciones. Si bien los conocimientos lingüísticos y el comportamiento bajo estrés son importantes para Longley<sup>270</sup>, el tiempo de reacción ante estímulos verbales debe tenerse en cuenta en las pruebas de selección para la interpretación. Gile<sup>271</sup> resalta la importancia de una toma de decisiones rápida en interpretación, en comparación con la traducción escrita, e introduce un elemento nuevo: *la disponibilidad*. Este factor forma parte de su modelo gravitacional por el que el conocimiento activo y pasivo de la lengua queda ubicado en

<sup>266</sup> Procesos que vienen «de arriba», accediendo a información que tenemos en la memoria.

<sup>267</sup> Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins., p. 234.

<sup>268</sup> Thurstone, L.L. (1938). Primary Mental Abilities. *Psychometric Monographs*, 1 apud. Carroll, J.B. (1978), p. 124.

<sup>269</sup> Taylor, C.W.; Ghiselin, B.; Yagi, K. (1967). *Exploratory Research on Communication Abilities and Creative Abilities*. Salt Lake City: University of Utah, apud Carroll (1978), p. 125.

<sup>270</sup> Op. cit., 1989.

<sup>271</sup> Op. cit., 1995, p. 238.

zonas activas y zonas pasivas. Cuanto más cerca del centro del sistema se encuentre el elemento lingüístico, más disponible estará. Es importante destacar en este sentido que la interpretación requiere, en principio, de una alta disponibilidad de elementos lingüísticos semánticos y sintácticos.

#### 3.4.2.4. Control atencional

En tanto que mecanismo central, la atención selecciona información entre una multitud de estímulos percibidos por los sentidos. Al implicar los sistemas sensoriales, los sistemas de memoria y los sistemas motor y vegetativo, su mecanismo cognitivo controla el procesamiento, lo que permite así la optimización del rendimiento<sup>272</sup>.

Entendiendo este mecanismo como un proceso, algunos autores reconocen diferentes fases: orientación, selección y sostenimiento de la misma<sup>273</sup>. Reategui<sup>274</sup> señala que la atención es responsable de filtrar información e ir asignando los recursos, para permitir la adaptación interna del organismo en relación a las demandas externas.

Autores como Schneider y Shiffrin<sup>275</sup> acuñaron un *modelo de automaticidad* en el cual consideraban la existencia de procesos *automáticos* y procesos *controlados*. De acuerdo con esta hipótesis, el procesamiento automático requiere unos recursos atencionales —o control activo—mínimos por parte del sujeto. Por lo tanto, el grado de control explica que uno puede dirigir la atención y escoger qué información será conscientemente procesada en función de las necesidades —considerando las limitaciones en la capacidad de este sistema—, ya que sólo puede asimilarse simultáneamente una parte de la información. Así, el *control atencional* se entiende como una habilidad cognitiva voluntaria mediante la cual puede atenderse selectivamente en situaciones de conflicto.

Una de las dificultades que plantea la IS, es la habilidad de realizar simultáneamente varias tareas cognitivas complejas que conllevan la gestión inmediata y paralela de varios flujos de input y output lingüístico. Tras el repaso de varios estudios, Alonso destaca la capacidad de división de la atención que tienen los intérpretes, ya sea para la IC o la IS: la consideraba, sobre todo en este último tipo de interpretación, una de las habilidades definitorias de esta profesión. Si observamos el

<sup>272</sup> Naatanen, 1992; Posner y Dehaene, 1994; Tudela, 1992.

<sup>273</sup> Ardila, 1979; Celada, 1989; Cerdá, 1982; Luria, 1986; Taylor, 1991

<sup>274</sup> Reategui, N y Sattler, C. (1999). *Metacognición. Estrategias para la construcción del conocimiento*. (2da. Ed.) Lima: CEDUM.

<sup>275</sup> Schneider, W. & Schiffrin, W. (1977). Controlled and automatic human information processing. II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84, (2), 127–190.



trabajo real de un intérprete podremos ver que se caracteriza, precisamente, por el desarrollo concurrente de varias tareas cognitivas complejas en un proceso.

Basándose en el patrón de los Modelos de Esfuerzos de Daniel Gile, Alonso constata que,

- ya en una fase avanzada, mientras está recibiendo y comprendiendo la Unidad de Texto Origen<sub>4</sub> (TOU<sub>4</sub>), también está memorizando la unidad anterior TOU<sub>3</sub>, y está produciendo la unidad anterior a esta última, ya transformada en TT, TTU<sub>2</sub>;
- y al mismo tiempo está controlando su propia producción de la unidad anterior TTU<sub>1</sub> que acaba de procesar, a la vez que su público.

Y así sucesivamente. De manera que cuando el proceso está completo (es decir, están ya en marcha todas las fases del proceso, en negrita, en la figura que sigue) actúa simultáneamente sobre 4 unidades diferentes, 2 unidades del TO (U<sub>3</sub> + U<sub>4</sub>) y otras dos de su propio TT (U<sub>1</sub> + U<sub>2</sub>). A través de esta descripción, el autor concluye que se están manejando a la vez cuatro unidades informativas en dos lenguas distintas. Reproducimos el gráfico que propone<sup>276</sup>:

ORADOR	INTÉRPRETE				PÚBLICO
PRODUCE	PROCESA/ COMPRENDE	MEMORIZA	PRODUCE	PROCESA/ COMPRENDE	COMPRENDE
TOU <sub>1</sub>					
TOU <sub>2</sub>	TOU <sub>1</sub>				
TOU <sub>3</sub>	TOU <sub>2</sub>	TOU <sub>1</sub>			
TOU <sub>4</sub>	TOU <sub>3</sub>	TOU <sub>2</sub>	TTU <sub>1</sub>		
<b>TOU<sub>5</sub></b>	<b>TOU<sub>4</sub></b>	<b>TOU<sub>3</sub></b>	<b>TTU<sub>2</sub></b>	<b>TTU<sub>1</sub></b>	<b>TTU<sub>1</sub></b>
<b>TOU<sub>6</sub></b>	<b>TOU<sub>5</sub></b>	<b>TOU<sub>4</sub></b>	<b>TTU<sub>3</sub></b>	<b>TTU<sub>2</sub></b>	<b>TTU<sub>2</sub></b>
<b>TOU<sub>7</sub></b>	<b>TOU<sub>6</sub></b>	<b>TOU<sub>5</sub></b>	<b>TTU<sub>4</sub></b>	<b>TTU<sub>3</sub></b>	<b>TTU<sub>3</sub></b>

Figura 1. Secuenciación del trabajo en IS

Añadimos el doble procesamiento de la información por el que aboga Alonso, (*top-down* y *bottom-up*), en el que la labor de comprensión se realiza mediante dos

<sup>276</sup>Alonso Bacigalupe, L. (2009). *El procesamiento de la información durante la interpretación simultánea: un modelo a tres niveles*. Granada: Atrio, p. 35.

subtareas de comprensión: 1) captación del estímulo sensorial sonoro y 2) recuperación de la información relevante desde la MLP.

El Modelo de Esfuerzos de Gile parte de la base de que las tareas mentales pueden ser de dos tipos: 1) *automáticas*, que no requieren consumo alguno de capacidad de procesamiento, al existir respuestas automatizadas para llevarlas a cabo; 2) *no automáticas*, que sí requieren capacidad de procesamiento. Puesto que la capacidad de procesamiento de la información es limitada y la IS no es una tarea automática, es necesario encontrar el equilibrio las capacidades y necesidades; distribuyendo los esfuerzos de manera equilibrada para poder hacer frente a esta tarea sin descuidar ninguna de sus tareas menores.

De acuerdo con el razonamiento del autor, la automatización se consigue con la práctica; suponiendo así, un menor consumo de los limitados recursos disponibles, que podrán utilizarse entonces en otra clase de tareas igualmente necesarias para la IS. Dicha automatización adquiere todo su valor cuando las características de la relación TT-TO —es decir cuando el nivel de similitud formal entre ambos sistemas lingüísticos, e incluso entre los sistemas culturales— permite un intercambio rápido y automático de unidades TT-TO.

Alonso, añade que los modelos de Esfuerzos formulados por Gile<sup>277</sup>, pretenden reflejar la presión cognitiva a la que están sometidos los intérpretes. Piénsese que, en el caso de los intérpretes más experimentados, aun cuando las condiciones de trabajo son óptimas, se observan problemas serios de contenido al producir sus versiones en la LM. La idea se genera desde dos premisas: 1) la interpretación requiere una cierta capacidad o energía mental con carácter limitado, y 2) en ocasiones, la demanda de energía mental es tan elevada que la disponible resulta insuficiente; consecuentemente se producen errores. Las operaciones mentales *no automáticas* requieren cierta capacidad de procesamiento (CP): ante un estímulo determinado no hay respuesta automatizada y constante, consumen más CP de la disponible y el rendimiento disminuye. Mientras que las *automáticas* no requieren esa CP por esencia.

Al considerar la interpretación como una operación no automática, Alonso deduce la necesidad de una cierta CP para cubrir los esfuerzos que tiene que realizar el intérprete, sin que la demanda supere su CP, lo que repercutiría en el rendimiento.

---

<sup>277</sup> Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins, pp. 159-187.

En síntesis, con respecto al *control atencional* y coordinación de la comprensión y la producción, existen diversas hipótesis:

- Welford<sup>278</sup> plantea la *hipótesis del canal único*. Sugiere que, tras mucha práctica, los intérpretes aprenden a ignorar el sonido de su propia voz para así evitar la interferencia durante la comprensión de la LF. Es decir, los intérpretes tendrían focalizada su atención en los procesos de comprensión. Sin embargo, esta hipótesis fue descartada por Gerver<sup>279</sup> al apuntar que las autocorrecciones que realizan los intérpretes en sus producciones indican que les están prestando atención, pues de otra manera no podrían ser comparadas con la LM y corregidas en caso de error o falta de correspondencia.
- Según Goldman-Eisler<sup>280</sup> los intérpretes aprovechan las pausas para reducir la presión de hablar y escuchar simultáneamente.
- Respecto a la toma de notas en una IC, Andrés<sup>281</sup> observó que se producía una sobrecarga en el procesamiento, al escuchar el discurso al mismo tiempo que se tomaban las notas, incluso con ritmos lentos de presentación de la LF. En el estudio reseñado observó que los estudiantes de interpretación demoraban excesivamente el inicio de la verbalización en la LM (aprox. 6 segundos) al tomar notas de forma concurrente con la comprensión; además los participantes produjeron una gran cantidad de omisiones de información en sus interpretaciones. Andrés lo atribuye a una falta de automatización de la toma de notas, por lo que la focalización de la atención en esta tarea tiene consecuencias negativas sobre la comprensión y posterior producción del discurso.
- Padilla y colaboradores<sup>282</sup> plantean la existencia de dos niveles atencionales en el proceso de interpretación: a) un nivel que requiere mayor capacidad atencional o procesos más controlados (ej., en la fase de recepción o comprensión del discurso) y, b) otro nivel que requiere menor capacidad atencional (ej., en la fase de reformulación lingüística, dedicada a los procesos semiautomáticos de producción del mensaje).

<sup>278</sup> Op. cit., 1968.

<sup>279</sup> Gerver, D. (1971). *Aspects of simultaneous interpretation and human information processing*. Unpublished Ph. D. dissertation. University of Oxford, UK.

<sup>280</sup> Goldman-Eisler, F. (1961). The distribution of pause duration in speech. *Lenguaje and Speech*, 4, 232-237.

Goldman-Eisler, F. (1967). Sequential temporal patterns and cognitive processes in speech. *Lenguaje and Speech*, 10 (1), 122-132.

<sup>281</sup> Andrés, D. (2002). *Konsequitivdolmetschen und Notation*. Frankfurt: Peter Lang. En Pöchhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. London: Routledge.

<sup>282</sup> Padilla, P. & Bajo, M. T. (1998). Hacia un modelo de memoria y atención en interpretación simultánea. *Quaderns de traducció*, 2, 107-117.

- Para Cowan<sup>283</sup>, entre las tareas de escucha y producción tienen lugar cambios atencionales rápidos y eficaces llevados a cabo de forma controlada, lo que permite al intérprete tener el máximo de información durante un tiempo en su foco atencional.

**Resumiendo:** estas cuatro facultades (reseñadas en 3.5.1, 3.5.2, 3.5.3 y 3.5.4) remiten a la automatización de cada tarea para optimizar el rendimiento. Asimismo, y al igual que en los procesos cognitivos (ver apartado 3.3. Experiencia en la interpretación) no se ve prácticamente implicado el dominio lingüístico como baza para compensar las habilidades que requiere una práctica extensa. En efecto, los sujetos bilingües muestran mejores capacidades atencionales que los monolingües. Pero juzgamos insuficiente la competencia propia de un bilingüismo alto para compensar el resto de procesos cognitivos que tienen lugar, así como las habilidades necesarias para desempeñar la labor de interpretación. No obstante, existen otros factores que consideramos relevantes y que no se limitan a la mera interpretación de un discurso, sino al efecto que produce el modo en que ésta es llevada a cabo. Una buena formación complementaria puede compensar la mera competencia lingüística, gracias al resto de las competencias imprescindibles para interpretar.

Por ello, nos parece oportuno analizar el peso que tienen la comunicación no verbal así como otros parámetros que sí indican en el resultado de una interpretación.

### 3.5. Comunicación no verbal y parámetros de incidencia

Una de las características esenciales de la IS es la necesidad de interpretar un discurso presentado por un ponente sin limitaciones en ninguno de los códigos empleados (verbal y no verbal), con el código verbal fuertemente restringido, en ausencia de posibilidades de expresión corporales y faciales, quedando únicamente la

---

<sup>283</sup> Cowan, N. (2000). Processing limits of selective attention and working memory and Reading. Potential implications for interpreting. *Interpreting*, 5 (2), 117-146.

voz del intérprete, limitada a su vez por condicionamientos socioculturales. Por tanto, la voz del intérprete de IS es sobre la que se concentra toda la responsabilidad de una interpretación *integral*.

Parece existir el mayor consenso sobre el hecho de que el intérprete no debería producir monótonamente una ponencia presentada no monótonamente, ya que podría incumplir parámetros de calidad importantes, incluida la transmisión correcta del sentido. Sin embargo, en el caso de una interpretación monótona de una ponencia monótona, el problema es distinto: el intérprete no distorsiona ni el contenido ni la presentación de la ponencia original (ya que coincide la monotonía en la presentación del discurso original y en la IS), por lo que, en principio, podría tratarse de una IS teóricamente correcta. No obstante, aquí se plantea el papel que debería desempeñar el intérprete; delimitando dónde debe comenzar su implicación personal y profesional, y dónde debe terminar.

Tomando como referencia el *concepto general de calidad* de calidad de Altman<sup>284</sup>— que definió Gile<sup>285</sup> a su vez— el grupo ECIS<sup>286</sup> realiza una aproximación a dicho concepto. Partiendo de sus premisas<sup>287</sup>, ECIS estudió la importancia de la comunicación no verbal (CNV) en una IS. Para ello, el grupo desarrolló diferentes líneas de trabajo:

- Por un lado se centraron en la transmisión de elementos no verbales del discurso original con posibles efectos distorsionadores sobre la interpretación: la voz. Puesto que ésta posee distintos indicadores (entonación, tono, timbre, velocidad), el grupo analizó —mediante un estudio de carácter experimental— la entonación monótona y sus efectos sobre la valoración de la calidad de los receptores de IS. Partiendo de un discurso en lengua extranjera (LE), se le pidió siempre al mismo intérprete que

<sup>284</sup> Entendiéndola como la interpretación perfecta que hipotéticamente puede existir: concepto integrado por todos aquellos parámetros que afecta a la misma, independientemente de la evaluación concreta a que pudiesen someterse y de las condiciones específicas de los distintos actos interpretativos. Ver: Altman, J. (1994). Error analysis in the teaching of simultaneous interpreting: a pilot study. En Lambert, S., Moser-Mercer, B. (eds.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 25-38.

<sup>285</sup> Concepto de calidad que Gile relaciona con la presentación física del intérprete, su capacidad de integrarse entre el grupo de sus usuarios; pasando desapercibido. Su comportamiento profesional y discreto fuera de cabina, así como dentro de la misma contribuyen a la valoración de la prestación. Ver: Gile, D. (1983). Aspects méthodologiques de l'évaluation de la qualité du travail en interprétation simultanée. *Meta*, Vol.28, N°3, pp. 236-243.

<sup>286</sup> ECIS (Evaluación de la Calidad en Interpretación Simultánea) es un grupo de investigación de la Universidad de Granada fundado en 1995. La actividad del grupo se enmarca en los estudios de interpretación, y se desarrolla a través de diversos proyectos de investigación e innovación docente. El principal objeto de estudio del grupo es la calidad de la interpretación simultánea.

<sup>287</sup> Consideraron como IS ideal aquella que transmite correctamente el contenido (verbal y no verbal) del discurso original, con una presentación (verbal y no verbal) que, por una parte respetase la intención del orador, y por otra evitase introducir elementos distorsionadores propios del intérprete que pudieran influir emocionalmente en los usuarios. Concluyeron que si bien la transmisión del sentido es primordial en la interpretación, los aspectos formales deben serlo también porque cooperan en la definición de la calidad y el éxito de una interpretación.

realizara la interpretación siguiendo diferentes directrices (cambios de entonación o de velocidad, por ejemplo); su interpretación fue valorada posteriormente por usuarios de las universidades de las Palmas, Valencia, Castellón, Málaga y Granada. Los resultados respondieron a las expectativas y demostraron que el usuario, casi siempre de forma inconsciente, critica considerablemente una interpretación en la que los elementos no verbales no son los adecuados, sin valorar lo suficiente la interpretación desde el punto de vista del contenido. Aunque los usuarios no reconocían los aspectos no verbales como factor importante, este experimento demostró lo contrario: permitió subrayar la necesidad de que todos estos aspectos deben trabajarse para mejorarlos. Y entre ellos, Collados incluye la agradabilidad de la voz, que el intérprete puede optimizar.

- Otra de las líneas de trabajo midió la influencia de los elementos no verbales del orador en la interpretación, analizando el peso de dichos elementos desde que son emitidos por el orador hasta que llegan al intérprete. Y para ello, el grupo de expertos de la UGR grabó en vídeo a ponentes y discursos originales en alemán, francés e inglés, de una sesión de tres días del Parlamento Europeo. Grabaron asimismo las interpretaciones que se llevaron a cabo en las cabinas española, francesa, y alemana. El método llevado a cabo fue la transcripción de todos los discursos e interpretaciones mediante un sistema de transcripción exhaustiva basada en los métodos existentes, completados con los aspectos no verbales. Posteriormente, una aplicación informática, diseñada para ello, les permitió ver y escuchar el discurso original y cotejarlo con las interpretaciones y los datos de los análisis.

El resultado de estos trabajos permite valorar la importancia de cada uno de los parámetros que fueron analizados, en una IS:

- Con respecto a la incidencia del parámetro *acento*, distintas disciplinas (como la didáctica de lenguas, la percepción, la sociología y la psicología) y autores (como Cheung<sup>288</sup>), evidencian la incidencia del acento no nativo (ANN) en la evaluación de los usuarios de una IS, a saber, la merma de la inteligibilidad, la distracción o la irritación, que puede provocar. Si bien existe una tendencia por parte de los usuarios a castigar una interpretación con ANN, sus distintos

<sup>288</sup> Cheung, A. (2003). Does accent matter? The impact of accent in simultaneous interpretation into Mandarin and Cantonese on perceived performance quality and listener satisfaction level. En *Evaluación de la calidad en interpretación de conferencias: investigación*, Collados Aís, Á., Fernández Sánchez, M.M. & Gile, D. (eds.), pp. 85-96.

umbrales no permiten erigir una base científica que confirme la merma objetiva de calidad en una interpretación simultánea por este motivo. Por ello, Collados prioriza la calidad del contenido (que los conceptos relevantes y el fondo del mensaje sean transmitidos de tal forma que resulten claros para el oyente) frente a la forma (acento, estilo lingüístico)<sup>289</sup>.

- Retomando la incidencia del parámetro *agradabilidad de la voz*: sabemos que la lengua y los mensajes se transmiten a través de la voz del intérprete, su principal instrumento de trabajo. Por ello, resulta imprescindible estudiar cuáles son las mejores cualidades vocales que favorecen el desarrollo de su tarea profesional y también las más nocivas, de modo que la voz no suponga un obstáculo en la transmisión eficaz de significados.
- La incidencia del parámetro *cohesión lógica*, es indispensable para que se produzca con éxito el proceso de comunicación. En su investigación, Collados subraya que los mecanismos de cohesión desempeñan un papel fundamental tanto en el proceso como en el producto de traducción o interpretación<sup>290</sup>. Retiene este parámetro como un criterio básico que determina la calidad de interpretación. No obstante, es insuficiente aún la información objetiva acerca del cumplimiento de este criterio de calidad.
- Con respecto a la incidencia del parámetro *transmisión correcta del discurso original*, es incontestable su predominio en la escala de prioridades de las expectativas de los usuarios e intérpretes, junto a otros parámetros como la *cohesión lógica*.
- Si bien la incidencia del parámetro *transmisión incompleta del discurso* es importante, no es esencial en la IS; no existen conclusiones nítidas acerca de su ubicación entre omisión, síntesis o estrategia. Sin embargo, los usuarios no parecen aceptar una transmisión incompleta cuando ésta perjudica la fluidez del intérprete por los silencios, lo que hace dudar de su fiabilidad. El intérprete ha de demostrar a los usuarios que no se está perdiendo información, reduciendo los silencios o pausas que inciten a la duda sobre qué es lo que realmente se están perdiendo, si es algo esencial o no.

---

<sup>289</sup> Parece que los umbrales de tolerancia son relativos, ya que un oyente cuyo idioma nativo sea el mismo en el que el intérprete está reproduciendo el discurso, contará con un margen más amplio en su escucha para reconocer automáticamente palabras pronunciadas con acento, o frases con un orden sintáctico alterado. En el caso inverso, un oyente extranjero del idioma meta de la IS, requerirá de una mayor corrección fonética y sintáctica para reconstruir el contenido y facilitarle la comprensión.

<sup>290</sup> Los resultados de su evaluación controlada, evidenciaron que el déficit en gramaticalidad afecta a la evaluación de la cohesión lógica y viceversa.

- La incidencia del parámetro *terminología* interactúa con otros parámetros<sup>291</sup>: a priori, parece corresponderse con una noción léxica, nominal del término. No obstante esta concepción se difumina, al producirse una interacción entre la búsqueda del término correcto y la pausa correspondiente para encontrarlo.
- Con respecto a la incidencia del parámetro *estilo*: no existe un consenso acerca del concepto «estilo adecuado»<sup>292</sup>. Además, este parámetro parece ser la suma de la interacción con otros parámetros también incluidos en los estudios de calidad: la percepción de un estilo mejor o peor puede estar condicionada por la fluidez de emisión, el empleo de la terminología apropiada o el uso gramatical correcto.
- Si bien faltan datos concluyentes sobre la incidencia del parámetro *entonación*, la profesora observó en su experimento la vinculación de la entonación monótona con estados de ánimo de aburrimiento y cansancio: producen una falta de atención que a la postre llevan a la pérdida del sentido del discurso original (DO).
- La *dicción* parece ubicarse en la parte media de la escala de influencia de parámetros: el inconsciente colectivo aboga por una correcta enunciación de su lengua materna, tanto más en el caso de los oradores profesionales. Y aunque no resulte primordial, la inteligibilidad, en cambio, sí es una cualidad esencial del orador, y la dicción es la responsable fundamental de que un texto se comprenda en mayor o menor medida.
- Tras la incidencia del parámetro *gramaticalidad*, se evalúa la competencia de comprender las cuasi infinitas estructuras que pueden crearse dentro de una lengua. Una producción gramaticalmente incorrecta parece afectar la percepción de otros parámetros por parte de los usuarios. Collados señala que deberían contemplarse las diferencias entre lenguas, culturas, grupos de usuarios, situaciones y participantes en el proceso social de la interpretación, para dilucidar la verdadera importancia del factor gramaticalidad.

### 3.6. Resumen y conclusiones del Capítulo III

<sup>291</sup> Collados explica que la terminología tiene relación directa con la cohesión y transmisión correcta del discurso.

<sup>292</sup> A la vista de los resultados experimentales, Collados lo sitúa en uno de los últimos puesto de la escala de importancia.



Las aportaciones consideradas en este tercer capítulo permiten concluir que:

En primer lugar, resulta compleja la clasificación de las fases que constituyen la interpretación simultánea, ya que no se suceden de forma lineal sino que se superponen. A su vez, los procesos cognitivos se caracterizan por su interdependencia. No obstante, destacamos la importancia de la MT, ya que predomina en los procesos de comprensión, tanto más en aquellos en los que se solapan la comprensión y la producción, cuando la demanda y carga cognitiva son las más intensas.

En segundo lugar, que aunque el dominio de la lengua de trabajo facilita algunos aspectos para interpretar, la condición bilingüe no exime de una rigurosa preparación previa de contenidos ni de un entrenamiento para desempeñar una IS de calidad. La experiencia parece ser la responsable de la existencia de un sistema de control que permite a los intérpretes profesionales activar las dos lenguas sin mezclarlas, así como automatizar las tareas menores implicadas durante la interpretación.

En tercer lugar, en qué medida influye la experiencia en interpretación sobre cada uno de los procesos cognitivos. De hecho, las facultades necesarias que hemos reseñado (control de la ansiedad, memoria, rapidez de acceso semántico, *control atencional*), remiten a la automatización de cada tarea para optimizar el rendimiento. De igual modo, en los procesos cognitivos no se ve prácticamente implicado el dominio lingüístico como baza para compensar aquellas habilidades necesarias que requieren una práctica extensa. Y aunque los sujetos bilingües muestren mejores capacidades atencionales que los monolingües, juzgamos insuficiente un bilingüismo alto para compensar el resto de habilidades necesarias para interpretar.

En cuarto lugar, el peso que tienen la comunicación no verbal así como otros parámetros que sí inciden en el resultado de una interpretación. Cabe recordar que no sólo influye el contenido de un discurso, sino el modo en que éste es transmitido y luego interpretado. De la influencia que ejercen los parámetros en la calidad de una IS, resultan importantes la dicción y la fluidez, sobre todo en la comprensión. La mejora la incidencia de estos parámetros parece lograrse con una buena formación; por lo que, una vez más, la competencia lingüística no determinaría la calidad de una IS. Sin embargo, no es menor la importancia que tienen tanto los elementos no verbales del intérprete dirigidos al receptor de la comunicación, como los del interpretado hacia el intérprete.

### 3.6. Résumé et conclusions du Chapitre III

Les fondements théoriques retenus dans ce troisième chapitre permettent de conclure que:

Premièrement, la classification des phases en interprétation simultanée semble complexe car celles-ci ne se succèdent pas de façon linéaire, mais se chevauchent. Les processus cognitifs se caractérisent, à leur tour, par leur interdépendance. Toutefois, nous soulignons l'importance de la MDT, vu sa prédominance dans les processus de compréhension, notamment dans ceux où la compréhension et la production sont chevauchées par l'intensité de la demande et de la charge cognitive.

Deuxièmement, bien que la maîtrise de la langue de travail puisse faciliter certains aspects de l'interprétation, la condition bilingue ne dispense pas d'une rigoureuse préparation préalable des contenus ni d'un entraînement pour assurer la qualité de l'IS. L'expérience semblerait être la responsable d'un système de contrôle permettant aux interprètes professionnels d'activer deux langues sans les mélanger, ainsi que d'automatiser des tâches mineures impliquées lors de l'interprétation.

Troisièmement, l'influence que l'expérience aurait sur les processus cognitifs impliqués en IS. En effet, les facultés requises (le contrôle de l'anxiété, la mémoire, la vitesse d'accès sémantique, le contrôle attentionnel), renvoient à l'automatisation des tâches pour optimiser la performance. Également, la compétence linguistique serait à peine impliquée dans les processus cognitifs en tant qu'atout pour compenser d'autres compétences nécessaires qui demandent une pratique étendue. Et bien que les bilingues ont de meilleures habiletés attentionnelles face aux monolingues, nous considérons qu'un bilinguisme fort reste insuffisant pour contrebalancer les autres compétences indispensables à l'interprétation.

Quatrièmement, la communication non verbale et d'autres paramètres qui ont une influence sur le résultat de l'interprétation. Il convient, donc, de rappeler que non seulement le contenu d'un discours détermine le résultat d'une interprétation, mais aussi la façon dont celui-ci est produit et ensuite retransmis. Parmi les paramètres, certains sont importants pour la compréhension, notamment la diction et la fluidité qui déterminent la qualité d'une IS. Une bonne formation assure l'amélioration de ces paramètres, ce qui une fois de plus, étaye le fait que la compétence linguistique ne détermine pas, à elle seule, la qualité d'une IS. Il est

**donc important de tenir compte des éléments non verbaux qui proviennent aussi bien de l'interprète dirigés vers le récepteur, que de l'intervenant vers l'interprète.**

## CAPÍTULO IV: BILINGÜISMO EN LA INTERPRETACIÓN

A lo largo de este capítulo trataremos de analizar en qué medida la condición bilingüe podría favorecer a un sujeto en el ejercicio de la interpretación.

Sabemos que la edad es un factor determinante en la adquisición de un segundo idioma. Numerosos estudios abogan por una exposición precoz al segundo idioma, ya que las estructuras internas del lenguaje son asimiladas sin la intervención del metalenguaje. Por ello, analizaremos la relación existente entre dicho periodo crítico y el modo en que se adquieren las estructuras de un segundo idioma, que permite la automatización de la fonología y otros aspectos de una lengua.

Puesto que es evidente la incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos, nos proponemos aclarar si la interpretación natural (innata) de un bilingüe resulta suficiente o no para garantizar la calidad de una interpretación simultánea:

Si bien sabemos que en el ámbito de una interpretación natural el bilingüe muestra una mayor competencia lingüística que un monolingüe, también sabemos que ésta no resulta ser suficiente para trasladar conceptos de un idioma a otro ya que, a menudo, requieren una preparación del tema tratado. Las habilidades cognitivas que intervienen en una interpretación simultánea son múltiples, por lo que aunque el bilingüismo favorezca el funcionamiento de algunas de ellas —como veremos más adelante—, no exime al sujeto bilingüe de un entrenamiento. Ello es así dado que la automatización de algunas tareas resulta esencial para desempeñar correctamente este ejercicio que conlleva el solapamiento de funciones cognitivas implicadas.

Asimismo, si bien es cierto que el control de dos sistemas lingüísticos dota al sujeto bilingüe de ciertas habilidades cognitivas, nos planteamos si podrían considerarse éstas como ventajas para la interpretación, o si por el contrario el bilingüismo entraña algunas desventajas.

### 4.1. El periodo crítico para la adquisición del bilingüismo

En la adquisición lingüística general, el «periodo crítico» para adquirir capacidades lingüísticas comienza cuando el sistema cognitivo desarrolla las facultades neurológicas necesarias para establecer determinados intercambios específicos con el entorno.

La hipótesis clásica de Lenneberg<sup>293</sup> postuló la presencia de un periodo crítico, entre los 2 años y la pubertad, durante el cual el niño cuenta con capacidades para la adquisición del lenguaje que son óptimas dada la madurez de su sistema nervioso central. Actualmente, se considera que el declive de las facultades lingüísticas tiene lugar antes de la pubertad, entre los 6 y 8 años<sup>294</sup>. En todo caso, Lenneberg argumenta la importancia que, para la adquisición de una segunda lengua, representa dicho periodo crítico: según el autor, podría deberse al hecho de que —contrariamente a lo que sucede con la lengua materna, basada en mecanismos innatos y adquirida automáticamente, sin esfuerzos— la adquisición de un segundo idioma, después de este periodo crítico, se traduce por un proceso laborioso que recaba mecanismos conscientes.

Si bien es cierto que el modo en que se efectúa el aprendizaje de las lenguas afecta al cerebro bilingüe<sup>295</sup>, de acuerdo con las investigaciones recensadas a continuación, la edad podría ser —entre otros<sup>296</sup>— uno de los factores determinantes en la organización del cerebro. Algunos estudios realizados con intérpretes esclarecen cómo gestiona el cerebro esta tarea y arrojan conclusiones incuestionables. Así:

- Autores como Proverbio y otros han comparado empíricamente<sup>297</sup> los tiempos de reacción (TRs) en tareas relativas al lenguaje con sujetos intérpretes. Llegaron a la conclusión de que las diferencias son menores cuando el idioma se ha aprendido antes de la pubertad. Esto nos conduce a subrayar la importancia del *factor edad* para llegar a ser un buen intérprete.
- Karl Kim<sup>298</sup> y otros llevaron a cabo otro experimento<sup>299</sup>, centrándose en el área de Broca y el área de Wernicke<sup>300</sup>. La diferente activación cerebral de dos grupos de bilingües, les permitió

<sup>293</sup> Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.

<sup>294</sup> Johnson, J.S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.

<sup>295</sup> Costa explica que el léxico depende de la memoria declarativa, que reside en los lóbulos temporales, en tanto que las sintaxis, gramática y morfología de la lengua materna —que se aprende de oído, practicándola— se fijan en la memoria procedimental (como montar en bicicleta), que está en los ganglios basales. Pero si la segunda lengua se aprende con explicaciones, la sintaxis y la gramática se alojan entonces en la memoria declarativa en lugar de en la procedimental, y por eso cuesta más interiorizarla. No obstante, a medida que se domina un idioma, el sujeto tiende a trasladar la sintaxis a los ganglios basales.

Véase: Rius, M. (20 de abril de 2009). Cerebro bilingüe. La Vanguardia. Disponible en:

<http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120420/54284559153/cerebro-bilingue.html>

<sup>296</sup> Algunos investigadores reconocen la existencia de otros factores que podrían determinar la organización del cerebro, aunque aún no existen datos concluyentes al respecto. Así: el *factor calidad* (nivel de competencia idiomática), el *factor método* (de aprendizaje), el *factor idioma* (tipo de combinación lingüística entre dos idiomas lejanos o cercanos), el *factor número* (de idiomas adquiridos). Véase: Rius, M. (20 de abril de 2009). Cerebro bilingüe. La Vanguardia.

<sup>297</sup> Proverbio, A. M., Adorni, R., & Zani, A. (2007). The organization of multiple languages in polyglots: Interference or independence. *Journal of Neurolinguistics*, 20, 25-49.

Disponible en : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0911604406000157>

<sup>298</sup> Kim, K. (1997). The bilingual Brain. *Discover magazine*.

Disponible en: <http://discovermagazine.com/1997/oct/thebilingualbrai1258#.UnqNRHAz3YE>

<sup>299</sup> Mediante una resonancia magnética funcional analizaron la activación cerebral de dos grupos de bilingües, que fueron clasificados bajo los términos de «bilingües tempranos» y «bilingües tardíos». Ambos grupos utilizaron la misma parte del área de Wernicke para ambas lenguas, pero no sucedió así con el área de Broca. Los «bilingües tempranos» usaron la misma parte del área de Broca, pero los «bilingües tardíos» usaron dos partes distintas —una al lado de la otra— del área de Broca.

<sup>300</sup> El área de Broca se encarga de la producción del lenguaje. El área de Wernicke procesa el lenguaje.

clasificarlos con el nombre de «bilingües tempranos» y «bilingües tardíos». La explicación que atribuyeron a este fenómeno es que, cuando el cerebro está formando las conexiones en su etapa de desarrollo, entrelaza los sonidos y estructuras de todas las lenguas que aprende.

En consonancia con este experimento, otros autores como Vinter y Perruchet<sup>301</sup> afirman que los bilingües «tempranos» muestran un comportamiento lingüístico diferente al de los bilingües «tardíos». En el caso de los «bilingües tempranos», una sola región del área de Broca se ocupa de la interpretación de las dos lenguas aprendidas, mientras en el caso de los «bilingües tardíos», existe una separación evidente entre la región dedicada al idioma nativo (LM) y la que se ocupa de la lengua extranjera (LE). Pero, cuando la estructura neuronal del cerebro está completa, el cerebro ha perdido neuroplasticidad. Así, cuando el sujeto adquiere un segundo idioma, el cerebro se ve forzado a crear una nueva área para la nueva lengua. Esto explica la dificultad que tienen los adultos a la hora de aprender una segunda lengua, y la facilidad de los niños para hablar dos idiomas sin traspasar el acento de su lengua materna a la segunda lengua o para captar todos los sonidos fonológicos propios de ambos idiomas. A su vez, Muñoz Liceras argumenta<sup>302</sup> que un cerebro de tres años no tiene la misma flexibilidad que a los veinte. Y constata que los inmigrantes adolescentes que llegan a un país muestran tener ventajas en metalenguaje y en vocabulario pero no en la fonética, ni en la concordancia.

- Los miembros del grupo de investigación *Brainglot* han confirmado algunas cuestiones.
  - Por un lado, Ávila explica que las personas bilingües y monolingües no implican diferentes partes del cerebro para cambiar de tarea cognitiva: mientras que los bilingües usan el mismo área cerebral que para cambiar de lengua y controlar la lengua que hablan (frontal inferior izquierdo o área de Broca y ganglios basales), los monolingües exhiben una menor participación de estas zonas y un mayor control de estas funciones desde áreas homólogas del hemisferio derecho.
  - Por otro lado, Costa subraya<sup>303</sup> que el cerebro trabaja de forma diferente en función del nivel de conocimiento y desenvoltura que se tiene en cada lengua. Su investigación, según las imágenes que se muestran a continuación, le permitió observar —a nivel macroscópico— que cuando el dominio de las dos lenguas es muy elevado, se solapan las dos zonas del cerebro donde «residen»; en cambio, cuando existe una

<sup>301</sup> Perruchet, P. ; Vinter, S. (2002). Mémoire et apprentissage implicite. *Psychologie Française*, 4, Presse Universitaire Franc-Comptoise, 51-60.

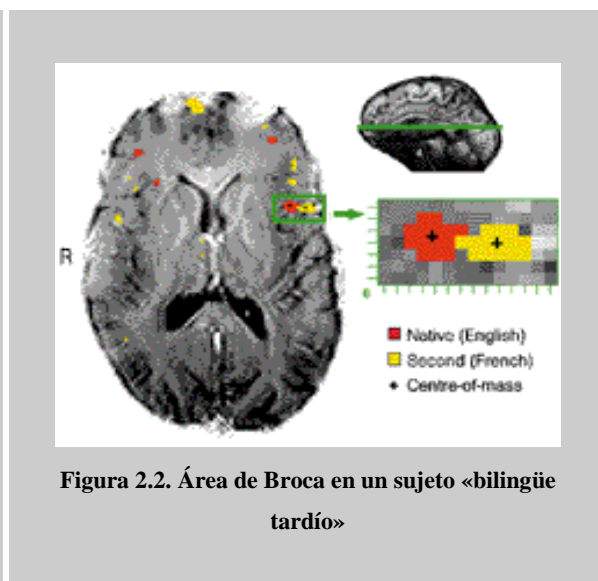
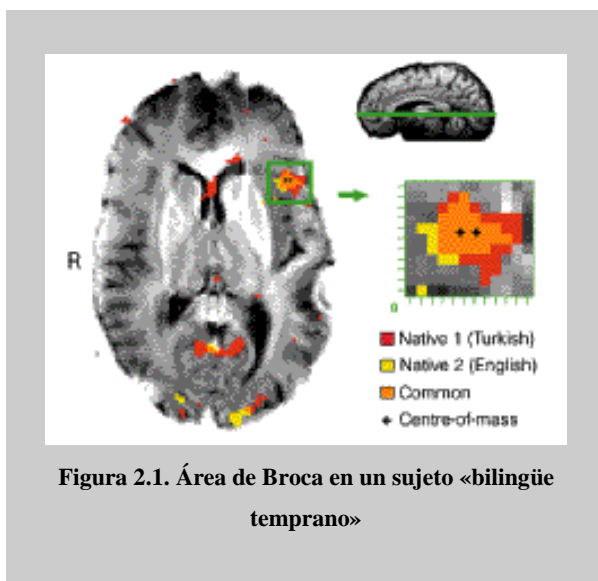
<sup>302</sup> Marín, M. (5 de julio de 2015). Entrevista de Maribel Marín a Juana Muñoz Liceras, *El País*, p. 8.

<sup>303</sup> Rius, M. (20 de abril de 2009). Cerebro bilingüe. *La Vanguardia*.

Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120420/54284559153/cerebro-bilingue.html>

descompensación en la competencia de algunas de las dos lenguas, la segunda lengua ocupa más espacio y, a medida que se va automatizando su uso, converge con la zona de la primera lengua. No obstante se desconoce, aún, si el hecho de que ocupe más espacio está relacionado con la necesidad de un mayor esfuerzo.

En las imágenes siguientes<sup>304</sup> podemos observar que el área de Broca (cerebro de la imagen A) es utilizada por las dos lenguas, mientras que el cerebro de la imagen B usa dos espacios distintos en el área de Broca, uno para cada lengua.



Si bien son acuñables ambos tipos de bilingüismo según la edad de aprendizaje, los conceptos «temprano» y «tardío» no especifican qué franja de edad comprendería para cada tipo ni, por tanto, cuál sería la edad en que un bilingüe temprano deja de serlo para entenderse como «tardío»<sup>305</sup>

- Si retenemos las enseñanzas que preceden, parece evidente que sea objeto de nuestro interés conocer la diferencia de impacto que subyace según sean los dos periodos distintos de

<sup>304</sup> Kim et al. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. Recuperado el 8 de marzo de 2014. *Nature*, 388(6638), 171-174.

<sup>305</sup> El número de sinapsis alcanza su máximo a los 2 años de edad; después predomina la poda sináptica. A los 16 años sólo persisten la mitad de las sinapsis originalmente formadas. A medida que los niños encuentran una amplia variedad de estímulos y de experiencias en su vida cotidiana, establecen algunas sinapsis que se utilizan frecuentemente. Sin embargo, hay otras sinapsis que son inútiles e irrelevantes, y que por ello van desapareciendo gradualmente. De hecho el sistema parece estar diseñado para garantizar que tenga lugar esta poda sináptica. En algunas zonas del cerebro, el periodo intenso de poda sináptica ocurre muy pronto, mientras que en otras zonas empieza más tardíamente y se prolongará hasta entrada la adolescencia. Véase: -Bruer, J. T. (1999). In search of brain-based education. *Phi Delta Kappa*, 80, (9), 648-654.

-Huttenlocher y Dabholkar (1997). Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex. *Journal of Comparative Neurology*, 387, 167-178.

-Johnson, M. H., & de Haan, M. (2001). Developing cortical specialization for visual-cognitive function: The case of face recognition. In J.L Mc Clelland & R.S Seigler (Eds.), *Mechanisms of cognitive development: Behavioral and neural perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 253-270.

adquisición. Así, considerando el *factor edad*, distinguimos dos periodos de adquisición que dan lugar a estos dos tipos de bilingüismo: el bilingüe temprano (adquisición en periodo infantil), bilingüe tardío (adquisición en periodo puberal).

*a) Adquisición en periodo infantil*

Atendiendo a los hallazgos de las neurociencias, para el cerebro bilingüe existen dos clases de hipótesis, revisadas por Pettito y Dunbar<sup>306</sup>, que explican el impacto en un niño del hecho de adquirir una segunda lengua:

-el *sistema unitario del lenguaje*, según el cual los niños expuestos a dos lenguas desde el inicio dispondrían de una representación lingüística «fusionada» (no saben que están adquiriendo dos lenguas) y comienzan a diferenciarlas alrededor de los 3 años, lo que implica un retraso en el desarrollo lingüístico.

-el *sistema diferenciado del lenguaje*, que permitiría a los niños bilingües diferenciar los *inputs* lingüísticos correspondientes a las dos lenguas desde el inicio de su exposición a una segunda lengua. Para entender a qué edad comienza esa diferenciación, se investigó en diversos grupos cuya primera exposición se realizó en el momento del nacimiento y a las edades de 3, 5, 7 y 9 años. Se constató que:

- (1) antes de los 5 años la exposición lingüística es óptima para el desarrollo bilingüe y su dominio.
- (2) los niños monolingües de nacimiento, y bilingües entre las edades de 2-9 años, logran fundamentos sintácticos y morfológicos de la nueva lengua en el primer año, siempre y cuando sean expuestos de forma extensiva sistemática en contextos diversos y múltiples (como los que implican el hogar y la comunicación social).
- (3) los niños expuestos a dos lenguas desde el nacimiento adquieren los hitos de desarrollo lingüístico en cada una de ellas al mismo tiempo, y de forma similar a los monolingües.
- (4) la introducción de una nueva lengua no daña ni contamina a la lengua materna.

Asimismo, se investigó en adultos bilingües —mediante FMRI (imagen por resonancia magnética funcional)<sup>307</sup>— el impacto que la edad había tenido en la adquisición de sus dos lenguas antes de los 5 años. Para comprobar la existencia de periodos sensibles se analizó

<sup>306</sup> Pettito, L., Dunbar, K. (2004). New findings from educational neuroscience on Bilingual Brains, Scientific Brains and the Educated Mind. En K. Fisher & T. Katzir (Eds.), *Building usable Knowledge in Mind, Brain and Education*. CUP, 2004.

<sup>307</sup> Los adultos bilingües que adquirieron dos lenguas antes de los 5 años, procesan ambas en áreas de lenguaje que se solapan en el hemisferio izquierdo y que coinciden con las áreas de lenguaje activadas en los monolingües. Los expuestos más tardíamente muestran más activación bilateral, que ocupa tejido frontal más extensamente distribuido (memoria de trabajo e inhibición) y frecuentemente supone más esfuerzo cognitivo, medido por el número de errores.



el dominio lingüístico del bilingüe en función de la edad de inicio. Este dominio disminuía significativamente si el aprendizaje de una segunda lengua se iniciaba en la pubertad, o aún antes. Éste es un hallazgo que corrobora la aportación clásica de la psicolingüística.

Así, los niños que experimentan una exposición temprana, sistemática y extensiva a dos lenguas, rápidamente logran el dominio de sus aspectos básicos de un modo idéntico a aprendices monolingües. Como adultos, además, procesan las dos lenguas de manera similar a los adultos monolingües.

*b) Adquisición en periodo puberal*

Tal y como asegura Cendoya<sup>308</sup>, la edad de exposición al bilingüismo resulta ser un factor determinante en el logro de la fluidez lingüística y de lectura en la lengua no materna, así como en el procesamiento neural del cerebro. Los niños que se incorporan más tarde al contexto bilingüe también consiguen el dominio en la nueva lengua, siempre y cuando se vean expuestos a entornos lingüísticos sistemáticos y múltiples. Dicho de otro modo, no es posible alcanzar un bilingüismo absoluto exclusivamente en el aula.

- En caso de considerar cierto lo afirmado en el apartado anterior, cabría plantearse si es cierto o no que los individuos integrados en un contexto bilingüe más tardío, pero expuestos a los entornos antes mencionados, están en desventaja a causa de un dominio lingüístico insuficiente. De ser así, ¿sería diferente el resultado de su interpretación simultánea, si lo comparamos con el de otro individuo que haya sido expuesto a dos o más lenguas desde su nacimiento?

Otra vertiente de la misma duda: puesto que la infancia es un periodo de aprendizaje y de formación de las estructuras del cerebro hasta que se llega a la pubertad (a su vez, otro período crítico en el aprendizaje) ¿puede ser que el hecho de aprender un idioma antes o después de la pubertad condicione para siempre la capacidad de aprehender los sonidos y de pronunciarlos como un nativo, así como la de llegar a una total comprensión de la gramática de dicha lengua?:

- Sabemos que la etapa de la pubertad no está claramente definida puesto que oscila según cada individuo y mientras los términos «temprano» y «tardío» no puedan aún definirse correctamente, estos fenómenos seguirán siendo incógnitos.

---

<sup>308</sup>Cendoya, A. (2009). Bilingüismo y cerebro: implicaciones para la educación, *Psicología y Educación*, COP, 15 (1), 39-44.

- Además, los adolescentes aún conservan muchas de las características intuitivas de la adquisición natural, y tienen una conciencia de búsqueda de éxito en el proceso: analizan de forma «consciente» construcciones y formas morfológicas de las palabras, tienen una preocupación por la lengua que están aprendiendo, plantean preguntas sobre ella y piden explicaciones, es decir, se interesan por lo que podríamos llamar *metalenguaje*.

Por tanto, ¿es el exceso de reflexión la causa de esa mayor dificultad en el proceso de adquisición, o es la consecuencia lógica de la imposibilidad de acceder a la adquisición de forma puramente intuitiva?

Algunos autores como Felix<sup>309</sup> opinan que, tras la pubertad, el módulo general de «resolución de problemas» se desarrolla considerablemente y entra en competición con el módulo específico del lenguaje. Y como consecuencia de la preeminencia del módulo «resolución de problemas» —vinculado a la etapa de operaciones lógico-conceptuales de la inteligencia general— el módulo específico de lenguaje estaría oculto, de tal manera que, a pesar de seguir operativo y no desaparecer en un proceso de maduración, el adolescente y el adulto no son capaces de acudir a él. Otros como Bley Vroman<sup>310</sup>, apoyándose en las teorías del periodo crítico defienden que a partir de esta edad se pierde la capacidad innata de adquirir lenguas, y por tanto, si el adolescente o adulto se ve en la necesidad de aprender una segunda lengua lo hará utilizando los mismo módulos y mecanismos que utiliza en cualquier otro tipo de aprendizaje, especialmente aquellos vinculados de alguna manera con la reflexión lingüística. Procederá, en definitiva, de una forma muy similar a cuando reflexiona y *estudia* las características de su propia lengua.

- En la misma línea que reflexiona respecto a la edad crítica de adquisición cabe plantear: dadas las diferencias existentes entre ambos periodos de adquisición, ¿por qué los «bilingües tempranos» son mejores bilingües que aquellos individuos que han adquirido una segunda lengua después de la pubertad? A este respecto, existen varias hipótesis:

- La hipótesis de la *diferencia fundamental*<sup>311</sup> entre niños y adultos, que reside en el hecho de que todos los niños poseen desde su nacimiento un sistema de adquisición del lenguaje que integra una Gramática Universal y un conjunto de procedimientos específicos para el lenguaje; mecanismos que ya no estarían operativos en la edad

<sup>309</sup> Felix, S.W. (1988). Introduction, Suzanne FLYNN and Wayne O'NEIL (eds.), *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

<sup>310</sup> Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20, 3-49.

<sup>311</sup> Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? En S Gass & J Schachter (eds.) *Linguistic Perspective on Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 41-68.

adulta. La adquisición más tardía de una segunda lengua implicaría mecanismos cognitivos, menos específicos para el lenguaje, del tipo «resolución de problema». Dicha hipótesis concierne a aspectos abstractos del lenguaje.

- La hipótesis de *competencia*<sup>312</sup>, que supone que el aumento de la automatización de los procesos para el tratamiento del primer idioma conllevaría mayor dificultad en la adquisición de un segundo idioma, para los adultos: «cuanto más automatizado esté el sistema, menos susceptible es de reestructurarse».

- La hipótesis de Newport<sup>313</sup> *less is more*, que afirma que las limitaciones del sistema cognitivo del niño presentan ventajas para la adquisición, al menos en cuanto a aspectos morfológicos de la frase se refiere, de tales aspectos de la lengua. Paradójicamente, el desarrollo de ciertas capacidades cognitivas complica la adquisición del lenguaje. Esto sería aplicable a la adquisición de una segunda lengua.

- Flege<sup>314</sup> propone la hipótesis *speech learning hypothesis*: si los niños más mayores y los adultos muestran mayor dificultad en la pronunciación de la segunda lengua, no se debe a los cambios en el tratamiento perceptivo o «sensorio motriz», o a un declive de plasticidad cerebral, sino a un cambio radical en el desarrollo del lenguaje entre los 5 y los 7 años. Es la edad en la cual, según Flege, las categorías fonéticas y sus respectivas fronteras se estabilizarían en la primera lengua en que, además, la conciencia fonológica se manifiesta con el acceso al lenguaje escrito. Así, cuando las categorías lingüísticas de la primera lengua son estables, los nuevos sonidos de la segunda lengua tienden a asimilarse a las categorías de la primera lengua, tanto más si los idiomas se parecen.

Esta hipótesis da cuenta de la influencia que ejerce la edad de adquisición en el rendimiento de la segunda lengua: cuanto más tarde adquiera un individuo su segunda lengua, mayor es la probabilidad de que conserve un acento. Sin embargo no explica las diferencias interindividuales entre bilingües «tardíos». Es cierto que existe una gran variabilidad con respecto a las cualidades de aquellos bilingües que han adquirido la segunda lengua después de la pubertad. Algunos adultos logran dominar la segunda lengua casi tan bien como los monolingües, mientras que en otros

<sup>312</sup> MacWhinney, B. (1992). Transfer and competition in second language learning. En R. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: Elsevier.

Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to universal grammar. *Applied Linguistics*, 9 (3), 219-235.

<sup>313</sup> Newport, E.L. (1991). Contrasting conceptions of the critical period for language in S. Carey and R. Gelman (eds.) *The epigenesis of mind essays in biology and cognition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates, pp. 111-130.

<sup>314</sup> Flege, J. (1992). Speech learning in a second language. En C. Ferguson, L. Menn, & C. Stoel-Gammon (Eds) *Phonological Development: Models, Research, and Application*. Timonium, MD: York Press, 565-604. Flege in Ferguson 1992.

individuos predomina definitivamente el idioma materno sobre la segunda lengua, aún tratándose de los mismos idiomas y del mismo tiempo de exposición.

- Retengamos otra de las aportaciones que apuntan a la existencia de un periodo crítico entre los 0-3 años. Millán<sup>315</sup> explica que los métodos actuales para la enseñanza de la L2 tratan de sustituir el aprendizaje escolar de esa segunda lengua por una adquisición espontánea dentro del marco escolar. Y asegura que, si el niño entra en contacto con una segunda lengua alrededor de los cuatro años, como son las pretensiones actuales, tiene ya adquiridas las estructuras básicas de su primera lengua, y es perfectamente capaz de comunicarse en ella. Por tanto, al intentar emitir mensajes en la nueva lengua es probable que los configure en su primera lengua y se esfuerce por traducirlos a la que ya está habituado a utilizar.
- Centrándonos en la etapa crucial desde los 0-7 años, que atribuimos al periodo de adquisición infantil del lenguaje, parecen relevantes dos aportaciones:

- *La primera*, la de Fantini<sup>316</sup> referente a un niño bilingüe. Observó que a los 2,8 años (absolutos) el niño usaba dos sistemas lingüísticos distintos y separados. Esta temprana diferencia se evidenció a pesar del contacto tardío (2,1 años absolutos) y ocasional (desde los 0-5 años) que el niño tuvo con el segundo idioma. Además, la separación de contextos en los cuales se adquirió cada uno de los dos idiomas y la consistencia de uso de cada idioma dentro de su medio correspondiente, constituían factores significativos que facilitaron la distinción temprana y positiva de idiomas.

Este estudio lleva a plantearnos ¿En qué preciso momento un niño expuesto a dos idiomas se vuelve bilingüe, y cómo se da cuenta de su propio bilingüismo? Aunque no existen respuestas cerradas para estas dos preguntas, este autor recogió factores que contribuyeron a la diferenciación de ambos códigos:

- la coexistencia de dos idiomas fue lo que facilitó al niño percatarse de que existían varias posibilidades verbales para expresar un mismo concepto.
- el grado de adquisición, o sea que la adquisición de ambos idiomas dependía de las necesidades sociales del niño y no sólo del contacto suficiente y prolongado.

No obstante, el hecho de que un niño criado en aislamiento realmente pierda la oportunidad de adquirir un lenguaje humano después de la pubertad, parece corroborar que al menos ésta es una etapa crítica en el desarrollo personal. Algunos

<sup>315</sup> Millán Garrido, R. (2005). Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua. En Actas XVI Internacional ASELE *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Oviedo, p. 484.

<sup>316</sup> Fantini, A. E. (1982). *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*, Barcelona: Herder S.A, p. 127.

han señalado que el adulto posee otras cualidades que compensan esto, como la motivación, el interés, una variedad de técnicas y procedimientos pedagógicos que contrarrestan la desventaja de la adquisición a una edad avanzada. En conclusión: si bien es cierto que la edad recomendada para aprender un idioma como nativo (en el aspecto fonológico) es durante la infancia, la cuestión de si se debe exponer al niño a dos o más idiomas desde su infancia, o a la edad de dos o tres años, sigue siendo una consideración sin conclusiones firmes.

- *La segunda*, la de Dalgalian<sup>317</sup> quien establece el límite de adquisición en el entorno de los 7 años, acuñando para dicha etapa el término de «edad del lenguaje». Así, distingue la *adquisición natural* antes de los 7 años, del *aprendizaje voluntario* y organizado después de esta edad. Dicha distinción responde a una base neurocognitiva. Durante la adquisición natural intervienen mecanismos que permiten manipular los sistemas de signos y símbolos con objeto de sociabilizar: esta facultad se conoce como lenguaje. Y, si bien sólo se adquiere una sola vez en la vida, en esta etapa resulta igual de natural adquirir uno o varios códigos lingüísticos, siempre y cuando el entorno ofrezca los contactos lingüísticos necesarios. Y este desarrollo del lenguaje sucede a la par que el propio desarrollo cognitivo general. Sin embargo, una vez pasada esta *edad del lenguaje*, la adquisición de un nuevo idioma depende de otro proceso que implica un aprendizaje a través de la lengua materna. Con ello, tanto Dalgalian como Petit<sup>318</sup> entienden que tras esta etapa ya no se aprende el lenguaje en sí mismo sino lenguas.

- En esta misma línea, aunque existen numerosos estudios<sup>319</sup> que abogan por la hipótesis de lo que se conoce como *periodo crítico* —entendido como la imposibilidad de aprender de forma automática y natural un segundo idioma más allá de la pubertad o cerca en los 13 años, ya que el cerebro pierde plasticidad para hacer conexiones necesarias— Díaz-Sánchez y Álvarez-Pérez<sup>320</sup> recogen otras críticas a esta hipótesis y, por supuesto, a hipótesis o teorías que compiten con ella<sup>321</sup>. Una visión experimental que ha entrado en auge en esta nueva perspectiva es que la edad de adquisición de L2 afecta ciertos aspectos del lenguaje<sup>322</sup> y que,

<sup>317</sup> Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris: Harmattan, p. 24.

<sup>318</sup> Petit, J. (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar: Do Bentzinger Editeur.

<sup>319</sup> Hagen, 2008; Hernández y Li, 2007; Sinha, Banerjee, Sinha y Shastri, 2009. En Sánchez, G.; Álvarez-Pérez, H.J. (2013). Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma. *Educ. Educ.*, 16, (2), 209-228.

<sup>320</sup> Díaz-Sánchez, G.; Álvarez-Pérez, H.J. (2013). Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma. *Educ. Educ.*, 16 (2), 209-228.

<sup>321</sup> Chlasek y Felser, 2006; Hagen, 2008. En Op. cit., 2013.

<sup>322</sup> Perani y Abutalebi, 2005. En Op. cit., 2013.

si el periodo crítico existe, no es para todos los aspectos del lenguaje, sino sólo para algunos de estos<sup>323</sup>. Por ello, estos autores no investigan el hecho de que aprender una L2 afecte al L1, sino el que la L1 sea fuente de interferencias en el bilingüismo, tal y como indican sus resultados. (ver apartado 5.4. Afinidades interlingüística: ¿una dificultad añadida?).

- Cabe mencionar que, si bien el inicio temprano de adquisición mejora el rendimiento en una lengua extranjera (LE), los menores son más vulnerables que los adultos al olvido de la L2 por falta de uso<sup>324</sup>. Por otro lado, puesto que el contacto y la frecuencia ejercen un efecto determinante en la niñez, nos planteamos cuánto tiempo se requeriría para que el niño olvide completamente alguno de sus dos idiomas.

Igualmente, registramos otras opiniones, que divergen o matizan la corriente general que representa las hasta ahora vistas:

- Butler<sup>325</sup> afirma que la edad del aprendiz no influye en el proceso o en la velocidad de aprendizaje aunque sí puede tener una influencia en la actuación en la lengua meta en algunos aspectos, como en el caso del desarrollo de la competencia fónica; sin embargo, afirma también que existen factores no biológicos que pueden influir en el grado de dominio de la segunda lengua.
- Meisel<sup>326</sup>, por el contrario, admite que algunos cambios significativos tienen lugar a los cinco años debido al proceso de maduración del cerebro con lo que, en consecuencia, el proceso de adquisición de una segunda lengua en niños y adultos es significativamente diferente; afirma, asimismo que, en el proceso del bilingüismo o en el plurilingüismo simultáneo, el niño puede adquirir los mismos conocimientos gramaticales que un hablante monolingüe.

Tras esta revisión de cierta literatura significativa, cabe intentar exponer alguna conclusión operativa sobre el binomio edad-segundo idioma.

#### **4.1.1. Relación entre inicio lingüístico temprano y eficacia lingüística**

<sup>323</sup> Hopp, 2010. Op. cit., 2013.

<sup>324</sup> Tomiyama, M. (2000). Child second language attrition: a longitudinal case study. *Applied Linguistics*, 21, (3), 304-332.

<sup>325</sup> Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. En T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism*, Malden, MA: Blackwell, pp. 114-144.

<sup>326</sup> Meisel, J. M. (2004). The bilingual child. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.). *The handbook of bilingualism*, Malden, MA: Blackwell, pp. 91-113.

Varios trabajos de investigación<sup>327</sup> han aflorado una variabilidad en el sustrato biológico para tratar el segundo idioma, que podría subyacer en la disparidad de cualidades observadas en «bilingües tardíos». Dichos estudios apuntan al axioma de que cuanto antes se comience a usar un segundo idioma, mejor resultará la ejecución, la imitación prosódica será más efectiva y las palabras tendrán más sentido. Aunque existan interferencias en todos los niveles, los idiomas quedan compartimentados de forma precoz.

El argumento a favor de un sistema lingüístico único, no diferenciado, que precedería la separación de lenguas, se basa en el hecho de que los jóvenes bilingües mezclan los idiomas. Ello sucede porque:

- viven en un contexto en el que los adultos también los mezclan o pasan de un idioma a otro (code-switching).
- una de las dos lenguas es dominante, incluso cuando el niño crece en un ambiente bilingüe.
- el dominio de dos sistemas no resulta ser equilibrado a lo largo del desarrollo, y el niño toma prestados de una lengua aquellos elementos que le faltarían en el otro. También es factible que el niño se decante por una de las dos lenguas, al menos para recurrir a ciertos vocablos que emplea más frecuentemente.
- el sujeto podría desarrollar una estrategia de adquisición consistente en emplear aquellos sonidos que le resultan más sencillos de articular, antes que adquirir otros más complejos, construyendo así un léxico mixto de forma temporal.

Podría ser que ninguno de estos mecanismos sea diferente a los empleados por los monolingües, sino que los bilingües recurren frecuentemente a ellos de forma diferente. Aunque es cierto que durante la adquisición de dos lenguas existe un cierto retraso en la producción oral y escrita, con respecto a los monolingües, la adquisición simultánea de dos idiomas no es más lenta que la de un sólo idioma.

#### 4.1.2. Influencia de la edad y del modo en que se adquiere un segundo idioma

<sup>327</sup> Mediante dos técnicas de neuroimagen (PET e IRM), se han llevado a cabo investigaciones con sujetos monolingües y bilingües durante la escucha de breves historias en su idioma materno y en el idioma que habían aprendido en el colegio después de los 7 años. Si bien la escucha de la lengua materna activó sistemáticamente las áreas del lenguaje en el hemisferio izquierdo, la escucha —semicontinua— de la segunda lengua activó diversas áreas en algunos sujetos el hemisferio derecho y en otros el hemisferio izquierdo, pero rara vez se activaron las áreas propias del lenguaje.

Véase: Perani, D., S. Dehaene, F. Grassi, L. Cohen, S. Cappa, E. Dupoux, F. Fazio, and J. Mehler. (1996). Brain processing of native and foreign languages. *Neuroreport*, 7, 2439–2444.

Para obtener conclusiones aplicables al ámbito lingüístico, es objeto de nuestro interés conocer cómo aprende el cerebro los idiomas y qué hemisferios están implicados en el grado de dominio de ambos.

Si bien fue relevante la aportación de Broca acerca de la asimetría funcional en el cerebro humano<sup>328</sup>, existen aportaciones más recientes a este respecto. Un equipo de investigación, dirigido por Ernesto Pereda<sup>329</sup>, ha realizado un estudio que muestra la activación del cerebro durante el aprendizaje de idiomas y parece confirmar la relación del hemisferio derecho con el procesamiento de otras lenguas. Mediante sensores que registran la actividad eléctrica neuronal, analizaron el modo en que el cerebro procesa la información sensorial ante tareas como la percepción artística, ya que se trata de un lenguaje diferente al propio. La investigación, que tuvo por objeto comprobar la eficiencia cortical, concluye que cuando se aprende a realizar una tarea compleja —como procesar el lenguaje o montar en bicicleta—, ésta se vuelve automática al formarse conexiones entre las áreas del cerebro implicadas, lo que permite una transmisión efectiva de la información. Así, comprobó que aquellos estudiantes con un alto nivel de inglés —y que habían pasado más de seis meses en un país de habla inglesa— procesaban la información en esa lengua de una manera muy similar a como procesaban su propia lengua, el alemán, implicando un mayor uso del hemisferio cerebral izquierdo. Sin embargo, los estudiantes con bajo nivel de inglés tenían que utilizar de manera extensiva el hemisferio derecho, que generalmente no se usa para procesar la lengua materna; corroborando así que el aprendizaje y la automatización de tareas vuelve el procesamiento más eficaz.

Además de estos factores fisiológicos, recordamos la distinción que propuso Weinreich con respecto a:

- 1) los bilingües compuestos: aquellos que aprenden los dos idiomas antes de los cinco años de edad y viven en una sociedad bilingüe, y
- 2) los bilingües coordinados: quienes aprenden los dos idiomas a diferentes edades; razón por la cual ambas lenguas parecerían tener sistemas cognitivos separados.

