



ULPGC
Universidad de
Las Palmas de
Gran Canaria

Facultad de
Traducción e Interpretación



Trabajo de Fin de Grado

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Facultad de Traducción e Interpretación

Grado en Traducción e Interpretación: Inglés – Francés

***ANÁLISIS DE DIFICULTADES Y ERRORES DE LA INTERPRETACIÓN
CONSECUTIVA DE LA LENGUA C EN ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN E
INTERPRETACIÓN***

Autora: Hannah Mayor Quintana

Tutor: Dr. Agustín Darías Marrero

Curso Académico: 2020/2021

Agradecimientos

A mi tutor, el Dr. Agustín Darias Marrero, por soportar mis preguntas, dudas, despistes e incansables correos, pues, sin su ayuda, paciencia, dedicación y entrega, este trabajo no habría sido posible.

A la Dra. Jessica Pérez Luzardo y la Dra. Goretti García Morales, por aportar su granito de arena al facilitarnos una herramienta clave para la realización de este trabajo.

A mis profesores, tanto a los que pertenecen a esta universidad, como a los que me formaron a lo largo de mi etapa escolar. En definitiva, a todos los que he tenido el honor de conocer y que me han impartido clases. Considero que la labor que hacen es maravillosa y que, sin duda, representan un pilar fundamental en la sociedad.

A mi familia, porque han sido siempre mi mayor apoyo. Por sus ánimos y su confianza durante toda la etapa universitaria y más aún estos últimos meses. Por enseñarme a ser fuerte, a confiar en mí e imponerme retos para superarme constantemente.

En especial a mis padres, sin los que hoy no estaría a punto de graduarme como traductora e intérprete, pues ellos me impulsaron a decidirme por esta carrera y a apostar por el apasionante mundo de los idiomas.

A mis compañeros de carrera, por haberme acompañado en este recorrido y haberse prestado para el experimento de este trabajo. Sin duda han sido una pieza clave sin la que no podría haberse llevado a cabo.

Y, por último, a mis infalibles compañeras, Marta Rodríguez Socorro y Sara Rivero Roque, por estar a mi lado desde el principio hasta el final. Por animarme, ayudarme y apoyarme incondicionalmente.

Gracias.

Resumen

El proceso realizado durante una interpretación engloba un número de dificultades para los intérpretes que, en consecuencia, pueden originar a menudo una variada tipología de errores en sus producciones. Aunque este no suele ser el caso de los intérpretes profesionales, debido a su formación y años de experiencia, sí es el de los jóvenes estudiantes, que aún carecen de las herramientas necesarias para enfrentarse a los posibles obstáculos que se les presenten y evitar, por consiguiente, errores en sus producciones. El objetivo de este trabajo es, por tanto, establecer una relación entre las dificultades inherentes a la interpretación, centrándose, específicamente, en la técnica de la interpretación consecutiva (IC), y los diversos errores que se pueden identificar en las interpretaciones de los estudiantes a raíz de la diversidad de problemáticas.

Para ello, planteamos la hipótesis de que la mayor parte de los errores de los estudiantes se debe a un insuficiente dominio lingüístico de sus lenguas extranjeras. En primer lugar, y según investigaciones previas, partimos de unas bases teóricas centradas en las posibles dificultades que encierra la técnica de la IC para, posteriormente, definir una tipología de errores. A continuación, con el propósito de analizar los errores, se procedió metodológicamente llevando a cabo unas sesiones de IC, en las que los estudiantes interpretaron discursos, cuidadosamente seleccionados de acuerdo con nuestro estudio, y fueron grabados en vídeo. Inmediatamente después de sus interpretaciones, los alumnos rellenaron un cuestionario retrospectivo para que pusieran en práctica su capacidad de autocritica evaluando, conforme a su grado de gravedad, las dificultades a las que tuvieron que hacer frente. A partir de los resultados obtenidos, podremos determinar si la hipótesis planteada es cierta o no.

Palabras clave: interpretación consecutiva, errores en interpretación, competencia lingüística, toma de notas, estudiantes de interpretación.