<sup>328</sup> El neurólogo Pierre Paul Broca, hizo una de las primeras observaciones sobre la asimetría funcional en el cerebro. En 1864, tras estudiar a varios pacientes con trastornos en el lenguaje, concluyó que hablamos con el hemisferio izquierdo: los pacientes podían comprender el lenguaje pero eran incapaces de hablar, aunque no tuvieran deficiencias motoras en su lengua, labios o cuerdas vocales. La lesión de estos pacientes se correspondía con una región posterior de la corteza del lóbulo frontal, (área de Broca: sólo en el hemisferio izquierdo). Actualmente se conocen más regiones del hemisferio izquierdo, implicadas en el lenguaje y cuya lesión provoca algún tipo de afasia. Así pues, el lenguaje tiene una representación asimétrica en el cerebro.

<sup>329</sup> Reiterer, S.; Pereda, E.; Bhattacharya, J. (2009). Measuring second language proficiency with EEG synchronization: functional cortical networks and hemispheric involvement differ as a function of proficiency level in second language speakers. *Second Language Research*, 25, (1), 77-106.



En el primer caso, el de los bilingües compuestos, habría una lateralización de las dos lenguas en el hemisferio izquierdo.

En la representación cerebral de las lenguas influye la edad y el modo en que se adquiere un segundo idioma<sup>330</sup>. Sin embargo, esa modificación cerebral se puede cambiar con la práctica intensiva de las lenguas y con el ejercicio de la interpretación simultánea: entre sus técnicas destaca la traducción a primera vista, que es un pilar fundamental para acercarnos al bilingüismo compuesto o, al menos, para enseñar a trabajar al cerebro como si fuéramos bilingües compuestos.

En resumen, tal y como apuntan los estudios recensados, es incuestionable la existencia de un periodo crítico de adquisición. Pese a la divergencia de opiniones sobre el límite de edad —durante el periodo infantil— en el que la flexibilidad cognitiva inherente a dicho periodo se ve mermada por las sucesivas podas sinápticas, el punto de inflexión se produce antes de la pubertad, en el que cambia el modo de adquisición idiomática. Y puesto que una de las podas sinápticas más trascendental tiene lugar en torno a los siete años de edad, los especialistas distinguen «bilingües tempranos» cuando la adquisición de ambos idiomas ha precedido esta edad, de los «bilingües tardíos» cuando dicha adquisición ha comenzado a partir de esta poda sináptica.

A su vez, esta distinción terminológica hace referencia a la consecuente estructuración neuronal que deriva del momento en el que se adquieren ambos idiomas: una sola región gestiona dos idiomas en los «bilingües tempranos», mientras que en los «bilingües tardíos» se crea una nueva área —además de la primera— para gestionar el segundo idioma que implica mecanismos conscientes: el metalenguaje.

#### 4.2. La interpretación natural / interpretación profesional

Las diferencias cognitivas observadas entre «bilingües tempranos», y «bilingües tardíos» nos impone contrastar la existencia de una interpretación natural frente a otra profesional. Ello nos permitirá analizar si los bilingües tempranos tendrían ventaja alguna para desempeñar el ejercicio de interpretación. Y, observando, encontramos que:

<sup>330</sup> Fabbro, F. y Gran, L., (1994). Neurological and neuropsychological aspects of polyglossia and simultaneous interpretation, en *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*, S. Lambert y B. Moser (eds.). John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 273-318. Citado en Falbo, C; Russo, M; Straniero, F.S. (Eds.), *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*. Milano: Ulrico Hoepli, 1999.

- Harris<sup>331</sup> acuña una forma de interpretación que está proliferando en los últimos años: «lay interpreting» es decir, «interpretación natural». Esta interpretación la realizan personas que nunca se han formado en esta especialidad. La única herramienta en la que se apoyan los «intérpretes naturales» es el hecho de haber crecido y vivido en un entorno en el que se hablan dos lenguas. Según este autor, cualquier bilingüe es capaz de traducir dentro de unos límites que vendrían determinados por su dominio de ambas lenguas. Traducir sería una capacidad innata que se desarrolla en los sujetos, sin necesidad de un aprendizaje externo, fruto de un desarrollo cognitivo quizás específico, pero indudablemente anclado en el acervo mental de todos los seres humanos. Sin embargo añade que, cuando la tarea de interpretar empieza a requerir una formación académica (habilidad, técnicas de interpretación, amplio conocimiento y cultura, cualificaciones, etc.), se prescinde de los intérpretes naturales y se requiere a un intérprete profesional; pero sobre todo se requiere también a un intérprete profesional cuando el cliente desea poder depositar su confianza por la garantía del producto, y por la altura moral.

La hipótesis de este autor es que la exposición bilingüe, aunque haya sido temprana, parece insuficiente si no se recibe una formación en el dominio de las dos lenguas. Esto sustentaría la afirmación de que el factor edad no es la clave absoluta del éxito para lograr una calidad óptima de interpretación.

Este postulado también se confirma por el experimento realizado por Gómez Hurtado<sup>332</sup> con un grupo de investigación de la traducción. Su objetivo fue establecer parámetros de similitudes y diferencias entre el comportamiento de estudiantes de último curso de la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada (FTI), y sujetos bilingües sin relación alguna con la disciplina de la traducción. Se suponía un mejor comportamiento de los estudiantes, en el proceso de traducción, por haber recibido formación académica respecto a las pautas que debían seguir en el tratamiento de los textos. Los resultados confirmaron que, si bien la mayoría de los estudiantes de traducción había aprehendido dichas pautas, no logró un mejor resultado en dicho proceso: aunque como grupo, sí resultaron ser más homogéneos que los bilingües, la calidad de sus traducciones se vio condicionada por la direccionalidad de las mismas. Es decir, el grupo de estudiantes obtuvo mejores calificaciones al traducir al español, mientras que cuando la traducción era al inglés se consideró mejor la calidad de las traducciones del grupo de bilingües. Esto significa que poseer competencia en dos lenguas no implica traducir con calidad y conforme a las

<sup>331</sup> Harris, Brian (1973). La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique. *Cahiers de Linguistique*, 10, p. 11-34.

<sup>332</sup> Gómez Hurtado, M.I. (2005). *Traducir capacidad innata o destreza adquirible*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.

expectativas requeridas: de ser así, el grupo bilingüe habría exhibido una mejor calidad de traducción en ambos idiomas. Según Hurtado, el hecho de que los bilingües tuviesen una formación universitaria —lo que conllevaría un bagaje cultural equiparable por edad y nivel educativo al del grupo de estudiantes— podría haber influido en los resultados, homogeneizando en este aspecto al conjunto de la muestra. Sin embargo, no resultó ser homogéneo el dominio de la lengua inglesa, ya que el grupo de estudiantes mostró una competencia inferior al grupo bilingüe.

Estos resultados parecen poner de manifiesto que la formación en traducción consigue compensar la falta de destrezas —en español y en inglés— que los estudiantes puedan tener, ya que adquieren estrategias de tratamiento de texto; aunque también sugieren que este proceso formativo debería de integrar algunas modificaciones, para que resulte más acorde a las demandas de la profesión en la actualidad.

- Martín Ruel plantea en su investigación la dicotomía entre la posible existencia de una capacidad para traducir o interpretar de manera natural, es decir innata, frente a la práctica de la interpretación profesional, es decir aprendida y entrenada. Si bien son necesarias unas competencias previas, un alto nivel de bilingüismo y una sólida formación, así como una práctica para poder desarrollar todas las competencias necesarias para esta tarea, esta autora contempla la posibilidad de que la interpretación natural (no aprendida), pueda justificar la utilidad de ciertas capacidades innatas para un determinado tipo de traducción o interpretación: se trata de aquellos casos en los que algunos niños actúan como intérpretes, bien por juego, bien por una necesidad real. Sin embargo este tipo de interpretación, *socialmente funcional*<sup>333</sup>, no se produce en un contexto profesional ni con los mecanismos y procesos de una interpretación que intervienen en él.
- Hagège<sup>334</sup> opina que si bien un bilingüe puede encontrar ventajas por manejar dos idiomas y dudar menos ante significados, ello no garantiza que sea necesariamente un buen intérprete. Aunque el bilingüismo es una circunstancia que puede facilitar este trabajo, necesita un aprendizaje de la técnica así como luchar contra las interferencias que se le puedan presentar en su labor. Además advierte que, contrariamente a ideas preconcebidas, muchos bilingües presentan dificultades para traducir. Grosjean<sup>335</sup> cita los estudios de Rosetti, Lambert, Havelka, Gardner y Macmara que lo atestiguan: según estos, no se ha encontrado relación

<sup>333</sup> Op. cit., 2012, p. 98.

<sup>334</sup> Hagège, 1996, p. 221.

<sup>335</sup> Grosjean, 1982.

alguna entre el nivel de bilingüismo y la velocidad para traducir listas de palabras. Otros estudios<sup>336</sup> refuerzan esta hipótesis: consideran la práctica y la profesionalidad como bazas imprescindibles para un mejor desarrollo de dichas tareas.

En esta misma línea, también analiza la activación de los hemisferios cerebrales en los bilingües, durante la interpretación. Al constatar que se trata de dos fenómenos diferenciados, no necesariamente conectados a pesar de su complementariedad (ya que las zonas implicadas en las técnicas de interpretación son independientes de las implicadas en el bilingüismo), concluye que un bilingüe puro no cuenta tampoco, a nivel cerebral, con una mayor facilidad para los procesos interpretativos.

- Para González<sup>337</sup>, el bilingüismo no es un requisito esencial para poder traducir o interpretar. Explica que la facilidad de un bilingüe para aprender —al disponer de una base idiomática sólida— así como la rapidez con la que busca en su mente sus conocimientos previos, sólo garantizan su capacidad para expresarse en dos lenguas diferentes, pero normalmente con sus propias ideas. Sin embargo, expresar lo que otras personas quieren comunicar de manera fiel y leal, tal y como hacen los traductores e intérpretes, implica otras habilidades.

Puntualiza que si bien es cierto que el bilingüe es una persona que tiene un mayor nivel en un idioma concreto, así como mayor facilidad para adquirir nuevo vocabulario y conocimientos culturales que otras, para ser traductor o intérprete existen una serie de habilidades que se aprenden con el tiempo y para las que hay que entrenarse. En cuanto al nivel idiomático requerido:

- para la interpretación (sobre todo en la interpretación bilateral), destaca la importancia de tener prácticamente un nivel nativo.
- para la traducción, el nivel en la lengua meta debe ser superior al de un hablante nativo estándar. Aunque también debe comprender el texto origen, siempre puede investigar con los recursos de que disponga; pero una alta competencia escrita lleva años forjarla.

Así concluye que ser bilingüe es más importante para un intérprete que para un traductor.

Esta conclusión de González nos lleva a plantearnos dos cuestiones en las que ponderamos el nivel de conocimiento de una materia, frente a la competencia lingüística de que pueda disponer un bilingüe:

<sup>336</sup> Paradis (1980), Coughlin (1988), Gómez Hurtado (2006, 2007), Valdés y Angelelli (2003)

<sup>337</sup> Dolores González, M. (2010). ¿Es suficiente con ser bilingüe para la traducción y la interpretación?

Disponible en:

<http://blog.quillslanguage.com/2010/04/es-suficiente-con-ser-bilingue-para-la-traducion-y-la-interpretacion-parte-1/>

1. En lo que al nivel de especialización de una materia se refiere, nos planteamos: ¿quién podría ser un mejor mediador, un profesional de la materia que tenga una alta competencia en las dos lenguas de trabajo, o un traductor/intérprete que disponga de un conocimiento sobre el tema tratado?
2. En lo que al nivel de competencia lingüística se refiere, nos planteamos: ¿quién podría ser mejor mediador, un bilingüe profesional de la materia, o un traductor intérprete bilingüe que disponga de un conocimiento sobre el tema tratado?

Para estas dos cuestiones entendemos que:

- por un lado, tal y como hemos comentado, la *traducción* puede llevarse a cabo de forma natural, tanto más —deducimos— si la realiza un profesional de la materia que dispone de cierta competencia lingüística en las dos lenguas de trabajo.  
Sin embargo en *interpretación*, la comprensión y la expresión oral son capacidades esenciales, por lo que ser profesional de la materia no resulta suficiente. Tanto más por cuanto que las habilidades cognitivas requeridas en la modalidad oral precisan de entrenamiento para automatizar tareas que se superponen.
  - por otro lado, sabemos que un bilingüe profesional de una materia podría —al igual que un traductor— desempeñar correctamente el ejercicio de traducción, ya que dispone del nivel comprensión lectora y nivel de expresión escrita requerida en ambos idiomas. Tanto más si el bilingüe profesional de dicha materia dispone de una cultura general que le permita abarcar nociones culturales de ambos idiomas.  
Pero en el ámbito de la interpretación, tanto el hecho de ser profesional de una materia como el de disponer de una alta competencia en los dos idiomas de trabajo, no resulta suficiente. Así pues una vez más, ser bilingüe y profesional de una materia no implica haber adquirido las habilidades cognitivas necesarias para desempeñar una interpretación simultánea.
- Díaz<sup>338</sup>, investigó el papel de la preparación previa en el proceso y el desempeño de la interpretación simultánea. Para ello acotó su estudio empírico a tres cuestiones específicas:
    - a) Observó el efecto de la preparación previa en variables tales como el desfase y la precisión de los discursos meta. Corroboró la sólida evidencia del efecto beneficioso que tuvo la preparación en el desempeño y el procesamiento de la tarea, en el caso de estudiantes de interpretación simultánea de discursos especializados.

---

<sup>338</sup> Díaz Galaz, S. (2012). *La influencia del conocimiento previo en la interpretación simultánea de discursos especializados: Un estudio empírico*. Universidad de Granada.

- b) Exploró la interacción de la preparación con el nivel de dificultad de los discursos meta y el componente estratégico en la superación de estas dificultades. Los resultados respaldaron la hipótesis de que la preparación previa favorece un procesamiento interpretativo más eficiente, incluso en los segmentos difíciles del discurso origen como aquellos que contienen terminología especializada, estructuras sintácticas complejas e información poco redundante. La preparación ayudó a mitigar el efecto perjudicial que tuvo el aumento del nivel de dificultad en el procesamiento.
- c) Exploró el efecto de la preparación en grupos con distinto nivel de experiencia práctica, como lo son el de estudiantes avanzados de interpretación y el de intérpretes profesionales. Los resultados demostraron que la preparación previa favorece un procesamiento y desempeño más eficientes tanto en estudiantes como en intérpretes. No obstante, se observaron algunas diferencias en la pericia en IS, ya que los intérpretes profesionales produjeron discursos más precisos y recurrieron con mayor frecuencia a estrategias eficientes de reformulación. Sin embargo, ambos grupos no se diferenciaron en el desfase que mantuvieron durante la tarea, ni en las estrategias de emergencia que aplicaron cuando interpretaron sin la preparación previa.

**Como conclusión de las observaciones traídas hasta aquí, extraemos que la escasez de datos empíricos hasta la fecha permite que la teoría de la traducción natural de Harris aparezca como irrefutable en el ámbito de la traducción<sup>339</sup>. Aunque, a nuestro juicio, no en el de la interpretación. En efecto:**

- el estudio de una lengua permite lograr un buen dominio de la misma y disponer de una formación de las que se infieran las competencias para traducir e interpretar correctamente.
- no obstante, si bien el hablante nativo cuenta con una mayor destreza oral, no resulta suficiente para disponer de una competencia óptima en la interpretación: es necesario un entrenamiento de las habilidades cognitivas (atención, memoria y comprensión), una cultura general, así como un conocimiento de las cuestiones que van a ser tratadas en el discurso, que exigen una preparación previa.

Puesto que es irrefutable la destreza oral que caracteriza a los sujetos bilingües, nos cuestionamos si pudiera influir su bilingüismo en los procesos cognitivos en interpretación.

<sup>339</sup> Gómez Hurtado, M.I. (2005). *Traducir capacidad innata o destreza adquirible*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada, p. 83.

### 4.3. Incidencia del bilingüismo en los procesos cognitivos de interpretación

A la luz de lo expuesto anteriormente, cabe profundizar sobre el grado en que el bilingüismo influye en la interpretación. Es constatable en los estudios de psicología cognitiva, que los bilingües disponen de una mayor capacidad de memoria de trabajo que los monolingües, así como de una mayor facilidad para acceder a la información almacenada en la memoria a largo plazo, etc. (ver apartado 2.3. Sistema cognitivo en un hablante bilingüe). Éstas son habilidades necesarias para interpretar. Pero ello no permite suponer que los bilingües sean mejores intérpretes por naturaleza que los monolingües, basándose en que disponen de algunas de las facultades cognitivas idóneas para el ejercicio de interpretación.

Revisaremos algunos de los estudios experimentales en relación a los procesos cognitivos que intervienen en la interpretación y el bilingüismo:

- Con respecto a la *competencia lingüística de comprensión*, Dilinger<sup>340</sup> demostró que no había diferencias cualitativas entre intérpretes profesionales y bilingües puros. Si bien es cierto que su estudio se limita a la fase de comprensión —por lo que no pueden aplicarse sus conclusiones al resto de los procesos como la producción o la MT—, es evidente la importancia de un alto nivel en la lengua B (además de la lengua A). A este respecto, Martín Ruel<sup>341</sup> explica que durante las primeras etapas de adquisición de una lengua, la mayor parte de los recursos cognitivos se dedican al análisis de aspectos superficiales del mensaje. Más adelante, estos procesos de análisis superficial se automatizan, con lo cual se liberan recursos para comprender las estructuras y significados más complejos. Por ello señala que, cuanto mayor sea el nivel de bilingüismo, más facilitados se ven los procesos de comprensión.
- En cuanto a la *competencia lingüística de producción*, los estudios de Kroll y Stewart, y de Bot<sup>342</sup> demuestran que la interpretación directa suele ser más rápida que la inversa, ya que la decodificación es más rápida que la recodificación. Puede aceptarse fácilmente que, a mayor nivel de bilingüismo menor diferencia hay en la velocidad de interpretación hacia una u otra lengua. Y que estas diferencias en la velocidad de

<sup>340</sup> Dilinger, 1994.

<sup>341</sup> Op. cit., 2010, pp. 95-100.

<sup>342</sup> Kroll y Stewart, 1994 y de Bot, 2000.

interpretación hacia una lengua A o B podrían depender en gran medida del par de lenguas implicadas.

- Con respecto a la *organización estructural*, el estudio de Giambagli<sup>343</sup> demuestra que, por muy alta que sea la competencia lingüística en un idioma B, un intérprete bilingüe tenderá a producir construcciones más fáciles de manejar (frases coordinadas en lugar de subordinadas), con las cuales está más seguro de no cometer errores; además de que, probablemente, no posea los automatismos propios de un idioma que, finalmente, contribuyen a la complejidad de un discurso. Podemos matizar, junto con Martín Ruel entre otros, que, si se aplicase este mismo estudio a intérpretes con doble A —es decir a bilingües puros—, no deberían apreciarse diferencias en el resultado, ya que el intérprete se debería sentir igualmente seguro en ambos idiomas y podría recurrir a una u otra construcción, en función de la pertinencia de determinada expresión según el contexto y no de la simplicidad. En caso de aparecer diferencias entre construcciones coordinadas y subordinadas, podrían atribuirse al tipo de estructuras empleadas con mayor frecuencia en uno de los dos idiomas: podría tratarse de un ajuste a la expresividad de determinada lengua y no de motivos personales de seguridad. Alternativamente, las personas con un nivel de bilingüismo poco avanzado tenderían a seguir las reglas de la lengua A, mientras que los bilingües puros producirían los sonidos y la entonación propios de cada lengua.
- Con respecto a la relación del bilingüismo con *otros procesos cognitivos* que intervienen durante la interpretación, Padilla y Bajo<sup>344</sup> relacionan el proceso de la interpretación con las aptitudes memorísticas generales. Comparan tres grupos: intérpretes profesionales, estudiantes de interpretación y bilingües sin formación en interpretación.

En el estudio de Padilla, los intérpretes profesionales mostraron resultados más altos que los otros grupos en tareas de memorización (por ejemplo en la coordinación de tareas duales lingüísticas, o en el acceso a la información lingüística y semántica en la MLP).

En el estudio de Bajo, sobre procesos lingüísticos básicos, se añadió un cuarto grupo a los tres anteriores: monolingües con formación en interpretación. No se denotaron diferencias entre los cuatro grupos, en lo que respecta a tareas de comprensión y memorización de textos. Sin embargo los intérpretes profesionales mostraron una mayor velocidad lectora.

<sup>343</sup> Anna Giambagli, 1992

<sup>344</sup> Padilla *et al.* (1995) y Bajo *et al.* (1999).



Otros estudios comparativos, reseñables con esta finalidad, son:

- El estudio de Gran y Gran<sup>345</sup> y el de Yudes (ver apartado 3.4. Experiencia en interpretación) que *compara estudiantes de interpretación con profesionales*. Enfrentándolos ante una tarea de comprensión y detección de errores léxicos, sintácticos y semánticos, llegaron a conclusiones similares: ambos grupos se diferencian en el modo en que procesan la información. Mientras que los estudiantes detectaron errores sintácticos, los profesionales detectaron más errores semánticos.
- Un estudio de Padilla, Macizo y Bajo<sup>346</sup> se propone aclarar cómo los intérpretes logran escuchar y hablar al mismo tiempo, es decir cómo pueden realizar *procesos cognitivos de comprensión a la vez que otros de producción*. Para ello se centran en tres funciones: la capacidad de almacenamiento en la memoria, la coordinación y el conocimiento lingüísticos. Los resultados mostraron que la capacidad de comprender y expresarse verbalmente a la vez, está mucho más relacionada con el conocimiento lingüístico y mejor uso de éste que con las funciones de almacenamiento o coordinación.

**En resumen, estos estudios comparativos demuestran que los intérpretes bilingües no interpretan profesionalmente por el simple hecho de poseer una perfecta competencia en dos lenguas: lo que se entendería por interpretación natural (innata). No obstante, es evidente la influencia que ejerce el bilingüismo, al menos en la fase de comprensión.**

Aceptando lo anterior, intentaremos saber si la condición bilingüe mejora las competencias de estos sujetos, después de un entrenamiento, haciendo que sus resultados se acerquen a los de una interpretación profesional o aprendida. La tendencia más aceptada<sup>347</sup> indica que:

- por un lado, antes del entrenamiento: el nivel de bilingüismo parece influir positivamente, ya que los sujetos con mayor nivel de bilingüismo ejecutan mejor las pruebas. Parece que el sujeto aplica mecanismos relacionados con la interpretación

<sup>345</sup> Gran y Gran (1991).

<sup>346</sup> Padilla, P., Macizo, P., y Bajo, M.T. (2007). *Tareas de traducción e interpretación desde una perspectiva cognitiva. Una propuesta integradora*. Granada: Atrio.

<sup>347</sup> Op. cit., 2010, p. 188.

natural, de modo que su alto nivel de bilingüismo agiliza algunos procesos cognitivos ligados a la interpretación natural.

- por otro lado, después del entrenamiento: las diferencias entre los grupos desaparecen, mostrando ambos una ejecución similar en las pruebas realizadas.

Según esta tendencia, parece que el bilingüismo sólo influye en los resultados antes de un periodo de entrenamiento, ya que los bilingües recurren a una interpretación natural porque algunas de sus competencias se lo facilitan. (Ej: acceso semántico).

#### 4.4. Incidencia favorable del bilingüismo para la IS

Hemos podido observar que los niños bilingües —desde el punto de vista cognitivo— se ven favorecidos por la doble construcción lingüística, ya que ésta beneficia las cuatro funciones que sustentan la cognición, a saber: la de interpretar esquemas perceptuales y conceptuales; la de clasificar la experiencia; la de recordar información previa; y la de manipular y crear categorías y relaciones basadas en el razonamiento y la analogía (decidir, juzgar y evaluar actividades con valores estándares).

Extrapolando esta ventaja al ámbito de la interpretación, hemos constatado (ver capítulo II) un consenso por parte de varios autores, sobre el supuesto de que los bilingües desarrollan un mecanismo de control ejecutivo general más eficaz. Ello les permite realizar otras tareas no lingüísticas que impliquen también un control cognitivo.

Asimismo ostentan una atención selectiva que les permite focalizar su atención en los aspectos relevantes de un problema e inhibir información irrelevante. En esta misma línea, los bilingües responden con un mejor rendimiento en las tareas de conflicto, es decir en las que implican un mayor grado de monitorización o control ejecutivo.

La conclusión que se desprende es que el procesamiento cognitivo de los bilingües deriva de un control cognitivo ejercido sobre dos sistemas de lenguaje activos en una misma modalidad<sup>348</sup>, y no su de competencia idiomática en dos lenguas. El hecho de controlarlos, para evitar interferencias entre ambos, se traduce en el desarrollo de un mecanismo atencional inhibitorio que les permite ignorar información visual irrelevante, o conflictiva, de forma más eficaz que los hablantes monolingües. En otras palabras, el control lingüístico de un hablante bilingüe durante una conversación estriba en activar el idioma seleccionado

<sup>348</sup> Las modalidades pueden ser oral, escrita, gestual-visual (Lenguaje de signos).

inhibiendo el que no necesita para evitar interferencias. Pero si los profesionales en IS recurrieran a estos mecanismos para interpretar no podrían completar ninguna de las dos tareas simultáneas: escuchar en L1 y hablar en L2. Esto significa que en una IS dicho control lingüístico ha de mantener activos ambos idiomas; sin que las características gramaticales de cada uno de ellos interfieran, ni en la comprensión de la lengua fuente ni en la producción de la lengua meta. Y este mayor control sobre las lenguas activas podría deberse a algunas de las facultades necesarias para interpretar.

Ahora revisaremos cada una de las habilidades psicocognitivas (ver apartado 3.4. Facultades para interpretar) para desempeñar una correcta labor de interpretación, con el fin de determinar si existe alguna ventaja innata en la condición bilingüe que pueda facilitar el correcto desempeño de cada una de ellas.

#### 4.4.1. Incidencia del bilingüismo sobre la memoria de trabajo

Algunos autores<sup>349</sup> han observado, en los sujetos bilingües, que la capacidad memorística inmediata para todo tipo de tareas realizadas en la L2 es menor, al igual que la de nombrar objetos y seguir instrucciones de marcado de letras en palabras: lo achacaban al hecho de disponer de más de una respuesta para un mismo estímulo. Sin embargo, estudios más recientes parecen no seguir esta misma línea.

- Una reciente investigación realizada en colaboración entre la Universidad de Granada y la Universidad de York (Toronto, Canadá), ha estudiado de qué manera el hecho de emplear varios idiomas influye sobre el desarrollo de la *memoria de trabajo* y, además, ha explorado el papel que desempeña esta memoria de trabajo en la superioridad cognitiva de los bilingües, encontrada en estudios previos. El estudio ha demostrado que los niños bilingües desarrollan mejor que los monolingües la memoria de trabajo.

Tal y como hemos comentado, (ver apartado 3.2.2.1. La(s) memoria(s)) la memoria de trabajo engloba las estructuras y procesos relacionados con el almacenamiento temporal de la información y con el procesamiento y actualización de dicha información. Es uno de los componentes de las funciones ejecutivas: un conjunto de mecanismos que se encargan de la planificación y autorregulación de la conducta humana. Morales<sup>350</sup>,

<sup>349</sup> Brown y Hulme, 1992; Service y Craik, 1993; Magiste, 1986. En De Groot, A. & Kroll, J.F. (eds.), (1997). *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*, Lawrence Erlbaum, 279-300.

Disponible en: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/BilTUT.htm>

<sup>350</sup> Morales, J.; Calvo, A.; Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, (2), 187-202.

autora de esta investigación, explica que se trata de una capacidad que se va desarrollando en los primeros años de edad; pero ha demostrado que también puede entrenarse y mejorar con la experiencia. Añade que, si bien otros estudios lograron corroborar que los niños bilingües son más hábiles en tareas de planificación y control cognitivo (por ejemplo, en tareas que implican ignorar información irrelevante o controlar respuestas dominantes), hasta la fecha no existían claras evidencias sobre la influencia del bilingüismo en la memoria de trabajo. Los niños bilingües que participaron en esta investigación, de entre 5 y 7 años de edad (período crítico en el desarrollo de este tipo de memoria), realizaron mejor que los monolingües las tareas que implicaban memoria de trabajo y, lo que es más importante, esta ventaja fue mayor cuanto mayores eran las exigencias de otras funciones cognitivas. Los resultados indicaron que la experiencia bilingüe no mejora el funcionamiento de la memoria de trabajo de forma aislada, sino que influye de forma global en el desarrollo de las funciones ejecutivas, especialmente cuando éstas tienen que interactuar entre sí.

- En esta misma línea, el *Proyecto de Atención y Memoria en la selección de idiomas en bilingües y traductores*<sup>351</sup>, coordinado por Bajo y Macizo, parece respaldar esta hipótesis. Ha demostrado que el bilingüismo mejora las capacidades atencionales y entrena la memoria. Entendiendo por bilingüismo «el conocimiento alto de dos idiomas y su uso frecuente: es decir, que no es necesario haber crecido con las dos lenguas a la vez», Bajo y Macizo coligen del experimento que el alto conocimiento de dos idiomas y el hecho de utilizarlos frecuentemente —es decir ser bilingüe— es beneficioso, dado que mejora la capacidad de prestar atención e incrementa el entrenamiento de la memoria.

Hemos de subrayar que ambos experimentos se apoyan en muestras correspondientes al periodo infantil, por lo que no sabemos si la memoria ejecutiva en adultos bilingües es igual de efectiva, o si depende del entrenamiento ejercido a lo largo de los años. Sin embargo, sí sabemos que el conocimiento y manejo de dos sistemas lingüísticos desarrolla en el nivel cognitivo una mayor flexibilidad de las funciones ejecutivas, lo que supone una base favorable para la Memoria de Trabajo.

#### 4.4.2. Incidencia del bilingüismo sobre división de la atención

---

<sup>351</sup> Barroso, J.M (2011). El bilingüismo mejora la atención y la memoria, *ABC*. Disponible en: <http://www.abc.es/20110103/sociedad/abci-idiomas-201101031718.html>

Por un lado, el hecho de que los bilingües sufran *menos distracción* por estímulos irrelevantes que los monolingües, parece apuntar a que son capaces de focalizar mejor su atención. Por otro lado, los estudios han concluido que los intérpretes simultáneos bilingües presentan unos procesos atencionales mejores, traducidos en una mayor capacidad de dividir su atención entre distintas tareas o conversaciones. Esto nos lleva a plantear la hipótesis de que utilizar dos lenguas obliga a una serie de procesos mentales extras, que modifican el cerebro y proporcionan un entrenamiento mental, y que acaban por suponer una ventaja para casi cualquier actividad cognitiva; esto sería así especialmente para las que tienen que ver con el *control atencional*, es decir, con ignorar la información que no es relevante para lo que uno hace.

- Costa<sup>352</sup>, explica que, como las estructuras cerebrales que regulan el *control atencional* —el ignorar la información irrelevante— son las mismas que utiliza un bilingüe para focalizar una lengua u otra, según con quien esté, la práctica repetida proporciona más eficiencia al bilingüe. A las mismas conclusiones llegó Bialystok, quien añadió que el bilingüismo reorganiza ciertas redes específicas del cerebro creando una base más eficaz para el control ejecutivo y la atención, y que eso permite un mejor desempeño de cualquier tarea cognitiva durante toda la vida, incluso durante la vejez.
- Siguiendo esta misma línea, otra investigación coordinada por Bajo y Macizo<sup>353</sup> demuestra que el bilingüismo *mejora la atención* y entrena la memoria: los bilingües son capaces de manejar mejor situaciones de selección, de toma de decisiones. En situaciones de distracción se concentran más fácilmente, para elegir. Según explican estos autores, los intérpretes simultáneos no pueden inhibir uno de los dos idiomas, sino que los tienen que mantener activos al mismo tiempo porque escuchan en uno y hablan en otro. Supone un esfuerzo cognitivo mantenerlos activos pero, con el entrenamiento y aprendizaje de otro idioma, el cerebro aprende a responder de forma diferente.
- Otro de los aspectos que parece suponer una ventaja para un bilingüe es la *concentración*. Los bilingües han de controlar continuamente sus dos lenguas para no mezclarlas y evitar interferencias de una sobre la otra. Esto implica que, además de utilizar las áreas del cerebro dedicadas al lenguaje, también utilizan simultáneamente los circuitos

<sup>352</sup> Op. cit., 2009.

<sup>353</sup> Procesos de Atención y memoria en la selección de idiomas en bilingües y traductores. SINC (4.04.2011)  
Disponible en: <http://www.agenciasinc.es/esl/Noticias/El-bilingueismo-mejora-la-atencion-y-la-memoria>

cerebrales relacionados con la capacidad de atención. Esto supone un entrenamiento repetido de esta zona y, por tanto, una mayor agilidad respecto a los monolingües en tareas que requieren un mayor control<sup>354</sup>. Otros estudios apoyan los resultados obtenidos por Costa: se ha observado que las lesiones en las áreas del cerebro responsables del control de la atención hacen que los individuos bilingües mezclen sin darse cuenta las dos lenguas.

#### 4.5. Incidencia desfavorable del bilingüismo para la IS

Consideramos oportuno referir algunos datos acerca de las repercusiones negativas que el bilingüismo podría tener sobre una IS.

##### 4.5.1. Incidencia del bilingüismo sobre la velocidad en el manejo de idiomas

Si bien, autores como Leopold<sup>355</sup> subrayan las interferencias entre los dos sistemas lingüísticos de la L1 y la L2, Bialystok<sup>356</sup>, señala que, —en la adquisición del lenguaje de un niño bilingüe— las repercusiones a largo plazo son mínimas y la confusión de los sistemas de escritura desaparece pronto. No obstante, los adultos bilingües leen más lentamente en la L2 que los nativos de ésta. También, el estudio coordinado por Bajo y Macizo constata este aspecto, y, señalan que el sujeto que emplea dos sistemas lingüísticos los maneja un poco más lentamente que aquel que sólo usa uno.

##### 4.5.2. Incidencia del bilingüismo sobre la alternancia de códigos

Siguán postula que aunque una persona bilingüe sea capaz de mantener separados los dos códigos lingüísticos y cambiar de un código al otro sin esfuerzo —capacidad denominada *alternancia de código* o «*code-switching*»—, en ocasiones puede mezclarlos: no logra mantener los códigos lingüísticos separados, e introduce el habla y elementos de otro código. Esta situación se llama *mezcla de códigos* o «*code-mixing*»<sup>357</sup>.

<sup>354</sup> Díaz, B.; Baus, C.; Escera, C; Costa, A; Sebastián-Gallés, N. Cofapa Madrid. Disponible en: [http://apa.colegioedithstein.es/media/DIR\\_46623/319c39ad72705eb1ffff898effff8709.pdf](http://apa.colegioedithstein.es/media/DIR_46623/319c39ad72705eb1ffff898effff8709.pdf)

<sup>355</sup> Cf., p. ej., Leopold 1939-1949.

<sup>356</sup> Bialystok, 1997. En: *Developmental Psychology*, 33, 429-440.

<sup>357</sup> Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial, p. 177.

Según Lenore Arnberg<sup>358</sup>, existe también la *permutación de códigos*: el individuo bilingüe cambia códigos conscientemente y/o deliberadamente. Inserta una palabra o expresión del otro idioma en una oración. Los investigadores, lo atribuyen a determinadas causas, como:

- Carencia de un elemento de vocabulario en uno de los idiomas;
- Que ciertas actividades se han experimentado en el entorno de uno sólo de los idiomas;
- Que determinados conceptos se expresan en un idioma más fácilmente que en el otro;
- Que algunas palabras son más sencillas, más expresivas o más accesibles en uno de los dos idiomas; o para aclarar un malentendido; o para crear cierto efecto que facilite la comunicación;
- A modo de continuación del idioma que acaba de utilizarse (es decir, el «efecto desencadenante»); para enfatizar una opinión; para expresar solidaridad con el grupo; para excluir a alguien de la conversación.

#### **4.6. Incidencia neutral del bilingüismo para la IS**

Entre tales elementos podemos reseñar la:

##### **4.6.1. Incidencia neutral del bilingüismo sobre el control de la ansiedad**

El *control de ansiedad* se adquiere con el rodaje. Permite a los intérpretes bilingües su adaptación a posibles imprevistos o situaciones inesperadas que puedan presentarse: exhiben un menor coste por cambio de tarea, lo que mejora su rendimiento.

Sin embargo, no parece que se haya demostrado que un bilingüe disponga de facultad cognitiva alguna referente a la ansiedad, que le permita resistir al estrés mejor que un monolingüe.

##### **4.6.2. Incidencia neutral del bilingüismo sobre la rapidez de acceso semántico**

---

<sup>358</sup> Arnberg L. (1993). *Educación bilingüe de los niños*. Uppsala: Solen Forlän.

En lo referente a la *rapidez de acceso semántico* hemos de concretar su repercusión según sea la direccionalidad de la IS. Para ello, y como hemos considerado a lo largo de nuestra investigación, partimos de una interpretación simultánea directa (desde la L2 a la L1).

Habitualmente, un sujeto bilingüe muestra fluidez en el empleo de ambos idiomas y no muestra mayor dificultad en pasar de un código a otro. Sin embargo, en el contexto de la interpretación, dicha fluidez debe reflejarse con una producción oral en un tiempo limitado. Tal y como han definido algunos autores, el concepto de fluidez (ver apartado 3.4.2.3. Rapidez de acceso semántico) engloba la fluidez de ideas, la de expresión y la de asociación. Puesto que el sistema semántico conecta y activa los léxicos de ambos idiomas, es necesario saber cómo recuperan los bilingües, de forma específica, palabras del primer idioma (L1) o del segundo (L2), cuando ambas palabras expresan el mismo contenido conceptual. Asimismo, es necesario saber si se activan las dos representaciones léxicas que están asociadas a un mismo concepto.

- Carmen Ruiz Navarro, aclara estas cuestiones en su investigación<sup>359</sup>: llega a la conclusión de que en la percepción y reconocimiento de palabras sueltas, las dos lenguas del bilingüe se activan de forma simultánea; y que son la riqueza del contexto semántico y las habilidades de comprensión lectora los factores que propician la selectividad. La autora nos explica que, en situación de acceso léxico no selectivo de un idioma, cuando el bilingüe recurre a su bagaje de conceptos, se le activan simultáneamente varias representaciones léxicas relacionadas semánticamente, o sea, el sistema semántico activa los dos idiomas del bilingüe de forma paralela. Ahora bien, en tal caso, existen varios modelos de selección léxica que tratan de explicar cómo se resuelve la competición y selección entre idiomas. Existen propuestas que abogan por un mecanismo de *selección específica* de idiomas, y otras que defienden mecanismos de *selección no específica* de idioma. La autora contempla la posibilidad de que exista más de un mecanismo de selección de idioma que dependa de la competencia lingüística del bilingüe.
- Kroll y otros<sup>360</sup> señalan que el bilingüe selecciona el idioma deseado antes de su articulación, y que no existe un nivel de procesamiento único en la que ésta se realiza.

<sup>359</sup> Ruiz Navarro, C. (2007). *Factores moduladores del acceso léxico en traductores y bilingües*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.

<sup>360</sup> Kroll, J.F., Bobb, S.C., y Wodniecka, Z. (2006). Language selectivity is the exception, not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9 (2), 119-135.



Contemplan una serie de factores (considerados los moduladores del acceso léxico) a raíz de las interacciones que tienen lugar entre idiomas, como son:

- la competencia lingüística y el dominio relativo de los idiomas,
- el acto que inicia la planificación del habla, la naturaleza de los conceptos que deben ser expresados y
- el grado de activación de los idiomas del bilingüe.

Atendiendo al dominio relativo de los idiomas del bilingüe: existe evidencia de que los bilingües que adquieren los dos idiomas a edades tempranas incorporan habilidades atencionales que les permiten seleccionar de forma más efectiva el idioma deseado, en comparación con otros bilingües no equilibrados en los idiomas<sup>361</sup>.

- Por otro lado, el hecho de controlar dos sistemas de lenguaje activos en la misma modalidad (ej., oral) para evitar posibles interferencias entre ambos, influye sobre el desarrollo de mecanismos atencionales e inhibitorios, permitiendo a un sujeto bilingüe ignorar información visual irrelevante o conflictiva de forma más eficaz que a un monolingüe.

No obstante, esta habilidad no repercute en un acceso semántico más rápido. Albert Costa explica<sup>362</sup> que a la hora de producir lenguas parece que los bilingües son más lentos y tienen, con más frecuencia, una mayor dificultad para encontrar la palabra deseada: es lo que se denomina «tener la palabra en la punta de la lengua» (el cerebro dispone de mucha información para un solo resultado). Los sujetos bilingües poseen un menor vocabulario aunque, si se consideran las dos lenguas, el número de palabras que conocen es superior al de una persona monolingüe. Sebastián-Gallés (coordinadora de Brainglot), detalla que esa mayor lentitud a la hora de encontrar la palabra correcta es de milésimas de segundos.

**En resumen, si bien los bilingües con un grado de competencia alto (bilingües simultáneos o coordinados), disponen de habilidades atencionales que les facilita el acceso semántico, ello no garantiza un acceso más rápido que el de un hablante monolingüe.**

<sup>361</sup> Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. En J. F. Kroll y A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, New York: Oxford University Press, pp. 417-432.

Costa, A. y Santesteban, M. (2004). Bilingual word perception and production: two sides of the same coin? *Trends in Cognitive Science*, 8, 253-253.

<sup>362</sup>En Rius, M. (20 de abril de 2009). Cerebro bilingüe. La Vanguardia.

Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120420/54284559153/cerebro-bilingue.html>

#### 4.6.3. Incidencia neutral del bilingüismo sobre la automatización de procesos

Por último, el entrenamiento en interpretación produce diferencias cuantitativas y cualitativas: los intérpretes profesionales muestran una mayor comprensión, que se debe no sólo a las estrategias diferentes que utilizan (más basadas en procesamiento semántico), sino también a la automatización de procesos o a una buena coordinación de tareas. La experiencia resulta determinante en la calidad de una interpretación y es por lo que la alta competencia en dos sistemas lingüísticos no implica la automatización de las funciones ejecutivas implicadas en una interpretación.

Tal y como mencionaba Weber<sup>363</sup>, al igual que ocurre con la práctica de un deporte difícil, existe cierto número de acciones que se pueden automatizar, liberando la concentración para aquellos aspectos de la actividad que se resisten a la automatización. Junto con Van Dam, ambos autores<sup>364</sup> entienden que esta automatización de ciertas tareas por parte del cerebro sólo puede conseguirse a través de largas horas de práctica o entrenamiento en condiciones simuladas. Si bien estos autores hicieron referencia a la interpretación consecutiva, consideramos válida la aplicación de este argumento para el entrenamiento de los procesos cognitivos implicados en interpretación simultánea.

#### 4.6.4. Incidencia neutral del bilingüismo sobre la comunicación no verbal

En lo que se refiere a la comunicación no verbal (ver apartado 3.5. Comunicación no verbal y parámetros de incidencia) sabemos que:

- por un lado, determinados aspectos influyen en la comprensión, tanto del intérprete hacia el usuario que recibe la comunicación, como del orador hacia el intérprete. La responsabilidad de lograr una óptima calidad de la interpretación no recae en su totalidad sobre el intérprete: la calidad de producción de un orador determina el grado de comprensión del intérprete, facilitando o dificultando su entendimiento, por lo que son importantes tanto los elementos no verbales del intérprete dirigidos al perceptor de la comunicación, como los del interpretado hacia el intérprete.

- por otro lado tienen especial importancia los parámetros de *cohesión lógica* y de *transmisión correcta del discurso original* para que se produzca con éxito el proceso de comunicación.

<sup>363</sup> Weber, W.K (1989). Improved Ways of Teaching Consecutive Interpretation, en Gran, L. y Dodds, J.(eds.). *The theoretical and practical aspects of teaching interpretation*. Udine: Campanotto.

<sup>364</sup> Weber, 1989, p.163; Van Dam, 1989, p.167. En: Gómez Lucas, C; Grau Company, S. (2009). Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES, Alicante: Editorial Marfil, 121-134.

Si bien la *dicción* y la *fluidez*, influyen considerablemente en la comprensión (dos parámetros en los que podría verse aventajado un bilingüe) —al igual que la *entonación* y el *acento*—, éstos no resultan fundamentales para el correcto desempeño de una interpretación. Si bien el acento no nativo (ANN) no encaja con una alta calidad de interpretación, la existencia de distintos umbrales no permite un consenso sobre el nivel de intolerancia de este parámetro.

Con respecto al parámetro *gramaticalidad*, aunque no existan datos concluyentes que certifiquen su importancia, debido a las diferencias existentes entre lenguas y grupos de usuarios, en nuestra opinión sí resulta determinante tanto para la correcta transmisión del mensaje original como para su posterior comprensión. A este respecto consideramos oportuno puntualizar lo siguiente: al igual que sucede con el léxico, un sujeto bilingüe controla un número superior de estructuras gramaticales que un monolingüe, ya que integra las estructuras de dos sistemas lingüísticos. Sin embargo, se ve perjudicado en el grado de dominio de éstas: no sólo en lo que respecta al orden de los elementos sintácticos que constituyan una oración, sino también al empleo de las preposiciones adecuadas. A su vez, el grado de dominio de las estructuras está determinado por el grado de bilingüismo, que en ocasiones conlleva un ligero predominio de uno de los dos idiomas. Aunque a priori un sujeto bilingüe pueda tener ventajas en el reconocimiento o producción de estructuras extranjeras, un intérprete no bilingüe puede adquirir esta misma competencia a través del aprendizaje consciente del idioma.

**Extraemos como conclusión que, dada la prioridad que tiene el contenido en la transmisión de un mensaje, la condición bilingüe no influye de manera significativa en la base sólida que debe adquirir un intérprete, ya que estos parámetros de incidencia no verbales, a su vez, son modulables con el entrenamiento.**

#### 4.7. Resumen y conclusiones del Capítulo IV

**Las aportaciones consideradas en este cuarto capítulo parecen indicar que:**

**En primer lugar, la edad y el modo en que se adquiere un segundo idioma influyen no sólo en la representación cerebral de las lenguas sino que determina, a posteriori, la eficacia de su procesamiento. Esto respaldaría la existencia de un periodo crítico para la adquisición idiomática. Pero, aunque la precocidad de dicho aprendizaje permita una**

mayor eficacia lingüística, la modificación cognitiva puede lograrse con una práctica intensiva de los idiomas y el entrenamiento en interpretación: entre sus técnicas destaca la traducción a primera vista, que entrena el cerebro a procesar la información del mismo modo en que lo hace un cerebro bilingüe compuesto.

En segundo lugar, en la interpretación natural que realizan de forma innata los sujetos bilingües, encontramos una ausencia de las habilidades cognitivas necesarias para interpretar. Es evidente la mejor adaptación del hablante nativo en su destreza oral, pero resulta insuficiente para lograr de una competencia global que sea óptima para esta tarea. Por lo tanto consideramos que la competencia bilingüe podría resultar más útil en el ámbito de la traducción, ya que en interpretación es necesaria la automatización de determinados procesos cognitivos (atención, memoria y comprensión) que sólo se logran con entrenamiento y experiencia.

En tercer lugar, puesto que es irrefutable la destreza oral que caracteriza a los sujetos bilingües, hemos tratado de saber en qué medida influye el bilingüismo en los procesos cognitivos implicados en la interpretación simultánea. Parece que lo positivo de su incidencia sobre dichos procesos no resulta de la competencia lingüística de sus dos idiomas, sino del control ejercido sobre los sistemas de lenguaje activos en una misma modalidad. Y aunque sea patente su influencia, al menos en la fase de comprensión, la experiencia bilingüe no mejora el funcionamiento de cada una de las habilidades cognitivas sino que contribuye de manera global al desarrollo de las funciones ejecutivas cuando éstas interactúan.

En cuarto lugar, el control que ejercen los sujetos bilingües sobre los dos sistemas de lenguaje activos para evitar interferencias, implica el desarrollo de un mecanismo atencional inhibitorio que les permite ignorar información visual irrelevante, o conflictiva, de forma más eficaz que a los hablantes monolingües. Sin embargo, aunque este mecanismo les permita evitar mezclar ambos idiomas en circunstancias normales, suponemos que determinados factores (cansancio o estrés) podrían interferir en el *control atencional* del sujeto bilingüe, dando lugar una la mezcla (involuntaria) de códigos o a una alternancia (deliberada) de códigos.

Por último, cogimos que el grado de incidencia que tiene el bilingüismo sobre la comunicación no verbal, no influye de manera significativa en la sólida base que debe adquirir un intérprete, ya que estos parámetros de incidencia no verbales, a su vez, son modulables con el entrenamiento.

#### 4.7. Résumé et conclusions du Chapitre IV

En bref, les fondements théoriques de ce quatrième chapitre indiquent que :

En premier lieu, l'âge et le mode d'acquisition d'une deuxième langue influent non seulement sur la représentation linguistique du cerveau mais déterminent, par la suite, l'efficacité de son traitement. Cela confirmerait l'existence d'une période critique pour l'acquisition des langues. Mais, bien que cette initiation précoce permette une meilleure efficacité linguistique, la modification cognitive peut être atteinte avec une pratique intensive des langues et avec l'entraînement en IS : parmi ses techniques, la traduction à vue se distingue particulièrement car celle-ci entraîne le cerveau à traiter l'information de la même façon qu'un cerveau bilingue composé.

Deuxièmement, l'interprétation naturelle, pratiquée de manière instinctive par les individus bilingues, relève un manque de compétence cognitive pour interpréter. Bien que le locuteur natif fasse preuve d'une meilleure adaptation dans la compétence orale, celle-ci ne suffirait pas au développement global d'une compétence optimale. De ce fait, nous estimons que la compétence bilingue serait davantage utile en traduction, vu que la tâche d'interprétation impose l'automatisation de certains processus cognitifs (l'attention, la mémoire et la compréhension) uniquement maîtrisables grâce à l'entraînement et à l'expérience.

Troisièmement, étant donné qu'on ne peut pas nier l'importance de la compétence orale chez les sujets bilingues, nous avons essayé de dévoiler dans quelle mesure le bilinguisme influe sur les processus cognitifs impliqués dans l'interprétation simultanée. En ce sens, il semble que l'effet favorable sur ces processus cognitifs ne repose pas sur la compétence orale, mais sur le contrôle exercé sur les deux systèmes de langages actifs dans une même modalité. Et malgré l'évidence de son influence, du moins dans la phase de compréhension, l'expérience bilingue n'améliore pas le fonctionnement de chacune des facultés cognitives, mais elle contribue de façon globale au développement des fonctions exécutives lorsque celles-ci interagissent.

Quatrièmement, le contrôle exercé par les bilingues sur les deux systèmes de langage actifs afin d'éviter les interférences, implique le développement d'un mécanisme attentionnel inhibitoire leur permettant d'ignorer des informations visuelles, dénuées de pertinence ou contradictoires, plus efficacement que chez les locuteurs monolingues. Néanmoins, même si cela leur permet, dans des conditions normales, d'éviter de mélanger les deux codes, certains facteurs (la fatigue ou l'angoisse, par exemple) pourraient perturber leur contrôle attentionnel et les conduire finalement au mélange (involontaire) de codes ou à l'alternance (délibérée) des codes.

Finalment, nous soulignons que le degré d'influence du bilinguisme sur la communication non verbale n'est pas significatif vis-à-vis de l'acquisition d'une base solide de la part de l'interprète, puisque l'entraînement peut moduler ces paramètres non verbaux.

## CAPÍTULO V: INCIDENCIA DE LOS IDIOMAS EN INTERPRETACIÓN

A lo largo del presente capítulo analizaremos la incidencia que la similitud entre los idiomas implicados, —tal como el español y el francés— tiene en la producción de la interpretación. Si bien puede parecer que la interpretación de dos idiomas cercanos —tanto directa como inversa— resulta un ejercicio más sencillo que la interpretación de dos idiomas lejanos, hemos de calibrar la influencia que ejerce la cercanía en aspectos fonéticos y sintácticos. Es claro que tal cercanía nos induce a considerarla inicialmente una fuente de interferencias; y esta influencia está aún más presente en los bilingües *puros* quienes, pese a la compartimentación de ambos idiomas, son susceptibles de cometer calcos fraseológicos.

Asimismo, tal y como ya hemos manifestado, los bilingües tienden a traducir de forma natural hasta que adquieren las habilidades cognitivas necesarias que les permiten reformular el discurso por cada unidad de sentido, despegándose del discurso original y por tanto de su sintaxis, y reduciendo la tendencia a la traducción literal.

También tal y como ya hemos retenido, el cerebro trabaja de forma diferente en función del nivel de conocimiento y desenvoltura que se tiene en cada lengua: si el dominio de las dos lenguas es muy alto, se solapan las dos zonas del cerebro donde se representan; en cambio, si en una el nivel no es muy alto, la segunda lengua ocupa más espacio y, a medida que se va automatizando su uso, converge con la zona de la primera lengua. Si bien sabemos que la localización del segundo idioma depende del periodo en el que éste haya sido adquirido o aprendido<sup>365</sup> (ver apartado 4.1. El periodo crítico para la adquisición del bilingüismo), aún se desconoce si el hecho de que ocupe más espacio está relacionado con la necesidad de un mayor esfuerzo.

En lo que a organización sintáctica se refiere: los idiomas parecidos suelen emplear estructuras similares que inducen al intérprete a reproducir estas estructuras en la lengua meta, incurriendo en calcos. Nuestra hipótesis apunta a que la frecuencia de calcos es elevada en dos idiomas cuyas combinaciones idiomáticas sean cercanas, idiomas latinos o germánicos por ejemplo.

---

<sup>365</sup> Entendemos que adquirir un idioma responde a un proceso cognitivo inconsciente por parte del sujeto, por lo que la etapa de adquisición sería temprana (desde los 0-7 años). Mientras que el aprendizaje de un idioma implica la reflexión por parte del sujeto en dicho proceso, con lo que la etapa estaría fijada a partir de los 7 años.

A raíz de lo anteriormente expuesto, es objeto de nuestro interés conocer las cuestiones siguientes:

- Por un lado, en qué aspectos se producen estas interferencias en los hablantes bilingües (en comparación con los monolingües), y si existe una mayor propensión en los bilingües por la condición que les caracteriza.
- Por otro lado, puesto que la correcta compartimentación está determinada por las condiciones de adquisición de ambos idiomas, nos planteamos en qué medida la cercanía de las áreas cerebrales (correspondientes a cada uno de los idiomas), facilita el paso de un idioma al otro, o por el contrario interfiere en los procesos de codificación debido a la similitud de los dos idiomas.

Para obtener respuestas procederemos al estudio del cambio de código (deliberado o involuntario), que nos indicará cuál es el coste de este proceso para un bilingüe y si ello tiene alguna repercusión en la producción de alguno de los dos idiomas.

### 5.1. Proceso cognitivo en el cambio de código

Tal y como hemos mencionado (ver apartado 4.5. Incidencia desfavorable del bilingüismo para la IS) una de las habilidades distintivas de los bilingües reside en lo que los lingüistas denominaron *code-switching* ó *cambio de código* para referir el cambio de un código lingüístico a otro. También se ha apuntado que éste puede, sin embargo en ocasiones, desembocar en:

- una mezcla involuntaria de códigos —*mezcla de códigos* o *code-mixing*—; introduciendo el habla o elemento de otro código; o
  - una mezcla voluntaria —*permutación de códigos*— en que el individuo inserta deliberadamente una palabra o expresión del otro idioma en una oración.
- Respecto a la *mezcla de códigos*, autores como Grosjean, Wei, Heredia y Altarriba<sup>366</sup> lo atribuyen a la incapacidad del bilingüe —por cansancio o pereza— para expresarse adecuadamente en un momento preciso en uno de sus idiomas, o como estrategia para compensar la falta de vocabulario en un idioma. En la misma situación, un monolingüe trataría de recurrir a sinónimos o a paráfrasis para suplir la carencia puntual de

<sup>366</sup> Grosjean, 1982; Wei, 2000, Heredia y Altarriba, 2001.



vocabulario o sintaxis, cambiando la forma del mensaje para expresar el mismo concepto. En caso de que la mezcla de códigos sea causada por el agente emisor, el agente receptor del mensaje debe potencialmente estar de algún modo preparado o entrenado (en el caso de un intérprete) para procesar rápidamente un cambio de idioma.

- A raíz de una observación en la que se constató que los bilingües emplean más tiempo en la lectura de un pasaje que contiene cambios de idioma, del que emplean en la lectura de pasajes monolingües —equivalentes en longitud y dificultad— Macnamara y Kushnir<sup>367</sup> propusieron la *teoría del interruptor*, también llamada de *los costes del «switch»*, o *del cambio*. Este modelo propone la existencia de un mecanismo interruptor:
  - cuando el bilingüe —emisor de un mensaje— lo activa deliberadamente (*proceso controlado*) para producir un mensaje en un idioma u otro (*output switch*).
  - cuando el bilingüe —ahora receptor de un mensaje— procesa un cambio de idioma, el interruptor se activa automáticamente (*proceso no controlado*), lo que le permite «desactivar» los procesos de comprensión o el léxico mental de un idioma y «accionar» el del otro idioma (*input switch*).

En esta línea, Grainger y colaboradores<sup>368</sup> constatan que, si bien el interruptor se activa automáticamente cuando ocurre un cambio de idioma (involuntario o pasivo), este proceso consume tiempo; por lo que los bilingües experimentan no sólo un retraso lector sino un retraso en tareas de decisión léxica, cuando un vocablo es inmediatamente precedido por otro vocablo en el otro idioma (efecto de *priming* o facilitación del idioma de base). Ello sugiere que los cambios de idioma afectan a los procesos de reconocimiento léxico.

- Frente a este modelo «interruptor», que presupone que la activación de los idiomas del bilingüe no es simultánea, Grosjean<sup>369</sup> propone el modelo de los modos de funcionamiento de un bilingüe, que contempla la existencia de un continuo a lo largo del cual los bilingües se posicionan a sí mismos dependiendo de la situación:

<sup>367</sup> Macnamara, J., & Kushnir, S.L. (1971). Linguistic independence of bilinguals: the input switch. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 480-487. En Moreno Montes, E. M. (2006). *Estudios electrofisiológicos del procesamiento de cambios de idioma en bilingües*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

<sup>368</sup> Grainger & Beauvillain, 1988; Grainger & O'Regan, 1992.

<sup>369</sup> Grosjean, F. (1995). A psycholinguistic approach to code-switching: the recognition of guest words by bilinguals. En L. Milroy and P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages. Crossdisciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge University Press, 259-275.

- en un extremo del continuo, el bilingüe se encontraría en «modo bilingüe»: situado en este extremo, uno de los idiomas del bilingüe está activado y constituye el idioma de base, mientras que el idioma alternativo se encuentra a su vez simultáneamente activado en mayor o menor grado.
- a medida que el bilingüe se mueve hacia el extremo opuesto del continuo, el grado de activación del idioma alternativo disminuye: de este modo, al situarse en el extremo en «modo monolingüe» del continuo, el bilingüe emplearía sólo el idioma de base y trataría de desactivar o inhibir en la medida de lo posible el otro idioma.

A continuación presentamos una adaptación del modelo que propone el autor sobre el control léxico-semántico que tendría lugar durante la activación idiomática de un individuo bilingüe:

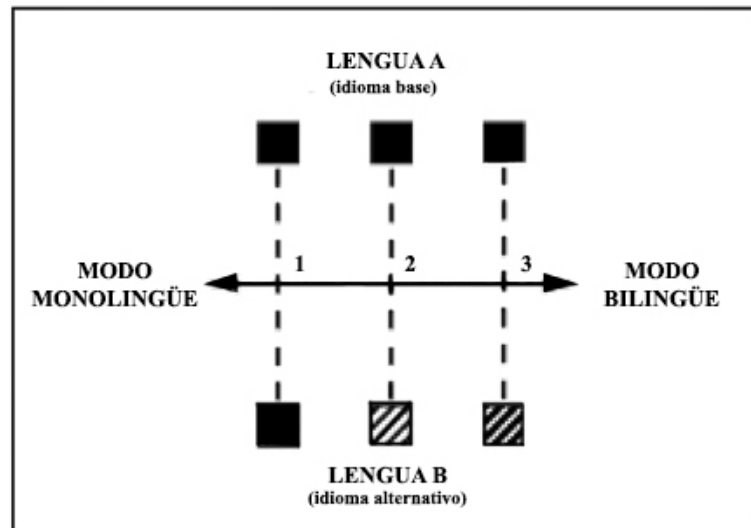


Figura 3. Modelo de los modos de funcionamiento de un bilingüe. Las líneas verticales discontinuas representan las posiciones del bilingüe a lo largo del continuo. El contraste blanco/negro de los recuadros representa el grado de activación del idioma base (lengua A) y del idioma alternativo (lengua B). El negro indica la activación y el contraste blanco/negro los distintos grados de activación<sup>370</sup>.

Si bien este modelo contempla la posibilidad de que exista una activación simultánea de los dos idiomas, Moreno<sup>371</sup> subraya su inespecificidad: asegura que el modelo no ofrece una explicación de los factores que contribuyen a que el idioma alternativo se encuentre activado en mayor o menor grado. Según Moreno, dado que

<sup>370</sup> Modelo originario en Grosjean, F. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system.

*Bilingualism: Language and Cognition*, 1, p. 136.

<sup>371</sup> Moreno Montes, E. M. (2006). *Estudios electrofisiológicos del procesamiento de cambios de idioma en bilingües*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Grosjean propone que si un oyente bilingüe —partiendo de un estado en modo monolingüe— determina (conscientemente o no) que lo que está escuchando puede contener elementos del otro idioma, se pondría a sí mismo en modo bilingüe (al menos parcialmente), activando así ambos idiomas. Simplemente, el saber que existe una posibilidad de que se presenten elementos del otro idioma (en un experimento, por ejemplo) distanciaría al bilingüe del extremo monolingüe del continuo. Es decir, cabría asumir que este fenómeno se encuentra bajo control voluntario del bilingüe en función de la situación. Es por ello que Moreno señala la existencia de estudios que proponen la existencia de interferencias involuntarias del idioma alternativo en el procesamiento del idioma de la prueba, en razón de que influyen los factores contextuales así como las expectativas del oyente en el autocontrol sobre su modo de funcionamiento.

- En lo que se refiere al *coste por cambio de idioma*, algunas investigaciones han evaluado en qué medida existe tal coste, registrando la actividad cerebral durante la preparación para la producción en un idioma u otro alternativamente, en una tarea específica de nombrar dígitos. Así:
  - Meuter y Allport<sup>372</sup>, sometieron a sujetos bilingües a la tarea de nombrar dígitos, alternativa e impredeciblemente en un idioma u otro. Los autores advirtieron que éstos emplean más tiempo en nombrar un dígito en el idioma dominante (si el dígito anterior hubo de ser nombrado en el idioma no dominante) que viceversa (nombrar el dígito en el idioma no dominante cuando el dígito anterior hubo de ser nombrado en el idioma dominante). Este incremento de tiempo de reacción indica que los «costes», asociados a un cambio de idioma, se encuentran modulados por la competencia relativa del bilingüe en cada idioma. Los autores atribuyen este mayor «coste» a la necesidad de desactivar el idioma dominante cuando se requirió, previamente, nombrar en el idioma no dominante. Dicha desactivación parece arrastrarse hasta el siguiente ítem, para el que es necesario emplear el idioma dominante, que fue activamente inhibido para el ítem anterior. Sin embargo, este mecanismo de «inhibición activa» no sería necesario cuando se debe nombrar el dígito en el idioma dominante (es decir, desactivar el idioma no dominante). Por lo que, al no haber sido inhibido, el idioma no dominante se encuentra permanentemente activo para nombrar rápidamente cuando resulte oportuno de acuerdo con los requisitos de la tarea.

<sup>372</sup>Meuter, R.F.I., & Allport, A. (1999). Bilingual language switching in naming: asymmetrical costs of language selection. *Journal of Memory and Language*, 40, 25-40.

o En esta misma línea experimental, se han realizado estudios con la técnica ERPs<sup>373</sup> (Event Related Potential o Potenciales evocados) que aporta información sobre el curso temporal de distintos subprocesos lingüísticos implicados en el procesamiento de una determinada lengua. En el estudio que realizaron Jackson y otros<sup>374</sup>, se registraron dos fenómenos:

- por un lado, un aumento en la magnitud del componente LPC (Late Positive Complex o Componente Positivo Tardío) para los ítems que requerían un cambio de idioma, comparado con aquellos que no lo requerían. El efecto se relaciona con estudios previos, en los que se encuentra un incremento de la amplitud del LPC en circunstancias que requieren el control ejecutivo de la selección de respuestas.
- por otro, un efecto frontal negativo (N2), que aparecía sólo cuando se realizaba un cambio desde el idioma dominante al no dominante y no en sentido inverso. Jackson y colaboradores asociaron este componente con la inhibición de respuestas conductuales habituales. Y equipararon el efecto frontal con el que se encuentra en paradigmas experimentales denominados *No-Go*<sup>375</sup>; en los que se ha de tomar la decisión de suprimir una respuesta.

Ambos estudios indican que el nivel de competencia de un sujeto bilingüe condiciona el grado de activación durante el procesamiento de cada uno de sus idiomas, o el grado de control que el sujeto ejerce sobre cada uno de sus idiomas en situaciones determinadas.

Como consecuencia de todo lo anterior: es claro que existe un componente temporal del coste en el momento en que se produce un cambio de idioma, de voluntario en involuntario. Este componente será más o menos evidente en función del grado de inhibición de uno de los dos idiomas. Y de acuerdo con las aportaciones, revisadas, parecería que el grado de inhibición esté intrínsecamente relacionado con la competencia en los dos idiomas. Cuando existe una descompensación en ambos, la

<sup>373</sup> Técnica que permite registrar ondas cerebrales evocadas o inducidas selectivamente por algún evento o por la aplicación de algún estímulo.

<sup>374</sup> Jackson, G.M., Swainson, R., Cunnington, R., & Jackson, S.R. (2001). ERP correlates of executive control during repeated language switching. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 169-178.

<sup>375</sup> Las tareas *go/no-go* son tareas de inhibición de funciones motoras. Permiten medir la capacidad de los participantes para mantener una atención sostenida y control de respuesta. A partir del paradigma *go/no-go* (*aprobado/fallo*), los participantes deben responder ante estímulos (*go*) y contener la respuesta ante estímulos (*no-go*), se observa un potencial más negativo de aproximadamente 200 ms ante las respuestas *no-go* respecto a las respuestas *go*. Este tipo de paradigma permite evaluar la recuperación de información conceptual, sintáctica y fonológica tanto en producción como en comprensión (Jansma, Rodríguez-Fornells, Möller y Münte, 2004).

lengua dominante (L1) interfiere en la producción y comprensión de la lengua no dominante (L2). Por ello el sujeto bilingüe, voluntaria o involuntariamente, inhibe su L1 para poder producir en L2. Sin embargo, los estudios mencionados no especifican el grado de bilingüismo, o sea si el grado de competencia idiomática es equitativo en los bilingües. Ello nos lleva a deducir que cuanto más equitativa sea la competencia en los dos idiomas, menor será la supremacía de la lengua dominante, ergo: el grado de *inhibición activa*, para evitar interferencias en la producción de la L2, sería parcial y no total. Por ello nos interesa conocer el peso que tiene la L1 en la producción de la L2, y en qué medida se activan las lenguas durante el acceso léxico de un bilingüe.

## 5.2. El proceso de selección de idioma

El bilingüe se distingue por su capacidad para seleccionar y producir palabras en uno de los idiomas que conoce y cambiar de un idioma a otro cuando la situación lo requiere. En consecuencia, es ineludible plantearse cómo selecciona un bilingüe el idioma adecuado cuando ambas lenguas están activas, qué mecanismos le permiten controlar la producción del habla en L1 o en L2 evitando la influencia del uno sobre el otro.

Martín García<sup>376</sup> observa que las teorías que abordan el control cognitivo en el procesamiento lingüístico de las personas bilingües difieren en sus perspectivas respecto al modo en que tiene lugar la activación y competición entre los elementos de ambas lenguas. Nos parece, pues, acertado distinguirlos según postulen, o no, procesos inhibitorios durante la selección de idiomas:

### 5.2.1. Mecanismos no inhibitorios

En este primer grupo se encuentran dos formas de explicar la selección de la lengua en que un bilingüe trabaja sin necesidad de inhibir la lengua irrelevante:

- La primera propone que no habría competición entre lenguas porque, cuando un bilingüe se comunica en una de sus lenguas, sólo entrarían en juego las representaciones de esa lengua.

---

<sup>376</sup> Meuter y Allport, 1999.

- La segunda defiende la competición entre lenguas, y la resolución de la concurrencia según el grado de activación de las competidoras. De modo que mientras Costa<sup>377</sup> defiende que la competición léxica en bilingües estaría restringida a los candidatos de la lengua en uso, Poulisse y Bongaerts<sup>378</sup> mantienen que se produciría una competición entre las lenguas candidatas.

Sin embargo, apoyándonos en una idea similar a la ley de Luce<sup>379</sup>, (aplicada a las mayoría de los modelos de producción de habla monolingüe) podríamos afirmar que en ambas situaciones existe un mecanismo de selección, aunque con grado variable de activación de los léxicos posibles.

### 5.2.2. Mecanismos inhibitorios

Mediante la propuesta de tareas de *cambio de código*<sup>380</sup>, se ha observado una asimetría en el coste por cambio de tarea como índice de la inhibición. Consecuentemente, la corriente principal de los estudios apunta a que la inhibición es reactiva y proporcional al nivel de activación de las palabras que han de ser inhibidas.

Estudiosos del tema, como Martín García, señalan que la mayor parte de los resultados apoyan el supuesto de reactividad de la inhibición y muestran el efecto de dicha asimetría<sup>381</sup>; pero critican la utilización del método de tareas de *cambio de código*, ya que este procedimiento no reflejaría una medida directa de la inhibición, sino indirecta a partir del efecto de asimetría observado. Además, en los estudios sobre las asimetrías por cambio de lengua (con constante cambio de una lengua a otra), el bilingüe se somete a una situación de interferencia artificialmente alta, lo que distorsiona más el resultado.

Aunque estas perspectivas difieren según el tipo de mecanismo implicado en la selección de idioma (mecanismos de naturaleza inhibitoria vs. mecanismos no inhibitorios), gran parte de los estudios actuales sugieren que los procesos de selección de idioma son de naturaleza inhibitoria<sup>382</sup>. Por ello es lógico afirmar que, si a partir de la *activación no selectiva* de ambas lenguas se producen procesos de competición entre

<sup>377</sup> Costa, 2005.

<sup>378</sup> Poulisse y Bongaerts, 1994.

<sup>379</sup> Luce, 1959.

<sup>380</sup> Meuter y Allport, 1999.

<sup>381</sup> La asimetría observada en el coste por cambio de tarea, se toma como índice de la inhibición.

<sup>382</sup> Kroll, Bobb, Misra y Guo, 2008; Macizo, Bajo y Martín, 2010.

las representaciones activas, sería necesaria la participación de mecanismos de control inhibitorio para seleccionar la representación significativa. Si bien la inhibición es un proceso necesario para resolver la competición entre lenguas, puede conllevar un coste de tiempo asociado cuando la representación inhibida ha de activarse posteriormente. Y ¿cuánto tiempo necesita un bilingüe para sobreponerse a las consecuencias de este efecto inhibitorio, si—cuando está haciendo uso de una de sus lenguas— requiere la inhibición de ciertas representaciones?

### 5.2.3. Los procesos de activación y control inhibitorio en la selección de idioma. Su medida.

Para obtener medidas fisiológicas del procesamiento bilingüe en tiempo real, existe una técnica conocida como Potenciales evocados (ERPs) que permite conocer los procesos de activación y de control inhibitorio en la selección de idioma. Su medida registra la actividad cerebral ante un evento, en milisegundos. Esta técnica aporta información acerca del curso temporal que se da durante los subprocesos lingüísticos implicados en el procesamiento de un idioma<sup>383</sup>.

Si bien los ERPs se han utilizado principalmente en la investigación de los procesos en la primera lengua, hay estudios recientes que han explorado el procesamiento de la segunda lengua con esta técnica (medidas electrofisiológicas para estudiar la activación léxica no selectiva y la participación de los procesos inhibitorios en la selección de idioma en bilingües). Para ello se han usado estímulos —en ambas lenguas del sujeto bilingüe— semejantes en sus características lingüísticas: homógrafos entre lenguas.<sup>384</sup> Tal y como deducen autores como Martín García, cuando se reconoce un homógrafo entre lenguas —más lentamente o más rápidamente que una palabra control aislada en propiedades lingüísticas, pero que existe sólo en uno de los dos idiomas del bilingüe—, podríamos pensar que se está produciendo algún tipo de influencia en ambos idiomas. Es decir, si durante el procesamiento de una determinada

<sup>383</sup> En base a estudios empíricos (Kutas, Van Petten, y Kluender, 2006), destacamos dos componentes en el procesamiento cognitivo:

-el componente N400: un potencial de voltaje negativo cuyo pico de amplitud aparece a los 400 milisegundos tras la aparición del estímulo. Éste corresponde a un índice general de facilidad o dificultad con que se recupera el conocimiento conceptual almacenado asociado a una palabra, y es especialmente sensible al procesamiento semántico.

-el componente N200: un potencial de voltaje negativo cuyo pico de amplitud aparece a los 200 milisegundos tras la aparición del estímulo. Permiten el estudio de procesamiento bilingüe, reflejando la influencia de la L1 sobre el procesamiento de la L2. Se ha relacionado con los procesos de control inhibitorio en la selección de idiomas. A fin de explorar el control cognitivo en el procesamiento bilingüe, los estudios se han centrado en el efecto de la inhibición de respuestas sobre este componente a partir del paradigma *go/no-go*.

<sup>384</sup> Beauvillain y Grainger, 1987; De brujin, Dijkstra, Chwilla y Schriefers, 2001; Elston-Güttler, Paulmann y Kotz, 2005; Kerkhofs, Dijkstra y Chwilla, 2006; Macizo et al., 2010; Moreno et al., 2008.

palabra se activan los dos idiomas del bilingüe, ante un homógrafo entre lenguas sería lógica la activación de ambos significados, independientemente del contexto en que se presente.

Sin embargo, los efectos de interacción entre dos idiomas a partir del uso de homógrafos no han resultado ser tan consistentes: sólo cabe señalar que, dependiendo de la tarea y de las características léxicas de las palabras homógrafas, la *activación no selectiva* de ambos idiomas podrá facilitar o perjudicar la ejecución<sup>385</sup>. Del conjunto de resultados cabe colegir que, si ambos idiomas se activan de forma no selectiva en un momento dado, podrían establecerse procesos de competición entre ambos. De esta forma, la producción lingüística en la L2 podría verse dificultada por la interferencia que se produce entre las dos lenguas.

Una habilidad reconocida de las personas bilingües es su capacidad para seleccionar y producir palabras en uno de los idiomas que conocen y cambiar de un idioma a otro cuando la situación lo requiere.

Por ello, debe ser objeto de nuestro interés conocer cómo se selecciona el idioma adecuado cuando están ambas lenguas activadas, así como conocer el mecanismo que permite controlar la producción del habla en L1 o en L2 evitando la influencia de uno sobre el otro.

#### **5.2.4. Factores moduladores de los procesos de activación del control inhibitorio en la selección de idioma.**

Si bien la mayoría de los estudios muestran que la activación de ambos idiomas es simultánea, otros<sup>386</sup> ya sugerían que la *activación no selectiva* de ambos idiomas *podría depender de algunos factores*. Buena parte de la literatura afirma que la *activación no selectiva* de ambos idiomas facilita la oportunidad para que ambos idiomas interactúen entre sí; ello puede ocasionar una situación de competición entre representaciones de ambas lenguas, ante la que el bilingüe ha de seleccionar la representación adecuada en sólo una de ellas. En este sentido, los investigadores sugieren que el grado de competición entre ambos idiomas puede estar influenciado por factores tales como:

- a) el nivel de competencia y dominio de cada una de las lenguas<sup>387</sup>,

<sup>385</sup> Dijkstra, Van Jaarsveld y Ten Brinke, 1998, Schwartz y Kroll, 2006; Von Studnitz y Green, 2002.

<sup>386</sup> Christoffels, De Groot y Kroll, 2006; Ibáñez et al., 2010 ; Linck et al., 2009.

<sup>387</sup> Costa y Santesteban, 2004; Elston-Güttler et al., 2005.



- b) los recursos cognitivos de la persona bilingüe<sup>388</sup>,
- c) el contexto en que se encuentre inmerso el bilingüe<sup>389</sup> o
- d) la experiencia particular en el uso de las lenguas<sup>390</sup>

Martín García revisa la evidencia empírica en relación a dos factores:

a) *La inmersión en un contexto de L2*: si bien se ha observado que la competición entre lenguas se presenta con mayor facilidad en bilingües que están expuestos de forma continuada a su lengua nativa (L1) y son evaluados en su segunda lengua (L2), un contexto de inmersión en L2 reduce la influencia de la L1 y por ende la competición entre idiomas.

En su trabajo, Linck y otros<sup>391</sup> observan que el grupo de estudiantes observados en contexto de inmersión, mostró no sólo un menor efecto de interferencia sino una mayor fluidez verbal en su L2, que otro grupo de alumnos, observados en contexto de aprendizaje en clase. De acuerdo con el patrón de resultados observado, tanto en comprensión como en producción, cabe afirmar que la activación y el grado de competición de la L1 ante la L2 fueron significativamente menores en el grupo de estudiantes que se hallaban en un contexto de inmersión.

b) *La experiencia en traducción*: independientemente de las modalidades de traducción, cabe entender que la traducción consiste en que el traductor no sólo ha de comprender y reformular un mensaje de una lengua en otra, sino que también debe mantener las dos lenguas activas y cambiar de una a otra continuamente. Ello le obliga a manejar la activación de las dos lenguas y a enfrentarse continuamente a la interferencia producida por la activación paralela de ambas lenguas durante la tarea de traducción. (A este propósito, el estudio de Ibáñez y otros<sup>392</sup> reveló que los traductores profesionales mostraron el *efecto de cognado*<sup>393</sup> pero, a diferencia del grupo bilingüe, no mostraron el efecto de *asimetría por el cambio de idioma*<sup>394</sup>). Es posible concluir, de acuerdo a lo que sugiere el patrón de resultados, que los traductores mantendrían

<sup>388</sup> Ibáñez et al., 2010; Macizo y Bajo, 2006.

<sup>389</sup> Link et al., 2009.

<sup>390</sup> Kroll et al., 2006.

<sup>391</sup> Linck, J. A., Kroll, J. F., & Sunderman, G. (2009). Losing access to the native language while immersed in a second language: Evidence for the role of inhibition in second language learning. *Psychological Science*, 20, 1507-1515.

<sup>392</sup> Ibáñez et al., 2010.

<sup>393</sup> El efecto cognado hace referencia a la mayor rapidez con la que un sujeto bilingüe nombra dibujos relacionados con palabras que tienen el mismo sonido en sus dos lenguas (*zebra*, en inglés y *cebra* en castellano) que en palabras que no comparten la misma fonología (*house*, en inglés y *casa* en castellano). Este es un índice de la activación no selectiva de ambas lenguas.

<sup>394</sup> La asimetría en el cambio de idioma se define por el mayor coste asociado al cambio de la lengua menos dominante, L2, hacia la lengua dominante, L1, que al contrario. Éste es un índice de control inhibitorio en la lengua dominante para evitar interferencias en la producción de la L2.

activas sus dos lenguas pero no ejercerían control inhibitorio sobre ninguna de ellas. Dado que ambos grupos no diferían entre sí, salvo por su experiencia en traducción, las diferencias observadas entre ambos grupos no serían atribuibles a diferencias en el nivel de conocimiento de la L2, sino al factor de la experiencia en traducción.

Centrándose en el caso del bilingüe español (L1)-inglés (L2)<sup>395</sup>, Martín García ha investigado el acceso no selectivo y los procesos de control en la selección de idioma, mediante una serie experimental. Para ello recurrió a una tarea de juicio de relación semántica (una adaptación de la tarea de *priming negativo*<sup>396</sup>) entre pares de palabras presentadas en la L2 de los participantes, incluyendo como estímulos críticos homógrafos entre lenguas. Ello le permitió identificar la idoneidad de dos tipos de índices:

- por un lado, el efecto interferencia en respuesta a los pares de palabras homógrafas entre lenguas, considerado como un índice de la activación no selectiva de ambos significados del homógrafo.
- y por otro, la demora en la respuesta ante los pares de palabras que requieren la reactivación del significado irrelevante del homógrafo presentado previamente, considerado como un índice de la actuación de mecanismos inhibitorios para resolver la competición creada entre ambas representaciones.

Los resultados de la serie experimental revelaron que:

- la inhibición está involucrada en la selección de idioma, pero sus consecuencias tienen un efecto transitorio.
- el contexto de inmersión y la experiencia en traducción de los bilingües influye en la activación de ambos idiomas así como del proceso de selección de idioma.
- existen procesos inhibitorios en la selección de idioma aunque se desconozca el papel que desempeña el contexto idiomático (L1 vs L2) y la limitación semántica en el léxico bilingüe, así como su efecto modulador en el proceso de selección de idioma.
- los traductores profesionales muestran una activación entre los idiomas, pero no un efecto inhibitorio. Es un resultado parecido al que obtuvo Ibáñez, quien

<sup>395</sup> Aunque los idiomas implicados en este estudio no respondan a la combinación lingüística de nuestra investigación, consideramos oportuno la mención de este experimento ya que aporta resultados acerca de cómo se produce la selección idiomática.

<sup>396</sup> Es un fenómeno que tiene lugar cuando un estímulo antecede a otro, de forma que el primero afecta la ejecución del segundo; dificultando el procesamiento posterior. Tipper (1985) lo definió como el incremento en el tiempo de reacción y/o en la tasa de errores cuando se pide al sujeto que responda a un estímulo que previamente había sido ignorado.

sugirió la necesidad de que los traductores desarrollen la habilidad de mantener activas sus dos lenguas de trabajo.

El corolario es que las teorías que abordan el control cognitivo en el procesamiento lingüístico de las personas bilingües, se resumen en dos modelos:

- Aquellos que postulan que el modo en que tiene lugar la activación y competición entre de dos lenguas es un *mecanismo no inhibitorio*, basado en el grado de activación de los candidatos léxicos y en función de los cuáles intervendría un *mecanismo de selección de idioma*.
- Aquellos que sugieren que los procesos de selección de idioma tienen lugar mediante *mecanismos inhibitorios*, basada en una *activación no selectiva* de ambas lenguas, que desembocan en procesos de competición entre las representaciones activas. A raíz de esta segunda propuesta, se ha comprobado que existe un coste por cambio de idioma, como consecuencia del efecto inhibitorio.

En nuestra opinión, aunque la técnica de los Potenciales evocados (ERPs) permita conocer los procesos de activación y de control inhibitorio en la selección de idioma, el tiempo que un bilingüe tarda en sobreponerse al efecto de inhibición de los dos idiomas está relacionado con el grado de dominio de cada lengua. Asimismo, sabemos que la intervención de determinados factores modula dicha *activación no selectiva* de idiomas, tales como el nivel de competencia y el dominio de cada una de las lenguas o el contexto en el que se encuentre un bilingüe inmerso, entre otros.

### 5.3. Interferencias lingüísticas: aproximación teórica

Antes de adentrarnos en el concepto de *interferencia*, conviene aclarar que ésta no tiene lugar si no existe una influencia previa de una de las lenguas. Tal como mencionábamos, una de las motivaciones de nuestra investigación es conocer la influencia que ejerce la cercanía de dos idiomas en el manejo consecutivo o simultáneo de ambos códigos (traducción o interpretación).

Al tratarse en nuestro caso —el francés y el español— de lenguas indoeuropeas, comparten similitudes fonéticas (consonantes labiales, dentales, velares, labio-velares), morfológicas (nominal y verbal), sintácticas (orden flexivo) y léxicas (prefijos latinos,

griegos). Y si bien ello facilita el orden de construcción sintáctica de las frases (sujeto-verbo-predicado, que difiere por completo en lenguas aglutinantes), dificulta la distinción de matices en el uso preposicional de cada idioma. Como consecuencia, en traducciones o interpretaciones, se importan preposiciones de la lengua origen con un valor inadecuado en la lengua meta (calcos sintácticos). Veamos algunos ejemplos:

-L.O (francés): «Un document à réviser»

-L.M (español): «\*Un documento *a* revisar» (Un documento que hay que revisar)

Asimismo, podemos reseñar el caso de los *falsos amigos*. En ellos el significado de un verbo o un sustantivo de la lengua origen se aplica en la lengua meta:

-L.O (español): *repasar* un examen (significado: revisar)

-L.M (francés): \**repasser* un examen (significado: planchar)

Hay más similitudes, cuyo papel es igual de nocivo. En base a recientes estudios lingüísticos, cabe mencionar otra variedad no menos importante: la recogida por Anscombe<sup>397</sup>, Fouilloux<sup>398</sup> y Tejedor<sup>399</sup>, relativa a los valores estilísticos de algunos tiempos verbales, como el imperfecto del indicativo y el condicional. Estos valores encierran matices que se traducen en estilos y registros de comunicación diferentes en cada idioma. Y al traducirlos o interpretarlos, es necesario transmitir los equivalentes propios de cada código lingüístico. Éste sería el caso de los distintos valores atribuidos al modo condicional, tanto en francés como en español. Así, Fouilloux<sup>400</sup> realiza una comparación cuantitativa de los valores atribuidos al condicional en ambos idiomas, recogiendo cuatro en francés y cinco en español: condicional temporal, condicional hipotético, condicional de alteridad, condicional de atenuación y condicional epistémico (sólo en español).

Y, si bien cada valor temporal produce efectos discursivos distintos, nosotros queremos hacer especial hincapié en el uso de diferentes tiempos verbales —en cada idioma— para expresar un mismo valor estilístico. Veamos dos ejemplos:

a) Expresión de suceso irreal mediante un modo condicional con valor hipotético:

- Si no *hubiese* coches, Madrid *sería* un paraíso. (Pretérito imperfecto del subjuntivo + Condicional del indicativo).

<sup>397</sup> Anscombe, J.-CL., (2004). «L'imparfait d'atténuation : quand parler à l'imparfait c'est faire» en P. P. Haillet (éd.), *La modalisation en tant que stratégie discursive, Langue Française n° 142*, Larousse, Paris, pp. 75-99.

<sup>398</sup> Fouilloux, C. ; Tejedor, D. (2004). À propos du mode et de l'atténuation» en P. P. Haillet (éd.), «La modalisation en tant que stratégie discursive, *Langue Française n° 142*, Larousse, Paris, pp. 112-126.

<sup>399</sup> Tejedor, D. (2006). Modalisation et ethos : à propos de l'imparfait et du conditionnel. *Linguistique plurielle: Congreso Internacional de Lingüística francesa*. Universidad Politécnica de Valencia: Departamento de Lingüística Aplicada. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4031424>

<sup>400</sup> Fouilloux, C. (2006). Los valores del condicional en francés y su comparación con el español. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, (21), 63-79.

- *S'il n'y avait pas de voitures, Madrid serait un paradis* (Imparfait de l'indicatif + Conditionnel présent)

b) Expresión de un suceso real mediante un modo indicativo con valor pretérito de acciones relativamente recientes, no históricas:

- *Sonó* el teléfono esta tarde (Pretérito perfecto simple)

- Le téléphone *a sonné* cet après-midi (Passé composé).

Los ejemplos de a) reflejan las diferencias de construcción sintáctica del condicional que rige cada idioma. En b) observamos que el francés no recurre al *passé simple* —equivalente del pretérito perfecto simple en castellano— porque este tiempo encierra un valor realmente pretérito de acciones pasadas o históricas, no recientes.

Albert Costa ya nos avisa de que, aunque no sea evidente, la cercanía de los idiomas condiciona la aparición de interferencias. Ejemplifica la afirmación anterior diciéndonos que un idioma oriental como el mandarín —muy diferente al castellano— implica zonas del hemisferio derecho que los castellanohablantes no usan tanto. Los expertos consultados parecen estar de acuerdo en que, cuanto más parecidas son las lenguas que se hablan, más esfuerzo ha de realizar el cerebro del bilingüe para distinguir las y separarlas: ello implicaría una mejora de las habilidades cognitivas.

Así pues, dada la similitud de las lenguas objeto de investigación, nos proponemos evaluar si un bilingüe es más propenso a mezclar estructuras de ambos idiomas que un sujeto no bilingüe<sup>401</sup>; alguien en quien la ponderación de los dos idiomas estaría descompensada.

Aunque pudiera equipararse la *interferencia* con la *mezcla de códigos*, este último resulta ser un caso particular ya que el hablante utiliza elementos de ambas lenguas en combinaciones muy variadas, y generalmente incorrectas. A este respecto, y en lo que a la interpretación simultánea se refiere, nos parece oportuno mencionar —tal y como demostró Cheung<sup>402</sup> en su estudio— la utilidad de mezclar los códigos de las lenguas implicadas en una interpretación simultánea hasta adquirir las habilidades cognitivas necesarias<sup>403</sup>.

<sup>402</sup> Cheung, A. (2001). Code mixing and simultaneous interpretation training. *The Interpreters' Newsletter* 11, (14), 57-62.

<sup>403</sup> Cheung asegura que puede permitir a los intérpretes el espacio temporal para completar lo que han escuchado en lugar de tener que procesar el significado del mensaje. Al reducir el esfuerzo del procesamiento, puede dedicarse un

Hemos de notar que, ante la amplitud y complejidad del tema, creemos de sumo interés presentar las diferentes percepciones que suscita este concepto. A continuación reseñaremos las más ilustrativas mediante un repaso de significativos estudios realizados en su apoyo.

### 5.3.1. Lenguas en contacto: influencia interlingüística

- Las primeras investigaciones sobre la adquisición de varias lenguas —en edades tempranas— sostuvieron la idea de que los niños, expuestos al aprendizaje de dos o más lenguas, desarrollan un sólo sistema (sistema unitario<sup>404</sup>) y no son capaces de separar los sistemas que están adquiriendo. Esta hipótesis, defendida por Taeschner<sup>405</sup>, tuvo su fundamento en el hecho de que los niños bilingües usan palabras o estructuras de una lengua en la otra. Pero, en una investigación posterior, Genesee<sup>406</sup> postuló que los niños bilingües sí son capaces de diferenciar los sistemas que están aprendiendo desde edades tempranas durante el proceso de adquisición.

De acuerdo con las conclusiones de los recientes estudios de Müller y Hulk<sup>407</sup>, así como de Serratrice y otros<sup>408</sup>, si bien los niños son capaces de diferenciar los sistemas que están adquiriendo, es posible que, en algún nivel, un sistema pueda estar influenciado por el otro. Ello se debe al hecho de que los niños deben lidiar con dos sistemas, pero sólo con un set de habilidades cognitivas y de procesamiento. Este fenómeno, conocido como *cross-linguistic influence* o influencia entre lenguas, podría deberse —según Hulk y Müller— al dominio de una lengua sobre la otra: si sólo fuese una lengua la que dominara a la otra, entonces no se podría esperar que la influencia entre lenguas ocurriera en sentido inverso, durante un mismo período.

---

esfuerzo supletorio a escuchar o transmitir. Esto se reflejó en su estudio con una mayor competencia por parte de aquellos estudiantes de interpretación a los que se les permitió la mezcla de códigos durante una IS, frente al grupo control que debía realizar una interpretación sin mezclar los códigos implicados: el inglés y el cantonés. Aunque el autor desaconseja mezclar códigos en una interpretación profesional, por la dificultad de comprensión que podría suscitar en la audiencia, advierte de su utilidad como entrenamiento hasta adquirir las habilidades necesarias para interpretar.

<sup>404</sup> Ut. supra. p. 102.

<sup>405</sup> Taeschner, T. (1983). *The sun is feminine: a study of language acquisition in bilingual children*. Berlin: Springer.

<sup>406</sup> Genesee, F. (1989). Early bilingual development: one language or two? *Journal of Child Language*, 16, 161-179.

<sup>407</sup> Hulk, A. & Müller, N. (2000). Bilingual first acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 227-244.

<sup>408</sup> Serratrice L., Sorace, A. & Paoli, S. (2004). Cross-linguistic influence at the syntax-pragmatics interface: Subjects and objects in English-Italian bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, (3), 183-205.

- De acuerdo con la aportación clásica de Weinreich<sup>409</sup>, el término «interferencia» describe las contaminaciones recíprocas que producen los bilingües cuando las dos lenguas están en contacto. Las interferencias pueden manifestarse como un acto individual (objeto de la psicolingüística) pero también pueden convertirse en un hecho social (sociolingüística).
- En base a las aportaciones clásicas de Weinreich y Mackey, Santini<sup>410</sup> entiende que la interferencia deriva de las diferentes estructuras de dos lenguas, cuando ambas están en contacto. Ello induce al hablante a usar —por error— elementos de una lengua en la otra. Advierte que ningún idioma es más lógico que otro, ya que sus estructuras están regidas por motivos histórico-convencionales, por lo que el hablante debe aprender a no confundir las diferentes estructuras. Advierte que existen tipos de interferencias que no se producen nunca<sup>411</sup>, ni siquiera en los nativos poco competentes. Esto parecería indicar que existe un nivel de aceptabilidad. Consecuentemente, cuanto más nos alejamos de la aceptabilidad, más nos acercamos a un uso consciente de la interferencia, como sucede con el préstamo o la alternancia de códigos. Dada la importancia concedida a la función productiva y procesual de la interferencia<sup>412</sup>, el autor señala la conveniencia de considerar el siguiente aspecto positivo: no sólo el conocimiento de una lengua ayuda a construir otra lengua, sino que las interferencias son una herramienta de estudio para que los lingüistas —e incluso sus hablantes— entiendan el funcionamiento de los idiomas, dado el grado significativo de consistencia en la relación entre el bilingüe y sus idiomas.
- Domínguez<sup>413</sup> expone que, en el caso de un contacto inicial con la L2, se manifiestan interferencias interlingüales propias de una dificultad de aprendizaje; se trata de interferencias unidireccionales de la L1 a la L2. Pero advierte que, cuando el dominio de la L2 es semejante al de la L1 debe prestarse atención a la bidireccionalidad de la interferencia: de la L1 a la L2 y de la L2 a la L1. Con ello se refiere a que las interferencias en este estadio no responden necesariamente a falta de dominio de la L2,

<sup>409</sup> Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague, Mouton. Trad. Esp. (1974). *Lenguas en Contacto. Descubrimientos y problemas*, Venezuela: Ediciones de la Universidad Central.

<sup>410</sup> Santini, V. (2011). *Bilingüismo ed interpretariato*. (Tesis Doctoral). Scuola Superiore Mediatori Linguistici Gregorio VII. Roma, pp. 31-33.

<sup>411</sup> «\*estoy en tren de comer» (del francés : je suis en train de manger).

<sup>412</sup> Término que designa todo lo relacionado con el proceso (del latín *processus*), por oposición a lo que se nos presenta de modo estático.

<sup>413</sup> Domínguez Vázquez, M.J (2001). En torno al concepto de interferencia. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 5 (1).

porque tras haber utilizado correctamente una estructura puede darse la situación de un uso incorrecto de ella en un momento determinado, lo que reflejaría una interferencia procedente de otra lengua. Además, la interferencia no se origina por la complejidad de una estructura en particular, ya que cualquiera —hasta la más cotidiana— puede ser origen de interferencias.

Con respecto a la *influencia* que pueden tener las *similitudes* o *diferencias* entre dos *sistemas*, Domínguez percibe que se produce casi automáticamente un paralelismo entre «unidades iguales → facilidad → transferencia positiva» y «unidades distintas → dificultad → transferencia negativa o interferencia»<sup>414</sup>. La autora menciona —en base a la Lingüística Contrastiva— que aprender una lengua no es más que aprender a superar las diferencias entre L1 y L2<sup>415</sup>. Sin embargo, para algunos autores como Czochralski y Juhász<sup>416</sup> los límites entre similitudes y diferencias pueden llegar a ser bastante difusos.

### 5.3.2. Niveles lingüísticos de las interferencias

- Siguiendo las aportaciones clásicas (Weinrich<sup>417</sup>, Mackey<sup>418</sup>, Payrató<sup>419</sup>, Overbeke<sup>420</sup>, y Blas Arroyo<sup>421</sup>) Hernández<sup>422</sup> observa que no existe unidad de criterio para clasificar las interferencias, y que ello puede deberse a la imposibilidad de abordarlo desde una sola perspectiva. Sin embargo encuentra un punto en común en todas las clasificaciones: es que, directa o indirectamente, las interferencias quedan relacionadas con la división metodológica propia del sistema de lengua en los tres niveles básicos (fónico, léxico y gramatical). Señala que, puesto que la lengua es dinámica, los fenómenos lingüísticos atraviesan fronteras entre niveles lingüísticos —no estancos— y, al tener implicaciones en más de un nivel<sup>423</sup>, la interferencia no podría entenderse sólo como una cuestión

<sup>414</sup> En base a las opiniones de varios autores: Lado, 1957; Wotjtak, 1984; König, 1995 ; Bausch y Kasper , 1991.

<sup>415</sup> Domínguez puntualiza a este respecto la necesidad de reflexionar sobre la amplitud que tiene, en este caso, el concepto de diferencia. Según indica, las similitudes entre lenguas también producen interferencias, ya que toda similitud mediadora de interferencias posee en su base alguna diferencia, por lo que en este concepto también se incluyen aquellas interferencias generadoras de transferencia negativa.

<sup>416</sup> Czochralski, 1971; Juhász 1980.

<sup>417</sup> Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague, Mouton. Trad. Esp. (1974). *Lenguas en Contacto. Descubrimientos y problemas*, Venezuela: Ediciones de la Universidad Central.

<sup>418</sup> Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*, Paris: éditions Klincksieck.

<sup>419</sup> Payrató, Ll. (1985). *La interferència lingüística. Comentaris i exemples català-castellà*, Barcelona, Curial edicions: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

<sup>420</sup> Overbeke, M. (1976). *Mécanismes de l'interférence linguistique*, Madrid: Fragua.

<sup>421</sup> Blas Arroyo, J.L. (1993). *La interferencia lingüística en Valencia*, Valencia: Publicacions de la Universitat Jaume I.

<sup>422</sup> García, C. (1998). *Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto: el catalán y el español*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. *Hesperia*, 1, 61-79.

<sup>423</sup> «...la frontera entre la morfología, la sintaxis y el léxico no es nunca uniforme y que hay veces que las interferencias sólo se pueden explicar cruzando las barreras entre los distintos niveles del análisis lingüístico» Baetens,



léxica o sintáctica. Así, en su propuesta, concibe seis niveles en los que se producen interferencias. A este respecto, incide sobre el hecho de que los niveles lingüísticos no son compartimentos estancos ya que la lengua es dinámica —y, como tal, la interferencia—, y atraviesan las fronteras entre uno y otro, por lo que no podría enfocarse meramente como un aspecto léxico o sintáctico. Los niveles que distingue son:

- nivel fónico*: en él se ven implicadas la producción o recepción de los sonidos;
- nivel gramatical*: afecta a las unidades de un discurso;
- nivel léxico-semántico*: afecta al contenido o la forma de una oración;
- nivel discursivo*: implica aquellos elementos que exceden los límites de la oración (deícticos);
- nivel pragmático*: afecta a la situación del orador;
- nivel gráfico*: en él se encuentran los elementos relativos al ámbito ortográfico.

- Por su parte, Santini<sup>424</sup> distingue dos niveles de interferencias:

- nivel fonológico*: interferencia denominada «acento extranjero»
- nivel morfosintáctico*: Gracias *de\** haber ido a recoger el encargo

- Díaz-Sánchez y Álvarez-Pérez<sup>425</sup> distinguen tres niveles de interferencias y entienden que se producen desde la L1 a la L2:

-*nivel léxico*: tomando como referencia a Klein<sup>426</sup>, entienden que las representaciones conceptuales de una L1 intervienen en el procesamiento semántico de una L2, ya que cuando se accede a una palabra en la L2, automáticamente se accede a su equivalente en L1.

-*nivel fonético*: al igual que Iverson<sup>427</sup> entienden que, en la medida en que los fonemas son muy diferentes y no caen dentro del espectro natural de la frecuencia sonora de la L1, resulta más difícil su aprendizaje. Ambos autores mencionan, en línea con otras investigaciones, que esta interferencia puede estar relacionada también con el proceso de producir el sonido y no

---

1989, p. 110. En Hernández García, C. (1998). *Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto: el catalán y el español*. Universitat Pompeu Fabra. *Hesperia*, 1, 61-79.

<sup>424</sup> Op. cit., 2011.

<sup>425</sup> Díaz-Sánchez, G.; Álvarez-Pérez, H.J. (2013). Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma. *Educ. Educ.* 16 (2), 209-228.

<sup>426</sup> Klein et al, 2006. En Díaz-Sánchez, G.; Álvarez-Pérez, H.J. (2013). Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma. *Educ. Educ.* 16 (2), 209-228.

<sup>427</sup> Iverson et. al, 2009. En Díaz-Sánchez, G.; Álvarez-Pérez, H.J. (2013). Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma. *Educ. Educ.* 16 (2), 209-228.

necesariamente con el de escucharlo (como es el caso del catalán y el castellano); la dificultad del dominio de fonemas de la L2 podría deberse a la capacidad individual del habla y no a las capacidades acústicas.

*-nivel gramatical:* sugieren que existe un procesamiento parecido a la L1 cuando los idiomas son similares y las construcciones (gramaticales) se realizan por reglas. Cuando las construcciones gramaticales no son similares, o dependen de características léxicas que no son iguales en el primer y el segundo idioma, la transferencia en las rutinas de procesamiento no puede tener lugar.

### 5.3.3. Tipos de interferencias

- Gile<sup>428</sup> distingue entre la interferencia lingüística y la silenciosa.
  - La *interferencia lingüística* puede inducir al intérprete a utilizar de forma incorrecta una palabra (distorsionar su significado, sonido, grafía) incluso utilizar una palabra que pertenece a otra lengua.
  - La *interferencia silenciosa* es de tipo léxico o sintáctico, que no se manifiesta como una alteración visible o significativa de la producción en la lengua término. Se puede materializar en una disminución del ritmo de producción (debido a un procesamiento más dificultoso causado a su vez por la separación de palabras y reglas de otras lenguas que interfieren), o en una reducción de la gama de palabras y normas a disposición del intérprete como resultado de su trabajo de eliminación de aquellos elementos que considera «interferencias». Al igual que cualquier persona, el intérprete que se halla en contacto con una lengua, no queda exento de su influencia.
- Grosjean<sup>429</sup> distingue dos tipos de interferencia a partir las modalidades en las que se produce la alternancia de códigos:
  - «modalidad bilingüe»: cuando una persona bilingüe está en compañía de otros bilingües y tiene la opción de cambiar de idioma.
  - «modalidad monolingüe»: cuando una persona bilingüe utiliza uno de los dos idiomas con un hablante monolingüe de esa lengua. En ésta puede ocurrir que los bilingües mezclen los dos idiomas. Es muy raro que un bilingüe domine a la perfección

<sup>428</sup> Op. cit., 1995, p. 220. En Iliescu Gheorghiu, C. (2001). *Introducción a la interpretación: la modalidad consecutiva*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante, p. 163.

<sup>429</sup> Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

ambas lenguas, por lo que normalmente el idioma dominante puede influir en el otro. Esta influencia, conocida como «interferencia lingüística», Grosjean la divide en dos categorías:

- *interferencia estática*: cuando un idioma (en una persona bilingüe) influye, de forma prácticamente permanente, en el otro idioma. Acento, entonación y pronunciación son algunos de los campos donde la interferencia estática puede estar presente;
  - *interferencia dinámica*: cuando las características de un idioma son transmitidas temporalmente al otro idioma. Puede suceder en modalidad escrita y oral, a cualquier nivel de lenguaje (sintaxis, vocabulario, etc.).
- Meriö<sup>430</sup> establece entre los dos tipos de interferencia, directa e indirecta:
    - *interferencia directa o interlingual*: es el transvase de unidades de la L1 a la L2, e
    - *interferencia indirecta o intralingual*: engloba aquellos fenómenos relacionados, no tanto con la influencia de la L1, sino con el proceso lingüístico en el interior de la L2.
  - Hernández<sup>431</sup> entiende como difusa la clasificación de tipos de interferencias dado que las fronteras no están claramente definidas y lo que según unos rasgos resultaría ser *interferencia*, según otros se trataría de una *alternancia de códigos*, o sea un caso de convergencia de uso entre dos idiomas o una cuestión de frecuencia de uso. Así, detecta dos problemas básicos en las clasificaciones de interferencias que existen: que no se reflejan suficientemente la interrelación entre los niveles lingüísticos y que las categorías empleadas son insuficientes. Por ello, acuña más tipos de interferencia en los que aborda las cuestiones relacionadas con la cohesión y el discurso general. A partir de los niveles lingüísticos—anteriormente mencionados— en los que se producen éstas distingue los siguientes tipos de interferencias:
    - *interferencia fónica o fonológica*: altera la percepción o reproducción de los sonidos correspondientes a una lengua secundaria.
    - *interferencia morfológica*: afecta al conjunto de morfemas gramaticales y derivativos, especialmente a los de género, número y los relacionados con la formación de palabras.
    - *interferencia sintáctica*: aquella que no está relacionada con los morfemas sino con la estructura de la oración. Y en ella se producen los calcos sintácticos.

<sup>430</sup> Meriö, K. (1978). The Psycholinguistic Analysis and Measurement of Interference Errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 16, (1-4), 27-44.

<sup>431</sup> Op. cit., 1998.

- *interferencias léxico-semánticas*: las interferencias que afectan a la forma o contenido de una oración se manifiestan mediante los calcos. Especifica que los *calcos formales* reproducen la estructura de una expresión; por lo que el resultado es una palabra o expresión cuyo significado no se ve afectado. Por el contrario, el *calco semántico* implica un desplazamiento, ampliación o restricción en el significado.
- *interferencias discursivas*: afectan a los aspectos que exceden los límites de la oración tales como los deícticos.
- *interferencias pragmáticas*: interferencias —más propias en el nivel oral que en el escrito— que no afectan directamente al código lingüístico sino a la situación de habla del orador, tales como los comportamientos sociolingüísticos. Éstos son los que conjugan los códigos de cortesía y no el código lingüístico.
- *interferencias gráficas*: son aquellas en las que aparece extrapolada la ortografía de un idioma al escribir en el segundo idioma. En ellas se observa una alteración de la *acentuación* o de las *grafías*.

Si bien no existe unanimidad en la clasificación de los tipos de interferencias, es evidente que afectan a varios niveles lingüísticos. En lo que a los objetivos de nuestra investigación se refiere, nos parece relevante tomar en consideración aquellas que se producen como fruto de la afinidad interlingüística, tales como las interferencias gráficas, léxico-semánticas o fonológicas.

#### 5.3.4. Factores detonantes de las interferencias

- En la interpretación consecutiva, el intervalo de tiempo entre percepción y expresión permite al intérprete olvidarse de las palabras, quedándose con los significados. Mientras los intérpretes noveles deben hacer un esfuerzo consciente para resistir las interferencias lingüísticas, los intérpretes profesionales tienen este mecanismo adquirido como una segunda naturaleza y procuran evitar expresiones perfectamente correctas en la lengua meta por su similitud con la lengua fuente y su latente peligro de calco. Las interferencias con otras lenguas de trabajo, pero principalmente con la lengua materna del intérprete, se incrementan si las lenguas en contacto tienen raíces comunes.
- También se incrementa la probabilidad de interferencias entre las dos o más lenguas subordinadas entre sí; sobre todo durante el proceso de búsqueda en la

memoria de un término que aparece automáticamente en otro sistema lingüístico no activado voluntariamente por el cerebro. La reacción de la memoria humana, al recuperar las nociones más accesibles de un fondo común sin reparar en la pertenencia de cada palabra a un sistema lingüístico determinado, es bastante frecuente. Este fenómeno ha sido demostrado empíricamente mediante un test en el cual los participantes debían nombrar diferentes objetos de uso común.

- Los cambios de códigos espontáneos y ocasionales pasan la mayoría de las veces inadvertidos para el bilingüe, como si éste perdiera el control momentáneo sobre su producción lingüística, que parece sufrir alteraciones en función de la accesibilidad de las palabras dentro de la memoria a largo plazo o en función de otros factores accidentales. El cambio deliberado de código, sin embargo, se realiza con más dificultad.
- La fatiga también tiene otras consecuencias como, por ejemplo, la reducción de la capacidad para soportar una sobrecarga informativa, aunque sí favorece la capacidad para tolerar tensión emocional. Iliescu<sup>432</sup> matiza que, si bien es cierto que la fatiga (en concurrencia con factores tales como la aparición de eventos inesperados) refuerza la supremacía de la lengua dominante sobre la débil, otros factores, como la capacidad de procesamiento, podrían ser igualmente responsables de actuaciones insatisfactorias en interpretación. Pero, al no haber otras causas más evidentes, la fatiga ha sido la más invocada.
- En las aportaciones mencionadas, existe un consenso en reconocer la existencia de variaciones en el habla de un sujeto o de una comunidad —con respecto a la norma de una lengua— como resultado de la familiaridad con otra lengua. Aunque numerosos autores han tratado de diferenciar los posibles fenómenos de contacto, en la práctica las fronteras no están claramente definidas. Mientras que algunos rasgos corresponden a una interferencia, otros se engloban en la alternancia de códigos: un caso de convergencia de uso entre dos idiomas o una cuestión de frecuencia de uso. Si bien existen tres tipos básicos de interferencias a nivel fonológico, gramatical y léxico, tampoco quedan estrictamente definidos los niveles en los cuales éstas se producen, ya que mientras algunos autores reconocen dos niveles, otros distinguen ocho niveles.
- Por último, consideramos pertinentes los diferentes factores —mencionados por Weinreich— que influyen en la cantidad y frecuencia de las interferencias. De ellos

---

<sup>432</sup> Op. cit., 2011, p. 164.

destacamos la competencia relativa o nivel de analfabetismo en los dos idiomas, y el apego emocional.

- Pero atendiendo a las *causas de la interferencia* lingüística, seguimos a Domínguez<sup>433</sup>, que distingue dos bloques de factores:

a) *Los factores estructurales* que corresponden a la estructura interna de las lenguas, tales como las diferentes reglas gramaticales, la mayor o menor cercanía entre dos lenguas, el vacío de fonemas entre dos sistemas, los cambios en las funciones de morfemas, la insuficiencia léxica, la menor frecuencia de una palabra correspondiente en la lengua meta, etc.

Respecto a estos factores estructurales, cabe destacar la dificultad de aprehender los siguientes<sup>434</sup>:

- Elementos lingüísticos o conceptos no presentes en la L1.
- Elementos diferentes en ambas lenguas.
- Unidades o caracteres que resultan difíciles incluso para un nativo, lo serán también para los que aprendan una L2. Este es el caso de la declinación del pronombre, del artículo o del adjetivo o la conjugación de los verbos irregulares.
- Expresiones lingüísticas erróneamente transmitidas desde la L1, lo que supondrá una dificultad de aprendizaje de la L2.

b) *Los factores extralingüísticos* que corresponden a las características externas de los idiomas. Se entiende que la lengua no es sólo un fenómeno abstracto que integra un conjunto de estructuras lingüísticas, sino que desarrolla una función comunicativa en el interior de una determinada comunidad. Por ello, las diferencias culturales albergan numerosos fenómenos lingüísticos. Así, el proceso de la interferencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras no responde sólo a las diferencias culturales o tipológicas de las lenguas, sino que las características individuales de cada aprendiz (con sus respectivas situaciones y contextos, tales como aspectos psicológicos y físicos —debidos a excitación, miedo o cansancio— que pueden ser causantes de interferencia) son determinantes.

Postulamos, igual que Domínguez, que el individuo transfiere, no sólo las *formas* y los *significados* de su propia *lengua y cultura*, sino también la *distribución* de estas formas y sus significados a la lengua y cultura extranjera. Y que este fenómeno no

<sup>433</sup> Op. cit., 2001.

<sup>434</sup> En lo relativo a la cercanía o lejanía de los sistemas lingüísticos y su importancia a la hora de evaluar las apariciones de la interferencia lingüística, la autora remite a Bernstein, W. (1971). *Quellen und Erscheinungsformen der Interferenz beim Erlernen des fremdsprachlichen Wortschatzes zum Ausdruck*, *Linguistik und Didaktik* 10, H.37/39, pp. 142-147.

se produce activamente sólo al intentar hablar el idioma y desenvolverse en la nueva cultura, sino también, pasivamente, al tratar de comprender la lengua y la cultura según la practican los nativos.

Aceptando el carácter inconsciente e involuntario que menciona Denison<sup>435</sup> respecto a la interferencia, podemos afirmar que la elección de la estructura correcta dentro del código lingüístico está automatizada ya que ésta se produce a modo de reflejo. Domínguez aclara, eso sí, que al usar una lengua extranjera (LE) subyace la tendencia a una selección automatizada, pero aquello que inicialmente está automatizado corresponde al conocimiento de la lengua materna. En consecuencia, es necesario ejercitar la automatización de las categorías correspondientes a la L2.

Además afirma que es más probable la aparición de interferencias en los campos cerrados de un sistema lingüístico, y que es más fácil predecir y sistematizar las interferencias en el campo fonético-fonológico que en el sintáctico o en el léxico-semántico. Esto se explica por el diferente número de elementos del campo, ya que en el caso del fonético-fonológico existe un número limitado, mientras que el campo léxico-semántico trata un corpus ilimitado. Otrosí, la interferencia lingüística aparece en el marco del habla<sup>436</sup>, tratándose de un acto individual, creativo, y que se produce en la actualización o recepción de un discurso. Pero si este fenómeno se produce a nivel comunitario y es aceptado como *norma lingüística*, puede llegar a integrarse —con el tiempo— en el idioma como una nueva identidad.

**Como corolario podemos subrayar que cuando hay dos lenguas en contacto, la consecuencia es comprobable por la traza de la influencia que ejerce una sobre la otra, traducida en interferencias de acuerdo al grado de dominio de cada una. Dada la diversidad de perspectivas que ha suscitado su concepto y las causas que lo producen, hacemos especial hincapié en aquellos aspectos comunes que reconocen los especialistas:**

- **Existen varios niveles de interferencias de los cuáles los lingüísticas incluyen: los niveles léxico, morfosintáctico y semántico.**
- **Las fronteras que distinguen un tipo de interferencia frente a otra, no quedan claramente definidas.**
- **Las interferencias tendrían dos vertientes:**

<sup>435</sup> Denison, 1978.

<sup>436</sup> En el ámbito de la *parole* en términos de Saussure o el marco de la performance en terminología de Chomsky.

a) ayudar a construir un idioma

b) entorpecer la producción del mismo

- Los factores tales como el grado de dominio de ambas lenguas, la fatiga o el apego por alguna de ellas, influyen en la cantidad y frecuencia de la producción de interferencias.

#### 5.4. Afinidades interlingüísticas: ¿una dificultad añadida?

Es sabido que los estudios acerca de las didácticas de lenguas extranjeras reconocen las facilidades de realimentar la comprensión que presenta el aprendizaje de lenguas afines a la materna. Desde la perspectiva de la didáctica de dos lenguas similares como son el español y el francés, Engler<sup>437</sup>, analizó los criterios de comprensión lingüística entre francés y castellano presentes en el aprendizaje del francés en alumnos hispanófonos y de alumnos francófonos en el aprendizaje del castellano. Si bien las semejanzas entre lenguas parecen facilitar la comprensión interlingüística entre ambas, éstas no parecen resultar tan ventajosas para todas las competencias idiomáticas.

- o Tomando como punto de referencia el enfoque psicolingüístico —que está en la base de nuestra investigación— los estudios de lingüística contrastiva de Arce<sup>438</sup> y Carrera<sup>439</sup> corroboran lo siguiente: la existencia de interferencias durante el aprendizaje de un segundo idioma, por la influencia de la lengua dominante desde la que se construye la lengua extranjera (LE), desaparecería con la adquisición de una competencia más elevada. No obstante, la mayor frecuencia de interferencias se produce cuando las lenguas tienen afinidades tipológicas a nivel fonético, léxico y morfosintáctico.

<sup>437</sup> Engler, P. (2011). *Didactique des langues voisines : mobilisation et optimisation de la parenté espagnol-français et des principes intercompréhensifs dans des ressources de FLE en ligne*. (Trabajo fin de máster). Recuperado el 6 de noviembre de 2013. Disponible en : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631498/document>

<sup>438</sup> Arce, J. (1976). Español e italiano. Contrastes fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxicos. *Pliegos de cordel, Instituto Español de Lengua y Literatura, I, 2, 27-43*.

<sup>439</sup> Carrera Díaz, M. (2001). Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español, Antonella Cancellier, Renata Londero (a cura di), *Italiano e spagnolo a contatto*, Associazione Ispanisti Italiani, Atti del XIX Convegno, II. Padova: Unipress, 5-23.



- o Calvi<sup>440</sup> analizó algunas de las repercusiones que las afinidades interlingüísticas pueden tener sobre el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Según afirmó, existen evidencias de la tendencia de los hablantes a emplear estrategias cognitivas específicas cuando perciben una proximidad lingüística. Subrayó, por ejemplo, el hecho de que cuentan con una comprensión lectora bastante avanzada —ya desde los comienzos del proceso— que comporta consecuencias didácticas. Pero también subrayó el hecho de que refuerzan una actividad comparativa —que el hablante utiliza espontáneamente— que les ayuda en la tarea de discernir semejanzas y divergencias, regularidades e irregularidades: es decir, que potencia sus estrategias de exploración interlingüísticas. De esta forma, asegura, se podrían controlar las interferencias y aprovechar, al mismo tiempo los beneficios de la proximidad. Además, aclara que los errores de interferencia que cometen los aprendices de L2 no se deben sólo a la L1, sino también a distintas LE anteriormente estudiadas. El conocimiento de otras lenguas no nativas pueden influenciar de varias maneras el aprendizaje de una LE: la influencia interlingüística se extiende también a toda lengua ya adquirida; una educación plurilingüe potencia los recursos cognitivos y tiene efectos beneficiosos. Sin embargo, estas ventajas no son fáciles de medir, puesto que en el proceso inciden muchas variables.

Al investigar la influencia de otras LE en el aprendizaje del español, en varios grupos de estudiantes procedentes de un instituto milanés<sup>441</sup>, observó que las interferencias se incrementaban en proporción directa con las afinidades entre las LE: casi nulas las del alemán, escasas pero significativas las del inglés, muy abundantes las del francés (el idioma más parecido al italiano); y registradas en todos los niveles lingüísticos del español (ortografía, morfosintaxis, léxicas). Destacó el hecho de que las interferencias se produjeran tanto en los principiantes como en alumnos más avanzados.

- o Greco<sup>442</sup>, por su parte, estudió las repercusiones que las analogías interlingüísticas podían tener sobre el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) próxima a la lengua materna (LM). Para ello, se centró en el aprendizaje del español por italo-fonos. Explicó que gran parte del proceso de aprendizaje estriba en la distancia que el discente percibe entre su LM y la LE que se propone aprender. En primera instancia observó que la

<sup>440</sup> Calvi, M.V. (1999). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Diálogos hispánicos*, 23. Amsterdam: Ropodi.

<sup>441</sup> Calvi, M.V. (1982). Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo, en *Didattica della lingua e lingue iberiche*, Atti del Convegno dell'Aquila (14-15 settembre 1981). Napoli: Pironti, pp. 2-27.

<sup>442</sup> Greco, S. (2006). Lenguas afines. *RedELE*, 6. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006\\_06/2006\\_redELE\\_6\\_06Greco.pdf?documentId=0901e72b80df9f3f](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_06Greco.pdf?documentId=0901e72b80df9f3f)

percepción de mínima distancia entre español e italiano favorecía una primera actitud positiva del aprendiz, quien, en el caso del español para italófonos o bien del italiano para hispanófonos, no veía traicionada su motivación de acercamiento a una cultura próxima. Dicha cercanía fue incluso percibida en la expresividad de ambos idiomas.

De su estudio se desprende que en dos lenguas romances (español, italiano), las similitudes entre códigos lingüísticos se traduce en que el hablante no nativo tiende a superponer construcciones, tal es el caso de los falsos amigos o del subjuntivo. Sin embargo, ante la desconfianza que le generan estas similitudes pasa a distanciarse del idioma materno para construir en el idioma extranjero. Así, la transferencia lingüística, que supone un recurso cardinal en los primeros pasos del aprendizaje, queda latente hasta alcanzar una mayor competencia de la lengua extranjera (LE).

- o Bailini<sup>443</sup> con el objeto de identificar las estrategias y actitudes que fomentan la competencia plurilingüe, observó cómo ésta se manifiesta (en niveles de A1 a B2) en aprendices italianos de ELE (Español como Lengua Extranjera) y en españoles de ILE (Italiano como Lengua Extranjera). El resultado fue que las mismas estrategias y actitudes que fomentaban la competencia, podían igualmente limitar la capacidad de conocer otras lenguas.

Este autor llega a la conclusión de que, si bien la afinidad entre LE, LM y otras lenguas aprendidas anteriormente puede ser eventualmente útil para seleccionar la ortografía o componentes gramaticales (por influencia positiva de otros idiomas), en otros casos puede crear conflictos entre las diversas posibilidades idiomáticas que se le ofrecen al aprendiz. Por ello, entiende necesario promover el desarrollo de la conciencia interlingüística: a saber, la habilidad de seleccionar aquellos conocimientos lingüísticos previos que faciliten la comprensión de normas de la LE —o puedan compensar lagunas lingüísticas— y desechar los que podrían estorbar este proceso. Asegura que si los aprendices logran aprovecharse de este procedimiento de selección, la competencia plurilingüe resulta ser un potencial; mientras que cualquier indecisión supone una traba ya que, aunque no perjudica la capacidad de comunicarse en la lengua extranjera (LE), puede conducir a un estancamiento o peor aún, a *fosilizaciones* en la mejora de su competencia.

---

<sup>443</sup> Bailini, S. (2013). La competencia plurilingüe en aprendientes de lenguas afines: ¿un potencial o un límite? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.

- o El estudio de Şavli<sup>444</sup> aborda las interferencias léxicas entre dos lenguas extranjeras: inglés y francés. Explica que, en el aprendizaje de idiomas extranjeros, cada individuo está expuesto a la influencia —positiva o negativa— de otra lengua. Y esto se debe a las similitudes o diferencias que existen entre idiomas. Esto es, si el aprendiz crea las formas correctas en la lengua extranjera (LE) inspirándose en su L1 o en alguna otra L2, se conoce como «transferencia positiva». Pero si, por el contrario, altera las formas en el nivel léxico, morfosintáctico o fonético, ello se conoce como «transferencias negativas o interferencias.» El análisis efectuado tras el experimento le permitió encontrar que los errores cometidos por los alumnos, motivados por las interferencias léxicas estaban vinculados a las similitudes entre las dos lenguas extranjeras (inglés y francés). Así, los alumnos que estaban acostumbrados a escribir determinadas palabras en inglés las expresaban en francés con ortografía inglesa. Por ejemplo, escribían \*«example» en lugar de «exemple», o \*«group» en lugar de «groupe». A esto se suma, la igualdad de significados en ambos idiomas que refieren este tipo de palabras.

Concluye que conocer un idioma extranjero facilita el aprendizaje de un segundo idioma extranjero. Pero para mitigar el número de interferencias es necesario comenzar el aprendizaje de un idioma extranjero a la edad más temprana posible, sobre todo en el plano fonético.

- o Jamet<sup>445</sup> también aborda el concepto de transferencia de la lengua materna (LM) a una lengua extranjera (LE) cercana en fase de aprendizaje. Se propone corroborar si las transferencias negativas o interferencias disminuyen a medida que aumenta la competencia de la lengua extranjera, así como aquellos errores que surgen por la percepción de cercanía de un idioma. Explica que, aunque se presenten de igual manera, las transferencias son más evidentes en la producción que en la comprensión. Al escuchar la LE, el aprendiz no oye los fonemas de ésta sino los de su LM, por lo que en ocasiones no es capaz de discriminar diferentes tipos de vocales inexistentes en su lengua pero sí en la LE. Sin embargo, Jamet pone de manifiesto que en las lenguas cercanas existe un factor efectivo en las transferencias positivas; así la LM resulta fundamental para el aprendizaje de la LE. Esto parece evidente cuando se trata de un aprendizaje parcial —por competencias separadas—, como es el caso de la retroalimentación de la comprensión idiomática. En su experimento, comprueba que

<sup>444</sup> Şavli, F. (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français. Université de Marmara. *Synergie Turquie*, 2, pp.179-184 Disponible en: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Turquie2/fusun.pdf>

<sup>445</sup> Jamet, M.C. (2009). Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italo-phones en français. *Synergie Italie*, 5, 49-59.

los errores de transferencias negativas o interferencias son menos numerosos que los de transferencias positivas. Por ello reconoce la conveniencia de apoyarse en la idiosincrasia de ambos idiomas para aprender a comprender la LE. Aunque no exista demostración empírica a esta respecto, Jamet valora la facilidad que ofrece este tipo de aprendizaje: propiciando la comprensión de la LE, podrían igualar el ritmo de aprendizaje de las cuatro competencias (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita). Esta hipótesis sobre las transferencias positivas también parece tener beneficios, según una investigación de Ansaldo y Saidi<sup>446</sup>: en caso de afasia ayuda a recuperar el idioma materno<sup>447</sup>.

- Díaz-Sánchez y Álvarez-Pérez<sup>448</sup> abordaron —desde el enfoque de la neurobiología—, los efectos del idioma materno sobre el aprendizaje de una segunda lengua. El análisis de los datos reflejó que la adquisición de un segundo idioma siempre va a estar mediatizada por los esquemas ya establecidos del primer idioma, y que existen aspectos neurobiológicos que subyacen en el funcionamiento de algunos mecanismos de interferencia y en la adquisición de un segundo lenguaje.

En otras palabras, entienden que las interferencias se producen desde el primer idioma (L1) hacia el segundo (L2) (estas interferencias se dan en las áreas de la fonética, el léxico y la gramática, como recoge el apartado 5.3. Interferencias lingüísticas: aproximación teórica) y que, cuanto más similares sean ambos idiomas, en mayor medida los mecanismos neurales subyacentes facilitan la transferencia (positiva) del uno al otro. Sugieren los autores que la similitud entre los idiomas es un factor importante para que el individuo aprenda mejor una L2; de lo contrario el proceso de aprendizaje resultaría ser más difícil. Explican, además, al relacionar el concepto de transferencia con el de interferencia en el bilingüismo, que cuanto más difieran entre sí los idiomas implicados, mayor es la probabilidad de que la L1 interfiera en el aprendizaje de la L2. Ello es así porque el procesamiento del lenguaje de una L2 está determinado por la L1, dado que usualmente se establecen conexiones con los esquemas lingüísticos ya existentes. Así, postulan que existe una interferencia de la L1

<sup>446</sup> Ansaldo A.I, Saidi L.G. (2013). Aphasia therapy in the age of globalization: Cross-linguistic therapy effects in bilingual aphasia, *Behavioural Neurology Journal*, 2014, 1-10.

<sup>447</sup> Esta investigación se propuso establecer tres vías de intervención con objeto de favorecer los efectos *translingüísticos* de una terapia del lenguaje, dado que las similitudes entre dos idiomas (a nivel sintáctico, fonológico, léxico, semántico, etc.) tienen una influencia favorable sobre las posibilidades de transferencias positivas. Así, trabajar palabras similares en dos idiomas facilita la recuperación —en caso de lesión cerebral— de términos olvidados en el idioma materno.

<sup>448</sup> Díaz-Sánchez, G.; Álvarez-Pérez, H.J. (2013). Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma. *Educ. Educ.* 16 (2), 209-228.

en el aprendizaje de una L2, pero que no debe catalogarse como negativa —al ser importante en la adquisición de una L2—, sino reconocerla como algo que ocurre de modo natural. Si bien subrayan varios factores susceptibles de influir en el aprendizaje de la L2 (edad de adquisición, experiencia lingüística, habilidades individuales o nivel de rendimiento), ambos autores destacan dos razones psicológicas en la base de este fenómeno:

- la relación de mediatización existente entre el aprendizaje de una segunda lengua y la lengua materna.
- la transferibilidad que puede darse entre dos idiomas similares para que el aprendizaje de un L2 sea más efectivo y sea exitosa la transferencia del primer al segundo idioma.

**El corolario es la innegable influencia —positiva o negativa— que ejercen dos lenguas en contacto, tanto más si resultan afines en el nivel fonológico, léxico y morfosintáctico.**

**Por un lado, dicha afinidad facilita la comprensión lectora en un estadio inicial de aprendizaje de una L2, e incluso ayuda a recuperar un idioma olvidado — en caso de afasia— mediante *transferencias positivas*.**

**Por otro, dicha influencia interlingüística implica separar con mayor refuerzo las semejanzas y divergencias, regularidades e irregularidades de las dos lenguas afines, para que las interferencias que puedan tener lugar disminuyan con el aumento de la competencia de la segunda lengua.**

**Por último, dada la relación existente entre la frecuencia de interferencias y el grado de afinidad de dos idiomas, es recomendable que el aprendizaje de un idioma extranjero comience a la edad más temprana posible, especialmente en el plano fonético.**

## 5.5. Ambigüedad en la interpretación simultánea de lenguas afines

De cara a nuestra investigación, los estudios que acabamos de mencionar son relevantes para corroborar la divergencia existente en el proceso de compartimentación idiomática de un bilingüe y de un monolingüe que está aprendiendo una L2.

Mientras que en un monolingüe las interferencias son frecuentes por volcar las categorías de la L1 (su idioma referente) en la L2, entendemos que un bilingüe procesa

su L1 y su L2 por separado. Pero, si bien la adquisición simultánea y precoz de dos idiomas permite su compartimentación —lo que evita las interferencias mencionadas, ¿en qué medida el bilingüe quedaría al abrigo de producir interferencias— con dos idiomas cercanos— en una situación tal como el desempeño de una interpretación simultánea? Recordamos que, en este ejercicio, el procesamiento de la información se duplica por cada idioma, y lo hace de forma simultánea: ello somete al sujeto a un cierto grado de estrés.

Pese a las similitudes idiomáticas entre lenguas afines —que, a priori, parecerían facilitar la IS—, cabe resaltar los peligros subyacentes que podrían dificultar la comprensión por parte de uno o ambos interlocutores, así como perjudicar la eficacia comunicativa. Los estudios que se reseñan a continuación conforman una pequeña recensión de algunas de las dificultades que se presentan:

- Russo y Simonetto<sup>449</sup> abordan la interpretación simultánea entre dos idiomas similares: el español y el italiano.

*Por un lado*, Russo presentó un análisis de diferentes casos de disimetrías estructurales entre las dos lenguas, que se traducen en problemas o en errores durante una tarea de IS. Asimismo, menciona algunas de las estrategias adoptadas por los sujetos del experimento (intérpretes con una experiencia profesional entre uno y tres años): transformaciones morfosintácticas de la lengua de origen con frecuente expansión léxica, omisión de la estructura disimétrica y operaciones de abstracción semántica.

*Por otro lado*, Simonetto estudió la interferencia entre estas dos mismas lenguas afines en la interpretación simultánea.

Estableció una ligera diferencia entre dos categorías:

- los «falsos amigos»; aquellas palabras de una LE que presentan semejanzas ortográficas o fonológicas con las de LM y que, sin embargo tienen un significado diferente. Ejemplo: manger (francés) ≠ mangar (español)

- los «falsos cognados»; palabras que no comparten el mismo origen etimológico pese a las similitudes ortográficas y que, aunque algunas acepciones pertenezcan a un diferente campo semántico en LE y LM, en otros contextos se admite el equivalente más «inmediato». Ejemplos: la palabra

<sup>449</sup> Russo, 1990; Simonetto, 2002.

«socio» (castellano) suele traducirse por «partner» (italiano); concepto utilizado en el marco de la jerga de los proyectos de la Unión Europea. Sin embargo, el término «socio» (italiano) puede eventualmente emplearse en los mismos contextos que su homónimo español.

Detectó también:

-casos de «cognados de doble filo» (double-edged cognates), es decir palabras polisémicas de las cuales las dos lenguas comparten tan sólo un significado.

- los llamados «calcos fantasma» (ghost calques), es decir aquellos producidos por la interferencia de una tercera lengua, por hipercorrección o incluso por una doble traducción mental debido a paráfrasis y búsqueda de sinónimos. Por ejemplo, del español al español hasta llegar al italiano; calcando la segunda hipótesis en español. Reseñamos algunos de los términos que podrían dar lugar a este tipo de calco:

español → italiano		italiano → español	
Aburrir	Annoiare	Aborrire	Aborrecer
Burro	Asino	Burro	Mantequilla
Cercar	Circondare	Cercare	Buscar
Guardar	Conservare	Guardare	Mirar

De acuerdo con este recuadro veamos un ejemplo de este tipo de calcos:

ej: «Tú, a vivir que son dos días» → «Sfrutta la vita finché sei giovane».

El verbo «sfrutta» podría remitir a «disfrutar» en castellano por su parecido léxico y fonético. Con lo que en la segunda traducción, de nuevo al español, quedaría traza de este calco semántico: «Disfruta\* la vida mientras seas joven » en lugar de: «Explota (exprime cualquier baza que se te presente) la vida mientras seas joven».

- o Trovato<sup>450</sup> trata la problemática que la combinación lingüística español-italiano plantea por tratarse de dos lenguas afines. A partir de la práctica profesional del autor —en tanto que intérprete especializado en el par de lenguas español-italiano— como de su experiencia docente de interpretación bilateral español-italiano, destaca algunas

<sup>450</sup> Trovato, G. (2011). La interpretación bilateral: algunas reflexiones metodológicas en torno a la combinación lingüística español-italiano. *Redele*, 23, Universidad de Messina. Italia.

cuestiones que surgen a la hora de llevar a cabo una tarea de mediación lingüística oral entre el español y el italiano. Según este autor, la afinidad lingüística entre ambos idiomas puede entrañar *peligros* a la hora de traducir de una lengua a otra, tales como los calcos y/o interferencias, que pueden perjudicar la prestación de todo intérprete que no sea capaz de detectarlos e implementar estrategias comunicativas orientadas a soslayar estas dificultades.

Trovato se centra en tres aspectos de acuerdo con su experiencia profesional en el campo y la didáctica con los estudiantes:

### 1. *Los automatismos conversacionales*

Considera la interpretación bilateral como un acto comunicativo que cuenta con una triple participación (interlocutor 1, interlocutor 2 e intérprete); en ella se presenta la necesidad de algunas reglas comunicativas dirigidas a orientar y agilizar el flujo de las informaciones que una parte pretende transmitir a la otra, por el conducto del intérprete. Entonces, basándose en Collados y Fernández<sup>451</sup>, el autor recoge los siguientes automatismos:

1. Saludos y presentaciones;
2. Inicio de la conversación;
3. Control del intercambio comunicativo (interrumpir, reanudar, cambiar de tema, hacer progresar la conversación, etc.);
4. Expresión de las relaciones interpersonales;
5. Fin de la conversación;
6. Despedida.

### 2. *Las formas de tratamiento para dirigirse a los interlocutores*

Según el autor, en una interpretación bilateral entran en contacto interlocutores con orígenes, formación y experiencias personales o profesionales, diferentes. El intérprete no puede infravalorar estos elementos a la hora de dirigirse a sus interlocutores, y es aconsejable que cuente con la información necesaria sobre sus perfiles, cargos y eventuales títulos académicos, por lo que el elemento de la cortesía resulta fundamental<sup>452</sup>.

<sup>451</sup> Collados Aís, A. y Fernández Sánchez (2001). *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares.

<sup>452</sup> Puesto que su estudio versa sobre el contraste español-italiano, destaca el hecho de que los italianos otorgan más importancia a las titulaciones académicas y a la jerarquía profesional en distintos ámbitos, por lo que dirigirse a un interlocutor italiano que cuente con una licenciatura e incluso un máster utilizando la expresión «Señor» podría vulnerar su sensibilidad y comprometer el éxito de la negociación.



### 3. Las expresiones idiomáticas y refranes.

Para Trovato, uno de los aspectos esenciales de las lenguas extranjeras consiste en el empleo de expresiones idiomáticas; entendidas como conjunto de palabras cuyo significado no puede extraerse de sus componentes, sino del conjunto en bloque.

- o Padilla, Macizo y Bajo<sup>453</sup> consideran que los procesos de control en interpretación juegan un papel especialmente importante cuando la LO y la LM son similares entre sí (ej., ambas romances). Al interpretar sintácticamente entre lenguas similares, se podrían activar erróneamente representaciones de la LM que deberían ser modificadas posteriormente en la fase de monitorización. Explican que, en interpretación, estos casos ejemplifican el llamado «miedo a la transferencia»<sup>454</sup>, es decir, cuando los intérpretes tienden a corregir palabras, que de por sí son correctas, por temor a interpretar erróneamente y producir calcos<sup>455</sup>.

**Como corolario de los estudios vistos en este presente apartado 5.5, retenemos aquellos aspectos que podrían inducir al sujeto a cometer algunos errores. Así cabe concluir que no sólo los falsos amigos o calcos fantasmas suponen una dificultad añadida para el intérprete, sino también los tratamientos —regidos por convenciones culturales—, o las expresiones idiomáticas con léxico semejante en ambas lenguas pero con significado totalmente diferente cuando se suman sus componentes. No obstante, la ambigüedad sería menos problemática en la modalidad bilateral ya que el intérprete puede recurrir al contexto y a la ayuda de los interlocutores para aclarar dudas.**

**A nuestro juicio, la similitud entre dos idiomas podría presentar facilidades en la traducción ya que ésta:**

- **posibilita al traductor el desgranar el nivel semántico mediante el reconocimiento de estructuras parecidas;**
- **posibilita al traductor un tiempo mayor de reformulación en la lengua meta, en caso de la producción escrita;**

<sup>453</sup> Padilla, P., Macizo, P., y Bajo, M.T. (2007). *Tareas de traducción e interpretación desde una perspectiva cognitiva. Una propuesta integradora*, Granada: Atrio, p.164.

<sup>454</sup> De Bot, 2000. En Padilla, P., Macizo, P., y Bajo, M.T. (2007). *Tareas de traducción e interpretación desde una perspectiva cognitiva. Una propuesta integradora*, Granada: Atrio, p. 164.

<sup>455</sup> Polman, 1993. En Padilla, P., Macizo, P., y Bajo, M.T. (2007). *Tareas de traducción e interpretación desde una perspectiva cognitiva. Una propuesta integradora*, Granada: Atrio, p. 164.

- posibilita que se despegue del idioma origen;
- evita así —en mayor medida— incurrir en calcos fraseológicos.

Por contra, en interpretación simultánea, la reformulación debe realizarse en un tiempo limitado, y ello supone una *dificultad* añadida para producir estructuras que no sean literales.

## 5.6. Resumen y conclusiones del Capítulo V

En resumen: las bases teóricas de este quinto capítulo parecen indicar que:

Primero, el cambio de código lingüístico genera un componente temporal del coste, que será más o menos importante en función del grado de inhibición de uno de los dos idiomas. Y, de acuerdo con estas aportaciones, parecería que el grado de inhibición esté intrínsecamente relacionado con la competencia en los dos idiomas. Cuando existe una descompensación en ambos, la lengua dominante (L1) interfiere en la producción y comprensión de la lengua no dominante (L2). Por ello el sujeto bilingüe, voluntaria o involuntariamente, inhibe su L1 para poder producir en L2. Sin embargo, los estudios mencionados no especifican el grado de bilingüismo (grado de competencia idiomática relativa en los bilingües) en que aparece esta inhibición. Ello nos lleva a inferir que, cuanto más equitativa sea la competencia en los dos idiomas, menos competencia idiomática habrá entre ambos. Esta situación daría lugar a una *inhibición activa* de cada lengua, sin que ésta recaiga únicamente sobre la lengua dominante.

Segundo, en lo que se refiere a los procesos de selección de idioma, la mayoría de teorías apuntan hacia un modelo que sugiere la intervención de *mecanismos inhibitorios*, basado en una *activación no selectiva* de las dos lenguas y que desemboca en procesos de competición entre las representaciones activas. En dicha *activación no selectiva* jugarían un papel importante determinados factores — como el nivel de competencia de cada una de las lenguas o el contexto en el que se encuentre inmerso el bilingüe — que repercuten en el coste por cambio de idioma.

Tercero, sabemos que tanto en la producción como en el cambio de idioma, la influencia que ejerce una lengua sobre la otra, es patente. A raíz de este fenómeno, los conceptos de *transferencia* o *interferencia* —según sea el efecto, positivo o negativo— han suscitado diversidad de opiniones en cuanto a los matices que desprenden ambos conceptos y las causas que los originan. No obstante, hay un

consenso en reconocer que –aunque resulte complejo delimitar las fronteras de cada tipo de *interferencia*–, éstas tienen lugar en varios niveles lingüísticos. Además, la influencia de factores tales como el grado de dominio de ambas lenguas, la fatiga o el apego por alguna de ellas, influyen en la cantidad y frecuencia de interferencias producidas.

Cuarto, puesto que es innegable la influencia entre dos lenguas en contacto, tanto más si resultan afines en varios niveles lingüísticos, hemos querido saber en qué medida –dicha afinidad– podía facilitar o dificultar la producción de uno de los dos idiomas. Hemos podido corroborar que la afinidad interlingüística facilita un primer estadio de aprendizaje de una L2, en comprensión lectora, e incluso ayuda a recuperar un idioma olvidado –en caso de afasia– mediante *transferencias positivas*. Sin embargo, la influencia interlingüística en caso de idiomas similares, implica un mayor esfuerzo para discernir las semejanzas y divergencias, regularidades e irregularidades de cada código. Como consecuencia, para que disminuyan las interferencias, es necesario aumentar la competencia de la segunda lengua. Y dada la estrecha relación existente entre la frecuencia de interferencias y el grado de afinidad de dos idiomas, es recomendable empezar a aprender el idioma extranjero desde la edad más temprana posible, sobre todo por las repercusiones a nivel fonético.

Por último, la similitud entre dos idiomas podría presentar *facilidades* en la traducción ya que este ejercicio permite un tiempo de reflexión para distanciarse del idioma origen y evitar su posible influencia. Y, aunque en el ámbito de interpretación dichas similitudes interlingüísticas puedan facilitar –en primera instancia– el proceso de comprensión, cabe resaltar los peligros que podrían perjudicar la eficacia comunicativa. Así, destacamos los calcos o falsos amigos que suponen una dificultad añadida para el intérprete, además de otras dificultades como los tratamientos –regidos por convenciones culturales– o las expresiones idiomáticas. En definitiva, la interpretación simultánea requiere de una reformulación en un tiempo limitado, con lo que aumenta la *dificultad* para producir estructuras que no estén impregnadas de un carácter literal.

## 5.6. Résumé et conclusions du Chapitre V

En bref: les bases théoriques de ce cinquième chapitre indiquent que:

Premièrement, le changement de code déclenche un élément temporel dont le coût s'avère plus ou moins important selon le degré d'inhibition de l'une des deux langues. Cette inhibition semble intrinsèquement liée à la concurrence qu'il-y-aie entre les deux langues. Lorsqu'il y a un déséquilibre entre elles, la langue dominante (L1) interfère dans la production et dans la compréhension de la langue non dominante (L2). Par conséquent, le bilingue, volontairement ou involontairement, inhibe sa L1 pour être à même de produire dans sa L2. Étant donné que ces études ne précisent pas le degré de bilinguisme (relatif à la maîtrise des langues) à partir duquel se déclencherait cette inhibition, nous en déduisons que plus la compétence dans les deux langues est équitable, moins il y aura de concurrence linguistique entre elles. Donc, cela se traduirait par une *inhibition active* de chacune des langues, sans que ce mécanisme retombe uniquement sur la langue dominante.

Deuxièmement, en ce qui concerne le processus de sélection des langues, la plupart des théories défendent un modèle qui suggère l'implication de *mécanismes inhibiteurs*, basé sur l'*activation non sélective* des deux langues et qui aboutit à des processus de concurrence entre les représentations actives. Certains facteurs jouent un rôle capital dans cette *activation non sélective*, —tels que le niveau de compétence dans chacune des langues ou le contexte dans lequel se trouve le sujet bilingue—, ayant une répercussion sur le coût par changement de langue.

Troisièmement, l'influence d'une langue sur l'autre est évidente, aussi bien sur la production que sur le changement de code. En raison de ce phénomène, les notions de *transfert* ou d'*interférence*, —selon que leur effet est positif ou négatif—, soulèvent une diversité d'opinions sur les nuances qui émanent de ces deux concepts et de leurs causes sous-jacentes. Cependant, il y a un consensus sur le fait que —malgré la complexité pour marquer les frontières entre chaque type d'*interférence*—, celles-ci se produisent à plusieurs niveaux linguistiques. En outre, d'autres facteurs tels que le degré de maîtrise des langues, la fatigue ou l'attachement à l'une des deux, influent sur le nombre d'interférences produites et leur fréquence.

Quatrièmement, puisque l'influence entre deux langues est indéniable, d'autant plus si elles partagent une similitude à plusieurs niveaux linguistiques, nous avons donc voulu connaître les conséquences dans la production d'une des deux langues. Et nous avons pu constater que cette affinité inter-linguistique aide au premier stade d'apprentissage de la L2, dans la compréhension en lecture, et

contribue même à récupérer une langue oubliée – en cas d'aphasie – moyennant les *transferts positifs*. Cependant, l'influence inter-linguistique entre des langues proches, implique plus d'effort pour distinguer les similitudes et les différences, les régularités et les irrégularités de chaque code. De ce fait, pour que les interférences puissent diminuer il est nécessaire d'atteindre une compétence plus élevée dans la deuxième langue. Et compte tenu de la relation étroite entre la fréquence d'interférences et le degré d'affinité entre deux langues, il est conseillé de commencer l'apprentissage de la langue étrangère dès le plus jeune âge, surtout pour les répercussions au niveau phonétique.

Finalement, il s'avère que la proximité entre deux langues pourrait présenter des *facilités* dans le domaine de la traduction, puisque cet exercice permet un temps de réflexion pour s'écarter de la langue source et prévenir ainsi son influence. Et bien qu'en interprétation les similitudes inter-linguistiques peuvent aider – en premier ressort – dans le processus de compréhension, il convient de signaler les dangers susceptibles de porter préjudice à l'efficacité communicative. Nous soulignons, ainsi, les calques ou les faux amis qui posent une difficulté ajoutée à l'interprète, outres les formules de politesse – réglées par les conventions culturelles – ou les expressions idiomatiques. En bref, l'interprétation simultanée requiert d'une reformulation en temps limité, ce qui augmente la *difficulté* pour produire des structures qui ne seraient pas imprégnées d'un caractère littéral.

## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES EXTRAÍDAS DE LOS COMPONENTES DEL MARCO TEÓRICO

En el estudio llevado a cabo, hemos tratado de poner en relación la condición bilingüe y el ejercicio de interpretación simultánea.

*En primer lugar*, hemos recopilado las principales bases teóricas del bilingüismo y sus implicaciones en el nivel cognitivo del cerebro. De cara a los objetivos de nuestra investigación, hemos prestado especial atención tanto al bilingüismo compuesto como al coordinado. Ello se ha debido, no sólo, a la mayor complejidad que encierran sus respectivas fases de adquisición (compartimentación de sus idiomas) sino a la mayor propensión a mezclar códigos que podrían presentar ambos tipos. Por ello, hemos considerado las influencias de estos condicionantes en la interpretación simultánea.

Con objeto de determinar las limitaciones conceptuales de los términos «bilingüismo» y «bilingüe», hemos analizado las distintas definiciones aportadas por algunos lingüistas. Hemos llegado a la conclusión de que éstas resultan insuficientes si no se analiza con mayor profundidad el funcionamiento del sistema cognitivo del bilingüe y sus características. Ello nos ha permitido entender que los umbrales de competencia adquirida por el bilingüe determinan en gran medida las ventajas o perjuicios que conlleva el manejo de dos idiomas. También parece relevante considerar los factores sociales, económicos y psicológicos que sí podrían desembocar en el fracaso del bilingüismo: efectos perjudiciales que encontraríamos igualmente en sujetos monolingües.

*En segundo lugar*, hemos querido trabajar los conceptos teóricos de la interpretación consecutiva y simultánea, analizando las fases que implica cada modalidad.

Hemos decidido centrarnos en la modalidad simultánea, que no sólo implica una carga considerable de la memoria a corto plazo —como es el caso de la modalidad consecutiva—, sino que carga con la restricción de un tiempo limitado. Y precisamente este factor resulta ser el eje de nuestro trabajo: entender en qué medida una persona con una competencia bilingüe resultaría aventajada a la hora de traducir unidades de sentido en un tiempo limitado. Queda claro, sin embargo, que la sola competencia lingüística resulta insuficiente ya que son múltiples los requisitos necesarios para

desempeñar correctamente la tarea de interpretación. Por ello, hemos decidido investigar en qué medida influye la experiencia interpretativa en la modulación del sistema cognitivo de los intérpretes profesionales. Y no sólo hemos podido comprobar la existencia de dichas modulaciones en estudios comparativos, sino también el desarrollo de estrategias que les permiten optimizar su rendimiento. Todo ello nos lleva a desgranar, por tanto, las facultades necesarias para interpretar, y cotejarlas con aquellas facultades inherentes a un bilingüe. Ahora bien, independientemente de la competencia lingüística, las demás facultades requieren de entrenamiento; y no sólo a lo que al contenido de un discurso se refiere sino a la forma, es decir, la comunicación no verbal. Esto parece indicar que un individuo bilingüe tiene ventajas como traductor/intérprete, tan sólo en dos factores: la competencia lingüística y la correcta pronunciación de ambas lenguas de trabajo.

*En tercer lugar*, para entender cuándo el bilingüismo es positivo para la interpretación, hemos debido acotar el periodo crítico de adquisición de tal condición. O sea, en qué momento resulta oportuna la adquisición de un lenguaje, para que se produzca de forma natural sin la intervención del metalenguaje: porque durante ese intervalo, la automatización de cualquier tipo de aprendizaje –en este caso, de un idioma– se refleja en una mayor eficacia lingüística a posteriori.

Por ello, nuestro estudio plantea la dicotomía entre una interpretación natural y una profesional. Será esta consideración la que nos aclare qué ventajas y limitaciones tendría un bilingüe, si desempeñase una interpretación natural sin la formación propia de un intérprete profesional. Si bien la interpretación natural podría resultar ventajosa para una traducción escrita, la modalidad oral requiere automatizar –mediante el entrenamiento– determinadas estructuras lingüísticas tanto en la comprensión de la lengua origen como en la producción de la lengua meta. Y este requerimiento es mayor cuanto más parecidas sean las lenguas de trabajo, ya que se prestan a calcos sintácticos.

Las ventajas que presenta el bilingüismo, tales como la división de la atención –propia de un sistema cognitivo bilingüe– no pueden suplir el resto de funciones ejecutivas implicadas en una interpretación. Del mismo modo que el control de la ansiedad se adquiere con rodaje, sabemos que –aunque el bilingüe desarrolle con mayor eficacia la memoria de trabajo– la experiencia bilingüe no mejora su funcionamiento de forma aislada, sino que influye de forma global en el desarrollo de las funciones ejecutivas, especialmente cuando éstas tienen que interactuar entre sí.

Ello significa que, aunque el conocimiento de dos idiomas suponga de por sí una ayuda para la memoria, el bilingüe debe entrenarla más para optimizar su rendimiento en una interpretación. Y que, aunque los bilingües dispongan de habilidades atencionales que les facilite el acceso semántico, ello no garantiza que este acceso sea más rápido.

Asimismo, los estudios que hemos analizado muestran que los bilingües exhiben una mayor lentitud que los monolingües en el manejo de dos sistemas lingüísticos. Adicionalmente hemos podido subrayar que, aunque una persona bilingüe sea capaz de mantener habitualmente los dos códigos lingüísticos separados y de pasar de un código al otro sin esfuerzo, en ocasiones puede mezclarlos: no logra mantener los códigos lingüísticos separados e introduce elementos de otro código. Si ello sucede en una situación «no profesional», en la que intervienen factores como el cansancio, deducimos que el estrés que ocasiona interpretar podría igualmente ser el caldo de cultivo para que la mezcla de códigos tuviera lugar: desventaja que, una vez más, podría paliarse con entrenamiento a fin de automatizar correctamente los procesos implicados.

Esta observación nos lleva a cuestionar la presunta facilidad que tendrían los bilingües para interpretar. Si bien los estudios parecen indicar la escasa repercusión que tendrían los efectos de bilingüismo sobre la comprensión (comparando a traductores e intérpretes con bilingües sin formación en interpretación), todo apunta a afirmar que los profesionales de la interpretación parecen obtener mejores resultados en lo que a tareas de memorización se refiere (tanto en la memoria de trabajo y su capacidad de almacenamiento, como en la memoria a largo plazo) que los no profesionales.

Por ello, en la dicotomía arriba mencionada entre la interpretación natural frente a la interpretación profesional, los estudios parecen coincidir en que al intérprete no le cualifica su bilingüismo, sino su habilidad para descodificar un mensaje en un idioma y *recodificarlo* en otro. Del mismo modo, le son características las estrategias empleadas para transmitir un mensaje fiel al discurso original, aunque no necesariamente tenga un equivalente exacto en la lengua meta.

Tal y como apoyan las investigaciones psicolingüísticas, las áreas cerebrales relacionadas con el lenguaje se organizan de modo diferente en personas bilingües que en personas monolingües y/o intérpretes profesionales. En otras palabras, las estrategias que se adquieren con el bilingüismo parecen ser independientes de las que



se desarrollan con el aprendizaje de la interpretación. Esto es: los mecanismos propios del sistema cognitivo bilingüe a duras penas inciden en la interpretación, sino que lo decisivo es la capacidad para descodificar/ *recodificar* los idiomas de trabajo.

*En cuarto lugar*, hemos decidido analizar en qué medida inciden los idiomas implicados en la interpretación simultánea. Es conocida la influencia que ejerce la similitud de aspectos fonéticos y sintácticos entre dos idiomas: lo que hemos considerado como posible fuente de interferencias. En nuestra opinión, los bilingües *puros*<sup>456</sup> podrían ser más víctimas que beneficiarios de dicha influencia, ya que la compartimentación de sus idiomas no les exime de incurrir en calcos fraseológicos.

Por ello consideramos oportuno analizar las interferencias de los hablantes bilingües —según ámbitos de comunicación—, compararlas con las de los hablantes monolingües, y determinar si existe una mayor propensión en los bilingües por la condición que les caracteriza. Asimismo, nos ha parecido relevante conocer en qué medida la cercanía de las dos áreas cerebrales (correspondientes a cada uno de los idiomas) facilita pasar de un idioma al otro, o por el contrario interfiere en los procesos de codificación debido a la similitud de los dos idiomas.

Para entender el origen de estas posibles interferencias estudiamos el proceso cognitivo en el cambio del código, con el fin de comprender cómo selecciona un bilingüe el idioma adecuado y evita la influencia del uno sobre el otro. Pese a la discrepancia existente en relación a los mecanismos empleados para la selección idiomática, ya sabemos que los procesos de selección de idioma en un bilingüe son de naturaleza inhibitoria y sus consecuencias tienen un efecto transitorio. Esto se debe a que se le activan representaciones lingüísticas de ambos códigos espontáneamente y, para evitar interferencias, inhibe una de las dos lenguas de trabajo.

Con ello tratamos de analizar en qué medida las afinidades lingüísticas suponen una dificultad añadida para la interpretación. Adicionalmente, sabemos que las interferencias, registrables en la fase inicial de aprendizaje de dos lenguas afines, van disminuyendo a medida que aumenta la competencia lingüística. En el marco de la interpretación simultánea se ha podido constatar que muchos casos de disimetrías estructurales entre dos lenguas similares se traducen en problemas o en errores durante una tarea de interpretación. Para evitar calcos morfosintácticos, los intérpretes

---

<sup>456</sup> Este adjetivo sería aplicable a bilingües con una competencia idealmente equitativa en dos lenguas, porque concibe la existencia de un bilingüismo absoluto. Sin embargo, este enfoque nos parece inapropiado si partimos del principio de que el dominio absoluto de un solo idioma resulta prácticamente inalcanzable.

profesionales recurren a estrategias tales como las transformaciones morfosintácticas de la lengua de origen con frecuente expansión léxica, omisión de la estructura disimétrica y operaciones de abstracción semántica.

\*\*\*

Todas estas conclusiones, extraídas de los componentes del marco teórico, nos llevan a proponer las siguientes hipótesis que habremos de verificar por la vía empírica:

- Si bien el bilingüismo influye en la interpretación así como en su entrenamiento, tanto la elevada competencia lingüística como la correcta pronunciación en ambos idiomas –que lo caracterizan– no suplen el resto de las habilidades cognitivas requeridas para desempeñar una interpretación simultánea de calidad.
- La interpretación simultánea con lenguas de trabajo afines supone una dificultad añadida para los bilingües, dado el esfuerzo suplementario que han de mantener para abstraerse de la influencia interlingüística; adoptando estrategias para evitar incurrir en calcos fraseológicos.

Por ello procedemos a realizar el estudio empírico: para comprobar las hipótesis planteadas y observar en qué medida un sujeto bilingüe tendría más o menos facilidades para interpretar tratándose de dos lenguas de trabajo afines.

## CHAPITRE VI : CONCLUSIONS ISSUES DU CADRE THÉORIQUE

Ce travail de recherche a essayé de mettre en rapport la condition bilingue avec l'exercice d'interprétation simultanée.

*Premièrement*, nous avons compilé les principales bases théoriques sur le bilinguisme et ses implications au niveau cognitif du cerveau. Pour atteindre les objectifs de notre recherche, nous avons ciblé particulièrement notre attention aussi bien sur le bilinguisme composé que sur le coordonné. Ceci tient, non seulement à la plus grande complexité que comportent leurs phases d'acquisition (cloisonnement des langues) mais au risque plus élevé de mélanger les codes. De ce fait, il nous a semblé pertinent de retenir l'influence de ces particularités sur l'interprétation simultanée.

Afin de déceler les faiblesses conceptuelles des termes «bilinguisme» et «bilingue», nous avons effectué une analyse des différentes définitions soutenues par certains linguistes. Nous en concluons que celles-ci restent insuffisantes tant que les recherches sur le fonctionnement du système cognitif et ses caractéristiques ne soient davantage développées. Ceci nous a permis de comprendre que les seuils d'une compétence acquise par un individu bilingue peuvent entraîner aussi bien des atouts que des inconvénients liés à la gestion de deux langues. Il convient de noter également les facteurs sociaux, économiques et psychologiques susceptibles de déboucher sur un bilinguisme échoué : des effets nuisibles que l'on pourrait tout aussi bien remarquer chez des sujets monolingues.

*Deuxièmement*, nous avons tenu à travailler sur les concepts théoriques propres à l'interprétation consécutive et simultanée, en analysant les phases inhérentes à chaque modalité.

Nous avons décidé de retenir la modalité simultanée, non seulement pour la surcharge de mémoire à court terme que celle-ci entraîne – retrouvée également dans la modalité consécutive –, mais aussi pour la contrainte temporelle impliquée. Ce facteur est précisément l'axe de notre recherche : celui de comprendre la mesure dans laquelle un sujet bilingue serait avantagé sur la traduction d'unités de sens en temps limité. Pourtant, il est évident que la compétence linguistique reste insuffisante vu les nombreux requis indispensables pour remplir correctement la tâche d'interprétation.

De ce fait, nous avons entrepris des recherches pour connaître le degré d'influence que l'expérience en interprétation pourrait avoir sur la modulation du système cognitif chez les interprètes professionnelles. Des études comparatives nous ont permis de constater, non seulement l'existence de modulations cognitives, mais aussi le développement de stratégies permettant aux interprètes d'améliorer leur performance. Et ce, nous a conduit à énumérer les habiletés indispensables en interprétation, afin de les comparer avec les compétences des sujets bilingues. Or, la compétence linguistique mise à part, il est nécessaire d'entraîner le reste de compétences impliquées, aussi bien toutes celles qui contribuent à la transmission du contenu discursif que celles liées à la forme, à savoir, la communication non verbale. Et ceci, semblerait nous indiquer que les atouts retrouvés chez un individu bilingue se limite à deux aspects : la compétence linguistique et la prononciation adéquate dans chacune des langues de travail.

*Troisièmement*, pour comprendre dans quel cadre le bilinguisme serait positif pour l'interprétation, nous avons dû délimiter la période critique pour savoir à quel moment l'acquisition du langage était le plus favorable pour que l'apprentissage soit naturel ; sans l'intervention du métalangage. Et ce, car l'automatisation de n'importe quel type d'apprentissage, à savoir celui d'une langue, se traduit a posteriori par une plus grande efficacité linguistique.

Ainsi, notre recherche pose une dichotomie entre l'interprétation naturelle et la professionnelle ; une considération nous permettant d'élucider quelles seraient les avantages et les limitations rencontrées lors d'une interprétation naturelle pour un individu bilingue n'ayant pas suivi de formation professionnelle. Quoique l'interprétation puisse représenter un avantage en traduction (écrite), la modalité orale requiert d'automatiser, au moyen d'entraînement, certaines structures linguistiques aussi bien sur la compréhension de la langue source que sur la production de la langue cible. Et cette condition est d'autant plus essentielle lorsque toutes deux se ressemblent et induisent aux calques syntaxiques.

Les avantages issus du bilinguisme, tels que l'attention divisée – présent dans un système cognitif bilingue –, ne peuvent suppléer au reste de fonctions exécutives impliquées en interprétation. De même que le control de l'anxiété s'apprend avec le bagage de l'expérience, nous savons que – bien que le sujet bilingue développe la mémoire de travail avec une plus grande efficacité – l'acquisition bilingue n'améliore pas intégralement son fonctionnement mais contribue à l'ensemble du développement

des fonctions exécutives, notamment lorsque celles-ci doivent interagir. Cela signifie que, même si le fait de connaître deux langues est bénéfique pour la mémoire, le sujet bilingue est contraint d'entraîner sa mémoire davantage pour optimiser sa performance lors d'une interprétation. De plus, malgré les capacités attentionnelles permettant aux sujets bilingues l'accès sémantique, celles-ci ne garantissent pas que l'accès soit plus rapide.

En outre, les études que nous avons analysées montrent que les sujets bilingues gèrent leurs systèmes linguistiques plus lentement que les sujets monolingues. Par ailleurs, nous avons noté que malgré la capacité de l'individu bilingue pour maintenir habituellement ses codes linguistiques séparés et pour passer d'une langue à l'autre avec aisance, il peut parfois les mélanger : lorsqu'il n'arrive pas à les maintenir séparés il introduit des éléments de l'autre code. Étant donné que cela se produit dans une situation –sois disant non professionnelle– pour cause de fatigue, nous en déduisons que le stress issu de la tâche interprétative est un cadre propice pour que le mélange de codes se produise : un inconvénient qui peut être compensé avec de l'entraînement, suite auquel, les processus impliqués finiraient par s'automatiser.

Cette observation invite à se demander sur la prétendue facilité que les bilingues auraient pour interpréter en cabine. Bien que ces études semblent indiquer la faible influence du bilinguisme sur la compréhension (si l'on compare des traducteurs et interprètes avec des bilingues sans formation en interprétation), tout désigne que les professionnels en interprétation semblent obtenir de meilleurs résultats sur les tâches de mémorisation (aussi bien dans la mémoire de travail et la capacité de stockage, que dans la mémoire à long terme) face aux non-professionnels.

Par conséquent, en rapport à la dichotomie soulevée *ut supra* entre l'interprétation naturel et l'interprétation professionnelle, les études paraissent convenir que ce n'est pas le bilinguisme ce qui est reconnu chez l'interprète, mais sa capacité pour décoder les messages d'une langue et les recoder dans une autre. De même, les stratégies acquises sont celles qui lui permettent de transmettre un message fidèle au discours original, en absence parfois même d'équivalents exacts dans la langue cible.

Tel que soutiennent les recherches psycholinguistiques, les zones cérébrales liées au langage, s'organisent différemment chez les personnes bilingues à celles des personnes monolingues et/ou interprètes professionnelles. En d'autres termes, les stratégies que l'on acquiert avec le bilinguisme semblent être indépendantes de celles

issues d'un apprentissage en interprétation. Par conséquent, les mécanismes propres au système cognitif bilingue n'influent guère sur l'interprétation, mais plutôt la capacité pour décoder/recoder les langues de travail.

*Quatrièmement*, nous avons décidé d'analyser comment influent les langues impliquées en interprétation simultanée. L'influence sous-jacente entre deux langues proches au niveau phonétique et syntaxique est bien connue: ce que nous avons retenu comme possible source d'interférences. À notre sens, les bilingues *purs*<sup>457</sup> pourraient être davantage susceptibles d'endurer –plutôt que de bénéficier– cette influence vu que le cloisonnement de leurs langues ne les dispense pas de produire des calques phraséologiques.

Par conséquent, nous jugeons utile d'analyser les interférences chez les sujets bilingues –par domaines de communication–, de les comparer avec celles des sujets monolingues et de déterminer si elles sont plus fréquentes chez les bilingues que chez les monolingues en raison de leur condition linguistique. Il nous a semblé tout aussi important de savoir dans quelle mesure la proximité des deux zones cérébrales (correspondantes à chaque langue) aiderait à passer d'une langue à l'autre ou bien, au contraire, à entraver les processus de codifications, de par la ressemblance entre les deux langues.

Pour connaître l'origine de ces possibles interférences, nous avons étudié le processus cognitif pendant le changement de code, afin de comprendre comment le sujet bilingue choisit la langue désirée pour éviter d'endurer l'influence d'une langue sur l'autre. Malgré la divergence d'opinions relatives aux mécanismes employés pour le choix de langue, nous savons que chez un sujet bilingue les processus qui interviennent pour le choix de langue sont de nature inhibitoire et que les conséquences qui en découlent sont transitoires. Et ce, car des représentations linguistiques de chaque code s'activent en même temps et de façon spontanée. De ce fait, le sujet bilingue inhibe automatiquement, l'une des deux langues de travail pour éviter des interférences.

Ce faisant, l'objectif est d'analyser dans quelle mesure les affinités linguistiques supposent une difficulté ajoutée pour interpréter. À notre connaissance, les interférences, enregistrables dans un stade initial de l'apprentissage, s'atténuent au fur

---

<sup>457</sup> Cet adjectif fait référence à un groupe de bilingues ayant une maîtrise équitable de deux langues; étayant ainsi l'existence d'un bilinguisme absolu. Pourtant, cette approche nous semble inappropriée si l'on part du principe que la maîtrise absolue d'une seule langue est pratiquement impossible.

et à mesure que le niveau de la compétence linguistique augmente. Dans le cadre de l'interprétation simultanée, il a été constaté que de nombreuses dissymétries structurelles entre deux langues similaires se traduisent par des problèmes ou des erreurs pendant la tâche d'interprétation. Afin d'éviter les calques morphosyntaxiques, les interprètes professionnels font usage de stratégies tels que les transformations morphosyntaxiques de la langue source caractérisé par une expansion lexicale remarquable, des omissions de structures dissymétriques et des opérations d'abstraction sémantique.

\*\*\*

L'ensemble des conclusions issues du cadre théorique nous amène à poser les suivantes hypothèses qui seront contrastées dans notre étude de cas :

- Bien que le bilinguisme influe aussi bien sur l'interprétation que sur l'entraînement, la haute compétence linguistique et la prononciation adéquate ne couvrent pas le reste de capacités cognitives requises pour garantir une interprétation simultanée de qualité.
- L'interprétation simultanée ayant des langues de travail voisines suppose une difficulté ajoutée pour les personnes bilingues, en raison de l'effort supplémentaire qu'ils sont contraints de subir pour éviter de produire des calques phraséologiques.

Par conséquent, nous procéderons à mener une étude empirique pour vérifier les hypothèses posées et observer ainsi dans quelle mesure un sujet bilingue aurait plus ou moins de facilité pour interpréter s'agissant de deux langues de travail voisines.

### CAPÍTULO VII: INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO EMPÍRICO

#### 7.1. Introducción

Una vez delimitado el marco teórico de nuestro estudio, contrastaremos experimentalmente los factores que condicionan el manejo de dos idiomas a fin de conocer su repercusión en el ejercicio de interpretación. El seguimiento y análisis cualitativo de estudiantes y profesionales en interpretación (muestra complementaria) nos ilustrará sobre sus situaciones idiomáticas y capacidades en este ámbito. Asimismo, evaluaremos en qué medida estos idiomas, cuando se presentan afines tanto en la combinación idiomática personal como en el trabajo, suponen una ventaja o, por el contrario dificultan el manejo de cada idioma cuando se quiere evitar interferencias. Es decir, ¿cómo podría manifestarse dicha influencia interlingüística durante un cambio de código?; recordemos que en una interpretación simultánea confluyen varias habilidades cognitivas, que permiten procesar el contenido de un código A y producir el mismo en un código B. Así, puesto que los idiomas implicados en este estudio integran semejanzas en varios niveles lingüísticos, nuestro objetivo es comparar cómo de distintos son los rendimientos de un sistema cognitivo bilingüe y de uno *no bilingüe*<sup>458</sup> ante los desafíos que suponen a) la semejanza de dos idiomas y b) el tiempo limitado para resolver las dificultades inherentes al ejercicio de interpretación en cabina.

Conocidos los mecanismos de selección idiomática, observaremos en nuestro estudio si la activación de dos lenguas suscita interferencias tanto en bilingües como en

---

<sup>458</sup> Nuestro concepto de «bilingüe» —en lo que a nivel de competencia se refiere— descarta la aproximación de algunos autores, como Macnamara, ya que entendemos que poseer un conocimiento de al menos una de las habilidades lingüísticas de la segunda lengua, es insuficiente para evaluar el procesamiento de cada idioma y su influencia recíproca. Por otro lado, estamos de acuerdo con que el dominio perfecto en dos idiomas, al que se refiere Bloomfield, resulta prácticamente imposible: tal y como apunta Boudeguer, lo más frecuente es que domine una lengua más que otra. Así, el término «no bilingüe» se refiere a un nivel de competencia avanzado en ambas lenguas, pero habiendo aprendido la segunda lengua después de la etapa crítica de adquisición lingüística que algunos autores coinciden en señalar antes de la pubertad.



no bilingües. De ser así, al estar implicadas dos lenguas parecidas, ello nos permitirá conocer el tipo de interferencia producido y el nivel lingüístico en que tiene lugar durante de la producción oral de la interpretación.

## 7.2. Objetivos

Nos proponemos esclarecer mediante las constataciones que se deriven de nuestro ensayo, la posible incidencia del bilingüismo –español/francés– en las competencias que intervienen en la interpretación simultánea. Nuestro acervo nos dice que dichas competencias intervienen a medida que se ejecutan –de forma simultánea– todos los procesos cognitivos implicados en una interpretación. Tratamos, pues, de analizar en qué medida las competencias que se han desarrollado por la experiencia bilingüe pudieran favorecer o perjudicar el ejercicio de esta tarea.

Asimismo, puesto que la competencia bilingüe parece facilitar la comprensión y expresión de dos idiomas, nos interesa escrudinar cómo aparece reflejada la *compartimentación* idiomática. Con ello, pretendemos comprobar en qué medida dicha competencia favorece o dificulta la separación idiomática a nivel cognitivo, tratándose de dos idiomas afines que deben evitar mezclarse. A la postre, perseguimos aclarar si un tipo de bilingüismo que integre un elevado nivel de competencia podría resultar una baza para interpretar en cabina.

En esta misma línea, también nos interesa conocer cómo influye el tipo de bilingüismo adquirido en el sistema cognitivo de un sujeto.

Paralelamente, resulta evidente que la cercanía de dos idiomas facilita, al menos, el proceso de comprensión debido a la afinidad de sus estructuras. Este hecho ha suscitado el debate sobre en qué medida la afinidad interlingüística supone una ventaja o una dificultad añadida para interpretarlas. Por ello, nos parece oportuno aclarar esta cuestión de afinidad idiomática en dos ámbitos: la condición bilingüe y la interpretación simultánea. Tomando en consideración estos factores, contrastaremos las bases teóricas expuestas en la primera parte de esta Tesis con los resultados del experimento que llevaremos a cabo.

Así, tanto el marco teórico de nuestro estudio como los objetivos de nuestro ensayo nos llevan a postular los siguientes asertos:

- a) Las habilidades cognitivas desarrolladas mediante la experiencia bilingüe otorgan una mayor memoria y plasticidad a las funciones ejecutivas y capacidades atencionales.
- b) El bilingüismo mejora la concentración de los sujetos bilingües, permitiéndoles manejar ambos idiomas sin mezclarlos mediante un proceso inhibitorio en el cual una sola lengua estaría activada y la otra inhibida.

### 7.3. Metodología de investigación

Para llevar a cabo esta investigación, aplicaremos la metodología del análisis cualitativo, según la cual, una vez sentadas las bases teóricas de nuestro estudio y acotadas las categorías con las que trabajaremos, se examinarán las respuestas de unos cuestionarios planteados a estudiantes e intérpretes bilingües y *no bilingües*. Es decir:

-Por un lado, observaremos a dos grupos de estudiantes en interpretación, 10 estudiantes bilingües (francés-español) y 10 no bilingües. Relacionaremos sus situaciones personales de adquisición idiomática con su competencia en interpretación.

-Por otro lado, para extraer información suplementaria, evaluaremos también la auto-percepción, respecto a los inicios de su formación, de 10 intérpretes simultáneos bilingües (francés-español) profesionales y 10 *no bilingües*.

Las preguntas formuladas tienen por objeto determinar el tipo de bilingüismo de cada sujeto y las dificultades concretas a las que hacen frente en una interpretación simultánea. Los resultados, nos permitirán medir la relación existente entre el grado de competencia lingüística y las posibles aptitudes o hándicaps hallados en sujetos bilingües.

Para ello, desgranaremos rasgos y diferencias de comportamiento tanto de los de estudiantes como de los intérpretes. Por un lado, los estudiantes bilingües y no bilingües (muestra principal) serán encuestados durante el último curso de Traducción e Interpretación de diferentes Universidades e Instituciones españolas<sup>459</sup>. En este experimento participarán la Universidad de Valladolid, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Comillas, la Universidad de Granada y la Universidad de

<sup>459</sup> En relación a la no participación de Universidades no españolas. (Ver apartado 9.2. El desarrollo del estudio empírico).

Álava, la Escuela I.T.S Intérpretes y Traductores de Salamanca, el Estudio Sampere de Madrid. Por otro lado, los intérpretes simultáneos bilingües y no bilingües (muestra complementaria) serán encuestados principalmente en relación a los comienzos de su formación.

El estudio se centrará principalmente en los grupos de estudiantes para la observación (tanto en el proceso como en el producto de la interpretación) y contrastará resultados con información complementaria: las respuestas de los profesionales en interpretación. Aunque este segundo análisis sea complementario al estudio empírico que nos proponemos, queremos aportar una visión global de la trayectoria de un intérprete bilingüe desde los inicios de su formación hasta el momento actual. Ello, nos permitirá entresacar aquellas dificultades o habilidades susceptibles de haber condicionado su rendimiento actual.

### CHAPITRE VII : INTRODUCTION À L'ETUDE EMPIRIQUE

#### 7.1. Introduction

Après avoir cerné le cadre théorique de notre étude, nous observerons expérimentalement les facteurs qui conditionnent la gestion de deux codes linguistiques, afin de connaître leur influence dans l'exercice d'interprétation. Nous mènerons une analyse et un suivi d'étudiants et de professionnels en interprétation (échantillon supplémentaire) qui illustrera leurs situations linguistiques et leurs capacités vis-à-vis de cette activité. Nous évaluerons également dans quelle mesure la proximité entre deux langues, lorsqu'elles présentent des affinités dans la combinaison de langues personnelle ou professionnelle, suppose un avantage ou, au contraire, une difficulté pour éviter les interférences. C'est à dire, comment se manifeste cette influence inter-linguistique lors d'un changement de code ? Il faut rappeler que l'interprétation simultanée implique l'intervention de plusieurs compétences cognitives permettant de gérer le contenu d'un code A et de le reproduire dans un code B. En conséquence, puisque les langues de notre étude intègrent une proximité à plusieurs niveaux linguistiques, nous avons pour objectif de comparer la performance d'un système cognitif bilingue avec celui d'un *non-bilingue*<sup>460</sup> faisant face à deux défis : a) le voisinage de deux langues et b) la limitation du temps pour résoudre les difficultés liées à l'interprétation en cabine.

Une fois connus les mécanismes de sélection de langues, nous tâcherons de vérifier, dans notre étude, si l'activation simultanée de deux langues suscite des interférences autant chez les bilingues que chez les non-bilingues. Le cas échéant, nous analyserons le type d'interférence qui en découle puisqu'il s'agit de deux langues

---

<sup>460</sup>En rapport au niveau de compétence, notre concept de «bilingüe» exclut l'approche théorique de certains auteurs, tel que celle de Macnamara, puisque nous concevons que l'usage, et non la maîtrise, des compétences linguistiques dans une deuxième langue est insuffisant pour pouvoir examiner le traitement de chacune des langues ainsi que leur influence inter-linguistique. Néanmoins, en accord avec Bloomfield, nous jugeons pratiquement impossible la maîtrise totale de deux langues car, tels que le signale Boudeguer, il est plus fréquent que l'une des deux langues soit la dominante. Ainsi, le terme «non-bilingue» tient à signaler un niveau de compétence avancé dans les deux langues, ayant appris la deuxième langue après la période critique pour l'acquisition du langage, dont plusieurs auteurs s'accordent à situer cette étape critique avant la puberté.

voisines, ainsi que le niveau linguistique où celui-ci se produit durant la production orale de l'interprétation.

## 7.2. Objectifs

À partir des observations découlant de notre essai, nous envisageons de clarifier l'influence du bilinguisme –espagnol/français– dans les compétences qui interviennent en interprétation simultanée. Notre acquis nous dit que celles-ci surviennent au fur et à mesure que s'exécutent, de manière simultanée, tous les processus cognitifs impliqués dans une interprétation. De ce fait, nous tentons d'analyser dans quelle mesure les compétences développées à partir d'une expérience bilingue peuvent aider ou entraver la tâche de l'interprète.

En outre, puisque la compétence bilingue semble améliorer la compréhension et l'expression de deux langues, il est de notre intérêt d'observer comment se reflète le *cloisonnement* linguistique. Nous cherchons, donc, à saisir son type d'influence – favorable ou pas – dans la séparation des deux codes au niveau cognitif, s'agissant de deux langues proches qui ne devraient pas se mélanger. Enfin, cela nous permettra d'élucider si un bilinguisme avec un haut niveau de compétence est un avantage pour interpréter en cabine.

Dans la même voie, il est également de notre intérêt de connaître l'incidence du bilinguisme dans le système cognitif d'un sujet selon son type d'acquisition.

En parallèle, il est clair que la proximité des deux langues contribue à faciliter le processus de compréhension en raison de la ressemblance des structures. Cela a suscité un débat visant à déterminer si l'affinité inter-linguistique implique un avantage ou une difficulté ajoutée pour les interprètes. Par conséquent, il nous semble utile d'éclaircir cette question d'affinité linguistique dans deux domaines : la condition bilingue dans le domaine du quotidien et dans l'activité d'interprétation simultanée. Tenant compte de ces deux facteurs, nous mettons en rapport les bases théoriques exposées dans la première partie de cette thèse avec les résultats de l'étude de cas menée.

En somme, aussi bien le cadre théorique que les objectifs de l'étude de notre essai nous amènent à formuler les suivantes assertions :

- a) Les habiletés cognitives développées moyennant l'expérience bilingue accordent une plus grande mémoire et une plus grande plasticité aux fonctions exécutives et aux capacités d'attention.
- b) Le bilinguisme améliore la concentration des sujets bilingues, leur permettant de gérer deux langues sans les mélanger par le biais d'un processus d'inhibition où l'une des langues serait activée et l'autre inhibée.

### 7.3. Méthodologie de la recherche

Pour mener à bien cette recherche, nous avons suivi une méthode d'analyse qualitative qui nous a permis d'examiner les réponses à des questionnaires que nous avons passés à des étudiants et à des interprètes bilingues et *non-bilingues*, et ce après avoir établi les bases théoriques et après avoir délimité les catégories que nous utilisons.

Ainsi :

- D'un côté, nous observerons deux groupes d'étudiants en interprétation, 10 étudiants bilingues (français-espagnol) et 10 non-bilingues pour mettre en rapport leurs situations personnels d'acquisition linguistique avec leur compétence en interprétation.
- D'autre part, dans le but d'obtenir une information supplémentaire, nous évaluerons l'auto-perception de 10 interprètes simultanés bilingues (français-espagnol) professionnels et 10 non-bilingues, quant aux débuts de leur propre formation.

Les questions posées ont pour objet de déterminer le type de bilinguisme acquis par chacun des sujets et les difficultés particulières auxquels ils font face dans une interprétation simultanée. Les résultats nous permettront de mesurer le rapport entre le degré de compétence linguistique et les facultés ou les handicaps potentiels relevés chez des sujets bilingues.

Pour ce faire, cette étude de cas prélèvera les traits et les différences de comportement aussi bien chez les étudiants que chez les interprètes. D'un côté, les étudiants bilingues et non-bilingues (échantillon principale) – appartenant à plusieurs

Universités et Institutions espagnoles<sup>461</sup> – seront observés pendant leur dernière année de formation en Traduction et Interprétation. Les universités participantes dans cette étude sont : l'Université de Valladolid, l'Université Autónoma de Barcelona, l'Université de Comillas, l'Université de Granada et l'Université de Álava, l'I.T.S Interprètes et Traducteurs Salamanque et l'Estudio Sampere Madrid. D'un autre côté, les interprètes simultanées bilingues et non-bilingues (échantillon supplémentaire) seront enquêtées principalement en rapport avec les débuts dans leur formation.

Au-delà de notre étude, centrée principalement sur les groupes d'étudiants (observation du processus et résultat en interprétation), les résultats seront mis en rapport avec l'information supplémentaire : les réponses issues d'interprètes professionnels. Bien que cette deuxième analyse soit complémentaire à l'étude de cas que l'on prétend mener, nous voulons apporter une vision générale de la trajectoire d'un interprète bilingue, depuis le début de sa formation jusqu'au moment présent de sa carrière professionnelle. Cela nous permettra de mettre en relief les difficultés ou les habiletés susceptibles d'avoir conditionné leur performance actuelle.

---

<sup>461</sup> En relation au manque de participation d'Universités non espagnoles (Voir alinéa 9.2. Le développement de l'étude empirique).

## CAPÍTULO VIII: EXPERIMENTO

### 8.1. Elementos

#### 8.1.1. Sujetos

El experimento se centra sobre cuatro perfiles de sujetos que participaron libre y voluntariamente, sin percibir remuneración económica alguna. Este universo se escinde en dos grupos: uno, compuesto por la muestra de individuos objeto de estudio (Grupo 1 y Grupo 2), y otro, por los de la muestra complementaria (Grupo 1b y Grupo 2b).

Los perfiles de la muestra principal han sido los siguientes:

-El primer grupo (Grupo 1): formado por un conjunto de 10 estudiantes de interpretación simultánea, *bilingües* en sus idiomas de trabajo: francés/español. Proviene de la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, la Universidad del País Vasco, y la Universidad de Granada. Su nivel de formación es Grado o Máster. Algunos se hallaban cursando el 2º cuatrimestre del 3º curso del Grado de Traducción e Interpretación durante el año académico 2013-14, mientras que otros estaban cursando el 1er año de Máster en Interpretación Simultánea francés/español. Su media de edad es de 26,6 años; 3 eran hombres y 7 eran mujeres.

-El segundo grupo (Grupo 2): formado por 10 estudiantes *no bilingües* provenientes de la Escuela I.T.S. Intérpretes y Traductores de Salamanca, el Estudio Sampere de Madrid, la Universidad de Valencia, y la Universidad Autónoma de Barcelona. Se hallaban en el 1er año de Máster Interpretación Simultánea de francés/español o cursando Grado. Con una media de edad de 34,3 años, 2 eran hombres y 8 eran mujeres.

Mientras que el primer grupo se caracteriza por tener como lenguas A1 y A2 español y francés, el segundo grupo tiene el español como lengua A (LM), y el francés como lengua B o C (LE).

Con ello, queremos precisar que el nivel de competencia bilingüe del Grupo 2 corresponde a un «bilingüismo subordinado», mientras el Grupo 1 está dotado de una competencia bilingüe elevada, correspondiente a un «bilingüismo compuesto» o



«bilingüismo coordinado». El Grupo 2 empleará, en mayor medida, su LM como vehículo de codificación y *recodificación* de la lengua de trabajo, mientras que el Grupo 1 empleará ambas lenguas de, forma más equitativa, para este mismo proceso.

Creemos necesario repetir que, como consecuencia de que la muestra de nuestro estudio es reducida –debido a las dificultades experimentadas para encontrar estudiantes con un determinado perfil bilingüe francés-español, matriculados en la asignatura de Interpretación Simultánea francés-español– su alcance se limita al de un estudio cualitativo. Nuestra prioridad fue no sólo el equilibrio de ambos grupos, en cuanto al número de participantes, sino que los perfiles *bilingüe* y *no bilingüe* tuvieran incorporados estos idiomas de trabajo. Esto fue planificado así porque los resultados podrían no responder a los objetivos de nuestro experimento si la competencia lingüística de la muestra contara con otra combinación de idiomas; tanto más cuando uno de los objetivos de nuestro estudio estribaba en escudriñar la incidencia que dos idiomas similares tienen en el sistema cognitivo de un bilingüe, frente al de un monolingüe.

El Grupo 1 adquirió su L1 y L2 de forma simultánea a una edad precoz, por motivos personales (familia extranjera, o estancia prolongada en el extranjero).

El Grupo 2 adquirió su L2 a lo largo de sus estudios, en función del programa educativo español. Su competencia se ha perfeccionado gracias a estancias en el extranjero, ya sea por cursos, o mediante el programa de becas Sócrates/Erasmus.

Ambos grupos cuentan con conocimientos no sólo de los aspectos sociolingüísticos sino también políticos, económicos y culturales del país o países francófonos, ya sea por experiencia directa, por medios de comunicación nacional e internacional, o por la formación recibida en la asignatura de Civilización Francesa.

Puesto que por el tamaño de la muestra objeto de estudio (Grupo 1 y Grupo 2) el experimento hubo de limitarse a ser un estudio cualitativo, consideramos oportuno incluir dos grupos complementarios que pudieran aportar más información contrastada a nivel cognitivo.

Los perfiles de la muestra complementaria han sido los siguientes:

-El primer grupo (Grupo 1b): formado por un conjunto de 10 intérpretes simultáneos, *bilingües* en sus idiomas de trabajo: francés/español. Proviene de la organización AIIC (Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias). Su formación ha sido completada con un Curso de interpretación o un Máster. Actualmente se hallan

desempeñando la profesión con un una media de 30,6 años de experiencia en interpretación simultánea; de entre ellos 2 eran hombres y 8 eran mujeres.

-El segundo grupo (Grupo 2b): formado por 10 intérpretes *no bilingües* en sus idiomas de trabajo: francés/español. Proviene de la organización AIIC y su nivel de formación incluye un Máster o Curso de interpretación. Actualmente se hallan desempeñando dicha profesión, con una media de 22,5 años de experiencia en IS, siendo un total de 10 mujeres.

Presentamos a continuación la tabla de la muestra con las respectivas competencias de cada perfil:

M. principal	Competencia lingüística	Español	Francés	Mujeres	Hombres	Media de edad
<b>Grupo 1</b>	Bilingüe	A1/A2	A1/A2	7	3	26,6 años
<b>Grupos 2</b>	Aprendiz avanzado	A/B	A/B	8	2	34,3 años
M. complementaria	Competencia lingüística	Español	Francés	Mujeres	Hombres	Media de experiencia
<b>Grupo 1b</b>	Bilingüe	A1/A2	A1/A2	8	2	30,6 años
<b>Grupo 2b</b>	Aprendiz avanzado	A/B	A/B	10	0	22,5 años <sup>462</sup>

Tabla de la muestra.

### 8.1.2. Idiomas: español y francés

Los idiomas implicados influyen en los resultados de las pruebas empíricas. Ya estamos advertidos<sup>463</sup> de que no existen las mismas similitudes y diferencias entre dos idiomas afines que entre dos idiomas alejados. En relación a la IS, tal y como subrayábamos, aunque existan semejanzas léxicas y morfosintácticas – que en primera instancia tienden a facilitar la comprensión y reformulación de un mensaje –, éstas no eximen al intérprete de enfrentarse a situaciones ambiguas que le induzcan a incurrir en calcos, interferencias o a confiarse en la similitud de las estructuras sin dejar el intervalo de tiempo suficiente entre el discurso original y el de llegada. Ese lapso es

<sup>462</sup> Creemos conveniente subrayar que no debe entenderse que un profesional con 22,5 años de experiencia pueda ser clasificado como aprendiz. Entendemos, como Bartning, que la cualidad de aprendiz avanzado precisa su competencia idiomática (desde un intermedio, hasta uno muy avanzado) y no su talento como intérprete. Ver 8.1.4.1, apartado 2

<sup>463</sup> Op. cit., 2012.

necesario para analizar la información y, consecuentemente descifrar el aspecto semántico de las unidades de sentido, ya que en ocasiones, las frases son cortas y no anticipan suficientemente la orientación que va tomando el discurso original.

Sabemos, por Martín, Padilla, Macizo y Bajo<sup>464</sup>, que la interpretación entre dos lenguas romances, comporta menos diferencias en los procesos cognitivos de comprensión, memoria de trabajo, procesamiento y retención de la información, que las que se presentan cuando la combinación es entre una lengua germánica y otra romance. La tarea, entonces, requiere una mayor atención para analizar el componente semántico: el mayor desfase (*ear-voice span*) –tiempo necesario para percibir la estructura completa– conlleva una mayor demanda de procesamiento y un mayor esfuerzo de adaptación a estructuras diferentes.

Entonces, subrayamos, la similitud entre las lenguas de trabajo del experimento (francés-español), implica menor riesgo en la anticipación de estructuras y en la utilización de estructuras similares y, por tanto, el discurso puede seguirse de manera más literal (aunque ello suponga, por el contrario un mayor riesgo de calcos e interferencias.) Pero, dadas nuestras lenguas implicadas, resultan cruciales los procesos de control y monitorización, para que los posibles errores que se produzcan puedan corregirse en la fase de monitorización.

### 8.1.3. Materiales y tareas

El seguimiento se ha apoyado en dos bases documentales por cada estudiante: un cuestionario, y una ficha de evaluación cumplimentada por su profesor. Ambos, han sido cotejados, a fin de poner en relación la competencia lingüística de cada estudiante con su desenvolvura en el ejercicio de interpretación simultánea. Dada la imposibilidad –por veto académico, para no interrumpir el ritmo docente– de realizar un seguimiento presencial durante las horas lectivas, el diseño del cuestionario y de la ficha de evaluación hubo de contentarse con una valoración no intrusiva de la competencia idiomática y de las habilidades o dificultades halladas en sus tareas.

#### *8.1.3.1. Fase empírica 1: evaluación del tipo de bilingüismo a partir del modo de adquisición*

<sup>464</sup> Martín, 2003; Padilla, Macizo y Bajo, 2007. En Martín Ruel, E. (2012). *Incidencia del nivel de bilingüismo en las competencias para interpretar, en función del entrenamiento: un estudio francés español*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.

### A. Tipo de bilingüismo

Los materiales empleados para la esta fase, consistieron en cuestionarios orientados a determinar la etapa de edad y el modo de adquisición lingüística, el contexto idiomático a lo largo de su desarrollo personal, así como el equilibrio de ambos idiomas en la actualidad.

Hemos elaborado dos modelos de cuestionario: uno bilingüe y uno no bilingüe. En el primer modelo agrupamos dos tipos de bilingües: el bilingüe coordinado y el bilingüe compuesto. El segundo modelo se dirige a un tercer tipo de bilingüismo que entendemos como monolingüe o no bilingüe: el bilingüe subordinado.

En la mayoría de los sujetos que manejan dos idiomas existe una clara descompensación entre sus idiomas, y es necesaria la mediación de la lengua materna para la decodificación y recodificación de la lengua extranjera. No obstante, una minoría de sujetos integra dos sistemas lingüísticos cuya adquisición ha permitido equilibrar el peso de ambos. Por ello consideramos oportuno distinguir estos dos grupos, ya que la diferencia radica en el tipo de implicación cognitiva.

### B. Diseño del cuestionario

Antes de adentrarnos en el diseño de las plantillas utilizadas para encuestar, parece conveniente aclarar algunos aspectos inherentes al tipo de cuestionario realizado. Al no haber podido realizar encuesta alguna directamente (entrevista telefónica o en persona) a los sujetos que participaron en la muestra, los datos recabados quedan constreñidos a una información extraída a partir de un cuestionario. Por lo tanto, la vía de comunicación, tanto para distribuir los cuestionarios como para la aclaración de dudas (encuestador/encuestado), fue el correo electrónico.

En lo que a los cuestionarios se refiere, los sujetos del experimento cursaron – con normalidad – las clases cuatrimestrales de interpretación simultánea; durante las cuales rellenaron el cuestionario correspondiente en función de su competencia lingüística. Éste se divide en dos modelos: «estudiantes bilingües» y «estudiantes no bilingües». Ambos modelos de cuestionario guardan semejanza pero se distinguen en algunas preguntas. Constan de cinco partes:

CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO: en la primera parte se recoge información personal sobre el contexto de aprendizaje idiomático de cada individuo. El modelo para bilingües evalúa el tipo de inmersión lingüística que ha

tenido el sujeto, mientras el modelo para no bilingües evalúa el tipo de contacto o refuerzo idiomático del sujeto.

**SITUACIÓN IDIOMÁTICA ACTUAL:** en la segunda parte se valora la situación idiomática y el equilibrio entre ambas lenguas. Para conocer el equilibrio de ambos idiomas nos centramos en dos momentos concretos: la etapa infantil (0-12 años) y la etapa adulta actual. Aunque un idioma pueda aprenderse u olvidarse, entendemos que la adquisición de un idioma que se produce en la primera infancia confiere una base idiomática que facilita la comprensión de estructuras lingüísticas sin la intervención del metalenguaje. Por ello, aunque la etapa idónea de adquisición sea algo discutible, abogamos por una adquisición temprana que no supere la fase prepuberal, ya que en ella se produce una importante poda sináptica. La flexibilidad cognitiva de esta etapa infantil es propicia para automatizar el aprendizaje de nuevas tareas tales como adquirir un idioma.

Por ello, las preguntas planteadas se orientan a la frecuencia de uso de cada idioma, y el peso de cada uno.

Por otro lado, cuando dos idiomas resultan ser próximos, como lo son en este caso el castellano y el francés, la frecuencia de las interferencias podría verse incrementada. En base a esta hipótesis consideramos oportuno analizar de qué tipo son las interferencias: voluntarias o involuntarias. Entendemos que cuando un idioma tiene mayor peso sobre el otro, el primero será el origen y causa de la mayoría de los calcos semánticos que pudieran tener lugar. Sin embargo deducimos que, cuando ambos idiomas están relativamente equilibrados, dichos calcos podrían tener lugar con la misma frecuencia del primer idioma al segundo que viceversa.

**FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA:** en general, la interpretación simultánea directa parte de la L2 hacia la L1. Nos hemos decantado por esta direccionalidad ya que es la que practican en mayor medida las Universidades que han participado en el experimento. Así, en esta tercera parte se evaluarán la frecuencia de los errores característicos de una interpretación simultánea. Dichas dificultades a las que hace frente el alumno serán cotejadas con el seguimiento que haya realizado el profesor a lo largo del semestre. Ello nos

permite contrastar la percepción del alumno respecto a su propia competencia en dicha área, con la evaluación del profesor.

En este bloque las preguntas están orientadas a detectar posibles interferencias fruto de la influencia mutua de las dos lenguas de trabajo, y a evaluar la preparación previa o cultura general de la que dispone el sujeto, el acceso semántico, la memoria de trabajo, así como la atención o comprensión del discurso origen.

**BILINGÜISMO:** Si bien sabemos que existen tantos tipos de bilingüismo como experiencias bilingües, nuestra investigación se centra en los tres tipos de bilingüismo que clasificó Weinreich<sup>465</sup>.

- o Por un lado, con el modelo de *cuestionario bilingüe* las preguntas pretenden discernir el modo de adquisición idiomática que tuvo el sujeto, y con ello, el tipo de bilingüismo desarrollado.

Para determinarlo en función de la experiencia de adquisición bilingüe de cada alumno (si compuesto, o si coordinado), tomaremos como referencia el juicio de Delgado de Valencia<sup>1</sup> al respecto. De acuerdo con su enfoque, el hecho de haber adquirido dos idiomas en el fuero familiar (bilingüe compuesto) implica tener una representación idiomática diferente de aquél sujeto que aprendió ambos idiomas en dos contextos diferentes (bilingüe coordinado); en el primer caso el individuo posee dos términos para un sólo concepto, mientras que en el segundo, el individuo ha recibido el input no sólo de dos sistemas lingüísticos sino de las connotaciones que integran los conceptos en cada idioma. Por ello, el bilingüe coordinado utiliza un término diferente para cada concepto. Y esto, no supone la traducción literal de uno de los dos términos sino la correspondencia del los conceptos que, en ocasiones, no coinciden entre dos idiomas.

- o Por otro lado, el modelo de *cuestionario no bilingüe* no recaba la información con el objetivo de clasificar otros posibles tipos de bilingüismo, sino que se orienta a evaluar el modo en que el segundo idioma ha sido adquirido por un bilingüe subordinado.

Así, si el bilingüe subordinado ha aprendido el segundo idioma en el núcleo familiar –contexto informal–, interpretaremos que el insuficiente input

---

<sup>465</sup> Op. cit., 1953.

lingüístico recibido en su L2 no ha permitido un conocimiento suficiente del idioma como para alcanzar su dominio *relativo*<sup>466</sup>. Si por el contrario, este tipo de bilingüe hubiera comenzado a integrar su L2 fuera de su hogar, entenderíamos que una formación académica ha intervenido en su proceso de aprendizaje. Asimismo, el discernimiento de contextos para el uso de los idiomas (dentro /fuera del hogar) nos indica el tipo de compartimentación establecida entre la lengua materna y la lengua extranjera.

PERSONAL: En esta quinta parte se evalúan principalmente dos aspectos:

a) la franja de edad de adquisición bilingüe, en función de las principales *podas sinápticas* que repercuten en el aprendizaje. Sabemos que los niños aprenden a discriminar con más facilidad los sonidos de una lengua que los adultos. A éstos les resulta más difícil el aprendizaje en un idioma al que no estuvieron expuestos durante una infancia temprana. Dicha franja es conocida como el *periodo crítico de adquisición*. En este periodo se desarrollan funciones que implican las habilidades perceptuales, motrices y de memoria. Para discernir estos periodos de aprendizaje tomamos como referencias las diferentes podas sinápticas que tienen lugar durante el desarrollo del cerebro humano. Si bien las edades exactas de los periodos de cada ciclo de aprendizaje se presta a diversidad de opiniones.

Para determinar franjas de adquisición idiomática, hemos tomado como referencia a las siguientes autoras:

- o Céspedes<sup>467</sup> identifica cuatro fases de poda sináptica entre las cuales tienen lugar *ventanas de oportunidades* para adquirir diferentes aprendizajes.

I Etapa:

A la primera poda sináptica (entre los 6-8 meses), le sigue una ventana de oportunidades que dura hasta los 2 años de edad; etapa en la que se desarrolla la habilidad comunicativa y el sistema *sensoriomotor*.

II Etapa:

<sup>466</sup> Este término subraya que el dominio, en términos absolutos, de uno o dos idiomas es prácticamente imposible.

<sup>467</sup> Céspedes, A. (2008). Atención a la diversidad en el aula a partir de los estándares de desempeño y contenido. En Carrascosa Díaz, N.A. (2013). *Podas sinápticas y ventanas de oportunidad. La desarticulación del currículum chileno en relación a las altas capacidades cognitivas*.

Disponible en: <http://amasperger.wordpress.com/tag/educacion/>

Tras la segunda poda (en torno a los 2 años), viene una segunda ventana de oportunidades que dura hasta los 5 años; etapa receptiva para la estimulación en todas sus áreas de desarrollo.

Entre los 5-6 años se produce la tercera poda y de los 6 a los 7 años se desarrolla el pensamiento deductivo práctico así como la capacidad de pensar con símbolos.

III Etapa:

Tras la cuarta poda (a los 7 años), sigue una importante ventana de oportunidades que durará hasta la etapa de la pubertad, en la que se consolida todo lo adquirido desde el comienzo hasta llegar a la lectura y escritura.

IV Etapa:

En torno a los 13 años se produce la quinta poda, en la que se eliminan más conexiones neuronales. La nueva configuración del cerebro presenta la particularidad de ser *metacognitivo* con un rasgo esencial: es reflexivo. En esta etapa se desarrolla la inteligencia emocional.

- o De acuerdo con Roselli<sup>468</sup>, si bien desde el primer año de vida existe un nivel básico de comprensión verbal y se formulan algunas palabras, la producción del lenguaje comienza entre los 2 y 3 años: a esta edad se adquiere cerca del 50% del lenguaje que se poseerá durante la adultez. Añade que el cambio cortical más destacado tiene lugar entre los 2 años –época de iniciación del lenguaje– y los 12 años –adquisición completa del repertorio lingüístico (fonología, léxico, gramática)– debido al número creciente de interconexiones neuronales. En este periodo se reduce el número de sinapsis y se incrementa la complejidad de las arborizaciones dendríticas<sup>469</sup>. Epstein<sup>470</sup> observó que los periodos de enriquecimiento sináptico tenía lugar entre los 3 y 4, 6 y 8, 10 y 12, y los 14 y 16 años.

Puesto que un niño es capaz de discernir en su primer año estímulos fonológicos que pertenecen a su lengua materna (ver apartado 4.1. El periodo crítico para la adquisición del bilingüismo), y su producción del lenguaje se inicia entre los 2 y 3 años, reafirmamos la existencia de un periodo crítico de adquisición idiomática que se enmarcaría en la temprana infancia entre los 2 y los 7 años.

<sup>468</sup> Roselli, M. (2002). Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1, (1), 125-144.

<sup>469</sup> Kolb & Fantie, 1997. En Op. cit., 2002.

<sup>470</sup> Epstein, 1986. En Op. cit., 2002.



Por ello, hemos compartimentado las franjas de edades de acuerdo a las podas sinápticas que refiere Céspedes (a los 2, 5, 7, 13 años) que, a su vez, sustentan la observación de Epstein respecto a los periodos de enriquecimiento sináptico, entendido como *ventanas de oportunidad* para adquirir un nuevo aprendizaje. Así, en el cuestionario bilingüe la franja más temprana recogida de 0-2 años, podría enmarcar una adquisición propia de un bilingüismo compuesto o coordinado: ello implica un contacto simultáneo de dos idiomas desde el nacimiento, dentro del entorno familiar (bilingüismo compuesto) o fuera del mismo (bilingüismo coordinado). Sin embargo, en el cuestionario monolingüe no figura esta franja precoz ya que en la mayoría de los bilingües subordinados, el contacto con la segunda lengua no comienza hasta una edad más avanzada.

b) los ámbitos en los que tiene lugar el input y output del primer y segundo idioma. En este apartado, aunque recogemos cinco posibles situaciones de inmersión lingüística, a efectos prácticos de nuestra investigación distinguimos principalmente dos: aquella que se produce en el entorno familiar (hogar), frente a la que tiene lugar fuera del entorno familiar (estudios, trabajo, amigos). Sin embargo, entendemos que el ocio podría entrar en los dos contextos; tanto con la familia como con los amigos que sean del trabajo y/ o estudios.

### *C. Tipos de preguntas*

A continuación explicaremos los tipos de preguntas que contienen nuestros cuestionarios y la información que aportan.

- a) Preguntas cerradas, o categorizadas de valoración: rigen las plantillas diseñadas para los cuestionarios correspondientes a cada perfil.
- b) Preguntas abiertas o icotónicas<sup>471</sup>: son las menos frecuentes. Hemos planteado este tipo de pregunta con objeto de complementar o corroborar información.

---

<sup>471</sup> Preguntas de respuesta espontánea.

- c) Preguntas de control: si bien es cierto que no podemos asegurar la veracidad de las respuestas, hemos pretendido evitar la arbitrariedad de las mismas. Por ello, los cuestionarios están orientados a corroborar determinadas informaciones para que pueda desprenderse una lectura congruente de las respuestas.
- d) Preguntas de identificación: si bien los cuestionarios son anónimos por respeto a la privacidad del encuestado, la parte inicial consta de preguntas sobre el sexo, la edad, el nivel de formación que permiten considerar la influencia relativa de estos tres factores en los resultados de la encuesta.

#### 8.1.3.2. Fase empírica 2: Diseño de la ficha de evaluación

Se entregó una ficha de evaluación por cada alumno a los profesores correspondientes. Cada ficha consta de unos ítems de evaluación anotados a lo largo del cuatrimestre. Estos ítems, junto con la evaluación final del profesor, nos aportaron una información sobre el grado de superación de la asignatura en relación a su situación idiomática.

Estas fichas constan de seis parámetros de evaluación: la terminología, la cohesión lógica, la gramaticalidad, la fluidez, la dicción y la transmisión correcta del discurso. Dada la preocupación que sigue suscitando la calidad de la interpretación en la práctica profesional y en la formación, hemos revisado las aportaciones clásicas entorno a este concepto. Algunos de estos están en la base del diseño de nuestra ficha de evaluación:

- o Bühler<sup>472</sup>, realizó un estudio mediante encuesta para evaluar los parámetros que determinan la calidad de la interpretación, mediante nueve criterios por orden de importancia: *coherencia con el sentido original*, *cohesión lógica*, *terminología correcta*, *fluidez de la entrega*, *uso gramatical correcto*, *integridad de la interpretación*, *voz agradable*, *acento nativo*, *estilo apropiado*.
- o En base al estudio pionero de Bühler, Kurz<sup>473</sup> se centró en evaluar ocho de sus criterios: todos, menos el *estilo apropiado*. Todos los grupos del estudio otorgaron importancia unánime a la *coherencia con el sentido original*, la *cohesión*

<sup>472</sup> Bühler, H. (1986). Linguistic (semantic) an extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters. *Multilingua*, (5-4), 231-235.

<sup>473</sup> Kurz, I., 1989, 1993, 1994, 1996. En Kurz, I. (2001). Conference Interpreting: Quality in the Ears of the User. *Meta: Translators' Journal*, 46, (2), 394-409.

*lógica y la terminología*; pero otros criterios (*corrección gramatical, la agradabilidad de la voz o el acento nativo*) no fueron tan valorados. Kurz destacó la importancia tanto de la situación como el contexto comunicativo: su destino es el oyente de la lengua meta.

o Gile<sup>474</sup> pidió a unos encuestados juzgar la calidad de la interpretación de una conferencia preparada, mediante un cuestionario bilingüe francés-inglés; los estudios de Bühler<sup>475</sup> y Kurz fueron la referencia. Los resultados reflejaron homogeneidad en la buena calidad, salvo el parámetro *voz* que recibió una valoración inferior; pero como los encuestados no habían considerado este parámetro como especialmente importante, no perjudicó la evaluación de la calidad global. Ello contradice los estudios de Kurz y Bühler, para los que la *voz* es considerada importante. Aunque la reducida muestra del estudio de Gile no permite extraer conclusiones absolutas, el autor se atreve a formular una hipótesis: los científicos podrían ser poco sensibles a la *calidad de la voz, al ritmo y a la entonación* de una interpretación que otro público. Los criterios elegidos, más generales que los de Bühler y Kurz, se fijan en la calidad: *general de la interpretación, del idioma, de la terminología, fidelidad, voz-ritmo-entonación*.

o Esto mismo se refleja en el estudio de Ruiz<sup>476</sup>: compara los criterios de Bühler con los de su experimento, y los parámetros más valorados en su estudio difieren de los de Bühler. Ciertamente es que la *cohesión lógica* del mensaje y la *transmisión completa de la información* encabeza las listas de criterios por igual; pero Ruiz observa que los intérpretes del estudio de Bühler y del suyo difieren en la importancia otorgada al resto de criterios: es el caso de la *terminología*, considerada más importante en las interpretaciones que requieren un área específica de conocimiento como es la médica.

o Alonso Bacigalupe<sup>477</sup> muestra una postura ecléctica. Cree que, por un lado, existen ciertos criterios —reconocidos como indicadores de calidad— que pueden aplicarse a cualquier interpretación; por otro lado, refiere las limitaciones específicas de una IS que condicionan su calidad, como: a) una alta demanda cognitiva, debida a que el texto no es presentado ante el intérprete en

<sup>474</sup> Gile, D. (1990). L'évaluation de la qualité de l'interprétation par les délégués: une étude de cas. *The Interpreters' Newsletter* 3, 66-71.

<sup>475</sup> Op. cit., 1986.

<sup>476</sup> Ruiz Rosendo, L. (2005). La práctica profesional de la interpretación en el campo de la medicina: estudio exploratorio de la percepción de los intérpretes. *Puentes*, 5, 67-81.

<sup>477</sup> Alonso Bacigalupe, L. (2013). Interpretation Quality: From cognitive constraints to market limitations. En Barranco-Droegge, R., Pradas Macías, E.M., García Becerra, O., *Quality in Interpreting: Widening the scope, Vol.2*. Granada: Comares, pp. 9-35.

su totalidad, sino por micro unidades que exigen procesamiento inmediato, b) una limitación temporal (el intérprete no puede moderar el ritmo del orador, por lo que debe producir la versión de su discurso *meta ipso facto*), c) la diferencia de nivel entre los participantes de la conferencia –suelen ser expertos en la materia– y los intérpretes.

Si bien la calidad debiera satisfacer las expectativas de los clientes, éstas difieren en función de los tipos de encuentros, discursos y composición de la audiencia, y más cuanto que los tipos de trabajo de interpretación responden a prioridades diferentes. Para él, entonces, el concepto de *calidad* en interpretación varía en función de cada mercado, conferenciante, público receptor y tipo de discurso pronunciado. Además, no depende sólo de que sus estrategias de trabajo se adapten bien a cada mercado, o de sus capacidades cognitivas para procesar la información: hay factores externos al propio intérprete que condicionan la calidad de su trabajo que, en ocasiones, son más determinantes que sus propias habilidades. Entre ellos recoge:

- a) el conocimiento no compartido del tema tratado y su terminología específica: en reducidas ocasiones los intérpretes pueden disponer de los documentos relativos al tema del discurso para su preparación previa, por falta de cooperación
- b) el output de los oradores: pese a ser expertos, emiten discursos confusos, frases inacabadas, dudas, acentos difíciles o términos de su jerga profesional,
- c) elementos espontáneos en el discurso origen: bromas, refranes, canciones, etc.,
- d) problemas técnicos y de organización: pérdidas de sonido en cabina.

Así, para Alonso Bacigalupe, la calidad de la IS es el resultado de una *estrategia combinada* que busca la mejor solución para cada palabra con el mínimo coste de demanda cognitiva. Ello implica adaptación, flexibilidad y habilidad para la resolución de problemas.

- o Collados<sup>478</sup>, igualmente, muestra su preferencia por el contenido frente a aspectos formales (incidencia de la entonación)<sup>479</sup>; pero, señala que los elementos

<sup>478</sup> Collados Aís, A. (2011). La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: vías alternativas de investigación en el parámetro «entonación monótona». En Grupo ECIS y otros (Eds.), *II Congreso Internacional sobre calidad en Interpretación*, Almuñécar, Granada, p. 25.

<sup>479</sup> Collados, A. (1998). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: la importancia de la comunicación no verbal*. Granada: Comares.

formales son más importantes de lo que parece, según los resultados de las evaluaciones. En cuanto a la entonación del intérprete: si bien su primer estudio sugería un efecto moderado sobre la evaluación, una investigación reciente aporta otros resultados (cf. Collados A. 1998 frente a Collados A. 2007). Así, los criterios que determinan –por orden de importancia– la calidad de la interpretación son: *transmisión correcta del discurso, cohesión lógica, transmisión incompleta del discurso, terminología, dicción, gramaticalidad, estilo, entonación, acento, agradabilidad de la voz*.

o Pérez-Luzardo, Iglesias, Jiménez y Blasco<sup>480</sup> estudian la incidencia de la información (verbal y no verbal) en la calidad de la IS. Analizan especialmente: la *agradabilidad de la voz*, la *dicción*, el *estilo* y la *cohesión lógica*. Aunque los usuarios sean una variable necesaria para medir el resultado, consideran no menos relevante la calidad del discurso original (puede tanto devaluarla como potenciarla)<sup>481</sup>. Con ello toman en cuenta tanto el resultado de la interpretación, como el proceso. Su conclusión es que no existe un umbral objetivo.

o Kahane<sup>482</sup> cuestiona, a su vez, la objetividad con la que puede medirse la calidad de la interpretación dada la variedad de situaciones, así como los respectivos factores influyentes: los cuestionarios de evaluación sólo permiten valorar someramente la calidad. Si bien reconoce que la *correspondencia con el sentido del mensaje original* prevalece sobre otros parámetros, resulta compleja su valoración. Puesto que el carácter *agradable* de la voz parece insuficiente para apreciar la personalidad de la voz y de la credibilidad comunicativa, Kahane propone tomar en cuenta elementos tímbricos, tonales y dinámicos de la voz, reveladores de la voluntad, la energía o la capacidad de conectar con el otro; sin descartar el conocimiento del intérprete sobre el destinatario del mensaje y de sus expectativas.

<sup>480</sup> Pérez-Luzardo Díaz, J.; Iglesias Fernández, E. Jiménez Yvars, A. Blasco, M.J. (2005). Presentación y discusión de algunos parámetros de investigación en la evaluación de la calidad en interpretación simultánea, en ROMANA GARCÍA, María Luisa [ed.] II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. (9-11 de febrero de 2005). Madrid: AIETI, 1133-1154.

<sup>481</sup> A este respecto autores como Baigorri, recogen factores externos a la IS que indican de forma negativa en su calidad, tales como la abundancia de discursos originales escritos para ser leídos y no para ser escuchados; lo que implica una mayor densidad y velocidad de emisión del discurso, ruedas de prensa que no se prestan a una IS de calidad, la modalidad de la teleinterpretación:

-Baigorri Jalón, J. (2003). La calidad de la interpretación simultánea en la Naciones Unidas en el cambio de milenio: reflexiones desde la cabina. Universidad de Salamanca. En Collados, Fernández Sánchez, Prada Macías, Sánchez Adam & Stévaux (eds.), 239-248.

Disponible en: <http://campus.usal.es/~alfaqeque/publicaciones/baigorri/BaigorriCalidad.pdf>

<sup>482</sup> Kahane, E. (2000). Algunas consideraciones sobre calidad en interpretación. *AIIC*, Disponible en: <http://aiic.net/page/198/algunas-consideraciones-sobre-calidad-en-interpretacion/lang/39>

- Chiaro y Nocella<sup>483</sup> estudian la calidad en interpretación mediante una encuesta a 286 intérpretes de los cinco continentes. En ella analizan el modo en que los intérpretes calificaban una lista de criterios lingüísticos y no lingüísticos según su importancia. Y por orden de importancia la clasificación fue: *coherencia con el original, integridad de la información, cohesión lógica, fluidez de la entrega, uso gramatical correcto, terminología correcta, estilo apropiado, voz agradable*. Estos resultados permitieron concluir que los intérpretes no atribuyen más o menos importancia a todos los criterios, sino a los que afectan la calidad de la interpretación.
- Zwischenberger y Pöchhacker<sup>484</sup> realizaron una encuesta a un total de 704 miembros de la AIIC (Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias) para que evaluaran la calidad de la interpretación. Esta encuesta se inspiró en el trabajo de Bühler. Los autores se interesan por dos cuestiones: los criterios de calidad y las percepciones acerca de la función del intérprete. Los intérpretes clasificaron los criterios de calidad según importancia: *coherencia con el sentido original, cohesión lógica, fluidez de entrega, terminología correcta, corrección gramatical, integridad, estilo apropiado, entonación amena, voz agradable, sincronidad, acento nativo*. En comparación con el estudio de Bühler, la *coherencia con el sentido original* y la *cohesión lógica* no recibieron una puntuación tan alta, ya que los participantes se mostraron más exigentes con la *terminología*, la *gramática* y el *estilo*. Además, estos resultados manifestaron que la importancia de cada criterio varía según el tipo de reunión (tipo de evento, grado de formalidad, duración, etc.), y el ámbito (político, comercial, médico, etc.) de que se trate.
- Opdenhoff<sup>485</sup> entiende que resulta imposible llegar a una definición universal de *calidad* que pueda aplicarse a todos los contextos comunicativos, porque deben considerarse tres percepciones: la del investigador, la del intérprete y la del receptor. Sin embargo, considera que hay un factor que podría condicionar la calidad del producto: la direccionalidad de la interpretación. Observa las siguientes tendencias: a) la interpretación suele ser mejor cuando se trabaja hacia la lengua A. b) la transmisión de contenido suele ser más completa –en caso de principiantes– cuando la interpretación se realiza hacia la lengua B. c) la interpretación de los profesionales suele ser igual en ambas direcciones o incluso mejor en la dirección B → A.

<sup>483</sup> Chiaro, D., Nocella, G. (2004). Interpreters' Perception of Linguistic and Non-Linguistic Factors Affecting Quality: A Survey through the World Wide Web. *Meta*, 49 (2): 278-293.

<sup>484</sup> Zwischenberger, C., Pöchhacker, F. (2010). Survey on quality and role: conference interpreters' expectations and self-perceptions. Disponible en: <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article2510.htm>

<sup>485</sup> Opdenhoff, J.H. (2011). *Estudio sobre la direccionalidad en interpretación de conferencias: de las teorías a la práctica profesional*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.

Tal y como hemos podido observar, los múltiples enfoques desde los que se percibe el concepto de *calidad* de una IS dificulta la clasificación de aquellos factores que indiquen de forma directa en la interpretación. Si bien es cierto que el producto final determina la comprensión del usuario, es conveniente tomar en consideración las condiciones en las que el discurso origen es emitido, ya que a su vez es un producto final para el mediador que debe reformularlo, en este caso el intérprete.

Por todo ello, nos hemos centrado en aquellos factores que inciden en el resultado del producto del que hace uso el tercer agente y receptor final: el oyente. Así, tras revisar las aportaciones teóricas más recientes sobre la calidad de la interpretación, comprobamos que resultan necesarios algunos criterios de evaluación para obtener una valoración general sobre lo que podría considerarse una interpretación simultánea de calidad. Hemos seleccionado seis criterios en base, tanto a los parámetros de incidencia por los que se rige la autora Collados<sup>486</sup>, como los que recogen Bühler<sup>487</sup> y Kurz<sup>488</sup>. Con objeto de valorar aquellos aspectos que determinan que la transmisión del mensaje sea comprensible y fiel al discurso original, hemos tomado en consideración los siguientes parámetros: *la terminología, la cohesión lógica, la gramaticalidad, la fluidez, la dicción, y la transmisión correcta del discurso.*

De acuerdo con Collados, si bien inciden otros factores no verbales como la *entonación*, o el *acento no nativo*, estos no deterioran –de forma empírica– la calidad del mensaje. Por ello, en el diseño de nuestra ficha de evaluación, hemos priorizado aquellos factores que influyen en la transmisión del contenido, frente a la forma.

A continuación presentamos un cuadro sinóptico con los criterios de calidad evaluados por algunos de los autores más destacados en este ámbito. En aras de una comparación equilibrada entre la perspectiva de los usuarios y la de los intérpretes, podemos observar una clara prevalencia de los *criterios de contenido* frente a los *criterios de forma*, que ocupan los últimos rangos.

Aunque la valoración de cada criterio no pueda ser objetiva por parte de ningún agente, hemos considerado apropiado seleccionarlos de acuerdo con la

---

<sup>486</sup> Op. cit., 2006.

<sup>487</sup> Bühler, H. (1986). Linguistic (semantic) an extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters. *Multilingua*, (5-4), 231-235.

<sup>488</sup> Op. cit., 1989, 1993, 1994, 1996.

tendencia observada en la Tabla 1<sup>489</sup>. Así, nos hemos decantado por evaluar los criterios relativos al contenido de una interpretación como producto.

---

<sup>489</sup> Esta tabla ha sido elaborada a partir de los estudios recensados por los siguientes autores:

-García Becerra, O. (2012). *La incidencia de las primeras impresiones en la evaluación de la calidad de la interpretación simultánea: un estudio empírico*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.  
-Soler Caamaño, E. (2006). *La calidad en formación especializada en interpretación: análisis de los criterios de evaluación de un jurado en un posgrado de interpretación de conferencia médica*. (Tesis Doctoral). Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.



	<b>Bühler (1986)- intérpretes</b>	<b>Kurz (1989)- usuarios</b>	<b>Gile (1990)- usuarios</b>	<b>Collados (1998)-usuarios</b>	<b>Waliczek (2003)-intérpretes</b>	<b>Chiaro y Nocella (2004)-intérpretes</b>	<b>Zwischenberger y Pöchhacker (2010)-intérpretes</b>
1.	coherencia con el sentido original	coherencia con el sentido original	calidad de la interpretación	transmisión correcta del discurso original	cohesión lógica	coherencia con el sentido original	coherencia con el sentido original
2.	cohesión lógica	cohesión lógica	calidad del idioma	cohesión lógica	coherencia con el sentido original	integridad de la información	cohesión lógica
3.	terminología correcta	terminología correcta	calidad de la terminología	transmisión incompleta del discurso	fluidez de entrega	cohesión lógica	fluidez de entrega
4.	fluidez de la entrega	integridad de la interpretación	Fidelidad	Terminología	terminología correcta	fluidez de la entrega	terminología correcta
5.	integridad de la interpretación	fluidez de la entrega	voz-ritmo-entonación	Dicción	integridad de la interpretación	uso gramatical correcto	corrección gramatical
6.	corrección gramatical	voz agradable	—	Gramaticalidad	corrección gramatical	terminología correcta	integridad
7.	voz agradable	corrección gramatical	—	Estilo	acento nativo/ voz agradable	estilo apropiado	estilo apropiado
8.	acento nativo	acento nativo	—	Entonación	—	voz agradable	entonación amena
9.	estilo apropiado	—	—	Acento	—	—	voz agradable
10.	—	—	—	agradabilidad de la voz	—	—	sincronicidad
11.	—	—	—	—	—	—	acento nativo

Tabla 1. Cuadro con los criterios de calidad en función de la valoración otorgada.

#### 8.1.4. Variables y diseños

Con objeto de realizar los análisis estadísticos y los contrastes de hipótesis, hemos tomado en cuenta las siguientes variables:

##### 8.1.4.1. Variables independientes del estudio

A continuación, procederemos a puntualizar algunas aclaraciones respecto a las variables manejadas para la elaboración del estudio y sus características:

1. **Experiencia en interpretación.** Se eligieron participantes que estuvieran en el primer semestre de formación en IS. Para ello, la conformación de la muestra se hizo a partir de estudiantes de 3º-4º curso de Traducción e Interpretación.
2. **Nomenclatura.** Conviene aportar una explicación fundamentada sobre los términos elegidos para cada grupo. Si bien la denominación *no bilingüe*, en contraposición con la denominación *bilingüe*, podría denotar una carencia en la competencia lingüística de los idiomas, cabe una aclaración a este respecto. No existe una carencia de conocimiento en uno de los dos idiomas del sujeto, pero sí una diferencia en el modo de adquisición de la segunda lengua; el cual, dependiendo del grado de inmersión lingüística que se haya efectuado durante el aprendizaje de éste, puede afectar positiva (dominio lingüístico) o negativamente (carencia lingüística) en la competencia de sus idiomas.
3. **Nivel de Bilingüismo.** Como anunciado en el apartado 8.1.1. Sujetos, hemos dividido la muestra en dos grupos, en función del tipo de bilingüismo. El grupo 1 con un alto nivel de bilingüismo rellenó el «cuestionario bilingüe». El grupo 2 con un nivel bajo de bilingüismo rellenó el «cuestionario no bilingüe». La criba de niveles, establecida para formar cada grupo en nuestro estudio, no pretende especificar el nivel exacto de competencia lingüística en el que se hallan los encuestados con respecto a su segundo idioma. Nuestro objetivo se orienta a conocer las diferencias neurolingüísticas existentes entre un nivel bilingüe y un nivel que incluye toda la variedad de fases intermedias y avanzadas con respecto a la adquisición de un segundo idioma (ver el apartado precedente). Por ello, nuestras encuestas no consisten en una prueba de nivel –ya que un

sujeto no bilingüe puede alcanzar un nivel de dominio tan alto como el de un sujeto bilingüe—, sino sobre el modo de adquisición que determina cómo procesa su segundo idioma. Si bien hemos afirmado que un perfil «no bilingüe» puede designar a un sujeto que se encuentra en cualquiera de estas etapas de aprendizaje previas al dominio de la lengua de destino, entendemos que el perfil «bilingüe» también incluye sujetos con un grado de dominio menor que otros. Estos podrían denominarse en términos de Bartning, «cuasi-bilingües» o «cuasi-nativos». Este último paradigma pretende hacer hincapié en la escala de grises existentes, en cuanto a competencia idiomática se refiere. Entendemos que el dominio —en términos absolutos— de dos idiomas es prácticamente imposible, por lo que, a su vez, dentro de un perfil bilingüe podríamos reconocer la existencia de sujetos que son más bilingües que otros<sup>490</sup>: pueden escindirse en «cuasi-bilingües intermedios» y «cuasi-bilingües avanzados».

4. **Factor edad vs años de experiencia en IS.** Si bien tomamos en consideración el factor «edad» para la muestra objeto de estudio, la muestra complementaria recaba información sobre el factor «años de experiencia en IS». Esto responde al hecho de que, mientras que la muestra principal es observada en el momento presente de su formación, la muestra complementaria no es observada, sino interrogada sobre los inicios de su formación. Por lo tanto, los grupos 1 y 2 son diacrónicos ya que, a través de su evaluación, observamos un determinado periodo de su formación. En este caso, el factor «edad» nos proporciona información sobre el momento de maduración intelectual en el que se encuentra cada sujeto, que está intrínsecamente ligado a la plasticidad cognitiva propia de cada etapa de la vida humana (niñez, adolescencia, adultez). Sin embargo, los grupos 1b y 2b, son anacrónicos, ya que no son sometidos a un periodo de observación durante el ejercicio de IS sino encuestados acerca de un momento pretérito en relación a su formación. Y si bien factor edad no puede, entonces, aportar información relevante, el factor «años de experiencia» sí puede influir en las habilidades o dificultades que reconoce tener un intérprete en su

<sup>490</sup> Recordemos que la competencia lingüística tiene un inherente carácter dinámico: una lengua evoluciona, los términos entran en desuso, mientras que otros son integrados en el léxico. De igual modo, la competencia idiomática, sea de uno o varios idiomas, tampoco es estática. Ergo, un bilingüe puede perder su nivel de competencia si no se actualiza constantemente sobre los usos idiomáticos de cada una de sus lenguas. Del mismo modo que la inmersión lingüística permite una recuperación idiomática, el desuso lleva al estancamiento o pérdida de los mismos.

profesión –sea o no bilingüe– tras un periodo superior a dos años de entrenamiento.

#### 8.1.4.2. Variables dependientes del estudio

1. Tipo de bilingüismo. Obtenida mediante la evaluación de los apartados *Contexto de aprendizaje idiomático* y *Bilingüismo* de ambos cuestionarios.
2. Equilibrio idiomático. Obtenida mediante la evaluación de los apartados *Situación idiomática hasta el presente* y *Personal* de los cuestionarios.
3. Competencia en IS. Obtenida mediante la evaluación del apartado *Formación en interpretación simultánea directa* de los cuestionarios y los seis parámetros de la ficha de evaluación del profesor.

El promedio de estas tres variables es cotejado con la calificación que adjudica cada profesor a su alumno en relación a los datos de los cuestionarios.

#### 8.1.4.3. Variables discretas del estudio

Tanto las muestras objeto de estudio (estudiantes) como las muestras complementarias (intérpretes) constan de dos grupos equitativos en número, y acotados a un total de 10 sujetos por cada uno de los 4 perfiles que componen la muestra total: 1) estudiantes bilingües, 2) estudiantes no bilingües, 3) intérpretes bilingües, 4) intérpretes no bilingües.

Asimismo, esta equidad ha sido mantenida con el fin de obtener la misma cantidad de información en cada perfil y por ende realizar un contraste de resultados más fiable.

#### 8.1.5. Procedimiento

A partir de la clasificación tripartita de Weinreich, confeccionamos dos modelos de cuestionarios para dos grupos: A) Bilingües, B) No Bilingües. Una vez diferenciados los dos niveles de competencia asignables a cada modelo, se establecieron requisitos de selección para conformar cada grupo. Consideramos oportuno repetir que, para clasificar al conjunto de la muestra no se han realizado pruebas de nivel –ya que nuestro objetivo no estriba en la medición de la competencia lingüística actual para determinar el tipo de bilingüismo adquirido–, sino de la competencia mostrada en IS

a partir del tipo de adquisición idiomática. Con ello, podremos analizar el grado de equilibrio entre ambos idiomas y la influencia que ejerce el uno sobre el otro.

Así, los sujetos que conforman el grupo no bilingüe deben disponer de una competencia en su lengua B que:

- no resulte de una adquisición temprana (0-13 años);
- no haya recibido el mismo input que en su lengua materna (LA), siendo ésta predominante sobre su segunda lengua (LB).
- tuvieran como idiomas principales el español y el francés.

Sin embargo, los sujetos que conforman el grupo de bilingües deben disponer de una competencia en su lengua B que:

- implique una temprana adquisición de su segunda lengua materna (A2) entre los 0-13 años, o una adquisición simultánea de ambas lenguas maternas (A1 y A2);
- haya recibido un input de su LA2 similar al de su LA1 a lo largo del aprendizaje de ambos idiomas.
- tuvieran como lenguas maternas el español y el francés.

En este proceso de selección resultó fundamental la contribución de los profesores, ya que nos informaron sobre aquellos alumnos que cumplían con los requisitos necesarios para convertirse en sujetos potenciales de la muestra.

Una vez reunida la muestra total, los cuestionarios fueron entregados a los estudiantes y las fichas de evaluación a los profesores, quienes dispusieron de un cuatrimestre para cumplimentar ambos documentos.

Todos los sujetos fueron informados del estudio que se estaba llevando a cabo, del tipo de evaluación a la que serían sometidos de manera voluntaria, de su duración y del plazo para entregar los cuestionarios.

La información extraída de los cuestionarios nos permitió poner en relación el tipo de bilingüismo adquirido (compuesto, coordinado o subordinado) con la competencia reflejada en IS (sin experiencia previa) durante 4 meses.

## 8.2. Resultados

Una vez recogidos los datos, procedemos al análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios de cada grupo y en las respectivas fichas de evaluación. Estos se

dividen en cuatro grupos: el Grupo 1 (estudiantes bilingües), el Grupo 2 (estudiantes no bilingües), el Grupo 1b (intérpretes bilingües) y el Grupo 2b (intérpretes no bilingües).

En el Grupo 1 se analizarán dos datos:

- a) la competencia bilingüe (bilingüismo compuesto o coordinado), según el tipo de adquisición lingüística de cada sujeto. Así, el tipo de adquisición idiomática nos indicará si se trata de un sujeto bilingüe compuesto o coordinado. A partir de este dato, evaluaremos cómo influye el tipo de adquisición en la equidad actual de ambos idiomas, y las posibles interferencias que se producen por influencia interlingüística.
- b) el nivel de competencia en IS de cada sujeto bilingüe, a partir de la valoración propia del sujeto así como la del profesor. Tal y como hemos detallado (ver apartado 8.1.3. Materiales y tareas), tanto el módulo C (valoración de la IS directa) como los parámetros recogidos en la ficha de evaluación, están orientados a reflejar no sólo la tendencia global de la competencia en IS sino a detectar dificultades o habilidades específicas.

En el Grupo 2 se examinarán dos datos:

- a) la competencia idiomática no bilingüe (bilingüismo subordinado<sup>491</sup>), que permite conocer cómo influye el tipo de adquisición en el equilibrio actual de ambos idiomas, así como en las posibles interferencias interlingüísticas que se derivan. Partiendo de un predominio de la lengua materna, que caracteriza a los bilingües subordinados, trataremos de aclarar si las interferencias se producen en mayor medida, debido una mayor descompensación entre ambos idiomas, o en igual medida que en los bilingües compuestos y coordinados.
- b) la competencia en IS mostrada por el sujeto, a partir de su valoración personal así como la del profesor.

En el Grupo 1b se analizarán tres datos:

---

<sup>491</sup> Si bien el bilingüismo subordinado es reconocido como uno de los tipos de bilingüismo existentes, en nuestro estudio, referimos al grupo de sujetos enmarcados en este tipo como «no-bilingües» para diferenciarlos de los bilingües, ya que en los de tipo subordinado existe una descompensación idiomática considerable entre la lengua materna y la lengua extranjera.

- a) el contexto de adquisición bilingüe, en relación a la equidad actual de ambos idiomas, y las posibles interferencias que de ella se derivan.
- b) la competencia en IS en los inicios de la formación, en tanto que intérprete simultáneo.
- c) las dificultades y habilidades en IS percibidas por cada intérprete, que han sido seleccionadas en base a su condición bilingüe y no a los años de experiencia acumulados.

En el Grupo 2b se evaluarán tres datos:

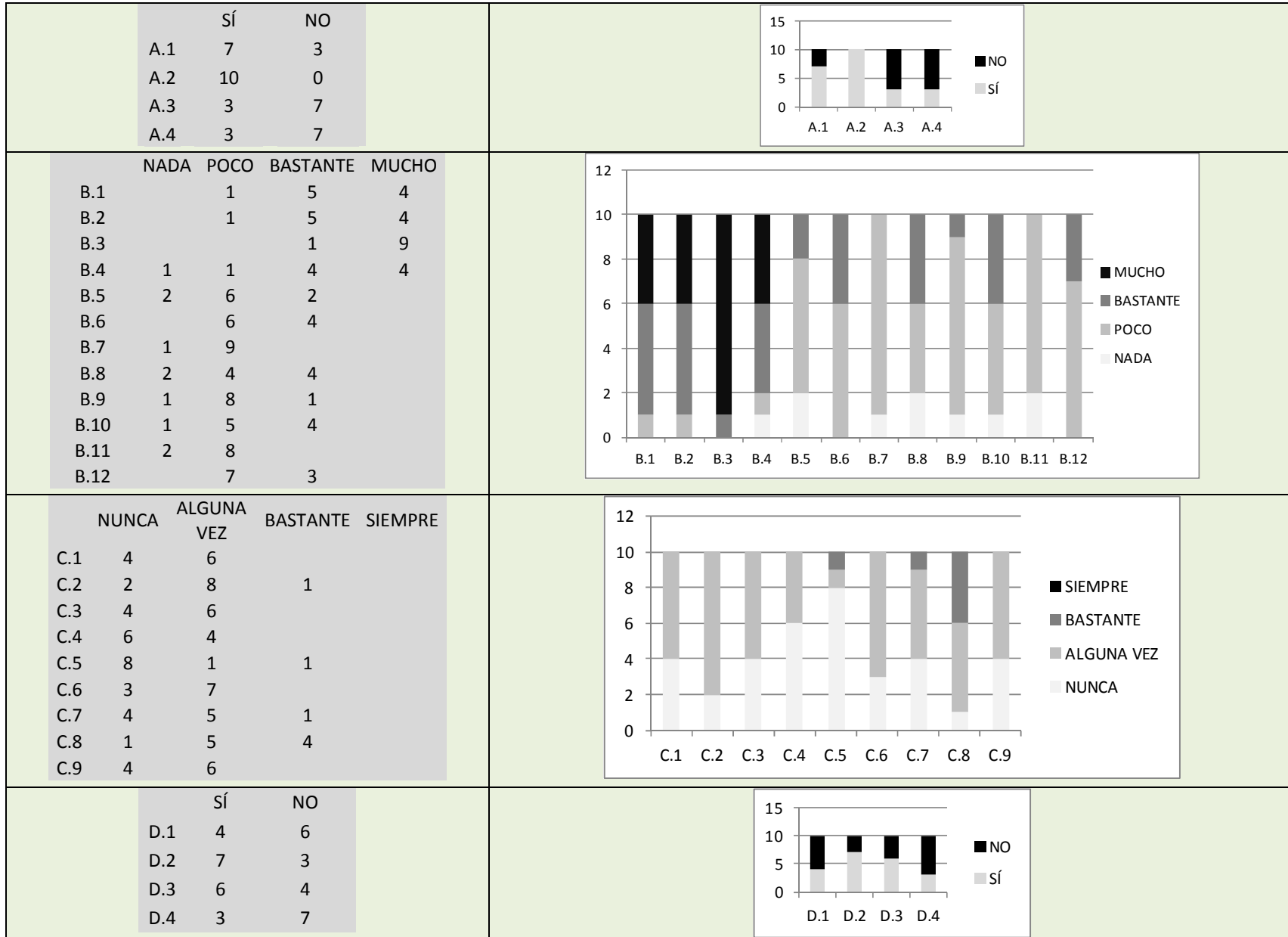
- a) el contexto de aprendizaje de su LB, en relación al equilibrio actual de ambos idiomas y las posibles interferencias registradas.
- b) la competencia en IS en los inicios de la formación, en tanto que intérprete simultáneo.
- c) las dificultades y habilidades en IS percibidas por cada intérprete, que han sido seleccionados en base a alguna peculiaridad de cada sujeto y no de sus años de experiencia como intérprete.

Ambos grupos de resultados nos permitirán relacionar la competencia idiomática de cada sujeto junto con las habilidades o dificultades mostradas en IS. Y con ello, determinar si la competencia bilingüe podría favorecer en el ejercicio de interpretación, tomando como base la competencia idiomática y no el entrenamiento en las competencias requeridas en IS.

A continuación presentaremos cuatro paneles gráficos correspondientes a cada grupo: dos de la muestra objeto de estudio y otros dos de la muestra complementaria. Cada panel representa el conjunto de datos recabados a partir de los 10 cuestionarios que constituyen cada grupo: grupos 1, grupo 2, grupo 1b, grupo 2b. Cada uno de ellos se divide en 4 secciones correspondientes a los apartados A, B, C, D de cada cuestionario. En cada sección, los datos extraídos aparecen recogidos en una tabla (columna izquierda) y representados en una gráfica (columna derecha).

Aunque hemos señalado la imposibilidad de realizar un estudio cuantitativo debido el número reducido de la muestra, tanto las tablas como las gráficas permiten obtener información acerca de las tendencias colectivas, así como reflejar resultados individuales con objeto de poder detectar casos particulares.

### 8.2.1. Grupo 1: estudiantes bilingües





En este 1<sup>er</sup> panel analizaremos las tendencias observadas en cada sección.

- A) **CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO:** en el nos permite observar que la mayoría de los sujetos ha realizado una estancia en el país de su LA2, frente a una minoría que ha adquirido su LA2 en el núcleo familiar más cercano (padre, madre) o en un colegio bilingüe residente en el país de su LA1 (A.1). Y, en ambos tipos de adquisición existe un denominador común para mayoría de la muestra: la escolarización cursada en la LA2 (A.2). Una adquisición temprana habría contribuido a un refuerzo extraescolar menos relevante de la segunda lengua. (A.3, A.4).
- B) **SITUACIÓN IDIOMÁTICA ACTUAL:** refleja una adquisición precoz (en la etapa crucial del desarrollo cognitivo de 0 a 12 años) de ambos idiomas (B.1). Ello ha contribuido a una mayor equidad lingüística en la actualidad (B.2), no sólo al haber adquirido de manera inconsciente las bases fonéticas y gramaticales de ambos idiomas, sino que se ha visto reforzada por el frecuente uso de ambos idiomas (B.3, B.4). Por otro lado, aunque sea frecuente la interferencia de ambos idiomas durante el acceso semántico, que se materializa en el momento de la producción oral (B.5, B.6), el cambio deliberado de código (B.7, B.8) no lo es tanto. En este caso, el grupo tiende a realizar dicho cambio para introducir, por preferencia, expresiones de su LA2 en su LA1. Con lo cual, el dominio de uno de los dos idiomas puede ser fluctuante, dependiendo de la situación; sin embargo, cuando este cambio de código se produce de manera involuntaria (B.9, B.10), los encuestados reflejan una mayor interferencia por parte de su LA2 (B.11, B.12).
- C) **FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA:** en cuanto a las dificultades observadas en IS destacan dos:
- 1) el acceso semántico (C.8), que parece no estar relacionado con el tiempo necesario para entender la lengua fuente (C.5.), sino con los mecanismos inhibitorios del sistema cognitivo. Estos se traducen en un consumo de tiempo adicional para reformular el mensaje. Este tiempo de milésimas de segundos adicionales –entre la activación y desactivación de un idioma predominante– es un factor que repercute en la pérdida del hilo del discurso original. Y,
  - 2) el calco de estructuras de la lengua fuente a la lengua meta (C.2). Estos dos aspectos dejan traza de una evidente interferencia por parte de uno de los idiomas.
- D) **BILINGÜISMO:** la mayoría de los sujetos son bilingües coordinados, debido a su situación de aprendizaje (D.2) y al uso que hacen de sus idiomas (D.3). Han adquirido su LA2 por inmersión lingüística fuera del núcleo familiar. La etapa media de adquisición bilingüe en

este grupo se sitúa entre los 0 y los 5 años: entre 0-2 años 6/10 casos, y entre 2-5 años 4/10 casos.

#### FICHAS DE EVALUACIÓN:

Si bien las fichas de evaluación dejan constancia de un seguimiento y de un progreso para la mayoría de los alumnos, no resultaría fiable realizar una representación gráfica de dichas puntuaciones porque, al haber sido otorgadas de manera subjetiva por distintos profesores, no son homologables. Es decir, observamos que las notas no se corresponden a la suma de las 5 observaciones, sino a un conjunto de factores –además de los seis parámetros– que han influido en la calificación final de cada alumno. Siendo así, entendemos que dichas calificaciones han sido atribuidas en función del nivel medio de cada grupo, lo que a su vez resulta una información variable.

No obstante las valoraciones por parte del profesor nos permiten contrastar si las dificultades o habilidades detectadas por el propio alumno coinciden –en alguna medida– con las registradas por el profesor. Esta comprobación nos permite desprender una lectura más objetiva para cada caso.

Así, pues, relacionaremos las mayores dificultades o habilidades (ítem C Formación en interpretación simultánea directa) de cada alumno con el conjunto de las cinco observaciones:

**Estudiante B1:** parece tener un buen nivel, sin mostrar dificultad específica alguna. Su valoración respecto a las dificultades en IS (ítem C Formación en interpretación simultánea directa) oscila entre «nunca» y «alguna vez». Aquellas que sí parecen plantearle problema en alguna ocasión están relacionadas con la atención (C1), calcos de estructuras (C2), documentación sobre el asunto tratado y su vocabulario (C3, C4), acceso semántico (C8), fluidez (C9).

La ficha de evaluación también refleja un nivel alto en el conjunto de las observaciones (puntuaciones de entre 3 y 5). Las menos altas se atribuyen a la fluidez (3-4) y a la terminología (3-5).

**Estudiante B2:** no destaca ninguna dificultad en concreto, pues las valoraciones del ítem C también oscilan entre «nunca» y «alguna vez»; aunque, según señala en su comentario, sí parece resultarle insuficiente el tiempo, no para entender la lengua fuente sino para reformular el mensaje. No obstante, las dificultades registradas están relacionadas con la atención (C1), los calcos de estructuras (C2), el dominio del vocabulario de la lengua fuente (C3) y el acceso semántico (C8).

La ficha de evaluación deja constancia de un buen nivel (puntuaciones de entre 2 y 5). La dificultad más recurrente se atribuye a la terminología (2-4), que parece haber repercutido en la cohesión lógica (2-5).

**Estudiante B3:** las dificultades registradas entran dentro de la normalidad en un periodo de formación inicial en IS (valoraciones que oscilan entre «nunca» y «bastante»). Las dificultades registradas con mayor frecuencia se atribuyen al tiempo para entender la lengua fuente (5) y al acceso semántico (C8).

La ficha de evaluación refleja un nivel medio (puntuaciones de entre 1 y 4). Observamos algunas dificultades, con puntuaciones más bajas atribuidas a la fluidez (2-3), a la cohesión lógica (2-4) y a la gramaticalidad (3-4). Entendemos que estos tres parámetros son consecuencia de las dificultades reflejadas en el cuestionario: C5 y C8.

**Estudiante B4:** buen nivel general (las valoraciones del ítem C también oscilan entre «nunca» y «alguna vez»). Las dificultades con mayor incidencia están relacionadas con la atención (C1), con el calco de estructuras (C2), con interferencias de la LA2 (C6) y con la memoria de trabajo (C7).

La ficha de evaluación deja constancia de un buen nivel (puntuaciones de entre 3 y 5). Las dificultades más frecuentes están relacionadas con la terminología (3-4), con la fluidez (3-4) y con la gramaticalidad (4).

**Estudiante B5:** buen nivel general (las valoraciones de C oscilan entre «nunca» y «alguna vez»). Las dificultades parecen reflejarse en los calcos de estructuras (C2) y en el acceso semántico (C8).

La ficha de evaluación refleja un nivel alto (puntuaciones de entre 4 y 5). La única dificultad arrastrada a lo largo de las observaciones se atribuye a la terminología (4-5); acorde con C8.

**Estudiante B6:** buen nivel general (las valoraciones oscilan entre «nunca» y «bastante»). La única dificultad relevante está relacionada con el acceso semántico (C8).

La ficha de evaluación deja constancia de un nivel medio (puntuaciones de entre 2 y 4). Las dificultades más recurrentes son la fluidez (2-4); y la terminología, con una puntuación que refleja un estancamiento del estudiante (4). Ambos parámetros son acordes con la dificultad C8 reconocida por el propio sujeto.

**Estudiante B7:** buen nivel general (las valoraciones oscilan entre «nunca» y «alguna vez»). Las dificultades que denota el sujeto están relacionadas con el calco de estructuras (C2), el dominio del vocabulario de la lengua fuente (C3), las interferencias de la LA2 (C6), el acceso semántico (C8) y la fluidez (C9).

La ficha de evaluación deja constancia de un nivel medio (puntuaciones de entre 2 y 4). Las dificultades más destacadas, y sin una notable mejoría, se atribuyen a la terminología (2-4), y a la fluidez (2-4). Ambos parámetros son acordes a C8 y C9.

**Estudiante B8:** nivel medio (las valoraciones oscilan entre «nunca» y «bastante»). Las dificultades más frecuentes recaen sobre la memoria de trabajo (C7) y el acceso semántico (C8). La ficha de evaluación refleja este nivel medio (puntuaciones de entre 3 y 4). Y aunque se constata una mejoría a lo largo de las observaciones, las dificultades iniciales más relevantes son la terminología (2-4), la gramaticalidad (3-4) y la fluidez (3-4): parecen afectar directamente a la transmisión correcta del discurso (3-4). Estos tres parámetros están intrínsecamente relacionados con C7 y C8: la dificultad para memorizar unidades de sentidos repercute en la fluidez, mientras que el acceso semántico influye en la terminología y la gramaticalidad.

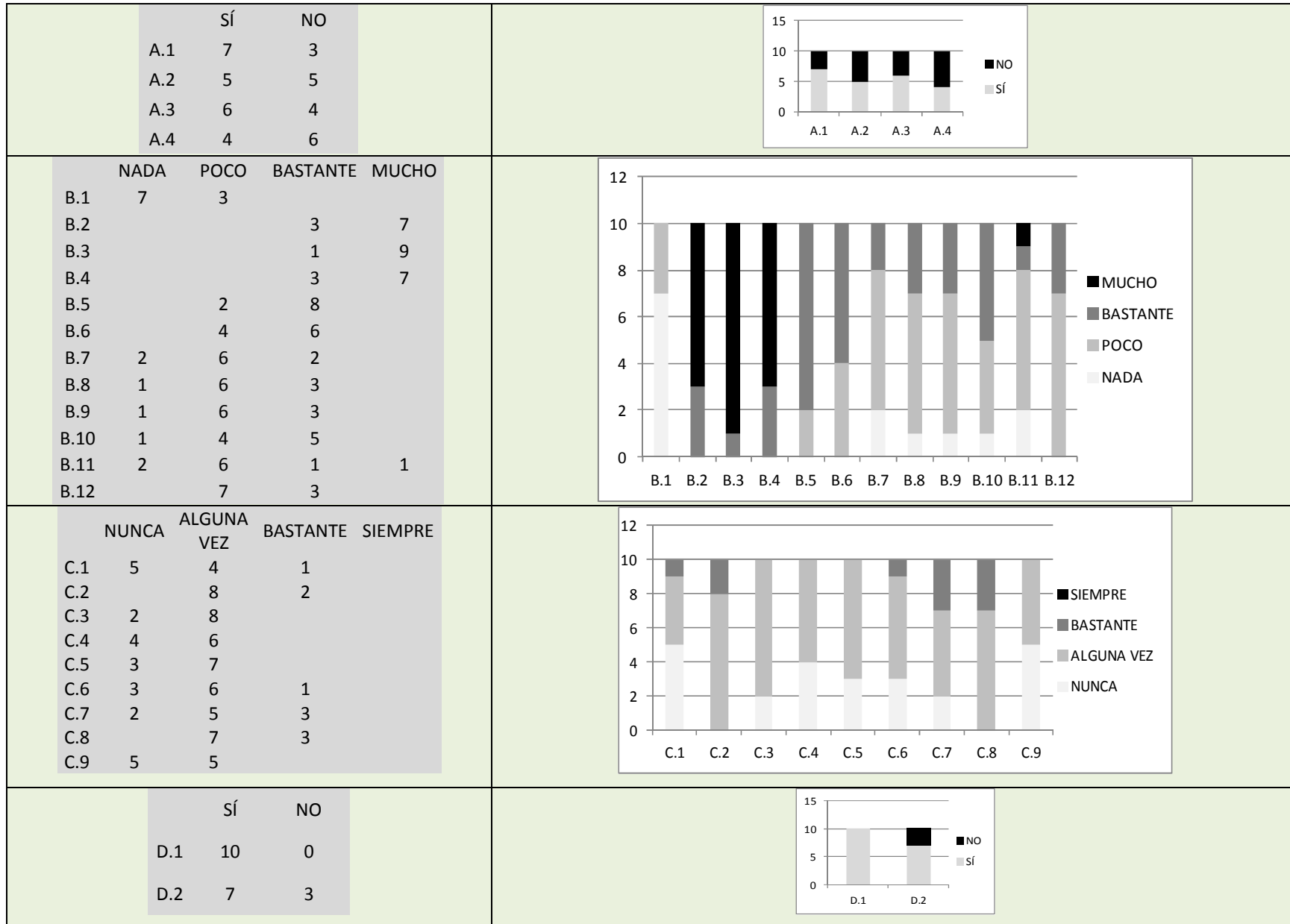
**Estudiante B9:** buen nivel general (las valoraciones oscilan entre «nunca» y «bastante»). La única dificultad reseñable afecta al acceso semántico (C8). La ficha de evaluación también deja constancia de un nivel medio (puntuaciones de entre 2 y 4). Entre las dificultades más frecuentes, destacan la terminología (2-3), la cohesión lógica (2-3) y la gramaticalidad (2-3), que no parecen mostrar una mejoría sensible; afectan directamente a la transmisión directa del discurso (2-3). Estas dificultades concuerdan con C8, registradas por del estudiante.

**Estudiante B10:** nivel general alto (las valoraciones oscilan entre «nunca» y «alguna vez»). Las dificultades ocasionales están relacionadas con el calco de estructuras (C2), con interferencias de la LA2 (C6), con el acceso semántico (C8) y con la fluidez (C9).

La ficha de evaluación refleja un nivel medio alto (puntuaciones entre 3 y 5), cuyas dificultades más relevantes se atribuyen a la terminología (3-4) y a la cohesión lógica (3-4), que no muestran mejoría a lo largo de las observaciones. Advertimos que la terminología está causada por una dificultad en C8 y una interferencia en C6; mientras que la cohesión lógica está relacionada con C2, igualmente registrada por el estudiante. Además, la falta de dominio en la terminología le lleva a incurrir en calcos; tal y como informan las anotaciones de la profesora.

Al cotejar las respuestas del grupo bilingüe (alumnos B) a los cuestionarios con las respectivas fichas de evaluación, concluimos que –aunque las calificaciones finales de los profesores no se correspondan exactamente con sus cinco observaciones– existe una clara correspondencia de las dificultades reconocidas por el propio alumno y las observadas por profesor. Y ello nos ofrece una lectura más objetiva en el conjunto de los datos de este perfil.

### 8.2.2. Grupo 2: estudiantes no bilingües



En este 2º panel analizaremos las tendencias observadas en cada sección.

A) CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO: la mayoría de los sujetos que conforman este segundo grupo ha realizado una estancia de entre 0 y 6 meses en el país de su LB (A.1). Puesto que parecen haber aprendido su LB después de la etapa crítica de adquisición, aunque hayan cursado su LB en la E.S.O. (A.2) también han reforzado el segundo idioma en cursos extraescolares (A.3, A.4).

B) SITUACIÓN IDIOMÁTICA ACTUAL: este grupo refleja una falta de equidad idiomática en la etapa crucial del desarrollo cognitivo (0-12 años) debida a una adquisición más tardía de la LB (B.1). Y aunque ésta, en la actualidad se haya compensado –aproximándose mucho a la de la muestra bilingüe (B.2) –, existe una ligera descompensación en el uso de los idiomas, quedando la LA con una mayor frecuencia de uso frente a la LB (B.3, B.4). Observamos igualmente una descompensación en el acceso semántico que, en este caso, se manifiesta por una mayor interferencia de la LB cuando los sujetos se expresan en su LA (B.5, B.6). No obstante, esto supone una peculiaridad, ya que lo habitual es que interfiera en mayor medida la lengua dominante (LA) sobre la segunda lengua (LB) cuando no se trata de una situación de bilingüismo.

Procedemos a una observación individual y hallamos los siguientes resultados: en 3/10 casos interfiere la LB en el acceso semántico de la LA, lo que podría atribuirse a una estancia realizada en el país de la LB o a una situación actual de inmersión lingüística durante la formación como intérprete; en 6/10 casos ambas lenguas interfieren en la misma medida; y en sólo 1/10 casos la LA interfiere en mayor medida. Encontramos que esta peculiaridad es acorde con un cambio de código deliberado, en el que predomina el uso de expresiones de la LB cuando los sujetos se producen en su LA (B.7, B.8). También es acorde con el cambio involuntario de código (B.9, B.10). En la observación individual hallamos, además, 3/10 casos en los que predomina la LB en situaciones de cansancio, cuya causa responde a una mayor presencia del segundo idioma en la actualidad; 6/10 casos en los que el cambio involuntario de código es equitativo entre ambas lenguas; y sólo 1/10 casos en los que la LA interfiere en la expresión de la LB. Sin embargo en los calcos de estructuras parece dominar la LA sobre la LB (B.11, B.12), situación que es acorde con la supuesta descompensación idiomática que caracteriza a los no bilingües o aprendices avanzados.

C) FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA. En cuanto a las dificultades en IS parecen destacar tres dificultades:

- 1) el acceso semántico, que sí podría estar relacionado, en este caso, con el tiempo necesario para entender la lengua fuente (C.5).
  - 2) el calco de estructuras de la lengua fuente a la lengua meta (C.2), igualmente frecuente en este segundo grupo. Y,
  - 3) la memorización de unidades de sentido que comprenden frases subordinadas (C.7). Sin embargo observamos que, pese a estas dificultades mencionadas, los sujetos no muestran una mayor tendencia a trabarse en la producción oral, pues el criterio C.9 ha sido el de más baja puntuación.
- D) BILINGÜISMO: la totalidad de los estudiantes no bilingües ha aprendido su segundo idioma fuera del contexto familiar (D.1) y utilizando en su mayoría cada idioma para un contexto diferente (D.2). Comprobamos igualmente que la mayoría ha adquirido su LB después de la etapa crítica de adquisición. Por último, el aprendizaje de la LB se ha desarrollado a lo largo de una etapa comprendida entre los 2 y los 25 años: entre los 2-5 años 2/10 casos, entre 5-7años 1/10 casos, entre 7-13 años 3/10 casos y entre 13-25 años 4/10 casos. Esta observación individual de cada caso nos permite concluir que la mayoría ha aprendido su LB después de la etapa crítica de adquisición.

#### FICHAS DE EVALUACIÓN:

Tal y como mencionamos anteriormente, la imposibilidad de desprender datos objetivos para una representación gráfica —al haber sido atribuidas las puntuaciones y calificaciones por cada diferente profesor — nos lleva a comparar los datos de los cuestionarios con las observaciones de cada docente. Tal y como hemos comprobado, parece que las calificaciones tampoco responden exclusivamente a la suma de las observaciones, sino a un conjunto de factores —además de los seis parámetros— que ha influido en resultado de la nota final. Entendemos que las calificaciones han sido atribuidas en función del nivel medio de cada grupo; lo que, una vez más, resulta una información variable.

En esta comparación, relacionaremos las mayores dificultades o habilidades (ítem C Formación en interpretación simultánea directa) de cada alumno con el conjunto de las cinco observaciones de cada profesor.

**Estudiante NB1:** nivel medio (las valoraciones del ítem C oscilan entre «nunca» y «bastante»). Tomando en consideración las dificultades más frecuentes, son relevantes la memoria de trabajo (C7) y el acceso semántico (C8).

La ficha de evaluación deja constancia de un ligero progreso (puntuación de entre 2 y 4). Constatamos notables dificultades notables en la fluidez (2-3), en terminología (2-3), y en la gramaticalidad (2-3). Estos parámetros concuerdan con la dificultad para memorizar unidades de sentido más complejas (C7) y con demorarse más tiempo para encontrar la palabra adecuada (C8).

**Estudiante NB2:** nivel medio (las valoraciones del ítem C oscilan entre «nunca» y «bastante»). Las dificultades más frecuentes se atribuyen a la atención (C1), al calco de estructuras (C2), a la interferencia de la LB (C6) y a la memoria de trabajo (C7).

La ficha de evaluación muestra un nivel medio (puntuación de entre 1 y 3). Observamos que los parámetros en los que se registra mayor dificultad, por su puntuación más baja, se atribuyen a la gramaticalidad (1-3) y a la cohesión lógica (2-3); a su vez estrechamente relacionados con C2, C6.

**Estudiante NB3:** nivel medio (las valoraciones del ítem C oscilan entre «nunca» y «bastante»). En la lectura del conjunto de este ítem parecen ser más relevantes las dificultades relacionadas con la memoria de trabajo (C7) y con el acceso semántico (C8).

La ficha de evaluación refleja un nivel medio (puntuación de entre 2 y 4). Los parámetros con puntuación más baja se atribuyen a la gramaticalidad (2-3) y a la fluidez (2-3); también acordes con C7 y C8.

**Estudiante NB4:** buen nivel general (las valoraciones del ítem C oscilan entre «nunca» y «bastante»). La única dificultad más frecuente está relacionada con el calco de estructuras (C2), y en menor medida, con la interferencia de la LB (C6), la memoria de trabajo (C7) y el acceso semántico (C8).

La ficha de evaluación deja constancia de un progreso medio (puntuación de entre 2 y 5). Observamos que los parámetros que denotan una ausencia de progreso sustancial son la gramaticalidad (2-3) –acorde con C2– y la dicción (3-4) acorde con C6, C7 y C8.

**Estudiante NB5:** buen nivel general (las valoraciones del ítem C oscilan entre «nunca» y «alguna vez»). Las dificultades más notables se atribuyen al calco de estructuras (C2), a la interferencia de la LB (C6) y al acceso semántico (C8).

La ficha de evaluación refleja un nivel medio (puntuaciones de entre 3 y 4). Los parámetros con puntuación más baja son la terminología (3-4) y la cohesión lógica (3-4). Ambas relacionadas con C2, C6 y C8.

**Estudiante NB6:** nivel medio (las valoraciones del ítem C oscilan entre «nunca» y «alguna vez»). Las únicas dificultades, que parecen no haber sido problemáticas, son la atención (C1) y la dicción (C9).



La ficha de evaluación deja constancia de un nivel medio con un ligero progreso (puntuaciones de entre 3 y 5). Las dificultades más notorias parecen centrarse en la terminología (3-4). Y si bien el sujeto no parece mostrar dificultades relevantes, parece que la buena dicción –según señala el profesor– lleva al sujeto a obviar algunas ideas complementarias en su discurso. No obstante, ello parece no afectar en la transmisión correcta de sus discurso; recibiendo una puntuación uniforme en las todas las observaciones (4).

**Estudiante NB7:** buen nivel general (las valoraciones del ítem C oscilan entre «nunca» y «alguna vez»). Las dificultades están relacionadas con el calco de estructuras (C2), el dominio del léxico de la LB (C3), y el acceso semántico (C8).

La ficha de evaluación refleja un nivel medio (puntuaciones de entre 2 y 4). Los parámetros con puntuaciones más bajas se atribuyen a la gramaticalidad (2-3); también reflejada en C2.

**Estudiante NB8:** nivel medio (las valoraciones del ítem C oscilan entre «alguna vez» y «bastante»). La única dificultad relevante está relacionada con el acceso semántico (C8).

La ficha de evaluación registra un nivel medio (puntuaciones de entre 1 y 5). Entendemos que la elevada calificación final responde a una mejoría sustancial en el conjunto parámetros evaluados. No obstante, la dificultad presentada a lo largo de las observaciones se atribuye a la terminología (1-4).

**Estudiante NB9:** buen nivel general (las valoraciones del ítem C oscilan entre «nunca» y «alguna vez»). Las únicas dificultades que parecen no haber sido demasiado problemáticas son la atención (C1) y la influencia de la LB (C6).

La ficha de evaluación refleja un nivel medio alto en el que aparece una notable mejoría en todos los parámetros (puntuaciones de entre 1 y 5). Y en este caso, entendemos que la calificación final también responde a este progreso. El parámetro que aparece con una puntuación más baja es el de la dicción y la fluidez. Ello parece concordar con una dificultad en la atención motivada por la interferencia de la LB; tal y como señala el profesor en los comentarios.

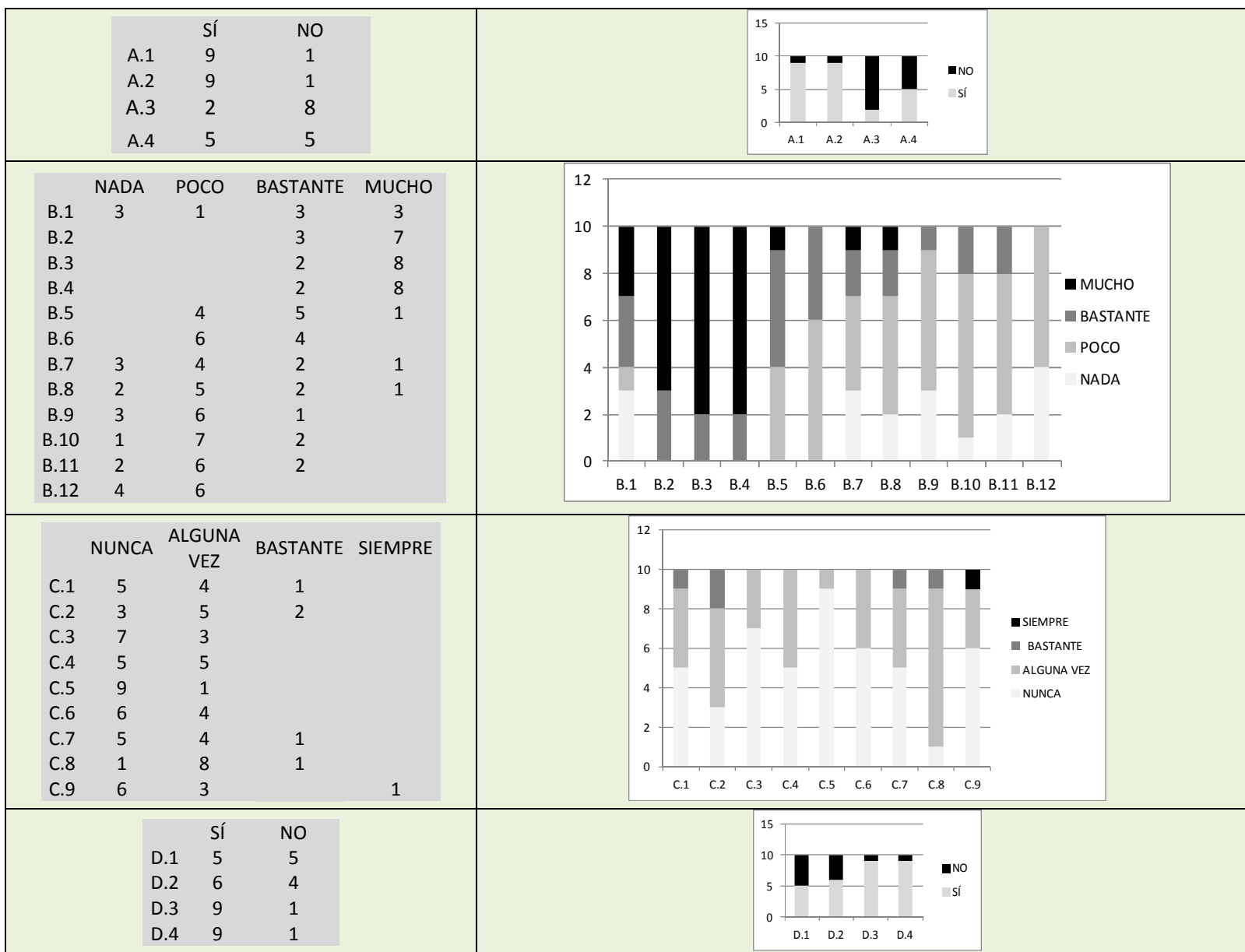
**Estudiante NB10:** buen nivel general (las valoraciones del ítem C oscilan entre «nunca» y «alguna vez»). Las únicas dificultades que podemos señalar son el desconocimiento del tema tratado (C4) y la fluidez (C9).

La ficha de evaluación refleja un nivel medio (puntuaciones de entre 2 y 5). En este caso también se observa una mejoría sustancial cotejando el conjunto de las observaciones. No obstante, las dificultades que parecen ser más recurrentes estriban en la terminología y en

la dicción. Además, hallamos una relación significativa entre la dificultad observada por el profesor respecto a la terminología y las señaladas por el estudiante en su cuestionario C8, C3 y C2. Asimismo, encontramos una concordancia entre la dificultad de dicción y C5, C7, C6.

Al cotejar los diez cuestionarios de alumnos no bilingües (alumnos NB) con sus respectivas fichas de evaluación concluimos que, si bien las calificaciones finales no se corresponden con las cinco observaciones únicamente, sí son algo más acordes que en el perfil bilingüe. Y en los 10 casos no parece existir contradicción alguna entre las dificultades observadas por el propio alumno y las registradas por profesor, aunque en algunos aspectos no se correspondan con total exactitud. Y de este análisis, desprendemos una lectura más objetiva de los datos correspondientes a este perfil.

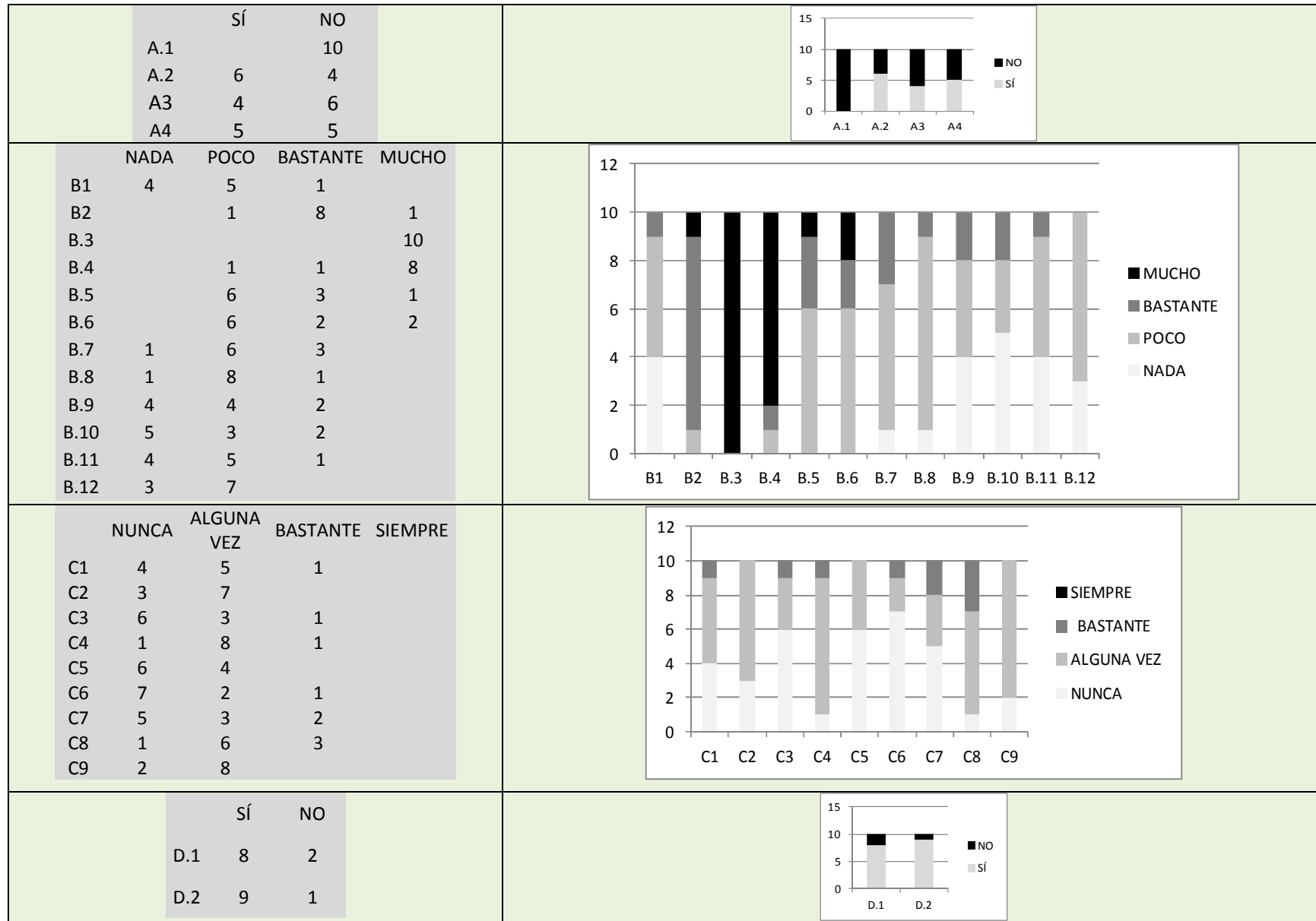
### 8.2.3. Grupo 1b: intérpretes bilingües



En este 3<sup>er</sup> panel analizaremos las tendencias observadas en cada sección.

- A) **CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO:** con respecto a la adquisición bilingüe, prácticamente la totalidad del grupo ha realizado una estancia en el país de la LA2 (A.1), y ha cursado su LA2 en la educación secundaria (A.2). En lo que al refuerzo de la segunda lengua se refiere, observamos una mayor tendencia a la realización de cursos de verano (A.4) en lugar de academias (A.4).
- B) **SITUACIÓN IDIOMÁTICA ACTUAL:** la mayoría del grupo tuvo una situación de equidad en sus dos idiomas durante la etapa crítica de adquisición (0-12 años) (B.1); aunque ésta es mucho más significativa en la actualidad (B.2), debido al uso frecuente de ambos idiomas (B.3, B.4). Por otro lado, también refleja una mayor interferencia de la LA1 (B.5) en el acceso semántico durante la producción oral de la LA2 (B.6). En cuanto al cambio de código deliberado, no parece existir un dominio claro de uno de los dos idiomas (B.7, B.8). Sin embargo, cuando se trata de un cambio de código involuntario, parece existir un cierto predominio de la LA2 (B.10) sobre la LA1 (B.9). Sin embargo, en los calcos de estructuras accidentales predomina la LA1 (B.11) sobre la LA2 (B.12).
- C) **FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA:** las dificultades destacadas en IS son:
- 1) el acceso semántico (C.8), que no parece estar motivado por la falta de tiempo para entender la lengua fuente (C.5). Suponemos que podría responder a las consecuencias de los mecanismos inhibitorios: al activar y desactivar uno de los dos idiomas para evitar interferencias;
  - 2) el calco de estructuras de la lengua fuente a la lengua meta (C.2). Tras estas dos dificultades subyace una interferencia por parte de uno de los idiomas.
- D) **BILINGÜISMO:** aunque la mitad del grupo haya estado expuesto a los idiomas desde el nacimiento (D.1), parece que la adquisición de la LA2 comenzó para la mayoría de los intérpretes bilingües fuera del núcleo familiar (D.3), y deducimos que mediante una estancia en el extranjero según el primer ítem (A.1), o mediante una inmersión lingüística en un centro educativo en el país de su LA1. Y aunque, actualmente empleen indistintamente los dos idiomas –por su condición de intérprete–, en su etapa de adquisición bilingüe algunos también usaban indistintamente sus dos idiomas en contextos diferentes durante la infancia (D.3). La etapa media de adquisición bilingüe de este grupo se sitúa en una franja comprendida entre los 0 y los 13 años: entre 0-2 años 3/10 casos, entre 2-5 años 3/10 casos, entre 5-7 años 1/10 casos, entre 7-13 3/10 casos.

### 8.2.4. Grupo 2b: intérpretes no bilingües



En este 4º panel analizaremos las tendencias observadas en cada sección.

- A) **CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO:** ningún sujeto de este grupo ha realizado estancia alguna en el extranjero (A.1) y, aunque más de la mitad haya cursado su LB en la educación secundaria (A.2), el refuerzo de la LB en cursos extraescolares no es muy significativo, según la lectura que se desprende de la gráfica (A.3, A.4).
- B) **SITUACIÓN IDIOMÁTICA ACTUAL:** el desequilibrio idiomático es patente en la etapa crítica de adquisición (0-12 años) debido a una adquisición más tardía de la LB (B.1). Y, aunque en la actualidad parece estar compensada (B.2), existe un predominio de la LA en lo que al uso de ambos idiomas se refiere (B.3, B.4). Parece haber una descompensación en el acceso semántico; que se traduce en una mayor interferencia por parte de la LA cuando los sujetos se expresan en su LB (B.5, B.6). En los cambios de código deliberados la gráfica refleja un claro predominio de la LA (B.7) frente a la LB (B.8); así como cuando se trata de cambios de código involuntarios (B.9, B.10). En los calcos de estructuras la LA (B.12) sigue predominando, aunque en menor medida, frente a la LB (B.11).
- C) **FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA:** en cuanto a las dificultades en IS destacan:
- 1) el calco de estructuras de la lengua fuente a la lengua meta (C.2)
  - 2) el conocimiento de los temas tratados en los discursos originales (C.4),
  - 3) el acceso semántico (C.8),
  - 4) la dicción (C.9).
- D) **BILINGÜISMO:** prácticamente la totalidad del grupo aprendió su LB fuera del contexto familiar (D.1) y emplea actualmente cada idioma para un contexto diferente (D.2). Por último, la etapa de aprendizaje de la LB comprende desde los 0 hasta los 25 años: entre los 0-2 años 2/10 casos, 2-5 años 2/10 casos, entre 5-7 años 1/10 casos, entre 7-13 años 4/10 casos y entre 13-25 años 1/10 casos. En este grupo, la edad de aprendizaje abarca una franja de edad muy amplia y denota que, aunque algunos sujetos comenzaran el aprendizaje de su LB a una edad precoz, ello no les garantizó una equidad lingüística de ambos idiomas en la etapa crítica de adquisición, debido al predominio de su LA.

### 8.3. Discusión de los resultados

Los resultados han sido estudiados desde el un enfoque estadístico y comparativo. Para ello, hemos procedido a realizar –en primer lugar– una representación gráfica de los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que conforman el cuestionario. En segundo lugar, hemos procedido a la comparación de los datos de cada cuestionario con su respectiva ficha de evaluación. En ambos casos, se han tenido en cuenta los momentos en que estos datos han sido recabados: al inicio de su formación de interpretación simultánea, que abarca una media de 3 meses. A continuación, recopilaremos el conjunto de los análisis desprendidos de la lectura de los resultados para aportar explicaciones a la luz de los objetivos y premisas del presente estudio.

En la selección de la muestra principal, los sujetos fueron agrupados en función de un periodo de formación que implicara poca o ninguna experiencia en el ámbito de la interpretación simultánea, pero sí una diferencia en la competencia del segundo idioma. Asimismo, cada perfil relativo a cada nivel de competencia lingüística ha tenido la misma cantidad de sujetos: 10 participantes de alto bilingüismo y otros 10 sujetos de bajo bilingüismo. No obstante, en el resultado de las encuestas hemos detectado alguna anomalía: 1 sujeto, presuntamente bilingüe, con un nivel lingüístico en su LA2 inferior a lo que suele corresponderse con este perfil. A nuestro parecer, si bien nuestros criterios de selección fueron estrictos a la hora de solicitar la participación de sujetos para la muestra, quizás los profesores responsables de elegir a sus alumnos de acuerdo a nuestro criterios considerarían irrelevante el grado de dominio lingüístico en el segundo idioma; a pesar de lo cual tenemos indicios de que nuestro criterio de selección fue respetado. Pero en fin, no todas las respuestas de los cuestionarios resultan acordes al perfil que corresponde para cada estudiante.

Antes de proceder a la comparación de los datos, entre el perfil bilingüe y el perfil no bilingüe de la muestra principal, comentaremos nuestra valoración general. Nuestra primera observación indica que, independientemente del periodo de formación (grado o máster), los sujetos con un nivel de bilingüismo alto parecen haber presentado mejor resultado en alguna de las competencias de interpretación, mostrando también un menor índice de dificultades. No obstante, adentrándonos más en la interacción de ambas variables (nivel de formación y recogida de datos), presentamos una tabla con el índice de alumnos en cada ciclo de formación:

	<b>Grado</b>	<b>Máster</b>
<b>Estudiantes B</b>	1/10	9/10
<b>Estudiantes NB</b>	2/10	8/10

Esta tabla nos permite analizar la relación de los resultados con el nivel de formación de cada grupo. Tal y como se aprecia, ambos grupos están prácticamente igualados en nivel de formación. Las diferencias que puedan hallarse entre ambos grupos no las motiva el nivel de formación; porque de ser así, esta variable debiera tenerse en cuenta. Y si bien en *Grado* no hay una dedicación intensiva a la IS, sí existe una primera toma de contacto. Este hecho nos indicaría que aquellos estudiantes de *Máster* que hayan cursado traducción e interpretación en su primer ciclo de formación, cuentan igualmente con una primera experiencia en IS, cuya incidencia –en tanto que entrenamiento previo– podría observarse, tal y como demuestra Martín Ruel<sup>492</sup> en su estudio. Esta tabla nos permite confirmar que existe un nivel semejante entre todos los sujetos de la muestra observada.

Sin embargo, en la muestra complementaria constituida por los intérpretes profesionales, los resultados no son analizados ni estadísticamente ni de manera individual, pues sus valoraciones en el ítem C se refieren a un tiempo pretérito del que no puede garantizarse exactitud alguna; tanto menos cuando no resultaba posible evaluarles en dicho periodo de formación. En todo caso, aun sin tener repercusión estadística alguna en el conjunto del estudio, sí permiten contrastar los resultados con la información adicional que aportan al experimento, así como con las habilidades o dificultades que perciben en el momento actual de su profesión. Y si bien pueden compararse sus resultados con los de la muestra principal, determinadas informaciones complementarias resultan valiosas en la orientación de la lectura conjunta: qué habilidades o dificultades constatan tener actualmente en IS, de acuerdo a su tipo de bilingüismo. Y en este tipo de información recabada observamos que, aunque sean muchas las habilidades adquiridas tras un entrenamiento superior a dos años, las respuestas de los intérpretes bilingües dejan constancia de alguna que otra ventaja por su competencia en el segundo idioma, tal y como comentaremos en las

---

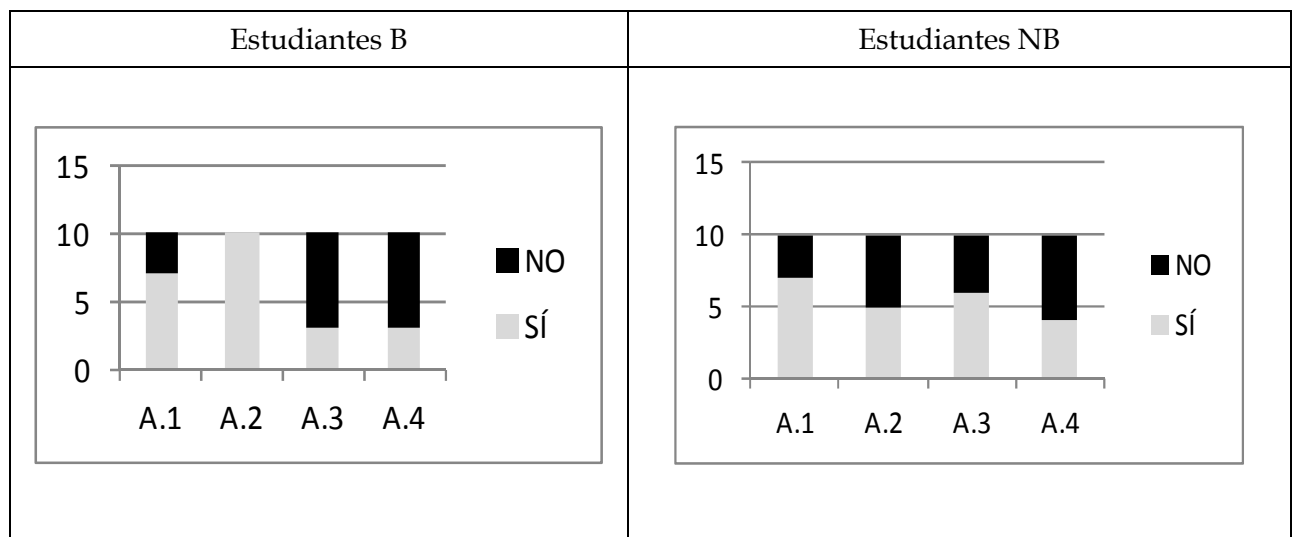
<sup>492</sup> Op. cit., 2012.



conclusiones finales. No obstante, estas informaciones no tienen fiabilidad medible, ni hemos podido contar con un número de sujetos suficiente como para desprender una tendencia significativa. Estas u otras habilidades podrían igualmente encontrarse en sujetos no bilingües, fruto de otros factores no relacionados con su competencia lingüística.

A continuación, presentamos una comparación de cada ítem entre los estudiantes bilingües y no bilingües para comentar sus resultados.

### 8.3.1. Contexto de aprendizaje idiomático

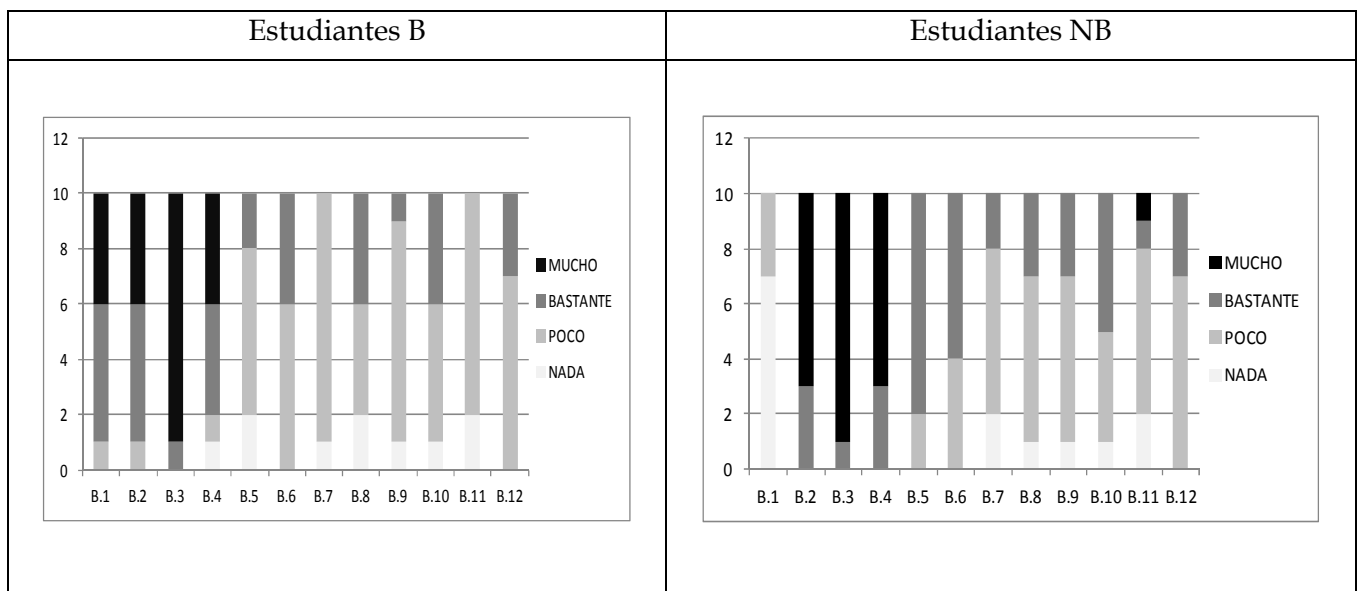


Este panel comparativo nos permite confirmar que, si bien la inmersión lingüística en el país del segundo idioma (A.1) es común en ambos perfiles –tanto más tratándose de estudiantes en interpretación–, existe una diferencia: la duración y el momento. Mientras los estudiantes bilingües parecen haber vivido una inmersión lingüística en su mayoría –un mínimo de 2 años a una edad precoz–, el perfil no bilingüe registra una menor duración en sus estancias y a edades más avanzadas. Observamos que en los bilingües compuestos esta inmersión lingüística en el segundo idioma suele producirse, no tanto en el país de su LA2 sino en el núcleo familiar.

También suele estar más presente la LA2 en la escolarización de los bilingües (A.2), mientras que la LB para los estudiantes no bilingües suele hacer más acto de presencia en cursos extra-escolares (A.3, A.4).

Estas gráficas nos permiten confirmar, tal y como apuntábamos en el marco teórico, que tanto la edad de adquisición como el tipo de inmersión lingüística son factores que determinan el tipo de bilingüismo que desarrolla un individuo.

### 8.3.2. Situación idiomática actual



En este panel observamos que ambas gráficas responden estrictamente a la tendencia más habitual que suele darse en cada uno de los dos perfiles.

Observamos que el grupo bilingüe presenta una mayor equidad lingüística, fruto de una inmersión lingüística temprana y de mayor duración (B.1). Y entendemos que esa inmersión precoz, con una duración superior a dos años, es la que facilita conservar dicha equidad a lo largo del desarrollo intelectual hasta la etapa adulta (B.2). Asimismo, parece que dicha equidad lingüística en la actualidad no responde significativamente al predominio del segundo idioma en su uso, ya que ambas gráficas reflejan un uso predominante del idioma materno (B.3, B.4). No obstante, detectamos una anomalía en la gráfica de los perfiles bilingües: el uso nulo de la LA2 (B.4) por parte de los sujetos bilingües. Al analizar su cuestionario (estudiante B8), desprendemos una lectura atípica de perfil bilingüe, ya que su caso denota un evidente el predominio de su lengua materna a lo largo de su desarrollo hasta la etapa adulta. Si bien este sujeto estuvo escolarizado en un colegio bilingüe desde una edad temprana, no realizó inmersión lingüística alguna en el extranjero, y sus datos responden a un caso de bilingüismo bajo.

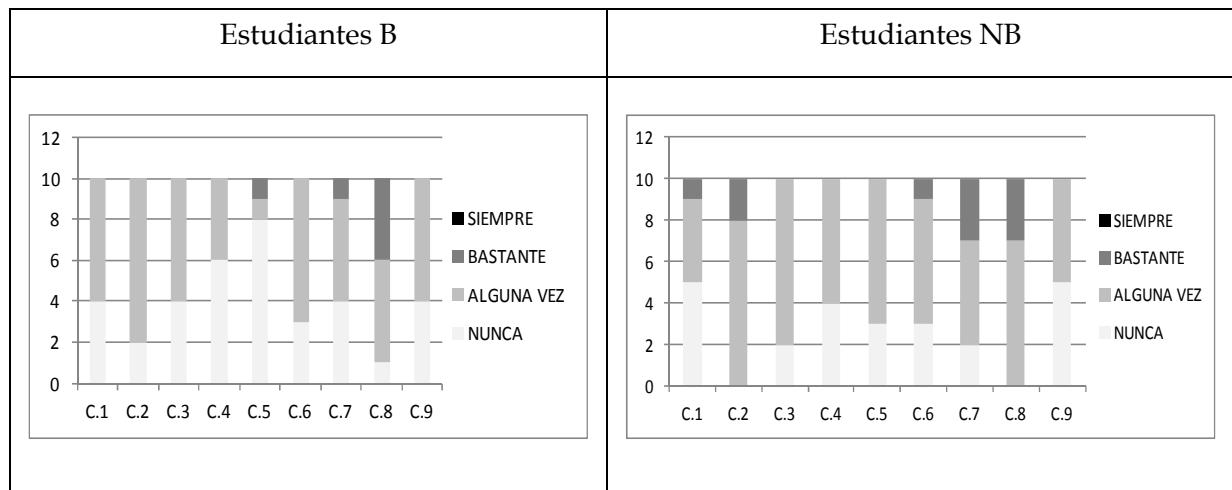
Por otro lado observamos que, durante el acceso semántico, existe un mayor peso de la LB (B.5) frente a la LA (B.6) en los estudiantes no bilingües que en los bilingües. Este resultado nos suscita la siguiente hipótesis explicativa: es determinante la situación de inmersión lingüística en la que se encuentra cada sujeto, ya que ello condiciona el grado de predominio de cada uno de sus idiomas en el momento en que es encuestado. Y en efecto, al analizar las encuestas observamos que, por circunstancias personales o laborales, los estudiantes no bilingües se comunican con mayor frecuencia en su LB; lo que conlleva a una mayor interferencia de su LB en su LA.

Asimismo, al comunicarse éstos con mayor frecuencia en la LB, recurren con mayor asiduidad a su LB (B.8) frente a su LM (B.7) de manera deliberada. Y este comportamiento parece ser más notable en el grupo no bilingüe. De la lectura de este peculiar comportamiento, desprendemos la influencia que ejerce la inmersión lingüística en la agilidad del acceso semántico en cada idioma. Si bien los sujetos bilingües parecen tener una mayor competencia, la inmersión lingüística actual del grupo no bilingüe encuestado compensaría con creces su falta de equidad idiomática.

Además, en relación a las interferencias involuntarias, este mismo fenómeno parece repetirse en ambos perfiles: una mayor incidencia del segundo idioma (B.10) en el primero (B.9). Este parámetro, con frecuencia similar en ambos perfiles, resultaría de la inmersión lingüística en el segundo idioma; situación en la que probablemente se hallen la mayoría de los sujetos.

Sin embargo, pese a esta inmersión lingüística en el segundo idioma, es la lengua materna la que interfiere con mayor frecuencia a la hora de incurrir en calcos de estructuras (B.12), porque en ambos perfiles es el idioma en el que se comunican con mayor frecuencia. Pero tal y como podemos observar en el perfil no bilingüe, hay un caso excepcional en el que sucede a la inversa (estudiante NB4): la LB domina en los calcos de estructuras y ello se debe a que este sujeto, a su vez, se comunica con mayor frecuencia en su LB.

### **8.3.3. Formación en interpretación simultánea directa**

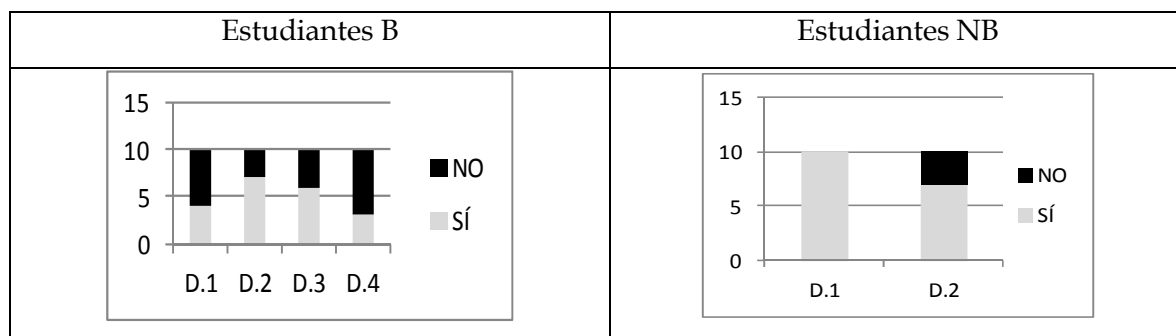


En una primera lectura general, la comparación de ambas gráficas nos indica que los estudiantes no bilingües habrían podido encontrar un mayor número de dificultades en el conjunto de este ítem. Al analizar los resultados con detenimiento, las diferencias no parecen encontrarse significativamente en la capacidad de atención (C.1), en las interferencias involuntarias por parte del idioma del discurso –en este caso la LA2 ó LB– (C.6), en la fluidez de la producción oral (C.9) o en el acceso semántico (C.8) por parte de cada grupo; puesto que las valoraciones son muy parecidas en frecuencia. Sin embargo, sí observamos en el grupo no bilingüe un mayor índice de dificultad en los siguientes parámetros: mayor frecuencia de calcos de estructuras procedentes de la lengua fuente (C.2), menor dominio del vocabulario procedente de la lengua fuente (C.3) y de los temas tratados en los discursos originales (C.4), mayor dificultad para memorizar unidades de sentido complejas (C.7). No obstante, la diferencia más significativa entre ambos grupos consiste en el tiempo necesario para entender la lengua fuente (C.5).

De este análisis colegimos, grosso modo, que las diferencias más trascendentales durante este inicio de formación en interpretación simultánea no estuvieron relacionadas, tanto con habilidades del sistema cognitivo como con la competencia idiomática: vocabulario, cultura general y comprensión oral del segundo idioma. Por contra, consideramos relevante la diferencia de los resultados obtenidos en el parámetro C.7, ya que la memorización de unidades de sentido sí está intrínsecamente relacionada con la memoria de trabajo. Y esto nos indica en qué medida la flexibilidad cognitiva propia de los sujetos bilingües influye en la ejecución de una tarea sin experiencia previa.

De acuerdo con estas gráficas concluimos que, si bien los sujetos bilingües denotan una mayor competencia lingüística, hubiera sido necesaria una muestra de mayor tamaño para observar estadísticamente tendencias más precisas. Hemos observado una mayor facilidad para la memorización de unidades de sentido complejas por parte de los sujetos bilingües, pero no podemos determinar en qué medida responde este resultado a una memoria de trabajo mejor desarrollada por los estudiantes no bilingües. De ser así, otros parámetros tales como la atención –que facilita seguir el hilo del discurso– hubieran presentado resultados más significativos en ambos grupos.

#### 8.3.4. Bilingüismo



Este panel nos permite conocer el tipo de bilingüismo fruto del tipo de adquisición idiomática. Y de éstas gráficas desprendemos una lectura típica de cada grupo. Por un lado, el grupo correspondiente al perfil bilingüe parece constituirse de dos subgrupos: bilingües coordinados –aquellos que adquirieron su LA2 fuera del contexto familiar y el empleo de cada idioma se diferencia según el contexto (D.2, D.3)– y bilingües compuestos, que adquirieron su LA2 dentro del contexto familiar y usan indistintamente ambos idiomas en casa (D.1, D.4). No obstante, es característico que ambos subgrupos empleen simultáneamente ambos idiomas en el contexto laboral, tanto más tratándose de estudiantes en interpretación.

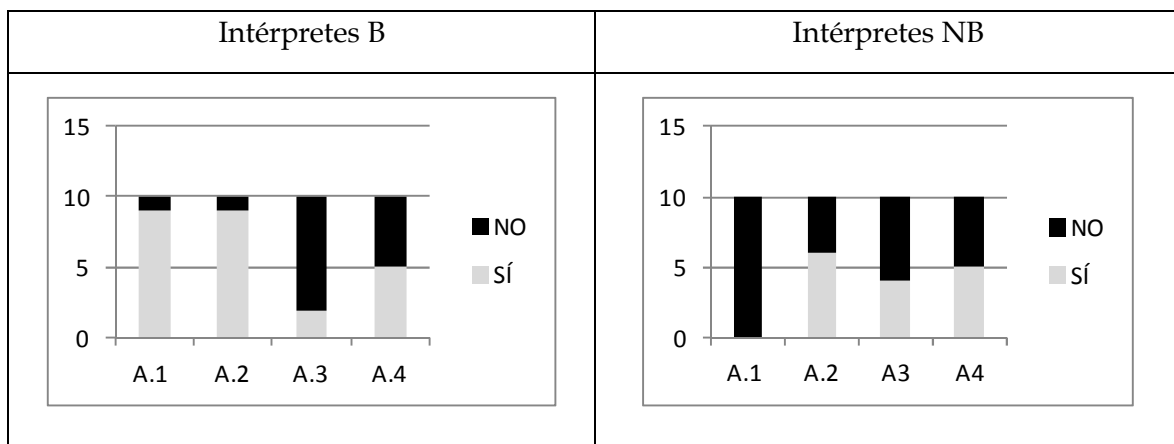
Por otro lado, el grupo no bilingüe presenta resultados característicos de un perfil bilingüe subordinado, detectable por los siguientes indicadores: la totalidad de los sujetos aprendió su LB fuera del núcleo familiar, tienden a emplear un idioma para cada contexto, y su nivel de bilingüismo corresponde a una competencia aprendiz

avanzada en la que –si bien existe un alto nivel en la LB– la LA resulta predominante en casi todas las áreas.

Por último, el análisis del tipo de bilingüismo (ítem D), fruto del modo de adquisición lingüística (ítem A), nos permite conocer qué categoría de sujetos bilingües han participado en la muestra. Y, a partir de los resultados obtenidos en los ítems B y C, podemos ofrecer una explicación de acuerdo a los tipos de bilingües registrados en la muestra total.

A continuación procedemos a analizar los resultados de los intérpretes profesionales, para extraer información complementaria respecto a las tendencias.

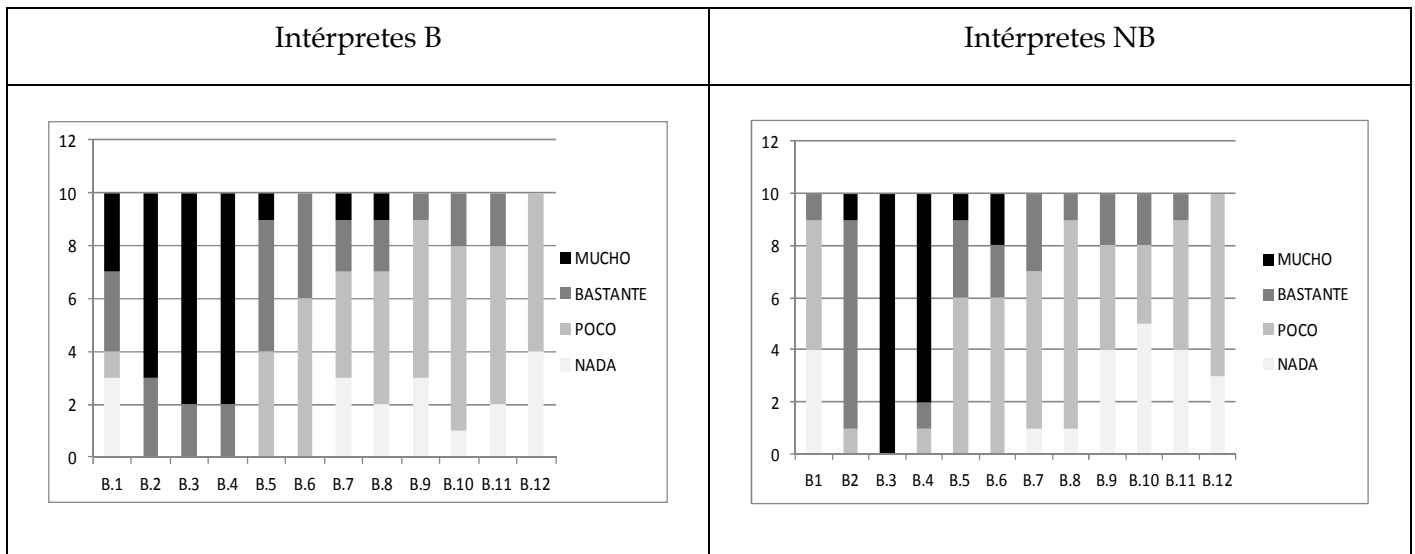
### 8.3.5. Contexto de aprendizaje idiomático de los intérpretes profesionales



La lectura de esta gráfica indica que –de manera análoga a la muestra principal– los intérpretes bilingües, a diferencia de los no bilingües, han estado expuestos en su mayoría a una situación de inmersión lingüística, tanto por medio de una estancia en el país de su LA2 (A.1) como a lo largo de la escolarización (A.2). Sin embargo, en el caso de los intérpretes no bilingües observamos que esta carencia de inmersión lingüística en el país de su LA2, se compensa con un mayor refuerzo del segundo idioma en academias (A.3) y cursos de verano (A.4).

Esta información nos permite conocer cuál es el modo tendencial de adquisición lingüística de cada grupo, y el umbral de bilingüismo alcanzado en cada situación.

## 8.3.6. Situación idiomática actual de los intérpretes



En este panel observamos –en ambos perfiles– que la equidad lingüística durante la etapa del lenguaje (B.1) determina, en gran medida, la equidad idiomática similar en la actualidad (B.2). A su vez, este bilingüismo equitativo repercute en la frecuencia de uso de cada idioma (B.3, B.4), aunque la situación de inmersión lingüística en la que se encuentra cada sujeto supone una variable para este resultado. En el perfil no bilingüe observamos una descompensación en el uso de ambos idiomas, donde la LA (B.3) prevalece sobre la LB (B.4); entendemos que por una competencia lingüística más elevada en la lengua materna.

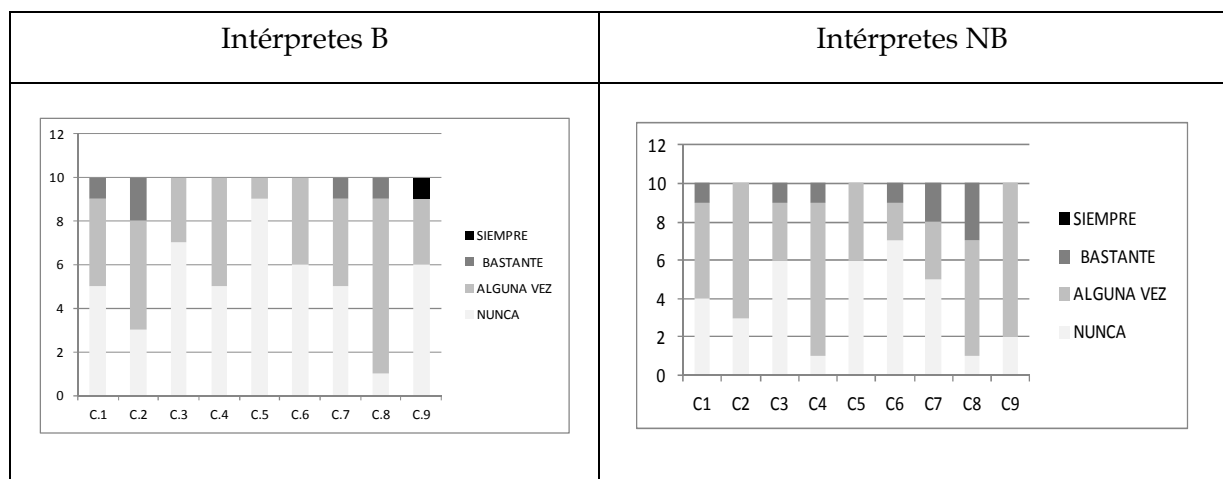
Durante el acceso semántico parece tener mayor peso el segundo idioma (B.5), en el caso de los bilingües; entendemos que por el uso equilibrado de ambos y por la situación de inmersión lingüística en la que se encuentran. Mientras, en el perfil no bilingüe sigue intercediendo la lengua materna (B.6) con mayor frecuencia; entendemos que por un uso más frecuente de su LA.

Observamos, para los cambios de código deliberados, que la gráfica no denota predominio alguno por parte de uno de los dos idiomas (B.7, B.8) en los intérpretes bilingües. Sin embargo, en el perfil no bilingüe sigue prevaleciendo el dominio de la LA.

En las interferencias involuntarias, las gráficas presentan resultados opuestos: para los bilingües incide con mayor frecuencia su LA2 (B.10), mientras que para los no bilingües, interfiere con mayor frecuencia su LA (B.9).

La influencia de ambos idiomas, reflejada en los calcos de estructuras, también presenta resultados opuestos para ambos grupos: lo bilingües calcan estructuras procedentes de su LA2 con mayor frecuencia (B.11) mientras que los no bilingües incurren con mayor frecuencia en calcos procedentes de su LA (B.12).

### 8.3.7. Formación en interpretación simultánea directa de los intérpretes



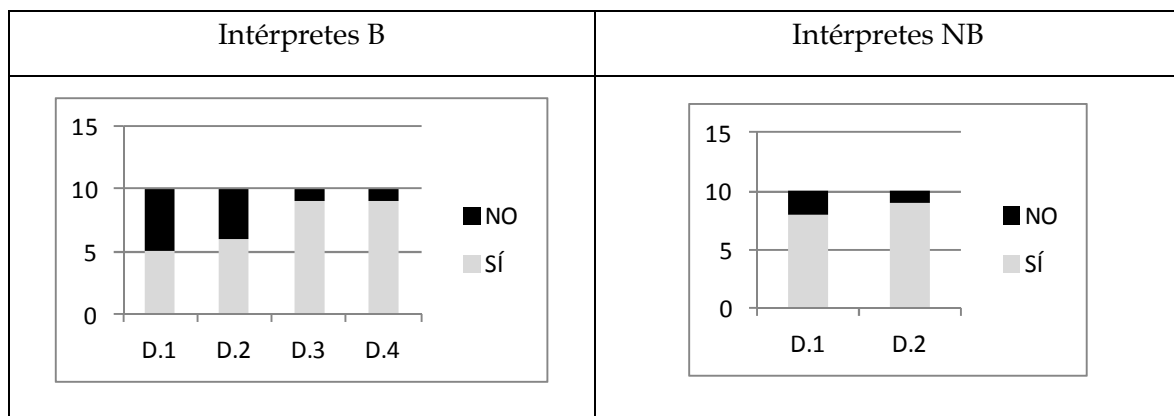
En este panel observamos que, aunque los resultados sean similares, existen diferencias en algunos parámetros. En primer lugar, la lectura de ambas gráficas denota un mayor índice de dificultad para el perfil no bilingüe. Dichas dificultades están relacionadas con la falta de dominio en el vocabulario de la LB (C.4) o de los temas tratados (C.3), el tiempo necesario para entender la LB (C.5), la dificultad de acceso semántico (C.8) y la fluidez en la producción oral (C.9). Sin embargo, parece que las interferencias involuntarias (C.6) se producen con mayor frecuencia en los bilingües; así como los calcos de estructuras procedentes de lengua fuente (C.2).

Estas gráficas nos permiten concluir que las diferencias más significativas –en relación a las dificultades en IS– están relacionadas con los aspectos de documentación (C.3, C4), la comprensión oral (C.5), los mecanismos inhibitorios (C.8) y la fluidez verbal (C.9). Sin embargo las tareas en las que está implicada la memoria de trabajo –como la atención, o la memorización a corto plazo para retener unidades de sentido más



complejas (C.7) –, parecen obtener resultados semejantes. De acuerdo a estas gráficas –y en comparación con la muestra principal–, se confirma que si bien el bilingüismo implica una ventaja en el área de la competencia lingüística, no parece relevante la influencia que ejerce la agilidad cognitiva –propia de la condición bilingüe– en las habilidades requeridas para la IS.

### 8.3.8. Bilingüismo de los intérpretes



El análisis de estas gráficas nos permite concluir que en los dos grupos hallamos tres tipos de bilingüismo –compuesto, coordinado y subordinado (D.1)–, y que es el uso de cada idioma (D.2) y el entorno de adquisición (D.3) lo que determina cada uno de los tres tipos registrados en esta muestra. El panel refleja una tendencia similar al de la muestra principal: los bilingües coordinados adquirieron su LA2 fuera del núcleo familiar, mientras que los bilingües compuestos inician este aprendizaje en el núcleo familiar (D.1), aunque luego puedan reforzarlo fuera del mismo. Los bilingües coordinados y compuestos exhiben una competencia lingüística más elevada, porque las inmersiones lingüísticas son precoces y de mayor duración que en el caso de los bilingües subordinados.

A su vez, aunque los bilingües subordinados aprendan y refuercen su aprendizaje de la LB fuera del entorno familiar, la duración suele ser inferior y el momento de aprendizaje más tardío que en el caso de los bilingües; estos, en su etapa de aprendizaje, seguirán empleando cada idioma para un contexto diferente. Y, aunque no se haya podido registrar claramente en esta muestra, parece obvio que algunos bilingües inician su aprendizaje en el núcleo familiar, pero que –debido al insuficiente

input del segundo idioma— terminan por caer en un bilingüismo subordinado. Esto realza la importancia de las condiciones de adquisición anteriormente retratadas.

#### 8.4. Conclusiones finales de los resultados

A continuación, presentamos las conclusiones más importantes extraídas de la presente investigación empírica. A la luz de las encuestas realizadas hemos obtenido:

- Resultados similares entre la muestra principal (grupos 1 y 2) y la muestra complementaria (grupos 1b y 2b) en tres parámetros. Interpretamos por tanto que los cuatro grupos en conjunto parecen haber mostrado una capacidad similar en atención, acceso semántico y fluidez verbal.
- Resultados sustancialmente diferentes entre los grupos de bilingües (grupos 1 y 1b) y los de no bilingües (grupos 2 y 2b). Observamos que algunos parámetros representan —inevitablemente— una dificultad añadida para los grupos no bilingües. El contraste más notable de resultados se observa en la competencia idiomática: dominio del vocabulario, bagaje cultural en relación a los temas tratados en los discursos y comprensión oral del segundo idioma. Entendemos que, fruto de una inmersión lingüística precoz y de mayor duración, el desarrollo del sistema cognitivo bilingüe adquiere una mayor flexibilidad auditiva en el reconocimiento de variaciones fonéticas. Ello les facilita comprender una amplia variedad de acentos e idiolectos propios de cada persona. A su vez, este mayor input lingüístico recibido en el segundo idioma les otorga un léxico más rico y un bagaje cultural más amplio que les permite reconocer con más facilidad las realidades culturales subyacentes a cada idioma. No obstante, y en nuestra opinión, el bagaje cultural no es un fruto únicamente de una inmersión lingüística —que no garantiza una cultura general— sino de una preocupación constante de cada persona por documentarse. Y en este parámetro pueden estar ambos perfiles igualados, sin experiencia previa en IS.
- Resultados que no son acordes en la lectura conjunta de los cuatro perfiles: mientras que las gráficas denotan un contraste notable entre los dos grupos de la muestra principal (grupo 1 y grupo 2) con respecto al parámetro que implica la memorización de unidades de sentido (memoria de trabajo), en la muestra complementaria (grupo 1b y grupo 2b) los resultados son muy similares. Al

analizar los cuestionarios de la muestra complementaria, detectamos tres casos (dos intérpretes bilingües y uno no bilingüe) con especial habilidad para la IS: han asignado a la práctica totalidad de las preguntas un índice de frecuencia nulo en las dificultades de IS. No obstante, sus respuestas no parecen alterar significativamente el conjunto de cada gráfica.

- Puesto que los resultados de la muestra complementaria son meramente orientativos, concluimos –para el conjunto de la muestra– que aunque influya el bilingüismo en la memoria de trabajo para otorgar mayor agilidad a las tareas que ejecuta, no podemos determinar en qué medida.
- Estos resultados apuntan a la siguiente idea: es cierto que el empleo de varios idiomas conlleva una mayor agilidad lingüística, que se traduce en una facilidad indiscutible para reconocer estructuras gramaticales y aprender más idiomas; pero el manejo de varios sistemas lingüísticos no garantiza más que la adaptación auditiva del sujeto que practica los idiomas, así como una mayor capacidad de comprensión de otros idiomas y realidades.
- Por último: la cercanía de los idiomas parece ser un factor de influencia en la reformulación de la interpretación. Cuanto mayor es la cercanía, mayor es el esfuerzo inicial de despegarse del discurso origen para reformular la interpretación con estructuras diferentes. Pues, tal y como hemos podido observar para la práctica la totalidad de la muestra, el parámetro de los calcos de estructuras ha resultado ser relativamente frecuente.

## 8.5. Resumen y conclusiones del Capítulo VIII

Las enseñanzas obtenidas tras someter algunos de los asertos de nuestro bagaje teórico a un contraste de empírico parecen indicar que:

*En primer lugar, la similitud o diferencia entre dos idiomas no exige el aprendizaje de una técnica específica para interpretar correctamente, según sea la combinación idiomática. No obstante, en función de la proximidad o lejanía los idiomas concernidos, tienen lugar diferentes procesos cognitivos: mientras que la interpretación entre dos lenguas romances comporta menos diferencias en los procesos de comprensión, procesamiento y retención de la información, una combinación idiomática de una lengua germánica y otra romance requiere una mayor atención para desgranar el componente semántico.*

*En segundo lugar*, pese la amplia diversidad de criterios existentes respecto a la evaluación de la calidad en una interpretación, la mayoría de las aportaciones parecen acordar una mayor importancia al contenido del mensaje que a la forma. Y así también parecen apuntar los resultados de nuestro estudio en las evaluaciones de los profesores. Sin embargo, adicionalmente, cabe subrayar que la calidad de la comunicación no verbal repercute no sólo en la propia interpretación sino en su posterior escucha que efectúa el oyente.

*En tercer lugar*, si bien los resultados de nuestro estudio presentan algunas particularidades que nos impiden obtener «verdades estadísticas», sí podemos retener las direcciones en las que apuntan. En consonancia con la hipótesis anteriormente mencionada: la afinidad interlingüística facilita la comprensión del mensaje, pero implica un mayor esfuerzo de reformulación para despegarse del discurso original; así, las gráficas evidencian una baja incidencia de errores en la comprensión de la lengua fuente y en la capacidad para seguir el hilo del discurso. Sin embargo, la incidencia del calco de estructuras o palabras está presente en la mayoría de los perfiles de la muestra. De ello inferimos que la dificultad para evitar calcos de estructuras no se halla en la comprensión, sino en el discernimiento los idiomas. Y este esfuerzo adicional, puede deberse a la búsqueda obligatoria de sinónimos y de estructuras diferentes, como recurso, hasta adquirir la técnica de la *interpretación semántica* y no de la *traducción léxica*. Enunciamos esta hipótesis en el bien entendido de que un entrenamiento superior a dos años presentaría resultados diametralmente opuestos.

*En cuarto lugar*, el bilingüismo contribuye indudablemente al desarrollo de las funciones cognitivas pero no podemos determinar en qué medida. Pues, aunque esta condición permita una agilidad en el uso de los idiomas y un mayor rendimiento en la memoria de trabajo, los resultados de nuestro enfoque empírico arrojan diferencias entre grupos de cada perfil, pero no indican la capacidad cognitiva de cada sujeto.

*Por último*, el ensayo empírico, tomados sus resultados como globalidad, desprende diferentes posibles lecturas, puesto que permite combinar los grupos entre sí, y de múltiples maneras, para obtener varias comparativas. Y por ello consideramos, por un lado, que las respuestas de la muestra complementaria son meramente orientativas para poder vislumbrar algún tipo de tendencia; por otro lado, entendemos que aunque las diferencias halladas entre los dos perfiles de la muestra principal sean discutibles -por el número de la muestra-, el estudio

detenido de los perfiles nos ha indicado que algunas condiciones personales podrían incidir igualmente en el resultado de una interpretación tales como un bilingüismo fracasado o un coeficiente intelectual elevado.

### 8.5. Résumé et conclusions du Chapitre VIII

Suite à la vérification de certaines affirmations de notre arrière-plan théorique par rapport à notre étude empirique, les enseignements tirés suggèrent que :

*Tout d'abord*, la similitude ou la différence entre deux langues ne demande pas l'apprentissage d'une technique spécifique pour interpréter correctement, en fonction de la combinaison de langues. Toutefois, selon la proximité des langues concernées, différents processus cognitifs ont lieu: alors que l'interprétation entre deux langues romanes implique moins de différences dans les processus de compréhension, de traitement et de mémorisation de l'information, une combinaison comportant une langue romane avec une autre non romane (langue germanique, par exemple) requiert une plus grande attention pour décortiquer la composante sémantique.

*Deuxièmement*, malgré la grande diversité de critères pour évaluer la qualité d'une interprétation, la plupart semblent accorder une plus grande importance à la teneur du message qu'à la forme. Il en est ainsi pour les résultats de notre étude : les évaluations des professeurs semblent pointer dans cette même direction. Cependant, il y a aussi lieu de souligner que la qualité de la communication non verbale se répercute non seulement sur la performance en elle-même, mais aussi sur l'ultérieure écoute du récepteur.

*Troisièmement*, bien que les résultats de notre étude relèvent des particularités qui nous empêchent d'obtenir des « certitudes statistiques », nous pouvons retenir leur orientation. En ligne avec l'hypothèse ci-dessus mentionnée : l'affinité interlinguistique facilite la compréhension, mais implique un plus grand effort pour détacher la reformulation du discours original ; ainsi, les graphiques indiquent une faible incidence des erreurs aussi bien dans la compréhension de la langue source que dans la capacité de suivre le fil du discours. Cependant, l'incidence des calques de structures ou de mots est présente dans la plupart des profils de l'échantillon. Nous en déduisons que la difficulté pour éviter les calques de structures ne réside pas dans la compréhension, mais dans la capacité de discerner les langues. Et cet effort supplémentaire semblerait être la conséquence

d'une recherche obligatoire de synonymes et de différentes structures –en tant que recours–, avant d'acquérir la technique de *l'interprétation sémantique* et non celle de la *traduction lexicale*. Nous proposons cette hypothèse dans le bien entendu qu'après un entraînement de deux ans, minimum, présenterait des résultats diamétralement opposés.

*Quatrièmement*, le bilinguisme contribue, sans aucun doute, au développement des fonctions cognitives, mais on ne peut pas déterminer dans quelle mesure. En effet, cette condition renforce l'agilité dans l'utilisation des langues et la performance de la mémoire de travail. Et bien que les résultats de notre approche empirique relèvent des différences entre groupes de chaque profil, ceux-ci n'indiquent pas la capacité cognitive de chaque sujet.

*Enfin*, les résultats qui ressortent de notre essai offrent dans leur ensemble plusieurs lectures : les différentes combinaisons possibles entre les quatre profils permettent d'établir de nouvelles comparaisons. De ce fait, nous considérons, d'un côté, que les réponses des échantillons complémentaires ne sont que des lignes directrices pour entrevoir une sorte de tendance. De l'autre, nous estimons que, même si les différences constatées entre les deux profils des échantillons principaux sont discutables –compte tenu de la taille des échantillons–, l'étude approfondie des profils nous a mené à considérer le fait que certaines conditions personnelles pourraient également influencer sur le résultat d'une interprétation en cabine. Tel serait le cas d'un bilinguisme échoué, ou d'un individu ayant un quotient intellectuel élevé.

# CAPÍTULO IX: RESUMEN Y DISCUSIÓN GENERAL DE LAS CONCLUSIONES

## 9.1. La preparación para el estudio empírico

Nuestra investigación se ha centrado en el análisis del sistema cognitivo bilingüe respecto a las facultades necesarias para iniciar una formación en interpretación simultánea. Para delimitar el campo de estudio fue necesario revisar el concepto de *bilingüismo* y los tipos existentes en función de los niveles de competencia. Como consecuencia de la diversidad de matices desde los que se ha abordado este concepto, observamos que no existe consenso en las definiciones ni unanimidad en la clasificación de los tipos de bilingüismo. Por ello, nos decantamos por la clasificación tripartita de Weinreich basada en la representación idiomática, ya que ésta permitía ajustarse a nuestro estudio empírico (ver apartado 2.2. Tipos de bilingüismo).

### A) Sujetos

A partir de la clasificación tripartita anterior, la primera dificultad fue acertar en el proceso de selección para que la muestra reuniera las características que debían satisfacer para nuestro estudio empírico. Para ello decidimos distinguir entre sujetos bilingües y no bilingües con los siguientes rasgos grupales:

- *Condición de bilingüismo*
  - a) Grupo A: constituido por sujetos bilingües cuyos niveles de competencia entre la L1 y L2 fueran equitativos: bilingües compuestos o coordinados.
  - b) Grupo B: constituido por sujetos *no bilingües*<sup>493</sup> con un nivel de competencia entre la L1 y L2 que implicara el predominio de la lengua materna: bilingües subordinados.

---

<sup>493</sup> Remitimos la explicación del criterio de uso del término «no bilingüe» en el apartado 9.2. El desarrollo del estudio empírico.

- ***Combinación idiomática***

- a) sujetos bilingües: por el enfoque de nuestra tesis, resultaba imprescindible que tuvieran A1 español/francés y A2 español/francés.
- b) sujetos no bilingües: selección de estudiantes con la misma combinación, pero con una competencia idiomática menos equitativa; siendo así: Lengua A español/francés y Lengua B español/francés.

- ***Nivel de formación***

Puesto que la experiencia en IS confiere al sistema cognitivo unas habilidades específicas, nos centramos en comparar el sistema cognitivo bilingüe y no bilingüe en un estadio inicial de formación en la materia. Por ello, optamos por limitar el nivel de formación a Grado o Máster.

- ***Tipo de formación***

Nos ha interesado, particularmente, evaluar el manejo idiomático de un sujeto bilingüe y el de uno no bilingüe durante una situación de elevada tensión. De las modalidades mencionadas (traducción a la vista, traducción escrita, interpretación consecutiva y simultánea) optamos por analizar aquella que implicara una limitación temporal y una sobrecarga cognitiva durante el proceso de cambio de código: nos hemos decantado por la interpretación simultánea; por consiguiente, estudiantes de interpretación simultánea (Grado de Traducción e Interpretación, o Máster de Interpretación).

## **B) Estudio empírico**

Su realización ha comportado cuatro decisiones principales que permitieran precisar el universo a observar. Estas decisiones se centraron sobre:

- ***Modelos de cuestionario***

Para recabar los datos necesarios decidimos elaborar dos modelos de cuestionarios: el primer modelo está orientado a los estudiantes y el segundo modelo a los profesionales de interpretación. Su objetivo fue analizar la repercusión de la cualidad bilingüe en la fase inicial de su formación en IS y en el manejo de sus idiomas en la vida cotidiana.



El denominador común de ambos ámbitos es el contacto entre dos idiomas (cercanos o lejanos). El fenómeno que de ello deriva es conocido como «transferencias» / «interferencias». Sentada la existencia de este fenómeno, hay quienes investigan las consecuencias que para la IS tiene la relación entre dos idiomas cercanos y las interferencias que se producen. Otros, se aplican a analizar las reacciones de los bilingües: entienden que, por muy buena que sea la compartimentación de los dos idiomas, un bilingüe –por ansiedad o cansancio– no queda exento de producir interferencias.

Por ende, nuestro acicate fue observar las consecuencias de este contacto idiomático en sujetos bilingües y no bilingües a fin de desgranar posibles diferencias.

- *Nomenclatura*

Hemos tenido que distinguir la competencia idiomática de los sujetos, para incluirlos en sus grupos correspondientes. En consecuencia, hemos tenido que arbitrar un criterio que precise el término «no bilingüe». El enfoque más adecuado para recoger este matiz de significado sería el propuesto por Bartning<sup>494</sup>, quien hace referencia a «aprendices avanzados». Tomando en consideración la amplia variedad de estadios que existen durante el proceso adquisitivo de un idioma, esta autora postula por una *adquisición continua* que se desglosaría en cinco fases; atribuyendo la mención de *aprendiz avanzado* a la tercera fase. De acuerdo con cómo las recoge y explica la autora Sanz<sup>495</sup> éstas serían:

- a) La *etapa de estructuración nominal* en la que apenas hay léxico, y la construcción de los enunciados se rige por el principio pragmático de tópico-foco.
- b) La *etapa lectos de base*<sup>496</sup> registra un léxico verbal sin apenas morfología flexiva. Y los enunciados se organizan de acuerdo al principio de la estructura argumental de los verbos.
- c) Las *etapas de estructuración verbal flexiva* en las que hay morfología, y los enunciados han de atender a reglas pragmáticas, semánticas y morfosintácticas de la lengua de destino. En ella se engloban más niveles:

<sup>494</sup> Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9, pp. 9-50.

<sup>495</sup> Sanz Espinar, G. (2001). Procesos y verbos que introducen la referencia espacial en el relato en español y en francés como lenguas maternas y extranjeras. En Pastor, S y Salazar, V. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. *Estudios de lingüística*, Anexo 1, 127-152.

<sup>496</sup> Noyau, C. (2001b). Typologie et dynamiques des langues : les études acquisitionnelles sur les processus de morphologisation temporelle. Invariants et variables dans les langues. *Études typologiques, Linx*, 45, 177-186.

Bartning distingue las *etapas postbásicas intermedias* y las *etapas postbásicas avanzadas*, que precederían a las *etapas cuasi-nativas*.

- d) La *variedad cuasi-nativa* registra una morfología y léxico correctos desde el punto de vista formal y organizaciones discursivas diferentes de las utilizadas en lengua de destino.
- e) El *dominio de la lengua de destino* que Bartning reconoce como el último estadio de adquisición.

Y en efecto, este término es más preciso ya que refiere a un estadio concreto de aprendizaje. No obstante, por razones semánticas que afectan al grupo complementario de la muestra —los intérpretes—, esta denominación podría desfigurar el concepto que nosotros pretendemos alumbrar. Es decir, al atribuir al grupo de los «intérpretes no bilingües» el grado de «aprendices avanzados» —para referirnos a aquellos que han adquirido su segunda lengua mediante un *aprendizaje voluntario*, en términos de Dalgalian—, podría entenderse por «intérpretes aprendices avanzados» que el adjetivo hace referencia, no a su nivel de competencia idiomática, sino al nivel de aprendizaje relativo a la interpretación.

Por ello, hemos adoptado la mención «no bilingüe» en el bien entendido de que este concepto incluye las dos variantes que Bartning menciona: «aprendices intermedios» y «aprendices avanzados».

Por último, queremos excluir de nuestro concepto (significado semántico) «no bilingüe» cualquier connotación peyorativa que pudiera desprender su denominación (significado léxico).

- ***Franjas de adquisición idiomática***

Para determinar franjas de adquisición idiomática, hemos tomamos como referencia a Céspedes<sup>497</sup> y Roselli<sup>498</sup> (ver apartado 8.1.3. Materiales y tareas). Ambas autoras coinciden en que la producción del lenguaje comienza entre los dos y tres años: etapa receptiva para la *estimulación* en todas sus áreas de desarrollo.

De cara a nuestro estudio hemos creído conveniente subrayar que, aunque el aprendizaje de un idioma sea perfectamente posible a partir de la tercera poda

<sup>497</sup> Céspedes, A., (2008). Congreso «Atención a la diversidad en el aula a partir de los estándares de desempeño y contenido». En Carrascosa Díaz, N.A. (2013). Podas sinápticas y ventanas de oportunidad. La desarticulación del currículum chileno en relación a las altas capacidades cognitivas. Disponible en: <http://amasperger.wordpress.com/tag/educacion/>

<sup>498</sup> Roselli, M. (2002). Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1, (1), 125-144.

sináptica (entre los 5-6 años), a los 7 años comienza a desarrollarse el *pensamiento deductivo práctico*. Ello se traduce en que la integración de un nuevo idioma, a partir de entonces, habrá de pasar por el *filtro* de la metacognición y de las estructuras del primer idioma. De este modo, el vocabulario y sus conceptos pasa, de ser asimilado mediante símbolos, a aprenderse por repetición y memorización.

Así que las respectivas *podas sinápticas* y sus concomitantes *ventanas de oportunidades* — que convienen en distinguir ambas autoras —, nos han permitido entender cómo pudo integrarse el idioma de los sujetos de nuestra muestra, de acuerdo a las edades y modos de adquisición.

## 9.2. El desarrollo del estudio empírico

### A) Sujetos

El objetivo de nuestro estudio ha pretendido recabar datos medibles que pudieran tratarse estadísticamente: una muestra cuantitativa permite extraer una *tendencia estadística*.

Si bien el grupo no bilingüe resultó sencillo de encontrar —al ser la mayoría de los estudiantes no bilingües—, reclutar sujetos bilingües con los criterios de selección mencionados implicó extender el radio de búsqueda a nivel internacional (operación con un resultado práctico poco significativo). Dada la especificidad de las características que conformaban este perfil buscado, el número de la muestra alcanzado resultó ser claramente inferior al mínimo para emprender un estudio cuantitativo. Como consecuencia, la reducida muestra obtenida fue el factor que determinó la necesidad de limitar el alcance al de un estudio cualitativo. Puesto que no iba a ser factible obtener una *tendencia* a raíz de una estadística, fue necesario un análisis con mayor profundidad cualitativa, que tuviera en cuenta otros factores externos a la condición bilingüe; ya que ello podía explicar cómo se produce el manejo idiomático durante una IS. Así, un seguimiento, permitía observar una evolución diacrónica.

Por último, debemos subrayar que la muestra obtenida (ver tabla en el apartado 8.1.1. Sujetos) presenta una clara descompensación entre el número de hombres y de mujeres que conformaban cada grupo: consecuencia de la ausencia de relación estadística real (en el campo de la distribución por sexos) entre la muestra y el universo

representado. Por ello, hemos juzgado inoportuno cualquier análisis comparativo por sexos; así pues, hemos debido limitarnos a cotejar los resultados obtenidos en función de las características idiomáticas de cada grupo.

### **B) Estudio empírico**

Para las universidades que prestaron colaboración resultaba complicado compaginar la impartición de las clases con un seguimiento presencial por nuestra parte. Por consiguiente, hubimos de contentarnos con realizar un experimento que no alterase su ritmo docente. Por ello fue necesario deprecar la colaboración de los profesores, para que realizaran el seguimiento de sus alumnos de acuerdo a los criterios de evaluación indicados en nuestra ficha, previamente elaborada. Esta propuesta resultó ser la menos perjudicial para profesores y alumnos y a su vez permitía recabar los datos necesarios.

Por ello, optamos por delegar las fichas de evaluación a cada uno de los profesores que realizaría el seguimiento de sus alumnos bilingües y no bilingües. Amén de no interferir en el desarrollo de las clases, este *modus operandi* nos pareció más fiable ya que permitía contrastar dos enfoques: la perspectiva personal del alumno y el enfoque de su respectivo profesor respecto a su competencia en IS. La evaluación del profesor resultaba más fiable que la nuestra, ya que disponía de más sesiones para evaluarlo además del criterio forjado en base a la trayectoria observada de su alumno durante el curso. El criterio del profesor resultaba crucial para la detección de posibles dificultades persistentes o facultades inherentes al alumno.

Cabe señalar que –frente a la visión global que ofrecía el método de observación aplicado en nuestro estudio– el análisis efectuado a partir de grabaciones, hubiera permitido una detección más rigurosa de posibles interferencias, silencios, calcos sintácticos, repeticiones y omisiones de fragmentos. Por otro lado, si bien la fidelidad de los datos registrados mediante una escucha con medios electrónicos parece intachable, queda claro que no toma en cuenta el conjunto de factores igualmente presentes en una interpretación tales como determinadas reacciones que los profesores pueden observar en cada uno de sus estudiantes. Así pues, a falta de medios para realizar una observación «auditiva», las evaluaciones de los profesores nos han facilitado algunas informaciones acerca de las peculiaridades de cada estudiante.

A fin de detectar posibles patrones de comportamiento durante el ejercicio de la IS, se estipularon cinco fechas de observación en el diseño de la ficha de evaluación. Con ello, se reflejarían las tendencias evolutivas de los parámetros de incidencia seleccionados durante cinco sesiones diferentes.

Tal como mencionábamos en el diseño del cuestionario, la vía de comunicación privilegiada fue el correo electrónico, sin posibilidad alguna de realizar una entrevista personal a los sujetos que participaron en la muestra. Pero, si bien la distribución cibernética de cuestionarios era la menos perjudicial para no alterar el ritmo docente en cada una de las universidades, tuvo el inconveniente de registrar un índice de respuesta no elevado. Por ello fue necesario realizar sucesivas oleadas de peticiones para alcanzar un tamaño de muestra idéntico en cada uno de los grupos.

### 9.3. Discusión y conclusiones de los resultados del estudio empírico

A continuación, abordamos la discusión de los resultados más significativos que se extraen del estudio práctico presentado:

Nuestro objetivo se centró en elaborar un experimento que permitiera analizar las características retenidas, respecto a los sujetos bilingües y los no bilingües. Puesto que la muestra alcanzó un número insuficientemente para poder realizar una lectura meramente estadística mediante la aplicación de «los grandes números», el análisis de los resultados ha combinado una lectura de gráficas para las tendencias obtenidas en cada ítem, con una observación individualizada para conocer las particularidades de cada encuestado.

En lo referente a los resultados del estudio experimental, obtenemos una lectura de conjunto algo heterogénea:

- a) Resultados similares entre la muestra principal (grupos 1 y 2) y la muestra complementaria (grupos 1b y 2b): deducimos que, si bien existen algunas coincidencias en los resultados de los parámetros evaluados entre la muestra principal y la muestra complementaria, cabe recordar que mientras que la muestra principal ha sido objeto de análisis en el momento de la

recogida de datos, la muestra complementaria ha considerado dichos parámetros referidos a una formación pretérita.

- b) Resultados sustancialmente diferentes entre los grupos bilingües (grupos 1 y 1b) y los no bilingües (grupos 2 y 2b): las significativas diferencias registradas entre estos grupos permite subrayar que las facultades inherentes a la condición bilingüe marcan una distancia sustancial entre ambos perfiles. De los resultados obtenidos deducimos que, aunque los grupos que componen el perfil bilingüe (muestra principal y muestra complementaria) parecen mostrar algunas habilidades, ya al inicio de su formación, éstas no garantizan el éxito profesional a largo plazo, si no fuera por el entrenamiento de aquellas que permiten mejorar el rendimiento (automatización de tareas).

Así, las ventajas registradas más notables están intrínsecamente relacionadas con la *competencia idiomática*, en su mayoría: una habilidad que parece no tener un peso relevante en el conjunto de las facultades cognitivas requeridas.

- c) Resultados que no son coincidentes en la lectura conjunta de los cuatro perfiles. A continuación presentamos los factores, que a nuestro juicio, han podido alterar la congruencia de los resultados obtenidos en cada uno de los cuatro perfiles:

- falta de precisión y realismo en la evaluación de algunos encuestados

- perfiles individuales con resultados por encima de la media. Tal y como hemos comentado, aunque sus respuestas no han alterado sensiblemente el significado de las gráficas –se trata sólo de 3 casos–, en la comparación conjunta de las gráficas se detectan fácilmente los casos particulares, puesto que la muestra total es reducida.

En lo que al bilingüismo se refiere, es irrefutable la ventaja que supone el manejo de 2 códigos lingüísticos, ya que el desarrollo del sistema cognitivo es patente; tanto más cuanto que su adquisición es temprana. Este hecho es comprobable al revisar cada uno de los perfiles que componen la muestra total. En los perfiles bilingües – tanto estudiantes como intérpretes – sus resultados y testimonios indican que su alto

nivel de bilingüismo les habría beneficiado hasta el presente. Pero en el análisis detallado observamos que estas ventajas están relacionadas con su elevada competencia lingüística y su capacidad para comprender un discurso, pese a la diversidad de acentos en los que éste pueda ser emitido. Por ello, juzgamos conveniente matizar dos aspectos sobre la incidencia del bilingüismo, observados en la interpretación simultánea:

- los estudiantes bilingües que reconocen estar favorecidos por las habilidades propias de su condición, fueron encuestados al inicio de su formación; por lo que éstas sólo han podido resultar ventajosas en la competencia idiomática y nociones culturales de ambos idiomas.
- los intérpretes profesionales que reconocen haber estado favorecidos, no sólo al inicio de su formación sino hasta el momento presente, también mencionan su habilidad para manejarse en ambos códigos lingüísticos. No obstante entendemos que, aunque su condición les haya favorecido en el ámbito idiomático, éstos sujetos también tuvieron que aprender – al igual que los no bilingües – a desarrollar un mecanismo que les permita activar las dos lenguas de trabajo a la vez. Y ésta no es una facultad propia del bilingüismo, sino derivada del entrenamiento en esta tarea: sin ella, no podrían haber ejercido de intérpretes.

Así concluimos:

Por un lado, que la condición de bilingüismo o plurilingüismo (adquirido a temprana edad) no garantiza la totalidad de las habilidades necesarias para la interpretación; pero sí otorga algunas ventajas en el caso de determinados tipos de bilingüismo. Así, cuando se trata de un bilingüismo coordinado o compuesto, se desarrolla mayor agilidad para tareas cognitivas que requieren atención y concentración; y estas son extrapolables a la interpretación simultánea. En cambio, el bilingüismo subordinado (adquisición algo más tardía) facilitaría la comprensión del segundo idioma, pero no desarrollaría en la misma medida las habilidades cognitivas propias de aquellos que asimilan dos idiomas entre 0 y 7 años.

Por otro lado, la correcta compartimentación de los idiomas parece depender de varios factores<sup>499</sup>, entre los que no sólo estaría implicada la edad sino también el modo en que los idiomas fueron asimilados. Y hemos podido observar que esta

---

<sup>499</sup> Estos factores no han sido evaluados en nuestro estudio empírico pero aparecen recogidos en el marco teórico.

compartimentación está intrínsecamente relacionada con las interferencias interlingüísticas.

Los lapsus *linguae* y *calami*, propios de cualquier individuo que maneje dos o varios códigos lingüísticos, pueden darse en la misma proporción independientemente de su condición bilingüe o no bilingüe. Y en este mismo sentido parecen apuntar también los resultados del estudio. Si bien los lapsus pueden producirse por inexperiencia (al inicio de su formación) u otros factores (cansancio, ansiedad), el entrenamiento permite al individuo reforzar la frontera entre ambas lenguas de trabajo para evitar mezclarlas. Por lo tanto, aquellas desventajas asociadas al bilingüismo, tales como la mezcla involuntaria de códigos (por cansancio o ansiedad) pueden en su mayoría contrarrestarse con entrenamiento sin afectar al resultado de una interpretación simultánea.

Con respecto a la afinidad interlingüística, observamos que en la vida cotidiana supone una ventaja: los sujetos de la muestra se hallan en su totalidad en un entorno bilingüe por motivos académicos o laborales, y pueden permitirse alternar los códigos con la seguridad de que serán entendidos. No obstante, esta ventaja parece no ser tan evidente en el ámbito de la interpretación: aunque esta similitud facilite al intérprete la comprensión de la lengua origen emitida durante el discurso, a su vez implica un mayor esfuerzo de reformulación para evitar incurrir en calcos sintácticos y semánticos. Y así parecen indicarlo otros estudios en los que se observa la tendencia general siguiente: cuando más similares sean dos lenguas, mayor será el índice de transferencias e interferencias.

Por último, aunque no sea la piedra angular de nuestro estudio, los cuestionarios que hemos elaborado han pretendido recoger una información adicional: la influencia que algunas patologías podrían tener sobre la interpretación simultánea. Aunque los resultados no han sido especialmente relevadores – dado el tamaño de la muestra – hemos detectado un caso que sugiere plantearse si, entre las bambalinas de este resultado, subyace una mera coincidencia o un problema que debiera ser estudiado. Uno de los sujetos bilingües reconoce haber sido diagnosticado de una de las patologías mencionadas (Dislexia, Síndrome de Asperger, Síndrome de Déficit por Atención e Hiperactividad) y presenta además un elevado índice de interferencias



entre sus dos idiomas (LA1 y LA2). Aunque no podemos extraer conclusión alguna con significación estadística (es 1/40 casos), cabe recordar que el común denominador de estas patologías es la dificultad para retener datos en la memoria a corto plazo (MT). Por ello, creímos conveniente recabar esta información con la esperanza de encontrar algunos casos excepcionales que pudieran revelar datos similares. Aunque este caso apunta en esta dirección, no juzgamos oportuno extraer conclusión alguna al respecto. Pero sí sabemos que detrás de estas patologías no existe una carencia, sino una manera distinta de procesar la información. Y aunque pudieran mostrar algunas dificultades iniciales, la interpretación no resultaría imposible, pues el entrenamiento logra paliar numerosas trabas.

#### 9.4. Posibles líneas de investigación

Si bien un trabajo de investigación contribuye a despejar algunas incógnitas, en su desarrollo se generan, a su vez, nuevas hipótesis por validar. Dada la limitación de nuestro estudio empírico, consideramos conveniente mencionar algunos aspectos que pudieran resultar de interés para futuras investigaciones. Algunas posibles líneas de investigación derivadas del presente estudio pueden ser:

- En relación con la metodología experimental, su aplicación puede extrapolarse a una muestra cuyo bilingüismo integre características idiomáticas y culturales divergentes. Resultaría interesante conocer los resultados de un estudio que evalúe los mismos parámetros tratándose de dos idiomas que difieran entre sí no sólo en el componente lingüístico.
- Respecto a ciertas patologías, tales como las recogidas en el cuestionario (Dislexia, Síndrome de Asperger, Síndrome de Déficit por Atención e Hiperactividad), resultaría conveniente estudiar su relación con las actividades que implican la memoria de trabajo y conocer cómo es procesada la información. Aunque la MT pueda entrenarse, nos cuestionamos en qué medida algunos cuadros patológicos podrían condicionar de partida la normalidad del funcionamiento de la MT. Queda abierta una posible línea de investigación que determine, a la postre, la repercusión que podría

tener este factor en un ejercicio que implique una elevada demanda de MT, como es el caso en la interpretación consecutiva y la interpretación simultánea.

- Partiendo de la base de que los sujetos bilingües exhiben una mayor capacidad de concentración, resultaría de interés contrastar esta situación con sujetos no bilingües durante una interpretación simultánea. Hemos aclarado que la experiencia determina gran parte del éxito de una formación como intérprete, pero es indudable que las habilidades cognitivas derivadas de una experiencia bilingüe temprana pueden ser reveladoras para este campo de estudio.

- Por último, algunos estudios coinciden en que las mujeres estarían capacitadas para el *multitasking*, es decir para realizar varias tareas a la vez. La autora Rosener<sup>500</sup> sostiene que las habilidades femeninas para enfrentarse a los cambios y adaptarse a ellos derivarían –entre otras– de la mencionada capacidad para hacer varias cosas a la vez, y asocia este hecho a su doble rol habitual de profesional y ama de casa. Con ello, sugiere que los patrones de procesamiento de información difieren entre hombres y mujeres: mientras que ellos procesan la información de modo secuencial, ellas recogen varias informaciones a la vez y las almacenan en forma no lineal: como un holograma.

De acuerdo con esta aportación, resultaría de sumo interés conocer cómo se produce dicho proceso de la información, según sea el género, en el ámbito de la interpretación simultánea. Aunque sabemos que un entrenamiento enseña al cerebro a automatizar tareas para mejorar el rendimiento, desconocemos si el grado de dificultad al que se enfrentan hombres y mujeres al inicio de esta formación esconde una notable diferencia.

---

<sup>500</sup> Flower, J. (1992): «Differences Make a Difference». Excerpts from a conversation with Judy B. Rosener. En *The Healthcare Forum Journal*, Vol. 35, N°5.

# CHAPITRE IX : RÉSUMÉ ET DISCUSSION GÉNÉRALE DES CONCLUSIONS

## 9.1. La préparation du cadre empirique

Notre recherche a porté sur l'analyse du système cognitif bilingue concernant les habiletés nécessaires pour débiter une formation en interprétation simultanée. Ainsi pour délimiter notre domaine d'étude il a fallu réviser le concept de *bilinguisme* et les types existants en fonction des niveaux de compétence. En raison de la diversité des nuances à partir desquelles ce concept a été abordé, nous remarquons un manque de consensus quant à sa définition et à la classification des types de bilinguisme observés. De ce fait, nous avons choisi la classification tripartite de Weinreich basé sur la représentation de la langue, car ce modèle nous permettait de développer le cadre empirique moyennant une étude de cas (voir alinéa 2.2. Tipos de bilingüismo).

### A) Sujets

En misant sur la classification tripartite précédente, le premier déficit a été de bien effectuer le processus de recrutement afin de garantir un échantillon présentant des caractéristiques satisfaisantes pour notre étude empirique. Pour ce faire, nous avons distingué entre les sujets bilingues et les non-bilingues selon les traits de groupe suivants:

- *Condition de bilinguisme*
  - a) Groupe A : constitué par des sujets bilingues ayant un niveau de compétence équitable entre leur L1 et leur L2 : bilingues coordonnés ou composés.
  - b) Groupe B : constitué par des sujets *non-bilingues*<sup>501</sup> ayant dans leur compétence une prédominance de leur L1 face à leur L2 : bilingues subordonnés.

---

<sup>501</sup> L'explication concernant l'usage du terme «non-bilingue» figure au paragraphe 9.2. **El desarrollo del estudio empírico.**

- *Combinaison linguistique*

a) sujets bilingues: étant donné le domaine de notre étude, il était nécessaire que les étudiants aient A1 espagnol/français et A2 espagnol/français.

b) sujets non-bilingues: sélection d'étudiants ayant la même combinaison mais avec une compétence de langue moins équitable, à savoir langue A espagnol/français et langue B espagnol/français.

- *Niveau de formation*

Puisque l'expérience en IS confère certaines facultés au système cognitif, nous mènerons une comparaison entre le système cognitif bilingue et celui non-bilingue à un stade initial de formation dans cette matière. C'est pourquoi, le niveau de formation choisi est limité à Licence ou Master.

- *Type de formation*

Évaluer la gestion des langues chez un sujet bilingue et chez un sujet non-bilingue dans le cadre d'une situation de tension, nous a vivement intéressée. Parmi les modalités mentionnées (la traduction à vue, la traduction écrite, l'interprétation consécutive et simultanée), nous avons choisi d'analyser celle qui impliquait une limitation temporelle et une surcharge cognitive pendant le changement de code: nous nous sommes penchés, donc, sur l'interprétation simultanée. Ainsi, ce sont des étudiants en interprétation simultanée (Licence de Traduction et Interprétation ou Master en Interprétation de Conférences) qui ont été recrutés.

## **B) Étude empirique**

**Pour mettre en œuvre l'étude empirique nous avons pris quatre grandes décisions qui nous ont permis de définir l'univers à observer. Ces décisions ont porté sur :**

- *Modèles de questionnaire*

Afin d'obtenir les données nécessaires, nous avons élaboré deux types de questionnaires : le premier modèle est adressé aux étudiants d'interprétation et le deuxième aux professionnels de l'interprétation. Cette enquête a eu pour but de

connaître la retombée de la condition bilingue dans l'étape initial de la formation en IS ainsi que dans la gestion quotidienne de leurs deux langues.

Les deux situations présentent un dénominateur commun : le contact entre les langues (proches ou lointaines). Le phénomène qui en découle est connu sous le nom de «transferts»/«interférences». Une fois acceptée l'existence de ce phénomène, certains chercheurs s'attachent à connaître les conséquences de cette relation entre langues proches dans le domaine de l'interprétation et à repérer les interférences qui se produisent. D'autres, essaient d'analyser les réactions des bilingues : ils considèrent que même si le cloisonnement entre les deux langues est correcte, le bilingue (à cause de la fatigue, de l'angoisse, par exemple) n'est pas exempt de produire des interférences.

Enfin, ce qui nous a stimulé c'est d'observer les conséquences de ce contact inter-linguistique chez les bilingues et chez les non-bilingues afin d'en tirer les différences.

- *Nomenclature*

Nous avons dû distinguer les compétences linguistiques des sujets afin de les inclure dans leurs groupes correspondants. Par conséquent, nous avons été contraints de concevoir un critère afin de préciser le terme « non-bilingue ». L'approche la plus approprié pour relever la nuance que l'on prétend souligner serait celle proposé par Bartning<sup>502</sup> qui parle d'« apprenants avancés ». Compte tenu de la grande variété de stades reconnus au long du processus d'acquisition d'une langue, cet auteur prône l'*acquisition continue* divisée en cinq étapes; où la mention d'*apprenant avancé* serait attribuée au troisième stade d'acquisition. Ces étapes recueillies et expliquées également par l'auteur Sanz<sup>503</sup> comprennent:

- a) Le *stade pré-basique* avec une structuration topic-focus, où l'on trouve peu de lexique et où la construction des énoncés est gouvernée par le principe pragmatique de topic-focus.

<sup>502</sup> Bartning, I. (1997). « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9, pp. 9-50.

<sup>503</sup> Sanz Espinar, G. (2001). Procesos y verbos que introducen la referencia espacial en el relato en español y en francés como lenguas maternas y extranjeras. Dans Pastor, S y Salazar, V. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. *Estudios de lingüística*, Anexo 1, 127-152.

- b) La *variété de base*<sup>504</sup> qui contient un lexique verbal et un minimum de morphologie flexionnelle. Les énoncés s'organisent en suivant la structure argumentale des verbes.
- c) Les *stades post-basiques* avec flexion morphologique et complexité syntaxique où l'on retrouve de la morphologie et où les énoncés doivent répondre aux règles pragmatiques, sémantiques et morphosyntaxiques de la langue cible. Ce stade englobe plusieurs niveaux : Bartning distingue les *stades post-basiques intermédiaires* des *stades post-basiques avancés*, qui précéderaient les *stades quasi-natifs*.
- d) Le *niveau quasi-natif* enregistre une morphologie et un lexique correct dans l'aspect formel avec des organisations discursives différentes à celles employées dans la langue cible.
- e) La *maîtrise de la langue cible* reconnue par Bartning comme le dernier stade d'acquisition.

Et en effet, ce terme est plus précis car il fait état d'un stade particulier de l'apprentissage. Cependant, pour des raisons sémantiques qui concernent le groupe complémentaire de notre échantillon —les interprètes—, cette désignation pourrait dénaturer le concept que nous prétendons lancer. Autrement dit, lorsqu'on attribue au groupe des « interprètes non-bilingues » le niveau d'« apprenants avancés » —pour évoquer les individus ayant acquis leur deuxième langue par un *apprentissage volontaire*, en termes de Dalgalian—, l'on pourrait interpréter de par la qualification « interprètes apprenants avancés » que l'épithète « apprenant avancés » renvoie au niveau acquis en interprétation et non pas à leur compétence linguistique.

Par conséquent, nous avons choisi la mention « non-bilingue » étant bien entendu que ce concept comprend les deux variantes énoncées par Bartning : les « apprenants intermédiaires » et les « apprenants avancés ».

En dernier lieu, nous voulons exclure de notre concept (contenu sémantique) « non-bilingue » toute connotation péjorative susceptible d'être sous-entendue derrière sa désignation (signification lexicale).

---

<sup>504</sup> Aussi connu sous le nom de « lecte de base ». Voir : Noyau, C. (2001b). Typologie et dynamiques des langues : les études acquisitionnelles sur les processus de morphologisation temporelle. Invariants et variables dans les langues. Études typologiques, *Linx*, 45, 177-186.

- *Étapes d'acquisition langagière*

Afin de déterminer des stades d'acquisition langagière, nous avons pris comme référence Céspedes<sup>505</sup> et Roselli<sup>506</sup> (voir alinéa 8.1.3. Materiales y tareas). Les auteures s'accordent sur le fait que la production du langage commence entre l'âge de deux et trois ans : étape sensible à la *stimulation* dans tous les domaines de développement.

De ce fait, vis-à-vis de notre étude, nous estimons opportun de souligner que, malgré la possibilité indiscutable d'apprendre une langue suite au troisième élagage (entre l'âge de 5 et 6 ans), à l'âge de 7 ans se développe la *pensée déductive pratique*. En d'autres termes, l'intégration d'une nouvelle langue, dès lors, devra être soumise au filtre de la métacognition et des structures de la première langue. Ainsi, le vocabulaire et les concepts ne seront plus assimilés par le biais de symboles, mais par répétition et mémorisation.

Les *élagages synaptiques* et *fenêtres d'opportunités* concomitantes, que ces auteures ont convenu de distinguer, nous ont permis de savoir comment s'est produit l'intégration linguistique chez les sujets de notre échantillon selon leurs âges et leurs modes d'acquisition.

## 9.2. Le développement du cadre empirique

### A) Sujets

Le but de notre étude visait à recueillir des données mesurables et susceptibles d'être traités statistiquement : un échantillon quantitatif permettant d'extraire une *tendance statistique*.

Bien que le groupe non-bilingue a été facile à trouver – car la plupart des étudiants correspondent à ce profil – le recrutement d'étudiants bilingues satisfaisant les critères de sélection requis a impliqué d'élargir le champ de recherche à un niveau international (une opération avec un résultat peu significatif). Compte tenu de la spécificité des aspects requis pour constituer le groupe recherché, l'échantillon atteint s'est avéré bien en dessous du minimum nécessaire pour entreprendre une étude

<sup>505</sup> Céspedes, A., (2008). Congreso «Atención a la diversidad en el aula a partir de los estándares de desempeño y contenido». En Carrascosa Díaz, N.A. (2013). Podas sinápticas y ventanas de oportunidad. La desarticulación del currículum chileno en relación a las altas capacidades cognitivas.  
Disponible en: <http://amasperger.wordpress.com/tag/educacion/>

<sup>506</sup> Roselli, M. (2002). Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1, (1), 125-144.

quantitative. De ce fait, suite à la taille de l'échantillon si réduite, la nécessité d'une étude qualitative s'est imposée. L'obtention d'une *tendance* statistique n'étant pas viable, c'est pourquoi nous avons choisi de dresser une analyse plus approfondie des composants qualitatifs pour retenir d'autres facteurs externes à la condition bilingue. En outre, une étude en détail serait en mesure de préciser comment se déroule la gestion linguistique de deux codes au long d'une interprétation. Ainsi, un suivi de ce phénomène nous permettrait d'observer une évolution diachronique.

Enfin, il faut souligner que l'échantillon obtenu (voir tableau de l'alinéa 8.1.1. Sujets) présente un net déséquilibre entre le nombre d'hommes et de femmes qui composent chaque groupe : conséquence de l'absence de relation statistique (dans le domaine de la répartition par sexe) entre l'échantillon et l'univers représenté. Par conséquent, nous avons jugé qu'une analyse comparative par sexes ne serait pas pertinente; nous avons dû nous limiter, donc, à comparer les résultats obtenus en fonction des caractéristiques linguistiques de chaque groupe.

## **B) Étude empirique**

Pour les universités collaboratrices il était difficile de concilier l'organisation des cours avec un suivi présentiel de notre part. De ce fait, il était nécessaire de mener l'étude de cas sans perturber leur rythme d'enseignement. Pour cela il a fallu implorer la collaboration des professeurs afin qu'ils acceptent d'effectuer un suivi de leurs étudiants sur la base des critères dressés au préalable dans notre fiche d'évaluation. Cette proposition s'est avéré être la moins perturbatrice, autant pour les professeurs que pour les étudiants, permettant tout aussi bien d'obtenir les données nécessaires.

Nous avons choisi de déléguer les fiches d'évaluation aux professeurs responsables de suivre chacun de leurs étudiants bilingues et non-bilingues. Ainsi, ce *modus operandi*, qui évitait de perturber le déroulement des cours, se rendait plus fiable car il permettait aussi de contraster deux approches : la perspective subjective de l'élève et celle de son professeur, en rapport à sa compétence en IS. L'évaluation du professeur s'avérait d'autant plus fiable que la nôtre, car il disposait d'un délai plus long pour l'évaluer et son critère retenait déjà une observation faite depuis le début du cours. De surcroît, son critère était déterminant pour dépister la persistance de certaines difficultés ou reconnaître des facultés chez l'étudiant.



Il convient de noter – si l'on néglige l'approche d'observation appliquée dans notre étude – qu'une analyse à partir d'enregistrements électroniques aurait permis un dépistage plus précis d'interférences, de silences, de calques syntaxiques, de répétitions ou omissions de fragments. Or, bien que la fidélité de données relevées à partir d'une écoute électronique semble irréprochable, il faut signaler qu'elle ne tiens pas compte de l'ensemble de facteurs également présents lors d'une interprétation, telles que certaines attitudes observées par les enseignants vis-à-vis de chacun de leurs étudiants. À défaut de moyens pour mener à bien une observation « auditive », les évaluations des professeurs nous ont permis d'obtenir des informations sur les particularités de chaque étudiant.

Afin de détecter d'éventuelles modèles de comportement pendant le déroulement de l'IS, cinq dates d'observation ont été fixées pour chaque fiche d'évaluation, sur lesquelles pouvaient transparaître les tendances évolutives des paramètres analysés.

Tel que mentionné, la voie de communication privilégiée a été le courrier électronique, sans aucune possibilité d'interviewer personnellement les étudiants participants de cet échantillon. Même si la distribution des questionnaires par courrier était la moins nuisible pour éviter l'intrusion dans les cours, l'inconvénient a été le taux de réponse peu élevé, ce qui nous a obligé à formuler de nouvelles demandes à plusieurs reprises jusqu'à réunir un nombre équitable pour chacun des groupes.

### 9.3. Discussion et conclusions des résultats de l'étude empirique

Suite à la collecte de données, nous discuterons les résultats les plus importants obtenus dans l'étude de cas :

Notre objectif était de développer une étude à même d'analyser les aspects abordés, concernant les sujets bilingues et les non-bilingues. Puisque la taille de l'échantillon est peu élevée pour faire une lecture purement statistique par l'application des « grands nombres », l'analyse des résultats a combiné une lecture de l'ensemble des graphiques en rapport à la tendance des items avec une observation individuelle pour connaître les particularités de chaque sujet.

En ce qui concerne les résultats de cette étude, nous obtenons une lecture de l'ensemble assez hétérogène:

- a) Des résultats similaires entre l'échantillon principal (groupes 1 et 2) et l'échantillon complémentaire (groupes 1b et 2b) : on en déduit que malgré certaines coïncidences observées sur les résultats des paramètres évalués entre l'échantillon principal et l'échantillon complémentaire, il y a lieu de rappeler que l'échantillon principal (groupe 1 et groupe 2) a été observé au moment de la collecte de données, alors que l'échantillon complémentaire (groupe 1b et 2b) a évalué lui-même ces paramètres en rapport à une formation aboutie dans le passé.
- b) Des résultats sensiblement différents entre les groupes bilingues (groupes 1 et 1b) et les non-bilingue (groupes 2 et 2b) : les différences significatives observées entre ces groupes nous servent à souligner que les capacités liées à la condition bilingue marquent un écart substantiel entre les deux profils. À la lecture de ces résultats, nous concluons que, bien que les groupes correspondants aux profils bilingues (l'échantillon principal et le complémentaire) semblent montrer certaines compétences dès le début de leur formation, celles-ci ne garantissent pas une réussite professionnelle sur le long terme si ce n'est à travers un entraînement de certaines habiletés pour améliorer la performance (l'automatisation de tâches).  
Ainsi, il semble que les avantages les plus remarquables sont intimement liés pour la plupart à la *compétence linguistique* : une habileté de faible importance dans l'ensemble des facultés cognitives requises.
- c) Des résultats mitigés dans la lecture de l'ensemble de quatre profils. Voici les facteurs qui, à notre avis, auraient été susceptibles de troubler la cohérence des résultats obtenus dans chacun des profils :

-le manque de précision et de réalisme dans l'évaluation de certains participants.

-la capacité surdouée de certains cas individuels ayant des résultats au-dessus de la moyenne. Comme nous l'avons signalé, même si leurs réponses n'ont pas altéré le sens des graphiques globalement (3 cas uniquement), l'on repère facilement ces cas particuliers vu la taille de l'échantillon.

À l'égard du bilinguisme, l'avantage que représente la gestion de deux codes linguistiques est irréfutable, car le développement du système cognitif est évident, d'autant plus lorsque l'acquisition est précoce. Ce fait est constatable suite à l'observation individuelle effectuée de chacun des profils qui constituent l'échantillon total. Les résultats des profils bilingues – autant d'étudiants que d'interprètes – signalent que leur niveau de bilinguisme élevé les aurait avantagés jusqu'à l'instant présent. Or, l'analyse en détail nous avance que ces atouts sont liés à leur compétence linguistique élevée et leur capacité à comprendre des discours, quel que soit l'accent dans lequel il peut être émis. De ce fait, nous jugeons utile de clarifier deux aspects concernant l'incidence du bilinguisme en interprétation simultanée :

- Les étudiants bilingues qui avouent être avantagés par les habiletés caractéristiques de leur condition, ont été interrogés au début de leur formation ; de sorte que celles-ci n'ont pas pu être favorables au-delà de la maîtrise de leurs langues et de leurs notions culturelles.
- Les professionnels en interprétation qui avouent être avantagés par leur condition bilingue, depuis le début de leur formation jusqu'à l'actualité, encadrent leur habileté dans la gestion des deux codes linguistiques. Pourtant, au-delà d'une compétence qui les aurait favorisés, a priori dans le domaine linguistique, nous pensons qu'ils ont été contraints – comme pour les sujets non-bilingues – de développer un mécanisme leur permettant de maintenir simultanément les deux codes activés. Et il faut d'emblée souligner que cette habileté ne découle guère du bilinguisme, mais de l'entraînement de cette tâche : sans elle, ces individus n'auraient pas pu devenir interprètes.

En guise de conclusion:

D'un côté, la condition bilingue ou plurilingue (acquis de façon précoce) n'assure pas la totalité des habiletés requises pour l'interprétation, mais elle confère quelques atouts dans certains types de bilinguisme. Ainsi, lorsqu'il s'agit d'un bilinguisme coordonné ou d'un bilinguisme composé, une plus grande agilité se développera pour les tâches cognitives qui demandent de l'attention et de la concentration ; des tâches que l'on retrouve également en interprétation simultanée. En

revanche, le bilinguisme subordonné (acquisition un peu plus tardive), facilite la compréhension de la deuxième langue mais ne permet pas, dans la même mesure, le développement des habilités cognitives caractéristiques des individus ayant acquis deux langues entre l'âge de 0 et 7 ans.

De l'autre côté, le *cloisonnement* des langues semble être nettement influencé par divers facteurs<sup>507</sup> parmi lesquels seraient impliqués, non seulement l'âge mais aussi la façon dans laquelle les langues sont assimilées. Dans cette étude nous avons observé la relation qui émane entre ce cloisonnement et les interférences inter-linguistiques.

Les lapsus *linguae* et *calami*, propres de n'importe quel individu ayant assimilé deux codes linguistiques, peuvent se produire dans les mêmes proportions, indépendamment de la condition bilingue ou non-bilingue. Notre étude semble indiquer des résultats dans cette même direction. Alors que ces lapsus peuvent être causés par l'inexpérience (au début de leur formation) ou par d'autres facteurs (la fatigue, l'angoisse), la formation permettrait à l'individu de renforcer la frontière de ses deux langues de travail pour éviter de les mélanger. Par conséquent, ces inconvénients associés au bilinguisme, tels que le mélange accidentel de codes (pour cause de fatigue ou d'angoisse) peuvent être largement compensés suite à une formation, n'altérant guère le résultat d'une interprétation simultanée.

En rapport à l'affinité inter-linguistique, nous observons une influence favorable dans leur vie quotidienne : les sujets de l'échantillon se trouvent, la plupart, dans un environnement bilingue pour des motifs académiques ou de travail, pouvant ainsi se permettre l'alternance de codes avec la sécurité qu'ils seront compris. Or, cet avantage n'est pas si évident dans le domaine de l'interprétation : malgré la facilité qu'elle représente pour aider à comprendre la langue d'origine émise lors du discours, cette proximité implique un effort supplémentaire de reformulation des phrases afin d'éviter la production de calques syntaxiques et sémantiques. D'autres études semblent indiquer la suivante tendance : plus les langues sont proches, plus l'indice de transferts et d'interférences sera élevé.

Finalement, laissant de côté la pierre angulaire de notre étude, nous avons également tenté de recueillir une information supplémentaire à l'issue des

---

<sup>507</sup> Ces facteurs n'ont pas été testés dans notre étude mais ils figurent dans le cadre théorique.

questionnaires : l'influence de certaines pathologies dans le domaine d'interprétation simultanée. Bien que les résultats n'ont pas été suffisamment révélateurs – vu la taille de l'échantillon – nous avons repéré un cas particulier qui invite à se demander, si dans les coulisses des résultats obtenus, il existerait une simple coïncidence ou un problème susceptible de recherche. L'un des sujets bilingues reconnaît avoir été diagnostiqué d'une des pathologies mentionnées (Dyslexie, Syndrome d'Asperger, Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité) et il présente un taux élevé d'interférences entre ses deux langues (LA1 et LA 2). Certes, aucune conclusion avec une lecture statistique ne peut être tirée (1/40 cas), pourtant, il convient de signaler que le dénominateur commun de ces pathologies semble être la difficulté pour retenir des données dans la mémoire à court terme (MDT). C'est pourquoi, nous avons jugé utile de recueillir cette information avec l'espoir de trouver quelques cas exceptionnels présentant des données similaires. Et bien que le cas de ce sujet pointe vers cette hypothèse, nous ne pouvons pas en tirer une conclusion. En tout cas, nous savons déjà que derrière ces pathologies il n'y a pas un manque mais une différence concernant le traitement de l'information. Et malgré les difficultés initiales que l'on peut observer, l'interprétation ne s'avère pas impossible car l'entraînement pourrait aider à compenser de nombreux obstacles.

#### 9.4. Lignes de recherche à venir

Alors qu'un travail de recherche contribue à atténuer certaines inquiétudes, son développement lève, à son tour, de nouvelles hypothèses à valider. Compte tenu de la limitation de notre étude empirique, nous considérons qu'il est utile de mentionner certains aspects qui pourraient présenter un intérêt pour une prochaine recherche. Voici quelques possibles lignes de recherche que nous proposons suite à cette étude:

- La méthode expérimentale développée dans cette étude pourrait s'appliquer à un échantillon bilingue, mais avec deux langues comportant des traits culturels et linguistiques divergents. Il serait intéressant de connaître les résultats d'une étude en mesure d'évaluer les mêmes paramètres sur deux langues différentes non seulement au niveau linguistique.

- Concernant certaines pathologies, comme celles indiquées préalablement (Dyslexie, Syndrome d'Asperger, Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité), il serait souhaitable d'étudier le traitement d'information dans les activités impliquant la mémoire de travail (MDT). Certes, la MDT peut s'entraîner, mais il reste à connaître dans quelle mesure, ces conditions pathologiques pourraient, de départ, influencer sur son fonctionnement. Ainsi, il reste une ligne de recherche visant à déterminer, en fin de comptes, l'impact potentiel de ce facteur pendant des tâches soulevant une forte demande de MDT, tel que l'interprétation consécutive et l'interprétation simultanée.

- En supposant que les sujets bilingues présentent une plus haute capacité de concentration, il semblerait pertinent de comparer cette situation avec des sujets non-bilingues au cours d'une interprétation simultanée. Nous avons précisé le fait que l'expérience qui découle de l'entraînement détermine en grande partie le succès de la formation en tant qu'interprète. En tout cas, il est indéniable que les compétences cognitives dérivées d'une expérience bilingue précoce peuvent être très révélatrices dans ce domaine d'étude.

- Enfin, certaines études conviennent que les femmes auraient une capacité pour le *multitasking*, c'est-à-dire l'art d'accomplir plusieurs tâches à la fois. L'auteur Rosener<sup>508</sup> étaye que les habiletés des femmes pour faire face aux changements en s'y adaptant, découleraient, entre autres, de ladite capacité pour faire plusieurs choses à la fois et ce par leur double rôle : professionnelle et mère au foyer. Rosener suggère que les modes de traitement de l'information diffèrent entre les genres: alors que les hommes traitent l'information de façon séquentielle, les femmes recueillent plusieurs informations à la fois et les stockent de façon non linéaire: comme un hologramme.

Si l'on tient compte de cette hypothèse, il serait intéressant de connaître comment se produit le traitement de l'information, d'après le sexe, dans le domaine de l'interprétation simultanée. Bien que l'entraînement apprenne au cerveau à automatiser certaines tâches pour améliorer la performance, nous ne savons pas si le degré de difficulté, auquel se voient confrontés les hommes et les femmes au début de leurs formations, présente une grande différence.

---

<sup>508</sup> Flower, J. (1992): «Differences Make a Difference». Excerpts from a conversation with Judy B. Rosener. En *The Healthcare Forum Journal*, Vol. 35, N°5.

## CAPÍTULO X: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Bibliografía

- Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata.
- Ada, A. F. y Baker, C. (2001). *Guía para padres y maestros de niños de niños bilingües*. Bristol: Multilingual Matters.
- Akerberg, M. (2005). *Adquisición de segundas lenguas: estudios y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 36-38.
- Alexieva, B. (1997). A Typology of Interpreter-Mediated Events. *The Translator*, 3, (2), pp. 153-174.
- Alonso Bacigalupe, L. (2009). *El procesamiento de la información durante la interpretación simultánea: un modelo a tres niveles*. Granada: Atrio.
- Ansaldó A.I, Saidi L.G. (2013). Aphasia therapy in the age of globalization: Cross-linguistic therapy effects in bilingual aphasia, *Behavioural Neurology Journal*, 2014, 1-10.
- Arce, J. (1976). Español e italiano. Contrastes fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxicos. *Pliegos de cordel, Instituto Español de Lengua y Literatura*, I, (2), 27-43.
- Arnberg L. (1993). *Educación bilingüe de los niños*. Uppsala: Solen Forlän.
- Baddeley, A.D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-422.
- Baigorri Jalón, J. (2003). La calidad de la interpretación simultánea en la Naciones Unidas en el cambio de milenio: reflexiones desde la cabina. Universidad de Salamanca. En Collados, Fernández Sánchez, Prada Macías, Sánchez Adam & Stévaux (eds.), 239-248.
- Bailini, S. (2013). La competencia plurilingüe en aprendientes de lenguas afines: ¿un potencial o un límite? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.
- Bajo, M.T., Padilla, F., & Padilla, P. (2000). Comprehension processes in simultaneous interpreting. En A. Chesterman, N. Gallardo-San Salvador, & Y. Gambier (Eds.), *Translation in context*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 127-142.
- Barranco-Droege, R., Pradas Macías, E.M., García Becerra, O. (2013). *Quality in Interpreting: Widening the scope*. Vol.2. Granada: Comares.

- Barroso, J.M. (2011). «El bilingüismo mejora la atención y la memoria», *ABC*. Recuperado el 20 de abril de 2013. Disponible en: <http://www.abc.es/20110103/sociedad/abci-idiomas-201101031718.html>
- Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9, 9-50.
- Bialystok, E. (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, 33, 429-440.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70, 636-644.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. En J. F. Kroll y A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 417-432). New York: Oxford University Press.
- Bialystok, E., Barac, R., Blaye, A., Poulin-Dubois, D. (2010). Word Mapping and Executive Functioning in Young Monolingual and Bilingual Children. *Journal of cognition and development: official journal of the Cognitive Development Society*, 11 (4), 485-508.
- Blas Arroyo, J.L. (1993). *La interferencia lingüística en Valencia*, Valencia: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20, 3-49.
- Broadbent, D.E (1952). Speaking and listening simultaneously. *Journal of Experimental Psychology*, 42, 267-273.
- Brown, G.D.A. y Hulme, C. (1992). Cognitive processing and second language processing: the role of short term memory. En: R.J. Harris (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*, Amsterdam: Elsevier, pp. 105-121.
- Bühler, H. (1986). Linguistic (semantic) an extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters. *Multilingua*, (5-4), 231-235.
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. En T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism*, Malden, MA: Blackwell, pp. 114-144.
- Calvi, M.V. (1982). Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo, en *Didattica della lingua e lingue iberiche*, Atti del Convegno dell'Aquila (14-15 settembre 1981). Napoli: Pironti, pp. 2-27.



- Calvi, M.V. (1999). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Diálogos hispánicos*, 23. Amsterdam: Ropodi.
- Cansigno, Y. (2006). El bilingüismo en los contextos lingüístico y cognitivo. *Revista ReLingüística*, 4.
- Carlson, S., Meltzoff, A. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Development Science*, 11 (2), 282-298.
- Cendoya, A. (2009). Bilingüismo y cerebro: implicaciones para la educación, *Psicología y Educación*, COP, 15 (1), 39-44.
- Céspedes, A. (2008). Atención a la diversidad en el aula a partir de los estándares de desempeño y contenido. En Carrascosa Díaz, N.A. (2013). *Podas sinápticas y ventanas de oportunidad. La desarticulación del currículum chileno en relación a las altas capacidades cognitivas*. Recuperado el 10 de septiembre de 2013.
- Cheung, A. (2001). Code mixing and simultaneous interpretation training. *The Interpreters' Newsletter* 11, (14), 57-62.
- Chiaro, D., Nocella, G. (2004). Interpreters. Perception of Linguistic and Non-Linguistic Factors Affecting Quality: A Survey through the World Wide Web. *Meta*, 49 (2): 278-293.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras Sintácticas*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Chomsky, N. (1965). Formal discussion: the development of grammar in child language, en Bellugi, U., and Brown, R. (eds.), *The Acquisition of Language*, Indiana: Purdue University.
- Christoffels, I. K. & de Groot, A. M. B. (2004). Components of simultaneous interpreting: A comparison with shadowing and paraphrasing. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 1-14.
- Christoffels, I. K. & de Groot, A. M. B. (2005). Simultaneous interpreting: A cognitive perspective. En J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. New York: Oxford University Press, pp. 454-479.
- Christoffels, I. K., de Groot, A. M. B., & Kroll, J. F. (2006). Memory and language skills in simultaneous interpreters: The role of expertise and language proficiency. *Journal of Memory and Language*, 54, 324-345.
- Christoffels, I. K., de Groot, A. M. B., & Waldorp, L. J. (2003). Basic skills in a complex task: A graphical model relating memory and lexical retrieval to simultaneous interpreting. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6 (3), 201-211.
- Collados Aís, A. (2011). La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: vías alternativas de investigación en el parámetro «entonación monótona». En Grupo

- ECIS y otros (Eds.), *II Congreso Internacional sobre calidad en Interpretación*, Almuñécar, Granada, p. 25.
- Collados, A. (1998). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: la importancia de la comunicación no verbal*. Granada: Comares.
- Collados, A. (2006). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: Parámetro de incidencia*. Granada: Comares.
- Collados, A.; Sabio, J.A. (2003). *Avances en la investigación sobre la interpretación*. Granada: Comares.
- Costa, A. y Santesteban, M. (2004). Bilingual word perception and production: two sides of the same coin? *Trends in Cognitive Science*, 8, 253-253.
- Cowan, N. (2000). Processing limits of selective attention and working memory and Reading. Potential implications for interpreting. *Interpreting*, 5 (2), 117-146.
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris: Harmattan.
- De Groot, A. & Kroll, J.F. (eds.) (1997). *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual Language Acquisition, en: Fletcher, P. y B. Mac Whinney, *The handbook of child language*, Londres: Blackwell.
- De Houwer, A. (1999). Language Acquisition in Children Raised with two Languages from Birth: an Update. *Revue Parole*, 9-10, 63-68.
- Déjean Le Féal, K. (1981). L'enseignement des méthodes d'interprétation. En: Delisle, J. (ed.). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.
- Del Pino Romero, J. (1999). *Guía práctica para el estudiante de interpretación*, Madrid: Editorial Playor.
- Deshays, E. (1990). *L'enfant bilingue*, Paris : Robert Laffont.
- Díaz Galaz, S. (2012). La influencia del conocimiento previo en la interpretación simultánea de discursos especializados: Un estudio empírico. Universidad de Granada.
- Díaz-Sánchez, G.; Álvarez-Pérez, H.J. (2013). Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma. *Educ. Educ.* 16 (2), 209-228.
- Diéguez, M.I.; Mizón, M.I. (1996). Tres aportes de la sociolingüística a la ciencia de la traducción. *Onomazein*, 1, 195-208.

- Dolores González. M (2010). «¿Es suficiente con ser bilingüe para la traducción y la interpretación?» Recuperado el 13 de octubre de 2014. Disponible en: <http://blog.quillslanguage.com/2010/04/es-suficiente-con-ser-bilingue-para-la-traduccion-y-la-interpretacion-parte-1/>
- Domínguez Vázquez, M.J. (2001). En torno al concepto de interferencia. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 5 (1).
- Duverger J. (1995). Repères et enjeux. *Revue Internationale d'Éducation, Enseignements bilingues*, 7.
- Emmorey, K., Luk, G., Pyers, J., & Bialystok, E. (2008). The source of enhanced cognitive control in bilinguals: Evidence from bimodal bilinguals. *Psychological Science*, 19, 1201-1206.
- Engler, P. (2011). *Didactique des langues voisines : mobilisation et optimisation de la parenté espagnol-français et des principes intercompréhensifs dans des ressources de FLE en ligne*. (Trabajo fin de máster). Recuperado el 6 de noviembre de 2013. Disponible en: <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631498/document>
- Enríquez Aranda, M.M. (2011). La calidad en la interpretación simultánea: propuesta de análisis investigador interdisciplinar. En Grupo ECIS y otros (Eds.), *II Congreso Internacional sobre calidad en Interpretación*, Almuñécar, Granada, p. 29.
- Falbo, C; Russo, M; Straniero, F.S. (eds.), (1999). *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*. Milano: Ulrico Hoepli.
- Fantini, A. E. (1982). *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*, Barcelona: Herder S.A.
- Felix, S.W. (1988). Introduction, Suzanne FLYNN and Wayne O'NEIL (eds.), *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fouilloux, C. (2006). Los valores del condicional en francés y su comparación con el español. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, (21), 63-79.
- García Becerra, O. (2012). *La incidencia de las primeras impresiones en la evaluación de la calidad de la interpretación simultánea: un estudio empírico*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: one language or two? *Journal of Child Language*, 16, 161-179.
- Genesee, F. (2001). Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty. M. McGroarty (Ed.), *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 153-168.

- Gerger, D. (1969). The effects of source language presentation rate on the performance of simultaneous conference interpreters. En E. Foulke (Ed.), *Proceedings of the 2nd Louisville Conference on Rate and/or Frequency Controlled Speech*. Louisville, KY: University of Louisville, pp. 162-184.
- Gerger, D. (1971). Aspects of simultaneous interpretation and human information processing. Unpublished Ph. D. dissertation. University of Oxford, UK.
- Gile, D. (1990). L'évaluation de la qualité de l'interprétation par les délégués: une étude de cas. *The Interpreters' Newsletter* 3, 66-71.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gile, D. (1995). La qualité en interprétation de conférence, en *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presses Universitaires, 143-166.
- Goldman-Eisler, F. (1961). The distribution of pause duration in speech. *Languaje and Speech*, 4, 232-237.
- Goldman-Eisler, F. (1967). Sequential temporal patterns and cognitive processes in speech. *Languaje and Speech*, 10 (1), 122-132.
- Gómez Hurtado, M.I. (2005). *Traducir capacidad innata o destreza adquirible*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- Gómez Lucas, C; Grau Company, S. (2009). Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES, Alicante: Editorial Marfil, 121-134.
- Grainger, J., & Beauvillain, C. (1988). Associative priming in bilinguals: Some limits of interlingual facilitation effects. *Canadian Journal of Psychology*, 42, (3), 261-273.
- Grainger, J., & O'Regan, J.K. (1992). A psychophysical investigation of language priming effects in two English-French bilinguals. *European Journal of Cognitive Psychology*, 4, (4), 323-339.
- Greco, S. (2006). Lenguas afines. *RedELE*, 6. Recuperado el 10 de marzo de 2014.  
Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006\\_06/2006\\_redELE\\_6\\_06Greco.pdf?documentId=0901e72b80df9f3f](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_06Greco.pdf?documentId=0901e72b80df9f3f)
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1985). Polyglot aphasics and language mixing: A comment on Peregman (1984). *Brain and Language*, 26, 349-355.

- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition, *Revue Tranel*, 19, 13-41.
- Grosjean, F. (1995). A psycholinguistic approach to code-switching: the recognition of guest words by bilinguals. En L. Milroy and P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages. Crossdisciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge University Press, 259-275.
- Grosjean, F. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob.
- Hamers, J.F.; Blanc M. (1983). *Bilingüisme et bilinguisme*, Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- Herbert, J. (1952). *Le manuel de l'interprète*. Genève: Georg.
- Heredia, R., & Altarriba, J. (2001). Bilingual language mixing: why do bilinguals code-switch? *Current Directions in Psychological Science. A Journal of the American Psychological Society*. 10, 164-168.
- Hermans, T. (1991). Translational norms and correct Translations, en K.M van Leuven y T. Naaijken (eds.), *Translation Studies. The State of the Art*. Amsterdam: Rodopi.
- Hernández García, C. (1997). *De la teoría a la práctica: dificultades para la identificación de la interferencia lingüística y otros fenómenos de contacto*. Universitat Pompeu Fabra. Actas del I Simposio Internacional sobre Bilingüismo: comunidades e individuos bilingües, Vigo: Universidad de de Vigo, 714-725.
- Hernández García, C. (1998). Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto: el catalán y el español. Universitat Pompeu Fabra. *Hesperia* 1, 61-79.
- Hewson, L., y Martin. (1991). *Redefining Translation. The variational approach*, Londres: Routledge.
- Hulk, A. & Müller, N. (2000). Bilingual first acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 227-244.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- Ibáñez Molina, A.J. (2009). *Acceso léxico en Traducción y mecanismos implicados en el cambio de idioma*. (Tesis Doctoral). Departamento de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento. Universidad de Granada.

- Iliescu Gheorghiu, C. (2001). *Introducción a la interpretación: la modalidad consecutiva*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Jackson, G.M., Swainson, R., Cunnington, R., & Jackson, S.R. (2001). ERP correlates of executive control during repeated language switching. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 169-178.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de Linguistique générale*, Paris: Minuit.
- Jamet, M.C. (2009). Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. *Synergie Italie*, 5, 49-59.
- Jiménez Ivars, A; Pinazo Calatayud, D. (2002). Aptitudes necesarias en la formación de intérpretes. Un estudio exploratorio. *Quaderns: Revista de Traducció*, (8), 77-97.
- Jiménez, A. (1999). *La traducción a la vista. Un análisis descriptivo a la vista*. (Tesis Doctoral). Univeritat Jaume I. Castellón.
- Kahane, E. (2000). Algunas consideraciones sobre calidad en interpretación. *Aiic*, Recuperado el 5 de febrero de 2013. Disponible en: <http://aiic.net/page/198/algunas-consideraciones-sobre-calidad-en-interpretacion/lang/39>
- Kihlstedt, M. (1998) : La référence au passé dans le dialogue. Étude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français. PhD. Stockholm : Akademitryck.
- Kim et al. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. Recuperado el 8 de marzo de 2014. *Nature*, 388(6638), 171-174.
- Kim, K. (1997). The bilingual Brain. *Discover magazine*. Recuperado el 1 de marzo de 2013. Recuperado el 1 de marzo de 2013 Disponible en: <http://discovermagazine.com/1997/oct/thebilingualbrai1258>
- Klein, W. (1989). *L'Acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Kornakov, P. K. (2001). Bilingualism in Childen: Classifications, Questions and Problems. *Bilinguals and Bilingual Interpreters, Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 155-192.
- Kroll, J.F., Bobb, S.C., y Wodniecka, Z. (2006). Language selectivity is the exception, not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9 (2), 119-135.
- Kurz, I. (2001). Conference Interpreting: Quality in the Ears of the User. *Meta: Translators' Journal*, 46, (2), 394-409.

- Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. Cultural factors in learning and education: En Frances E. Aboud & Roben. D. Meade (eds.), *Cultural factors in learning and education: The Fifth Washington Symposium on learning*, Bellingham: WA.
- Leopold, W. F. (1939-1949). *Speech development of a bilingual child: A linguist's record*. 4 vols. Evanston, Ill: Northwestern University Press.
- Lörscher, W. (1991). *Translation performance, translation process, and translation strategies: a psycholinguistic investigation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Luria, A.R y Yudovich, F. (1983). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Macizo, P., Bajo, M.T. (2009) Schema activation in translation and Reading: A paradoxical effect. *Psicológica*, 30, 59-89.
- Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: éditions Klincksieck.
- Macnamara, J., & Kushnir, S.L. (1971). Linguistic independence of bilinguals: the input switch. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 480-487.
- Magiste, E. (1986). Selected issues in second and third language learning. En Vaid, J. (ed.) *Language processing in bilinguals: Psycholinguistic and neurolinguistic perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 97-122.
- Marín, M. (5 de julio de 2015). Entrevista de Maribel Marín a Juana Muñoz Licerias, *El País*, p. 8.
- Martín García, M.C. (2012). *Control inhibitorio en bilingüismo*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- Martín Ruel, E. (2012). *Incidencia del nivel de bilingüismo en las competencias para interpretar, en función del entrenamiento: un estudio francés español*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- Martín, A., Abril, M. I. (2002). Didáctica de la interpretación: algunas consideraciones sobre la evaluación. *Puentes*, 1, 81-94.
- Meisel, J. M. (2004). The bilingual child. En T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism*, Malden, MA: Blackwell, pp. 91-113.
- Meriö, K. (1978). The Psycholinguistic Analysis and Measurement of Interference Errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 16, (1-4), 27-44.
- Meuter, R.F.I., & Allport, A. (1999). Bilingual language switching in naming: asymmetrical costs of language selection. *Journal of Memory and Language*, 40, 25-40.

- Millán Garrido, R. (2005). Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua. En *Actas XVI Internacional ASELE La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Oviedo, 481-485.
- Morales, J., Calvo, A., Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114 (2), 187-202.
- Morelli, M. (2008). *Estudio sobre la ambigüedad en la interpretación simultánea y en la traducción a la vista español-italiano*. Granada: Universidad de Granada.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de la sociolingüística y sociología del lenguaje*. (4º ed.). Barcelona: Ariel.
- Moreno Montes, E. M. (2006). *Estudios electrofisiológicos del procesamiento de cambios de idioma en bilingües*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Moya, V. (2004). *La selva de la Traducción. Teorías Traductológicas Contemporáneas*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Muñoz Marrón, E.; González Rodríguez, B. (2009). *Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica*, Barcelona: Carrera edición, S.L.
- Muñoz Martín, R. (1995). *Lingüística para traducir*. Barcelona: Teide.
- Navés Nogués, T., & Muñoz Lahoz, C. (1999). *Experiencias AICLE en España*. In D. Marsh & G. Langé (Eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning. A Research-driven TIE\_CLIL Foundation Course Reader*. Jyväskylä, Finland: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL (European Lingua Project).
- Noyau, C. (2001b). Typologie et dynamiques des langues : les études acquisitionnelles sur les processus de morphologisation temporelle. Invariants et variables dans les langues. *Études typologiques, Linx*, 45, 177-186.
- Noyau, C. ; Kihlstedt, M. réd. (2002). Acquisition des langues : tendances récentes. *Revue Française de Linguistique Appliquée (RFLA)*, 2.
- Ojemann, G. A. (1991). Cortical organization of language. *Journal of Neuroscience*, 11, (8), 2281-2287.
- Opdenhoff, J.H. (2011). *Estudio sobre la direccionalidad en interpretación de conferencias: de las teorías a la práctica profesional*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- Ortí Testillano, C. (1988). Experiencia lingüística y desarrollo cognitivo: las ventajas del bilingüismo. *Estudios de Psicología*, 33, 229-239.
- Overbeke, M. (1976). *Mécanismes de l'interférence linguistique*, Madrid: Fragua.



- Padilla, P., Macizo, P., Bajo, M.T. (2007). Procesamiento de la información en tareas de comprensión oral: cuando la interpretación marca la diferencia. *Sendebarr*, 18, 191-207.
- Padilla, P., Macizo, P., y Bajo, M.T. (2007). *Tareas de traducción e interpretación desde una perspectiva cognitiva. Una propuesta integradora*, Granada: Atrio.
- Padilla, P.; Bajo, M. T. (1998). Hacia un modelo de memoria y atención en interpretación simultánea. *Quaderns de traducció*, 2, 107-117.
- Paradis, M. (2000). Prerequisites to study of neurolinguistic processes involved in simultaneous interpreting. A synopsis. En B. Englung. Dimitrova & K. Hyltensta (Eds.), *Language processing and simultaneous interpreting*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 17-24.
- Paradis, M. (1987). Bilingüismo, en Rondal, J.A y P-J, Thibaut (comp.), *Problèmes de Psycholinguistique*, Bruselas: Pierre Mardaga.
- Paradis, M. (1994). Towards a neurolinguistic theory of simultaneous translation: the framework. *International Journal of Psycholinguistics*, 10, 319-335.
- Paradis, M. (1994). Towards a neurolinguistic theory of simultaneous translation: The framework. *International Journal of Psycholinguistics*, 9, (3), 161-190.
- Payrató, Ll. (1985). *La interferència lingüística. Comentaris i exemples català-castellà*,
- Peal, E. and Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- Perani, D., S. Dehaene, F. Grassi, L. Cohen, S. Cappa, E. Dupoux, F. Fazio, and J. Mehler. (1996). Brain processing of native and foreign languages. *Neuroreport*, 7, 2439-2444.
- Pérez Guarnieri, V. F. (2013). La traducción a primera vista: el primer paso en el camino de la interpretación simultánea. *AIIC*. Recuperado el 11 de septiembre de 2014. Disponible en: <http://aiic.net/page/3856/la-traduccion-a-primera-vista-el-primer-paso-en-el-camino-de-la-interpretacion-simultanea>.
- Pérez-Luzardo Díaz, J.; Iglesias Fernández, E. Jiménez Yvars, A. Blasco, M.J. (2005). Presentación y discusión de algunos parámetros de investigación en la evaluación de la calidad en interpretación simultánea, en ROMANA GARCÍA, María Luisa [ed.] II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. (9-11 de febrero de 2005). Madrid: AIETI, 1133-1154.

- Pérez-Luzardo, J. (2005). *Didáctica de la interpretación simultánea*. (Tesis Doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria.
- Perruchet, P. ; Vinter, S. (2002). Mémoire et apprentissage implicite. *Psychologie Française*, 4, Presse Universitaire Franc-Comptoise, 51-60.
- Petit, J. (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar: Do Bentzinger Editeur.
- Pöschhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. London: Routledge.
- Prior, A; MacWhinney, B. (2010). A bilingual advantage in task switching. *Bilingualism and Cognition*, 13, 253-262.
- Reategui, N y Sattler, C. (1999). *Metacognición. Estrategias para la construcción del conocimiento*. (2da. Ed.) Lima: CEDUM.
- Reiterer, S.; Perada, E.; Bhattacharya, J. (2009). Mesuring second language proficiency with EEG synchronization: functional cortical networks and hemispheric involvement differ as a function of proficiency level in second language speakers. *Second Language Research*, 25, (1), 77-106.
- Rius, M., «Cerebro bilingüe» en *La Vanguardia*, 20-04-2009. Recuperado el 11 de marzo de 2013. Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120420/54284559153/cerebro-bilingue.html>
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris : Champion.
- Roselli, M. (2002). Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1, (1), 125-144.
- Ruiz Navarro, C. (2007). *Factores moduladores del acceso léxico en traductores y bilingües*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- Ruiz Rosendo, L. (2005). La práctica profesional de la interpretación en el campo de la medicina: estudio exploratorio de la percepción de los intérpretes. *Puentes*, 5, 67-81.
- Santini, V. (2011). *Bilinguismo ed interpretariato*. (Tesis Doctoral). Scuola Superiore Mediatori Linguistici Gregorio VII. Roma.
- Sanz Espinar, G. (2001). Procesos y verbos que introducen la referencia espacial en el relato en español y en francés como lenguas maternas y extranjeras. En Pastor, S y Salazar, V. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. *Estudios de lingüística*, Anexo 1, 127-152.
- Sanz, G., Choi, J-N. (2006). Competencia léxica oral de los niños monolingües y bilingües hispano-coreanos. En E. Balmaseda Maestu (coord.). *Las destrezas orales en la*

- enseñanza del español L2-LE, *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 2, 965-980.
- Schneider, W. & Schiffrin, R. M. (1977). Controlled and automatic human information processing. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84, (2), 127-190.
- Seleskovitch, D. (1978). *Interpreting for international conferences*. Washington, D.C: Pen and Booth Publishers.
- Serra, M. (2013). *Comunicación y lenguaje: la nueva neuropsicología cognitiva*. Ediciones de la Universitat de Barcelona: Barcelona, pp. 767-773.
- Serratrice L., Sorace, A. & Paoli, S. (2004). Crosslinguistic influence at the syntax-pragmatics interface: Subjects and objects in English-Italian bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, (3), 183-205.
- Shlesinger, M. (1995). Shifts in Cohesion in Simultaneous Interpreting. *The translator*, 1, (2).
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid: Alianza Ensayo.
- Siguán, M. (coord.) (1996). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, Barcelona: Horsoni.
- Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986): *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Sinclair de Zwart, H. (1978). *Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente: sistema lingüísticos y operaciones concretas*, Barcelona: oikos-tau, S.A. Ediciones, pp. 170-180.
- Soares, C. and Grosjean, F. (1984). Bilinguals in a monolingual and a bilingual speech mode: The effect on lexical access. *Memory and Cognition*, 12, (4), 380-386.
- Soler Caamaño, E. (2006). *La calidad en formación especializada en interpretación: análisis de los criterios de evaluación de un jurado en un posgrado de interpretación de conferencia médica*. (Tesis Doctoral). Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.
- Taeschner, T. (1983). *The sun is feminine: a study of language acquisition in bilingual children*. Berlin: Springer.
- Tomiyama, M. (2000). Child second language attrition: a longitudinal case study. *Applied Linguistics*, 21, (3), 304-332.
- Trovato, G. (2011). La interpretación bilateral: algunas reflexiones metodológicas en torno a la combinación lingüística español-italiano. *Redele*, 23, Universidad de Messina. Italia.

- Tunmer, E.E., y M.E., Myhill (1984). Metalinguistic awareness and bilingualism, en W.E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children*, Berlin: Springer Verlag, pp. 169-187.
- Valdivia Campos, C. (1995). La interpretación. *Anales de Filología Francesa*, 7, 175-181.
- Van Hoof H. (1962). *Théorie et pratique de l'interprétation avec application particulière au français et à l'anglais*. München: Max Hueber.
- Vanhecke, K. y Lobato, J (2009). *La enseñanza-aprendizaje de la interpretación consecutiva. Una propuesta didáctica*, Editorial Comares: Granada.
- Vygotsky, L.S (1935, 2000). *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós.
- Weber, W.K (1989). Improved Ways of Teaching Consecutive Interpretation, en Gran, L. y Dodds, J.(eds.). *The theoretical and practical aspects of teaching interpretation*. Udine: Campanotto.
- Wei, L. (2000). Dimensions of bilingualism. En L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader*. New York: Routledge.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- Welford, A. I. (1968). *The foundations of skills*. London: Methuen.
- Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition, en Fillmore, Kempler y Wang (Eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Yudes Gómez, C. (2010). *Procesos cognitivos en intérpretes simultáneos: comprensión, memoria de trabajo y funciones ejecutivas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- Zwischenberger, C., Pöchhacker, F. (2010). Survey on quality and role: conference interpreters expectations and self-perceptions. *Communicate*, 53. Recuperado el 17 de mayo de 2014. Disponible en: <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article2510.htm>

## ANEXOS

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 29

Sexo: M  F 

Universidad: Universidad Autónoma de Barcelona

Lengua A1: español Lengua A2: francés

Nivel Educativo: Máster

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.) <b>Comentarios:</b> viví un año durante el curso 1993-1994 (3º de primaria). Después de la selectividad, 2002-2007, estudié la carrera de filosofía en universidades francesas. Por otra parte, estudié de 4 - 17 años en el Liceo Francés de Barcelona.				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA ACTUAL				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.) <b>Comentarios:</b> en ocasiones y de forma voluntaria empleo palabras de una u otra lengua para expresar con la mayor exactitud un concepto. Por ejemplo, "vergüenza ajena" es muy preciso y conciso en español. Pero también empleo "Schadenfreude", pese a no hablar alemán, porque conozco el concepto.				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:** en IS pierdo el hilo alguna vez si la velocidad es excesiva para mí, pero no depende de la lengua de partida, así como con los calcos, etc. A todos nos faltan palabras de vez en cuando, me trabo cuando no me concentro lo suficiente en la producción (por cuestión de velocidad o de dificultad del texto de partida).

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en casa?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

**E. PERSONAL**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO

**1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años

**2. Si bien conoce dos idiomas, ¿con cuál idioma se siente más a gusto y por qué?**

Me siento más a gusto con el francés, idioma que mejor manejo y cuya cultura he estudiado más a fondo: entiendo y comparto los códigos (normas sociales) de su cultura. Pese a haberlo estudiado en la escuela, lo aprendí como un idioma materno: hablo de oído, me fío de mi instinto en la ortografía/ gramática. Detecto y empleo las mismas referencias culturales/populares/históricas/políticas que un nativo con un nivel (Bac+5). La parte "seria" la adquirí durante mis estudios, y la parte "informal" durante los años en que viví en Francia con inmersión lingüística total. En aquella época, mi español perdió mucho (las preposiciones) por dicha inmersión. Este Máster es mi primera experiencia en el sistema educativo español.

**1. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

**2. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: <b>B1</b>	Profesor/a: <b>T. Perramón</b>
Asignatura: <b>Interpretación Simultánea Francés</b>	Universidad: <b>Universidad Autónoma de Barcelona</b>
Periodo de evaluación: <b>18/03/2014 al 20/05/2014</b>	Calificación: <b>9,5/10</b>

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 18 marzo</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología					X
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad				X	
Fluidez				X	
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original				X	
<b>Comentarios:</b>					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 21 marzo</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología				X	
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad				X	
Fluidez				X	
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original					X
<b>Comentarios:</b>					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 16 abril</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad					X
Fluidez				X	
Dicción					
Transmisión correcta del discurso original				X	
<b>Comentarios:</b> su dominio del francés le lleva a intentar encontrar la palabra <i>mágica</i> , el término <i>ideal</i> , la solución <i>bella</i> para cada ocasión. Ello le juega malas pasadas cuando intenta prima la estética por encima del contenido.					



**EVALUACIÓN 4**

Fecha de observación: 14 mayo

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad				X	
Fluidez			X		
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original				X	

**Comentarios:** su perfeccionismo le dificultaba, en determinados momentos, la resolución airosa y rápida de una frase.

**EVALUACIÓN 5**

Fecha de observación: 20 mayo

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad				X	
Fluidez					X
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original					X

**Comentarios:**

**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** ha sido un estudiante interactivo y apasionado desde el primer día de clase. Un alumno aventajado no sólo por sus capacidades sino por su actitud; por el empeño que ponía en cada ejercicio, en cada propuesta, ante cada interrogante.

**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:** como profesora he tenido que rectificar cuando sus comentarios eran oportunos y hacerme fuerte cuando eran desacertados. Si bien su nivel de autoexigencia con vocabulario era muy elevado, su afán de mejora le ha hecho comprender que la forma nunca debe anteponerse al fondo.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 23

Sexo: M  F 

Universidad: Universidad Autónoma de Barcelona

Lengua A1: español Lengua A2: francés

Nivel Educativo: Máster

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

### A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO

	SÍ	NO
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)

**Comentarios:** aunque nació en el País Vasco, viví desde los 5 a los 18 años en Bélgica. Cursé mi educación primaria y secundaria en la Escuela Europea de Bruselas.

### B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA ACTUAL

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)

**Comentarios:** no me sucede mezclar ambos idiomas salvo en determinadas situaciones de estrés o cansancio. No obstante en Interpretación aunque tenga especial cuidado en no calcar, la falta de concentración o cansancio puede inclinarme a traducir de manera más literal; situación más propicia para incurrir en calcos.

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:** en ocasiones el tiempo no resulta insuficiente para entender la lengua fuente, pero sí para reformular el mensaje y traducirlo por su sentido.

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en casa?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

**E. PERSONAL**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO

3. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años

4. Si bien conoce dos idiomas, ¿con cuál idioma se siente más a gusto y por qué?

En el contexto académico me desenvuelvo mejor en francés puesto que mi escolarización tuvo lugar en el extranjero pero para la comunicación cotidiana me siento más a gusto en castellano.

5. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

6. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: <b>B2</b>	Profesor/a: <b>T. Perramón</b>
Asignatura: <b>Interpretación Simultánea Francés</b>	Universidad: <b>Universidad Autónoma de Barcelona</b>
Periodo de evaluación: <b>15/03/2014 al 18/05/2014</b>	Calificación: <b>8,5/10</b>

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 18 marzo</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología		X			
Cohesión lógica		X			
Gramaticalidad			X		
Fluidez		X			
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b>					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 21 marzo</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad				X	
Fluidez				X	
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original				X	
<b>Comentarios:</b> la falta de dominio de algunos términos le induce a alterar el significado del sentido en algunas frases.					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 16 abril</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología				X	
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad					X
Fluidez					X
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	
<b>Comentarios:</b>					

**EVALUACIÓN 4**

Fecha de observación: 14 mayo

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad				X	
Fluidez			X		
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original				X	

**Comentarios:** su perfeccionismo le dificultaba, en determinados momentos, la resolución airosa y rápida de una frase.

**EVALUACIÓN 5**

Fecha de observación: 20 mayo

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad				X	
Fluidez					X
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original					X

**Comentarios:**

**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** ha mostrado especial interés en la asignatura. Su buena dicción le ayuda en la construcción de las oraciones aunque algunas palabras parecidas en ambos idiomas puedan a inducirle a error en la atribución de sus respectivos significados.

**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:**

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 26

Sexo: M  F 

Universidad: Universidad Autónoma de Barcelona

Lengua A1: español

Lengua A2: francés

Nivel Educativo: Máster

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

### A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO

	SÍ	NO
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)

**Comentarios:** viví desde los 5 hasta los 13 en el país de mi lengua B.

### B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA ACTUAL

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)

**Comentarios:** aunque por separado no mezclo los idiomas, si la situación requiere el empleo simultáneo de ambos y tengo que comunicarme de manera rápida, en algunas expresiones no encuentro su equivalente de modo que traduzco literalmente su contenido y explico su sentido.

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:**

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en casa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años

2. Si bien conoce dos idiomas, ¿con cuál idioma se siente más a gusto y por qué?

El castellano es el idioma que utilizo actualmente con más frecuencia.

3. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa
- Trabajo
- Amigos
- Ocio (deporte, aficiones, etc.)
- Estudios

4. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa
- Trabajo
- Amigos
- Ocio (deporte, aficiones, etc.)
- Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: B3	Profesor/a: T. Perramón
Asignatura: Interpretación Simultánea FR-ES	Universidad: Universidad Autónoma de Barcelona
Periodo de evaluación: 18/03/14 al 20/5/14	Calificación: 8/10

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 18 marzo</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología	X				
Cohesión lógica		X			
Gramaticalidad		X			
Fluidez		X			
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original		X			
<b>Comentarios:</b> se encuentran bastantes dificultades debido a la falta de técnicas y a la interferencia de ambos idiomas.					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 21 marzo</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología				X	
Cohesión lógica		X			
Gramaticalidad			X		
Fluidez		X			
Dicción		X			
Transmisión correcta del discurso original		X			
<b>Comentarios:</b> sigue habiendo bastantes inferencias debido al bilingüismo de esta alumna.					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 16 abril</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología				X	
Cohesión lógica		X			
Gramaticalidad			X		
Fluidez			X		
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b> existe una ligera mejoría pero sigue mostrando dificultad en la fluidez del discurso sin incurrir en calcos sintácticos.					



**EVALUACIÓN 4**

Fecha de observación: 14 mayo

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad			X		
Fluidez			X		
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original				X	

**Comentarios:** expresa el mensaje pero existe vacíos en las oraciones y duda mucho a la hora de encontrar las palabras para expresarlo.

**EVALUACIÓN 5**

Fecha de observación: 20 mayo

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad				X	
Fluidez			X		
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original				X	

**Comentarios:** aunque el mensaje se entiende, sigue siendo poco fluido, duda mucho y a veces sigue incurriendo en calcos sintácticos.

**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** la evolución ha sido costosa debido a las interferencias de un idioma al otro. En muchos casos la fluidez se ha visto perjudicada por demorarse en encontrar las palabras o producir estructuras calcadas.

**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:** aunque su competencia idiomática sea buena necesita reforzar la reformulación por unidades de sentido, ya que en las frases sencillas no muestra mayor dificultad con el vocabulario, pero en las oraciones más complejas queda limitada a una traducción literal lo que le obstaculiza la fluidez de su interpretación y en ocasiones perjudica la transmisión del sentido.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 35

Sexo: M  F 

Universidad: Universidad Pontificia Comillas

Lengua A1: español

Lengua A2: francés

Nivel Educativo: Máster

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios:</b> Aprendí mi LA2 en un colegio francés. Por un lado, primero estuve un año en Francia (2003-2004) por estudios y luego 7 meses también allí por motivos de trabajo.				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA ACTUAL				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b>				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:**

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en casa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años

2. Si bien conoce dos idiomas, ¿con cuál idioma se siente más a gusto y por qué?

Me siento a gusto con los dos.

3. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa
- Trabajo
- Amigos
- Ocio (deporte, aficiones, etc.)
- Estudios

4. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa
- Trabajo
- Amigos
- Ocio (deporte, aficiones, etc.)
- Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: <b>B4</b>	Profesor/a: <b>M.D. Rodríguez</b>
Asignatura: <b>Interpretación Simultánea francés</b>	Universidad: <b>ICAI Madrid</b>
Periodo de evaluación: <b>04/2/14 al 20/5/14</b>	Calificación: <b>7,5/10</b>

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 4 febrero</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología				X	
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad				X	
Fluidez			X		
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	
Comentarios:					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 26 febrero</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad				X	
Fluidez			X		
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	
Comentarios:					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 25 marzo</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología				X	
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad				X	
Fluidez			X		
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	
Comentarios:					

**EVALUACIÓN 4**

Fecha de observación: 21 abril

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad				X	
Fluidez				X	
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original				X	

Comentarios:

**EVALUACIÓN 5**

Fecha de observación: 20 mayo

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad				X	
Fluidez				X	
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original					X

Comentarios:

**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** esta alumna ha mostrado una participación activa y salvo las dificultades iniciales en la fluidez de sus interpretaciones ha logrado adquirir un nivel adecuado. Buena evolución.**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:**

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 24

Sexo: M  F 

Universidad: Universidad Pontificia Comillas

Lengua A1: español Lengua A2: francés

Nivel Educativo: Máster

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.) <b>Comentarios: soy español y de familia española aunque estudié en el Liceo Francés de Madrid, por ello no he reforzado la LE en verano o en centros de idiomas (bastante sufría ya de septiembre a junio).</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA ACTUAL				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.) <b>Comentarios: me suelen venir a la mente más palabras francesas cuando hablo español que al revés, aunque pueda cometer calcos en francés. Como anécdota decir que me pasé media infancia hablando de exprimir ideas en lugar de expresar ideas por contaminación del francés, lo cual hacía las delicias de quienes me escuchaban.</b>				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios: nada que comentar.**

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en casa?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

**E. PERSONAL**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO

**1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años

**2. Si bien conoce dos idiomas, ¿con cuál idioma se siente más a gusto y por qué?**

Si bien uso ambos idiomas indistintamente en los mismos ámbitos, percibo diferencias. Valoro que el francés sea una lengua metodológica pero no su comunicación indirecta. En cambio me gusta la consición de las construcciones españolas aunque resulte más difícil incluir matices de forma natural al oral, comparado al francés. Alguna vez han tildado mi de francés como "españolizado", no por calcos de estructura o de vocabulario, sino por hablar con un estilo "très direct": al repetir "quoi?" (en tono neutro) cuando no había entendido algo, se percibía como una fórmula casi agresiva. Mientras que en español, esta misma fórmula, en casos similares, no es percibida como algo "muy directo".

**3. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo
- Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)
- Estudios

**4. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo
- Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)
- Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: <b>B5</b>	Profesor/a: <b>M.D. Rodríguez</b>
Asignatura: <b>Interpretación Simultánea</b>	Universidad: <b>ICAI Madrid</b>
Periodo de evaluación: <b>04/02/14 al 20/05/14</b>	Calificación: <b>10 MH/10</b>

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 4 febrero</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología				X	
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad				X	
Fluidez				X	
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original					X
Comentarios:					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 26 febrero</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología				X	
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad					X
Fluidez					X
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original					X
Comentarios:					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 25 marzo</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología				X	
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad					X
Fluidez					X
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original					X
Comentarios:					



**EVALUACIÓN 4**

Fecha de observación: 21 abril

	1	2	3	4	5
Terminología					X
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad					X
Fluidez					X
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original					X

Comentarios:

**EVALUACIÓN 5**

Fecha de observación: 20 mayo

	1	2	3	4	5
Terminología					X
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad					X
Fluidez					X
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original					X

Comentarios:

**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** este alumno no ha presentado dificultades notables a lo largo del curso. Ha mostrado una especial facilidad desde el comienzo. Nivel profesional.**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:**

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 21

Sexo: M  F 

Universidad: Universidad del País Vasco

Lengua A1: español

Lengua A2: francés

Nivel Educativo: Máster

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios:</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA ACTUAL				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b>				

**2C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:**

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en casa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO

**1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años

**2. Si bien conoce dos idiomas, ¿con cuál idioma se siente más a gusto y por qué?**

Con el castellano porque está más presente en mi vida.

**3. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

**4. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: B6	Profesor/a: J. Arregui
Asignatura: Interpretación Simultánea fr-es	Universidad: EHU/UPV
Periodo de evaluación: 17/03/ 2014 al 14/ 05/2014	Calificación: 8,5 /10

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 17 marzo</b>					
	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad			X		
Fluidez		X			
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b> discurso sobre jóvenes y videojuegos para hacer en casa y entregado con comentarios sobre la interpretación					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 7 abril</b>					
	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad			X		
Fluidez				X	
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b> discurso interpretado en clase, escucha de 5 minutos (por el profesor)					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 14 abril</b>					
	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad			X		
Fluidez			X		
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	
<b>Comentarios:</b> 10 minutos de discurso					

**EVALUACIÓN 4**

Fecha de observación: 12 mayo

	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad			X		
Fluidez		X			
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original			X		

Comentarios: 1er discurso de examen 10 minutos

**EVALUACIÓN 5**

Fecha de observación: 19 mayo

	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad			X		
Fluidez				X	
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original			X		

Comentarios: 2º discurso de examen 10 minutos

**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** es una alumna capaz y aplicada, conoce y aplica la técnica, pero le falta pulirla y adquirir más seguridad.**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:** ella misma se pone barreras, no se ve como intérprete.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 24

Sexo: M  F 

Universidad: Universidad de Granada

Lengua A1: español

Lengua A2: francés

Nivel Educativo: Máster

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios:</b> nació en España pero mi padre es francés. Estuve viviendo 4 años cuando era pequeño y cuando volví a España cursé mis estudios en un colegio francés. Actualmente, paso los veranos en Francia con mi familia paterna.				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA ACTUAL				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b> si mezclo ambos idiomas por cansancio soy consciente de ello, tan sólo lo hago por preferencia y por priorizar la fluidez en mi discurso, pero esto me sucede en contadas ocasiones. Sin embargo, si tengo tendencia a los calcos sintácticos en situaciones de estrés como en interpretación, pero como soy consciente de ello me procuro despegarme del discursos origen para no traducir de manera literal.				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:**

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en casa?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

**E. PERSONAL**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO

**1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años

**2. Si bien conoce dos idiomas, ¿con cuál idioma se siente más a gusto y por qué?**

Aunque con mi padre hable siempre en francés me encuentro más a gusto con el castellano porque es el idioma que utilizo en mi vida cotidiana salvo cuando paso temporadas fuera.

**3. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa
- Trabajo
- Amigos
- Ocio (deporte, aficiones, etc.)
- Estudios

**4. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa
- Trabajo
- Amigos
- Ocio (deporte, aficiones, etc.)
- Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: <b>B7</b>	Profesor/a: <b>E. Stévaux</b>
Asignatura: <b>Interpretación simultánea francés</b>	Universidad: <b>UGR</b>
Periodo de evaluación: <b>18/03/2014 al 20/05/2014</b>	Calificación: <b>8/10</b>

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 18 marzo</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología		X			
Cohesión lógica			x		
Gramaticalidad			x		
Fluidez		X			
Dicción				x	
Transmisión correcta del discurso original			x		
Comentarios:					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 21 marzo</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología		X			
Cohesión lógica				x	
Gramaticalidad			x		
Fluidez		X			
Dicción			x		
Transmisión correcta del discurso original				x	
Comentarios:					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 16 abril</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			x		
Cohesión lógica				x	
Gramaticalidad			x		
Fluidez				x	
Dicción				x	
Transmisión correcta del discurso original			x		
Comentarios:					



**EVALUACIÓN 4**

Fecha de observación: 14 mayo

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad				X	
Fluidez				X	
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original			X		

Comentarios:

**EVALUACIÓN 5**

Fecha de observación: 20 mayo

	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad				X	
Fluidez					X
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	

Comentarios:

**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** aunque ha presentado algunas dificultades con el manejo del vocabulario, ha logrado adquirir las técnicas de reformulación para transmitir el mensaje del discurso original.**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:**

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 22

Sexo: M  F 

Universidad: Universidad Pontificia Comillas

Lengua A1: español

Lengua A2: francés

Nivel Educativo: Máster

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

### A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO

	SÍ	NO
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)

**Comentarios:** aprendí el francés en el Liceo Francés de Madrid desde 1994-2008 pero no he realizado estancia alguna en el extranjero.

### B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA ACTUAL

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)

**Comentarios:**

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:**

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en casa?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

**E. PERSONAL**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO

**1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años

**2. Si bien conoce dos idiomas, ¿con cuál idioma se siente más a gusto y por qué?**

Con el castellano, ya que vivo en España y el 99% del tiempo hablo en español.

**3. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

**4. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: <b>B8</b>	Profesor/a: <b>M.D. Rodríguez</b>
Asignatura: <b>Interpretación Simultánea francés</b>	Universidad: <b>ICAI Madrid</b>
Periodo de evaluación: <b>04/02/2014 al 20/05/2014</b>	Calificación: <b>7/10</b>

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 4 febrero</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología		X			
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad			X		
Fluidez			X		
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original		X			
Comentarios:					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 25 marzo</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología				X	
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad			X		
Fluidez			X		
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	
Comentarios:					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 21 abril</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología				X	
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad				X	
Fluidez			X		
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	
Comentarios:					

**EVALUACIÓN 4**

Fecha de observación: 20 mayo

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad				X	
Fluidez				X	
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original				X	

Comentarios:

**EVALUACIÓN 5**

Fecha de observación:

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad				X	
Fluidez				X	
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original				X	

Comentarios:

**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios: Buena evolución****OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:**

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 22

Sexo: M  F 

Universidad: Universidad del País Vasco

Lengua A1: español

Lengua A2: francés

Nivel Educativo: Grado

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

### A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO

	SÍ	NO
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)

**Comentarios:** viví durante 3 años (1-4 años) en Francia y luego 4 años (9-13 años) en Bélgica, por razones de trabajo.

### B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA ACTUAL

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)

**Comentarios:**

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:**

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en casa?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

**E. PERSONAL**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años

2. Si bien conoce dos idiomas, ¿con cuál idioma se siente más a gusto y por qué?

Me siento igual de a gusto con los dos, aunque desde hace 7 años mi lengua activa es el español.

3. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

4. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: <b>B9</b>	Profesor/a: <b>J. Arregui</b>
Asignatura: <b>Interpretación Simultánea</b>	Universidad: <b>EHU/UPV</b>
Periodo de evaluación: <b>17/03/2014 al 19/05/2014</b>	Calificación: <b>7,5/10</b>

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 17 marzo</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología		X			
Cohesión lógica		X			
Gramaticalidad			X		
Fluidez			X		
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b> discurso sobre jóvenes y videojuegos					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 7 abril</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología		X			
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad			X		
Fluidez			X		
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b> discurso interpretado en clase. Escucha de 5 minutos (por el profesor)					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 14 abril</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad			X		
Fluidez			X		
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original		X			
<b>Comentarios:</b> Discurso de 10 minutos					



**EVALUACIÓN 4****Fecha de observación: 12 mayo**

	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad			X		
Fluidez				X	
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original			X		

**Comentarios:** 1er discurso de examen de 10 minutos**EVALUACIÓN 5****Fecha de observación: 19 mayo**

	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad		X			
Fluidez				X	
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original		X			

**Comentarios:** 2º discurso de examen de 10 minutos**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** apunta maneras, tiene desparpajo, conoce y aplica bien la técnica. Le falta práctica y rigor.**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:** es un poco "informal" y aunque le interesa mucho la interpretación a veces pasaba un poco

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 40

Sexo: M  F 

Universidad: Universidad de Granada

Lengua A1: español

Lengua A2: francés

Nivel Educativo: Máster

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios:</b> nació en Francia y aprendí francés antes que español. Me fui a vivir a España (sin hablar casi español) a los 4 años aprox. Y en los siguientes 15 años estudié en España y pasaba alrededor de 4 meses al año en Francia (con mi padre), todas las vacaciones e incluso algo más. Cuando paso más de dos meses en Francia recupero mucho francés (vocabulario, estructuras, etc.). Actualmente hablo y escribo (sobre todo) mejor en español.				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA ACTUAL				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b> con respecto a las preguntas 7 y 8, si estoy con una persona que, como yo, habla ambos idiomas sin problema, a veces, queriendo, utilizamos expresiones de ambos idiomas, la que mejor nos convenga en cada momento.				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:** las primeras preguntas las he contestado suponiendo que el discurso trata de temas generales. Obviamente siempre, en cualquier idioma, puede ocurrir que el tema sea desconocido. Creo que puedo afirmar que entiendo el francés igual que el español (o casi).

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en casa?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

**E. PERSONAL**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO

**1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años

**2. Si bien conoce dos idiomas, ¿con cuál idioma se siente más a gusto y por qué?**

Con el español. Porque vivo en España desde los 4 años y, aunque he ido mucho a Francia e incluso he vivido y cursado años sueltos allí, la mayoría de estudios los he hecho en España. Con respecto a la pregunta 4 del apartado D, si estoy con mi familia francesa hablo francés y con la española hablo español. Si están juntos en casa hablaré con cada cual en su idioma.

**3. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa
- Trabajo
- Amigos
- Ocio (deporte, aficiones, etc.)
- Estudios

**4. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa
- Trabajo
- Amigos
- Ocio (deporte, aficiones, etc.)
- Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA (fr-es)

Alumno: <b>B10</b>	Profesor/a: <b>E. Stévaux</b>
Asignatura: <b>Interpretación Simultánea francés</b>	Universidad: <b>UGR</b>
Periodo de evaluación: <b>18/03/2014 al 20/05/2014</b>	Calificación: <b>7,5/10</b>

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 18 marzo</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad			X		
Fluidez				X	
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b>					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 21 marzo</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad				X	
Fluidez				X	
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original				X	
<b>Comentarios:</b>					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 16 abril</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología				X	
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad				X	
Fluidez					X
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b>					

**EVALUACIÓN 4**

Fecha de observación: 14 mayo

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad			X		
Fluidez				X	
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original			X		

Comentarios:

**EVALUACIÓN 5**

Fecha de observación: 20 mayo

	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad				X	
Fluidez					X
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original			X		

Comentarios: sigue mostrando dificultad con el dominio de la terminología pero logra mantener un buen ritmo en la dicción de su discurso.

**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

Comentarios: buena evolución.

**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

Comentarios:

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 30

Sexo: M  F 

Universidad: Intérpretes y Traductores de Salamanca

Lengua A: español

Lengua B: francés

Nivel Educativo: Máster

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LB durante la educación secundaria?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.) <b>Comentarios: viví en Francia durante 3 años: 2011-2014. Fue después de haber estado en la Alianza Francesa, así que fue en esta institución que aprendí francés y luego me mudé a París.</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunica en su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.) <b>Comentarios: la mezcla sucede, aunque aprendiera el francés a los 22 años.</b>				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:**

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO

**1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LB?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-25

**2. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

**3. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: <b>NB1</b>	Profesor/a: <b>H. Steals</b>
Asignatura: <b>Interpretación Simultánea Francés</b>	Universidad: <b>I.T.S</b>
Periodo de evaluación: <b>23/09/2014 al 20/11/2014</b>	Calificación: <b>6,5/10</b>

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 23 septiembre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología		X			
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad		X			
Fluidez		X			
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b>					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 2 octubre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica		X			
Gramaticalidad		X			
Fluidez		X			
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b>					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 23 octubre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad		X			
Fluidez		X			
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original				X	
<b>Comentarios:</b>					



**EVALUACIÓN 4**

Fecha de observación: 4 noviembre

	1	2	3	4	5
Terminología			x		
Cohesión lógica				x	
Gramaticalidad			x		
Fluidez		X			
Dicción			x		
Transmisión correcta del discurso original				x	

Comentarios: dificultad persistente en la fluidez de su discurso.

**EVALUACIÓN 5**

Fecha de observación: 20 noviembre

	1	2	3	4	5
Terminología		X			
Cohesión lógica			x		
Gramaticalidad			x		
Fluidez			x		
Dicción			x		
Transmisión correcta del discurso original				x	

Comentarios: se observa una notable mejoría en la fluidez.

**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	x	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	x	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** aunque la escasa fluidez inicial haya mejorado, ha sido una dificultad notable a lo largo del periodo de observación. No obstante, parece que la mejoría en el nivel gramatical le ha dado más soltura para construir unidades sin tanto vacíos como al inicio del curso.

**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:**

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 23

Sexo: M  F 

Universidad: Intérpretes y Traductores de Salamanca

Lengua A: español

Lengua B: francés

Nivel Educativo: Máster

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

### A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO

	SÍ	NO
1. ¿Ha vivido en el país de su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Ha cursado su LB durante la educación secundaria?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)

**Comentarios:** hace dos años que vivo en Francia. El primer año en el marco del programa Fille Au Pair y el segundo año realizando el tercer año de una licencia en la universidad.

### B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas eran su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunicas en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunicas en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)

**Comentarios:** me siento más a gusto con el español pues es mi lengua materna y me resulta más facil explicarme y expresarme en mi lengua. (Comencé a aprender francés a los 17 años).

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:**

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LB?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-25

2. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

3. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: <b>NB2</b>	Profesor/a: <b>H. Steals</b>
Asignatura: <b>Interpretación Simultánea francés</b>	Universidad: <b>I.T.S</b>
Periodo de evaluación: <b>23/09/ 2014 al 20/11/2014</b>	Calificación: <b>6,5/10</b>

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 23 septiembre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica		X			
Gramaticalidad	X				
Fluidez		X			
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original		X			
<b>Comentarios:</b> buena reformulación en cuanto al léxico se refiere. Pero los calcos perjudican la cohesión de sus oraciones.					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 2 octubre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad		X			
Fluidez		X			
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b> se observan calcos estructurales y vacíos en las oraciones.					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 23 octubre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad		X			
Fluidez			X		
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b> aprende a evitar los vacíos terminando cada unidad de sentido pero los calcos permanecen a lo largo de su discurso.					

**EVALUACIÓN 4**

Fecha de observación: 4 noviembre

	1	2	3	4	5
Terminología		X			
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad		X			
Fluidez			X		
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original			X		

**Comentarios:** logra transmitir el mensaje pero permanece un estilo de traducción literal.

**EVALUACIÓN 5**

Fecha de observación: 20 noviembre

	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad			X		
Fluidez				X	
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original			X		

**Comentarios:** mejora la fluidez de su discurso y aunque existe algunos vacíos, logra reformular para no incurrir en calcos sintácticos.

**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** ha mostrado especial interés en mejorar su fluidez y capacidad de concentración para reformular unidades se sentido y alejarse de la literalidad.

**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:**

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 29

Sexo: M  F 

Universidad: Intérpretes y Traductores Salamanca

Lengua A: francés

Lengua B: español

Nivel Educativo: Grado

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LB durante la educación secundaria?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios :</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas era su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b>				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:**

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LB fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO

**1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LB?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-25

**2. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

**3. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: NB3	Profesor/a: H. Steals
Asignatura: Interpretación Simultánea francés	Universidad: I.T.S
Periodo de evaluación: 23/09/2014 al 20/11/2014	Calificación: 7/10

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 23 septiembre</b>					
	1	2	3	4	5
Terminología		X			
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad		X			
Fluidez		X			
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b>					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 2 octubre</b>					
	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad		X			
Fluidez		X			
Dicción		X			
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b> existe vacios en las oraciones pero la alumna intenta reformular.					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 23 octubre</b>					
	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad		X			
Fluidez			X		
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b>					



**EVALUACIÓN 4**

Fecha de observación: 4 noviembre

	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad			X		
Fluidez		X			
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original			X		

**Comentarios:** permanecen las dificultades en la fluidez de su discurso pero logra transmitir en sentido correcto del discurso original.

**EVALUACIÓN 5**

Fecha de observación: 20 noviembre

	1	2	3	4	5
Terminología		X			
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad			X		
Fluidez			X		
Dicción		X			
Transmisión correcta del discurso original			X		

**Comentarios:**

**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** algunas dificultades gramaticales con el idioma, que no obstante, han ido mitigándose a los largo del primer cuatrimestre. Por otro lado, es necesario enfatizar en la síntesis de las oraciones largas, ya que aún interpreta sin despegarse suficiente del discurso origen para reformular su interpretación.

**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:**

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 50

Sexo: M  F 

Universidad: Estudio Sampere Madrid

Lengua A: español

Lengua B: francés

Nivel Educativo: Máster

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

### A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO

	SÍ	NO
1. ¿Ha vivido en el país de su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Ha cursado su LB durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)

**Comentarios:** llevo viviendo 20 años en Francia pero el francés lo aprendí en el colegio.

### B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas eran su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)

**Comentarios:** llevo 20 años viviendo en Francia y aunque el francés siga siendo mi LB en la interpretación, calco mucho del francés al español en las conversaciones.

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:**

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LB fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO

**1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LB?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-25

**2. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

**3. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: NB4	Profesor/a: B. Arechederra
Asignatura: Interpretación Simultánea francés	Universidad: Estudio Sempere Madrid
Periodo de evaluación: 14/10/2014 al 10/12/2014	Calificación: 8/10

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 15 octubre</b>					
	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad		X			
Fluidez			X		
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original				X	
<b>Comentarios:</b>					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 22 octubre</b>					
	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad			X		
Fluidez				X	
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original				X	
<b>Comentarios:</b>					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 12 noviembre</b>					
	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad			X		
Fluidez				X	
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original				X	
<b>Comentarios:</b> transmite el mensaje pero le cuesta despegarse del discurso original.					

**EVALUACIÓN 4**

Fecha de observación: 19 noviembre

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad			X		
Fluidez				X	
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original				X	

Comentarios:

**EVALUACIÓN 5**

Fecha de observación: 10 diciembre

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad			X		
Fluidez					X
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	

**Comentarios:** correcta evolución en el dominio de la fluidez. No obstante, antepone el ritmo a la corrección gramatical incurriendo todavía en calcos sintácticos.

**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** la alumna ha mostrado una notable mejoría en la aplicación de las técnicas tales vistas en clase. En su caso, ha sido especialmente necesario aprender a reformular las unidades de sentido para despegarse del discurso original.

**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:**

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 42

Sexo: M  F 

Universidad: Estudio Sampere Madrid

Lengua A: español

Lengua B: francés

Nivel Educativo: Máster

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

### A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO

	SÍ	NO
1. ¿Ha vivido en el país de su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Ha cursado su LB en la educación secundaria?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)

**Comentarios:** he vivido 2 años en Francia por motivos de trabajo. Aprendí el francés en el colegio y lo he seguido manteniendo en cursos presenciales.

### B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas eran su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)

**Comentarios:** recurro a palabras o expresiones de mi LB pero porque actualmente está más presente en mi vida.

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:**

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LB fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO

**1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LB?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-25

**2. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

**3. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: <b>NB5</b>	Profesor/a: <b>B. Arechederra</b>
Asignatura: <b>Interpretación Simultánea francés</b>	Universidad: <b>Estudio Sampedre Madrid</b>
Periodo de evaluación: <b>22/10/2014 al 17/12/2014</b>	Calificación: <b>8,5/10</b>

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 22 octubre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad				X	
Fluidez				X	
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b>					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 5 noviembre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad			X		
Fluidez				X	
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b>					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 19 noviembre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología				X	
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad			X		
Fluidez			X		
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original				X	
<b>Comentarios:</b>					



**EVALUACIÓN 4****Fecha de observación: 3 diciembre**

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad			X		
Fluidez			X		
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	

**Comentarios:****EVALUACIÓN 5****Fecha de observación: 17 diciembre**

	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad				X	
Fluidez			X		
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original				X	

**Comentarios:** parece seguir teniendo algunas dificultades con algunos términos incurriendo en calcos semánticos.**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** buena capacidad de dicción desde el comienzo que le han ayudado a compensar los calcos sintácticos.**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:**

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 54

Sexo: M  F 

Universidad Estudio Sempere Madrid

Lengua A: español

Lengua B: francés

Nivel Educativo: Máster

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

### A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO

	SÍ	NO
1. ¿Ha vivido en el país de su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Ha reforzado su LB hasta el fin de la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)

**Comentarios :**

### B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas son su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)

**Comentarios:**

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:****D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO **1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LB?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-25 **2. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

**3. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: <b>NB6</b>	Profesor/a: <b>B. Arechederra</b>
Asignatura: <b>Interpretación Simultánea francés</b>	Universidad: <b>Estudio Sampedre Madrid</b>
Periodo de evaluación: <b>14/10/2014 al 17/12/2014</b>	Calificación: <b>8, 5/10</b>

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 15 octubre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad				X	
Fluidez				X	
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original				X	
<b>Comentarios:</b>					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 22 octubre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología				X	
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad				X	
Fluidez				X	
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	
<b>Comentarios:</b>					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 5 noviembre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología				X	
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad					X
Fluidez				X	
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original				X	
<b>Comentarios:</b>					

**EVALUACIÓN 4**

Fecha de observación: 19 noviembre

	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad					X
Fluidez				X	
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original				X	

Comentarios:

**EVALUACIÓN 5**

Fecha de observación: 17 diciembre

	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad			X		
Fluidez				X	
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	

Comentarios:

**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** la alumna no parece haber presentado dificultades notables en adquirir las técnicas de interpretación. No obstante, si bien logra reformular correctamente las oraciones del discurso original, tiende a resumir demasiado, de modo que algunos datos complementarios del discurso original son obviados en su discurso.

**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

Comentarios:

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 46

Sexo: M  F 

Universidad: Estudio Sampedro Madrid

Lengua A: español

Lengua B: francés

Nivel Educativo: Máster

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

### A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO

	SÍ	NO
1. ¿Ha vivido en el país de su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Ha cursado su LB durante la educación secundaria?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)

**Comentarios:** he vivido 5 años en el país de mi lengua B, por trabajo. Además, es idioma usual en mi hogar.

### B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas eran su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunica en su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunica en su LA?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)

**Comentarios:** puesto que en estos momentos el francés está más presente, los calcos de mi LB en mi LA son más frecuentes que a la inversa.

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:****D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LB fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO **1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LB?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-25 **2. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

**3. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: NB7	Profesor/a: B. Arechederra
Asignatura: Interpretación Simultánea francés	Universidad: Estudio Sampedre Madrid
Periodo de evaluación: 22/10/2014 al 18/12/2014	Calificación: 7,5/10

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 22 octubre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad			X		
Fluidez				X	
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	
Comentarios:					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 5 noviembre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad			X		
Fluidez			X		
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	
Comentarios:					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 20 noviembre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad		X			
Fluidez			X		
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original				X	
Comentarios:					



**EVALUACIÓN 4**

Fecha de observación: 4 diciembre

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad			X		
Fluidez				X	
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original			X		

Comentarios:

**EVALUACIÓN 5**

Fecha de observación: 18 diciembre

	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad			X		
Fluidez				X	
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original				X	

Comentarios:

**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** Participación activa. Algunos calcos sintácticos perjudican el significado semántico de algunas oraciones.**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:**

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 22

Sexo: M  F 

Universidad: Universidad de Valencia

Lengua A: español

Lengua B: francés

Nivel Educativo: Grado

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

### A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO

	SÍ	NO
1. ¿Ha vivido en el país de su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Ha cursado su LB durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)

**Comentarios:** he vivido un año completo en el país de mi LB.

### B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas son su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunicas en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunicas en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)

**Comentarios:** es curioso, en general, me he dado cuenta de que tengo más interferencias de mi lengua B a mi lengua A que viceversa, cuando la lengua B es la que he aprendido a posteriori. Supongo que se debe a que en la lengua A tiendo a "hablar mal" por ser nativa, mientras que la base de la lengua B la he aprendido "de los libros" y tengo más claro los conceptos y las estructuras.

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:**

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO

**1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LB?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-25

**2. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa                       Trabajo  
 Amigos                     Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

**3. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa                             Trabajo  
 Amigos                         Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: NB8	Profesor/a: E. McFarlane
Asignatura: Interpretación Simultánea francés	Universidad: Universidad de Alicante
Periodo de evaluación: 25/02/2014 al 20/05/2014	Calificación: 9,5 /10

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 25 febrero</b>					
	1	2	3	4	5
Terminología	X				
Cohesión lógica		X			
Gramaticalidad		X			
Fluidez		X			
Dicción	X				
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b> la alumna encuentra dificultades a la hora de encontrar las palabras para expresarse debido al tema del discurso origen. Sin embargo, presenta recursos suficientes que con la práctica hará que mejore la producción del discurso.					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 4 marzo</b>					
	1	2	3	4	5
Terminología			X		
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad				X	
Fluidez				X	
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	
<b>Comentarios:</b> se observa una progresión pronunciada en la facilidad para expresar en LB el discurso debido, sobre todo, a la práctica y al estudio de técnicas.					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 25 marzo</b>					
	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad					X
Fluidez				X	
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	
<b>Comentarios:</b> aunque sigue perdiendo algunos matices, la interpretación de la alumna es perfectamente entendible y aplica las técnicas aprendidas.					

**EVALUACIÓN 4**

Fecha de observación: 8 abril

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad					X
Fluidez				X	
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	

**Comentarios:** debido a la fluidez y a la rapidez con la que la alumna avanzó las primeras semanas, se ha estancado y presenta dificultades en la terminología aunque logra parafrasear y transmitir el mensaje.

**EVALUACIÓN 5**

Fecha de observación: 20 mayo

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad					X
Fluidez					X
Dicción					X
Transmisión correcta del discurso original					X

**Comentarios:** la alumna alcanza los objetivos establecidos. Transmite el mensaje completo con fluidez y buena dicción aunque duda en algunos aspectos de la terminología. Estos aspectos no influyen en la transmisión del mensaje debido a su habilidad para parafrasear el mensaje.

**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** la alumna empezó con un nivel bajo, poca fluidez y dificultad para encontrar las palabras para expresarse. Sin embargo, la práctica y el aprendizaje de técnicas le ha ayudado en todos los aspectos hasta lograr realizar interpretaciones claras y concisas.

**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:** la mayor dificultad presentada por la alumna ha sido la memorización de la terminología relacionada con el tema a tratar.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 25

Sexo: M  F 

Universidad: Universidad Autónoma de Barcelona

Lengua A: español

Lengua B: francés

Nivel Educativo: Máster

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LB durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios: he realizado una estancia en el país de mi LB de un año en intercambio.</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas eran su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunicas en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunicas en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b>				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:****D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO **1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LB?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-25 **2. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

**3. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?**

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: NB9	Profesor/a: A. Muñoz
Asignatura: Interpretación Simultánea francés	Universidad: Universidad Autónoma de Barcelona
Periodo de evaluación: 22/10/2013 al 17/12/2013	Calificación: 9 /10

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 22 octubre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología	X				
Cohesión lógica		X			
Gramaticalidad		X			
Fluidez		X			
Dicción	X				
Transmisión correcta del discurso original		X			
<b>Comentarios:</b> entiende el mensaje pero le cuesta encontrar las palabras para expresarlo, tiende a dudar mucho y a dejar espacios en blanco.					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 5 noviembre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología			X		
Cohesión lógica		X			
Gramaticalidad			X		
Fluidez			X		
Dicción		X			
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b> hay una pequeña mejora a la hora de transmitir el mensaje y de la fluidez con la que lo hace. Además, se observa que ha preparado el tema de la interpretación dado que conoce la terminología.					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 26 noviembre</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología				X	
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad				X	
Fluidez			X		
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b> el alumno está algo estancado y le cuesta producir el mensaje. Se le recomienda una serie de ejercicios para ganar fluidez a la hora de expresar el contenido del discurso. Sin embargo, se sigue observando una mejora en el aprendizaje de la terminología relacionada con los temas					



interpretados.

#### EVALUACIÓN 4

Fecha de observación: 3 diciembre

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad					X
Fluidez				X	
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	

**Comentarios:** tras la práctica de una serie de técnicas, se observa una gran mejora en la transmisión del mensaje así como en la dicción y fluidez con la que lo hace.

#### EVALUACIÓN 5

Fecha de observación: 17 diciembre

	1	2	3	4	5
Terminología					X
Cohesión lógica					X
Gramaticalidad					X
Fluidez				X	
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	

**Comentarios:** se observa nuevamente una mejora en la capacidad de aprendizaje de terminología, aunque siga manifestando pequeñas dificultades a la hora de transmitir el mensaje con fluidez.

#### EVALUACIÓN GLOBAL

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	X	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** desde el comienzo de la práctica, se ha observado una gran mejora en las aptitudes del alumno aunque de vez en cuando presenta alguna dificultad a la hora de transmitir el mensaje con fluidez. No obstante, la capacidad interpretativa es elevada.

#### OTRAS OBSERVACIONES

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:** el alumno tiende a tener interferencias en la lengua B de estructuras de su lengua A. Es consciente de ello y eso le hace parar para reformular la estructura y hace que, en ocasiones, el discurso no sea fluido. Sin embargo, tiene alta capacidad interpretativa y con algo más de práctica, conseguirá vencer el obstáculo de las interferencias.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Edad: 22

Sexo: M  F 

Universidad: Universidad Autónoma de Barcelona

Lengua A: español

Lengua B: francés

Nivel Educativo: Máster

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

### A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO

	SÍ	NO
1. ¿Ha vivido en el país de su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Ha cursado su LB durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)

**Comentarios:** he realizado una estancia de un curso en el país de mi LB por intercambio de estudios.

### B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas eran su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunicas en su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunicas en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)

**Comentarios:**

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Pierde el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calca estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resulta desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resulta desconocido el tema del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resulta insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercala (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le cuesta memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tiene la palabra en la punta de la lengua pero no la encuentra?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se traba en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:**

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

(Especifique si en algún momento le ha sido diagnosticado alguna de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger (AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). La información será tratada únicamente con fines estadísticos.)

SÍ  NO

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LB?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-25

2. ¿En qué ámbitos se comunica en castellano?

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

3. ¿En qué ámbitos se comunica en francés?

Marque con una X la/s casilla/s correspondientes

- Casa  Trabajo  
 Amigos  Ocio (deporte, aficiones, etc.)  
 Estudios

## EVALUACIÓN DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA

Alumno: <b>NB10</b>	Profesor/a: <b>T. Perramón</b>
Asignatura: <b>Interpretación Simultánea francés</b>	Universidad: <b>Universidad Autónoma de Barcelona</b>
Periodo de evaluación: <b>11/02/2014 al 20/05/2014</b>	Calificación: <b>7,5/10</b>

Marque con una X la puntuación que considere más acorde a la observación realizada (1 muy deficiente, 5 excelente)

<b>EVALUACIÓN 1</b>					
<b>Fecha de observación: 11 marzo</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología	X				
Cohesión lógica		X			
Gramaticalidad			X		
Fluidez		X			
Dicción	X				
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b> presenta dificultades con el léxico específico del tema tratado lo que interfiere la dicción.					
<b>EVALUACIÓN 2</b>					
<b>Fecha de observación: 25 febrero</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología		X			
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad			X		
Fluidez		X			
Dicción		X			
Transmisión correcta del discurso original		X			
<b>Comentarios:</b> sigue presentando dificultades en el léxico que afecta a la transmisión del discurso					
<b>EVALUACIÓN 3</b>					
<b>Fecha de observación: 12 marzo</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Terminología		X			
Cohesión lógica			X		
Gramaticalidad				X	
Fluidez				X	
Dicción			X		
Transmisión correcta del discurso original			X		
<b>Comentarios:</b> presenta una notable mejora en la gramaticalidad que le otorgan mayor fluidez y aciertan en mayor medida con la transmisión del sentido.					

**EVALUACIÓN 4**

Fecha de observación: 8 abril

	1	2	3	4	5
Terminología			x		
Cohesión lógica				X	
Gramaticalidad					x
Fluidez				X	
Dicción				X	
Transmisión correcta del discurso original				X	

**Comentarios:** aunque sigue dominar el léxico especializado, logra avanzar en la construcción de oraciones que facilitan la fluidez y mejoran tanto la cohesión de cada frase como la transmisión del discurso original.

**EVALUACIÓN 5**

Fecha de observación: 20 mayo

	1	2	3	4	5
Terminología				X	
Cohesión lógica			x		
Gramaticalidad					x
Fluidez					x
Dicción			x		
Transmisión correcta del discurso original				X	

**Comentarios:** la rapidez y fluidez que muestra en la construcción de oraciones no son acordes al dominio del léxico.

**EVALUACIÓN GLOBAL**

	SÍ	NO
Ha asistido el alumno a más del 85% de las clases	X	
Se ha mostrado el alumno interesado por la asignatura	x	

(Indique su apreciación personal respecto a la evolución y competencia actual del alumno en su asignatura.)

**Comentarios:** Ha logrado un progreso sustancial con la aplicación de las técnicas y la reformulación de las oraciones le ha dado mayor libertad para tratar de parafrasear los términos que no lograba expresar con su correspondiente traducción.

**OTRAS OBSERVACIONES**

(Indique, si la hubiere, alguna facultad o dificultad específica observada en el alumno durante el curso de su asignatura.)

**Comentarios:** buena capacidad interpretativa aunque debería hacer especial hincapié en el estudio previo del tema tratado para el manejo del vocabulario.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 25

Lengua A1: español

Lengua A2: francés

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

### A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO

	SÍ	NO
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)

**Comentarios:** me fui de España con 11 años y a partir de entonces cursé mis estudios en francés. Siempre he leído mucho en castellano, que además es, con el gallego, la lengua que se hablaba en mi casa.

### B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)

**Comentarios:** aprendí el francés con poco menos de 11 años, pero con 12 años ya era bilingüe. Es difícil decir en qué medida, porque a esas edades uno no aprende los idiomas activamente, sino que entran por arte de magia y simplemente se es usuario. Aunque recuerdo que las primeras semanas lo pasé un poco mal porque no entendía nada. Pienso siempre en el idioma en que estoy hablando o leyendo.

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le resultaba difícil memorizar unidades de sentido que incluyan frases subordinadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa durante la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:** en este apartado de preguntas contesto añadiendo "por ser bilingüe", ya que son dificultades comunes en situaciones de estrés; aún siendo veteranos. He de especificar que antes de estudiar interpretación, estudié traducción, con lo cual ese tipo de errores ya estaban parcialmente corregidos.

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Empleaba cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Aprendió su LA2 fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en su entorno?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL**

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LE?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años

2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \*

SÍ  NO

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

3. ¿Constata tener alguna dificultad persistente cuando interpreta?

No

4. ¿Constata tener alguna habilidad específica por ser bilingüe?

Sí. Mucha más facilidad para entender oradores poco elocuentes y ninguna dificultad con los acentos (algo que les resulta difícil a muchos colegas que aprendieron el idioma más tarde).

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 25

Lengua A1: español

Lengua A2: francés

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

### A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO

	SÍ	NO
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)

**Comentarios:** si bien considero que el español es mi LA1, he vivido y estudiado muchísimos más años en el país de mi LA2.

### B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)

**Comentarios:** en cuanto a estructura de frases se refiere, domina claramente la LA2 en el día a día.



**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le resultaba difícil memorizar unidades de sentido que incluyan frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa durante la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:** durante mi formación, no consideraba todavía que pudiera trabajar con mi LA1 como "cabina activa". Mi lengua activa única era mi LA2. Sin embargo, cuando empecé mi carrera profesional, me dieron la posibilidad de trabajar a mi LA1. A pesar de algunas dificultades iniciales, pude ampliar mis recursos lingüísticos en mi LA1 lo suficiente como para llegar a considerarla como lengua activa.

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Empleaba cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Aprendió su LA2 fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en su entorno?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL****1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años

**2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \***

SÍ  NO

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

**3. ¿Constata tener alguna dificultad persistente cuando interpreta?**

La principal dificultad para mí siempre ha sido respetar el registro de lengua del discurso original, ya sea en LA1 o en LA2.

**4. ¿Constata tener alguna habilidad específica por ser bilingüe?**

- En comparación con los compañeros que trabajan de una lengua C a su lengua A, nunca he sufrido del miedo anticipado de "no voy a entenderle".

- En organizaciones internacionales con gran variedad de acentos en mis LA1 y LA2 (acentos latinoamericanos, acentos africanos), se me reconoce la competencia de no perderme (demasiados) elementos de las intervenciones difíciles.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 45

Lengua A1: español

Lengua A2: francés

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

### A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO

	SÍ	NO
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)

**Comentarios:** estuve desde los 5-17 años en un Liceo Francés. La mayoría de mis compañeros eran extranjeros, mayormente franceses y belgas. Era como estar inmersa en un país francoparlante. Asimismo, hice la formación de intérprete en un instituto de estudios superiores, dependiente de las universidades de París y de Burdeos, que existía por entonces en Buenos Aires.

### B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)

**Comentarios:** la mayoría de mis amistades y personas que frecuento se expresan en más de un idioma. Es común utilizar a veces entre nosotras palabras o giros que sentimos que expresan con mayor precisión lo que queremos transmitir. Es también un poco un juego. Obviamente, esto no ocurre con relaciones formales.

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le resultaba difícil memorizar unidades de sentido que incluyan frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa durante la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:** normalmente, estudiamos el tema que va a tratarse en la conferencia. Al cabo de los años, especialmente en América Latina, en donde toca trabajar en temas de gran variedad, tenemos un capital extremadamente útil para este trabajo.

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Empleaba cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Aprendió su LA2 fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en su entorno?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL**

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años

2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \*

SÍ  NO

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

3. ¿Constata tener alguna dificultad persistente cuando interpreta?

No

4. ¿Constata tener alguna habilidad específica por ser bilingüe?

No particularmente por ser bilingüe. Por la profesión, quizá, la habilidad de ser bastante precisa en expresar ideas o sentimientos.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 30

Lengua A1: español

Lengua A2: francés

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

### A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO

	SÍ	NO
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)

**Comentarios: he aprendido la LA2 desde pequeña en el Liceo Francés de Montevideo hasta el Bachillerato.**

### B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)

**Comentarios: en función del contexto puede haber algún calco pero para mí el francés es casi una LA1**

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le resultaba difícil memorizar unidades de sentido que incluyan frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa durante la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:****D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Empleaba cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Aprendió su LA2 fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en su entorno?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL**

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años

2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \*

SÍ  NO

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

3. ¿Constata tener alguna dificultad persistente cuando interpreta?

No.

4. ¿Constata tener alguna habilidad específica por ser bilingüe?

No, es algo natural. La dificultad existe más bien en la interpretación desde el inglés hacia la LA1 o la LA2.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 20

Lengua A1: español

Lengua A2: francés

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

### A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO

	SÍ	NO
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)

**Comentarios: llegué a Bélgica a los 5 años e hice todos mis estudios (primarios hasta universitarios) en francés**

### B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)

**Comentarios:**

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le resultaba difícil memorizar unidades de sentido que incluyan frases subordinadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa durante la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:****D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Empleaba cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Aprendió su LA2 fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en su entorno?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

**E. PERSONAL****1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LE?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años **2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \***SÍ  NO 

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

**3. ¿Constata tener alguna dificultad persistente cuando interpreta?****No. Sólo que me siento mucho más a gusto en francés por ser la lengua que más utilizo de momento.****4. ¿Constata tener alguna habilidad específica por ser bilingüe?****No, en realidad creo más bien que es una desventaja ser bilingüe cuando se es intérprete.**

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 45

Lengua A1: francés

Lengua A2: español

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios: vivo en Barcelona desde la edad de 10 años.</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b>				



**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le resultaba difícil memorizar unidades de sentido que incluyan frases subordinadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa durante la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:****D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Empleaba cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en su entorno?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL****1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años **2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \***SÍ  NO 

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

**3. ¿Constata tener alguna dificultad persistente cuando interpreta?**

No

**4. ¿Constata tener alguna habilidad específica por ser bilingüe?**

Sí

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 20

Lengua A1: español

Lengua A2: francés

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

### A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO

	SÍ	NO
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)

**Comentarios:** he vivido más años en países donde se habla francés. Colombia de 0 a 4 años, y un año y medio a los 9. España de 10 a 14 años. Francia de 5 a 8, de 14 a 23. Bélgica de 23 a 33.

### B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)

**Comentarios:** pregunta 10: únicamente con mis hermanas, mi madre, y amigos que conocen ambos idiomas, y diría que es más por pereza que por cansancio.

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le resultaba difícil memorizar unidades de sentido que incluyan frases subordinadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa durante la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:****D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Empleaba cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Aprendió su LA2 fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en su entorno?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL****1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años **2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \***SÍ  NO 

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

**3. ¿Constata tener alguna dificultad persistente cuando interpreta?**

La dificultad para mí radica en mantener la LA1 a su nivel, por no vivir desde hace años en un entorno de mi LA1 (además de países de mi LA2, también países de habla inglesa, rusa, e Italia).

**4. ¿Constata tener alguna habilidad específica por ser bilingüe?**

Mayor tranquilidad a la hora de interpretar en cabina, por la certidumbre de siempre entender perfectamente el discurso original (en LA1 o LA2).

Facilidad para consecutivas de alto nivel gracias a un nivel de idioma equitativo LA1 y LA2.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 30

Lengua A1: francés

Lengua A2: español

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios: llegué al país de mi LA2 con 13 años después de haber estudiado español 1 año en el colegio. He vivido en España desde entonces salvo durante mis estudios universitarios. Diploma de Estudios Hispánicos. Licenciatura de Filología española</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios: al ser profesional de la interpretación cuidó los idiomas con exquisitez.</b>				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le resultaba difícil memorizar unidades de sentido que incluyan frases subordinadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa durante la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:** no he tenido formación como intérprete propiamente dicha. Un intérprete profesional me "diagnosticó" un don para la profesión cuando terminé el bachillerato. Estudié Estudios Hispánicos en la UCM. Cambridge Proficiency y 1ero en la ETI de Ginebra pero me aburría y empecé a trabajar al tiempo que me matriculé en filología española para tener una licenciatura. Al principio sólo hacía traducciones y tuve mi primer contrato de intérprete para un congreso del que había traducido las ponencias. Me fué muy bien desde el principio.

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Empleaba cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Aprendió su LA2 fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en su entorno?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL**

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años

2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \*

SÍ  NO

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

3. ¿Constata tener alguna dificultad persistente cuando interpreta?

No

4. ¿Constata tener alguna habilidad específica por ser bilingüe?

Me facilita el aprendizaje de otros idiomas

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 40

Lengua A1: español

Lengua A2: francés

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ		NO	
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios: de los 12 a los 14 años de edad en Francia.</b> <b>De los 23 a los 25 años de edad en Bélgica realizando estudios de escenografía de teatro.</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios: viví la mayor parte de mi vida en México. Mis padres eran franceses y el idioma que se hablaba en casa era el francés. Mi padre era perfectamente bilingüe y sumamente estricto en cuanto al uso correcto de los dos idiomas. Por eso estuve yo siempre muy atenta (desde niña) a las trampas del francés-español. Esto lo desarrollé aún más en la interpretación. Por otra parte al conversar me encanta usar palabras de otros idiomas ya sea por precisión o diversión.</b>				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le resultaba difícil memorizar unidades de sentido que incluyan frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa durante la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:****D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Empleaba cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en su entorno?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL**

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años

2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \*

SÍ  NO

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

3. ¿Constata tener alguna dificultad persistente cuando interpreta?

No

4. ¿Constata tener alguna habilidad específica por ser bilingüe?

Para la interpretación es lo idóneo. En los demás aspectos de mi vida es obviamente un enriquecimiento en todas las áreas: distintas formas de entender la vida, distintas formas de humor, posiblemente mayor tolerancia a otras visiones de la vida.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 26

Lengua A1: francés

Lengua A2: español

Marque con una X la valoración que considere más acorde a su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LA2 durante la educación secundaria?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LA2 en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LA2 en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LA2, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios: madre suiza, padre español. (estudios liceo francés). Más comunicación con la madre, ergo más peso del francés.</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativos eran su LA1 y LA2 entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA1 y LA2 actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA1 cuando se comunica en su LA2?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA2 cuando se comunica en su LA1?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA1 al hablar en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA2 al hablar en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA2 en su LA1?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA1 en su LA2?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b>				



**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le resultaba difícil memorizar unidades de sentido que incluyan frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa durante la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si la hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios: la formación recibida duró dos meses. No hubo ni lenciatura ni master de preparación.**

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Estuvo expuesto a dos idiomas desde que nació? (madre LA1; padre LA2)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Empleaba cada idioma para un contexto diferente? (LA1 en casa, LA2 trabajo)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Aprendió su LA2 fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Emplea indistintamente su LA1 y LA2 en su entorno?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL**

## 1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LA2?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años

## 2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \*

SÍ  NO

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

## 3. ¿Constata tener alguna dificultad persistente cuando interpreta?

Refranes.

## 4. ¿Constata tener alguna habilidad específica por ser bilingüe?

Diversidad de acentos.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 16

Lengua A: francés

Lengua B: español

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LB un periodo de 0-6 meses?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LB en la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios :</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas eran su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunicas en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunicas en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b>				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le costaba memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:****D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LE?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-17  17-25 

2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \*

SÍ  NO 

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

3. ¿Constata tener alguna dificultad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?  
No.4. ¿Constata tener alguna habilidad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?  
Ser rápido y conocer perfectamente su idioma A.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 14

Lengua A: español

Lengua B: francés

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LB un periodo de 0-6 meses?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LB en la educación secundaria?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios :</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas eran su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunicas en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunicas en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b> me eduqué en un Liceo Francés, en mi familia se hablaba predominantemente español, pero mis padres eran prácticamente trilingües (+ inglés). Mi marido es también bilingüe con francés y tengo dos hijas de 6 y 4 años. Con él hablo en español mezclando mucho, y con ellas en francés, intentando no mezclar.				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le costaba memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:****D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LE?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-17  17-25 

2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \*

SÍ  NO 

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

3. ¿Constata tener alguna dificultad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?

Soy consciente de que no cojo suficiente "retraso" respecto del discurso fuente.

4. ¿Constata tener alguna habilidad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?

Desde siempre y también en mi vida personal, me expreso con mucha claridad.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 22

Lengua A: español

Lengua B: francés

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LB un periodo de 0-6 meses?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LB en la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios :</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas eran su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunicas en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunicas en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b>				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le costaba memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:****D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)****1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LE?**

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-25 **2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \***SÍ  NO 

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

**3. ¿Constata tener alguna dificultad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?**

No.

**4. ¿Constata tener alguna habilidad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?**

Sí.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 9

Lengua A: francés

Lengua B: español

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LB un periodo de 0-6 meses?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LB en la educación secundaria?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios :</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas eran su LA y LB entre los 0 y los años?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunicas en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunicas en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b>				



**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le costaba memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:****D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LE?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-25 

2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \*

Sí  NO 

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

3. ¿Constata tener alguna dificultad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?

La velocidad de algunos oradores.

4. ¿Constata tener alguna habilidad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?

Sí.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 46

Lengua A: francés

Lengua B: español

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LB un periodo de 0-6 meses?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LB en la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios :</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas eran su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunicas en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunicas en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b> supongo que el haber aprendido mi idioma B primero como una materia en la escuela secundaria, no me permite ni "mezclar" ni confundir. En cambio mis hijos que crecieron con el francés en casa y el español afuera en México, llegaron a hablar un frañol perfecto, mezclando todo y usando las palabras más fáciles en ambos idiomas!				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le costaba memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:**

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LE?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-25

2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \*

SÍ  NO

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

3. ¿Constata tener alguna dificultad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?

No, las enormes dificultades vienen del sonido a veces defectuoso...

4. ¿Constata tener alguna habilidad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?

Todos los intérpretes simultáneos tenemos grandes habilidades.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 10

Lengua A: español

Lengua B: francés

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LB un periodo de 0-6 meses?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LB en la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios :</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas eran su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunicas en su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunicas en su LA?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b>				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le costaba memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:****D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LE?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-17  17-25 

2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \*

SÍ  NO 

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

3. ¿Constata tener alguna dificultad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?

No.

4. ¿Constata tener alguna habilidad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?

La práctica permite ganar agilidad para no perder el hilo del discurso.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 13

Lengua A: español

Lengua B: francés

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LB un periodo de 0-6 meses?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LB en la educación secundaria?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios :</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas eran su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunicas en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunicas en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b>				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le costaba memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:****D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LE?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-17  17-25 

2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \*

Sí  NO 

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

3. ¿Constata tener alguna dificultad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?

No.

4. ¿Constata tener alguna habilidad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?

Sí.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 25

Lengua A: español

Lengua B: francés

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LB un periodo de 0-6 meses?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LB en la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios :</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas era su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunicas en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunicas en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b>				



**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le costaba memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:****D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LE?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-25 

2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \*

SÍ  NO 

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

3. ¿Constata tener alguna dificultad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?

No

4. ¿Constata tener alguna habilidad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?

En el ejercicio de la interpretación simultánea me considero bastante hábil, porque vivo en Francia desde hace años, entiendo muy bien a los franceses y sigo siempre pendiente de hablar español como los españoles.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 40

Lengua A: francés

Lengua B: español

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LB un periodo de 0-6 meses?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LB en la educación secundaria?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios :</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas eran su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunicas en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunicas en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b> mientras máyor es el cansancio, más fácil se vuelve hablar en la LA y más difícil en la LB pero se compensa por la mayor facilidad de comprensión desde la LA.				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le costaba memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:** no me acuerdo mucho de las dificultades de mi formación inicial pero mi lengua A siempre ha sido mucho más fuerte que mi lengua B. Los problemas iniciales se relacionan más con el tiempo de concentración y la comprensión de la lengua extranjera.

**D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\*** (opcional)

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LE?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-25

2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \*

SÍ  NO

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

3. ¿Constata tener alguna dificultad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?  
La pronunciación de palabras complejas en la lengua B (ej: términos médicos).

4. ¿Constata tener alguna habilidad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?  
La capacidad de síntesis.

## CUESTIONARIO DE BILINGÜISMO E INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Sexo: M  F 

Años de experiencia en IS: 30

Lengua A: español

Lengua B: francés

Marque con una X la valoración que considere más acorde con su situación.

A. CONTEXTO DE APRENDIZAJE IDIOMÁTICO				
	SÍ	NO		
1. ¿Ha vivido en el país de su LB un periodo de 0-6 meses?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
2. ¿Ha cursado su LB en la educación secundaria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. ¿Ha reforzado su LB en algún centro de idiomas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
4. ¿Ha reforzado su LB en cursos de verano presenciales?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
(En caso de haber vivido en el país de su LB, especifique la duración de la estancia y las circunstancias.)				
<b>Comentarios :</b>				
B. SITUACIÓN IDIOMÁTICA HASTA EL PRESENTE				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. ¿Cuán equitativas eran su LA y LB entre los 0 y los 12 años?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuán equitativas son su LA y LB actualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Cuánto se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LB cuando se comunica en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿En qué medida le vienen palabras a la cabeza de su LA cuando se comunica en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LA cuando se comunicas en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿En qué medida recurre (por preferencia) a expresiones o palabras de su LB cuando se comunicas en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LA al hablar en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿En qué medida mezcla (por cansancio u olvido) ambos idiomas; insertando palabras o expresiones de su LB al hablar en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LB en su LA?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿En qué medida calca accidentalmente estructuras de su LA en su LB?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Especifique aquellos factores que pudieran aclarar algunas de las preguntas planteadas.)				
<b>Comentarios:</b>				

**C. FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA DIRECTA**

	Nunca	Alguna vez	Bastante	Siempre
1. ¿Perdía el hilo del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Calcaba estructuras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Le resultaba desconocido el vocabulario del discurso original?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Le resultaba desconocido el tema del discurso original?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Le resultaba insuficiente el tiempo para entender la lengua fuente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Intercalaba (sin querer) palabras de la lengua fuente en la lengua meta?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Le costaba memorizar unidades de sentido con frases subordinadas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Tenía la palabra en la punta de la lengua pero no la encontraba?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Se trababa en la producción oral de la interpretación simultánea?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Añada, si hubiere, alguna otra dificultad no recogida en este bloque.)

**Comentarios:****D. BILINGÜISMO**

	SÍ	NO
1. ¿Aprendió su LE fuera del contexto familiar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Emplea cada idioma para un contexto diferente? (LA en casa, LB trabajo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E. PERSONAL\* (opcional)**

1. ¿En qué franja de edad comenzó el aprendizaje de su LE?

Marque con una X la casilla correspondiente

0-2 años  2-5 años  5-7 años  7-13 años  13-25 

2. ¿Le ha sido diagnosticado en algún momento algunas de las siguientes patologías: dislexia, síndrome de asperger(AS), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? \*

SÍ  NO 

\* La información será tratada únicamente con fines estadísticos.

3. ¿Constata tener alguna dificultad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?

No.

4. ¿Constata tener alguna habilidad específica en el ejercicio de la Interpretación Simultánea?

Sí.