Résumé

Le processus réalisé pendant une interprétation comporte de nombreuses difficultés pour les interprètes. Par conséquent, elles constituent souvent l'origine d'une très variée typologie d'erreurs dans les discours interprétés. Même si ce n'est pas le cas des interprètes professionnels, en raison de leur formation et des années d'expérience ; les apprentis interprètes ne disposent pas encore des outils nécessaires pour faire face aux possibles obstacles, de sorte qu'ils ne peuvent pas toujours éviter les erreurs dans leurs productions. L'objectif de ce mémoire consiste donc à établir une relation entre les difficultés inhérentes à l'interprétation, en particulier, à la technique de l'interprétation consécutive (IC), et les erreurs pouvant être identifiées dans les interprétations des étudiants à partir de cette diversité de difficultés.

Notre étude repose ainsi sur l'hypothèse selon laquelle la plupart des erreurs des étudiants est due à leurs connaissances insuffisantes des langues étrangères. En premier lieu, suivant des recherches précédentes, nous nous appuyons sur des fondements théoriques à propos des possibles difficultés liées à la technique de l'interprétation consécutive pour définir, ensuite, une typologie d'erreurs. Du point de vue méthodologique, afin d'analyser les erreurs, nous avons filmé des séances d'IC, dans lesquelles des étudiants ont interprété des discours soigneusement sélectionnés en fonction de notre étude. Après les interprétations, les étudiants ont répondu à un questionnaire rétrospectif basé sur leur capacité d'autocritique pour évaluer, en fonction de leur degré de gravité, les difficultés qu'ils ont rencontrées. À partir des résultats obtenus, nous espérons pouvoir affirmer ou infirmer l'hypothèse initiale.

Mots clés : interprétation consécutive, erreurs en interprétation, compétence linguistique, prise de notes, étudiants d'interprétation.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
1. BREVE INTRODUCCIÓN A LA INTERPRETACIÓN	2
2. POSIBLES DIFICULTADES DE LA IC	4
2.1. DIFICULTADES EN LA PRIMERA FASE: LA RECEPCIÓN DEL MENSAJE ...	4
2.1.1. Expresión oral del orador	4
2.1.2. Escucha activa	6
2.1.3. Competencia lingüística	6
2.1.3.1. Elementos lingüísticos.....	7
2.1.3.1.1. <i>Cifras</i>	7
2.1.3.1.2. <i>Nombres propios</i>	7
2.1.3.1.3. <i>Enumeraciones</i>	8
2.1.4. Competencia temática, léxica y cultural	9
2.2. DIFICULTADES EN LA SEGUNDA FASE: MEMORIZACIÓN Y TOMA DE NOTAS	10
2.2.1. Concentración y simultaneidad de actividades	11
2.3. DIFICULTADES EN LA TERCERA FASE: LA REFORMULACIÓN	12
2.3.1. Competencia traductora	12
2.3.2. Interferencia lingüística	12
2.3.3. Competencia comunicativa	13
2.3.3.1. La comunicación paraverbal	13
2.3.4. Estrés	14
3. POSIBLES ERRORES EN LA INTERPRETACIÓN	14
3.1. CLASIFICACIÓN DE ERRORES	15
3.1.1. Errores de comprensión	15
3.1.2. Errores de expresión	16
3.1.2.1. Errores microlingüísticos	16
3.1.2.2. Errores macrolingüísticos.....	17
3.1.2.2.1. <i>Errores textuales</i>	17
3.1.2.2.2. <i>Errores estilísticos</i>	18
4. LOS ERRORES Y LA CALIDAD	18
5. ANÁLISIS DE ERRORES Y DIFICULTADES EN IC	19
5.1. POBLACIÓN DE MUESTRA	19
5.2. MATERIAL EXPERIMENTAL	19
5.2.1. Discursos originales	19
5.2.2. Vídeos	20

5.2.3. Plantilla de análisis de errores	20
5.2.4. Cuestionario retrospectivo.....	22
6. METODOLOGÍA	23
6.1. IC Y GRABACIÓN EN VÍDEO	23
6.2. ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE LAS IC	23
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS	24
7.2. ANÁLISIS INDIVIDUAL DE ERRORES.....	24
7.3. ANÁLISIS GENERAL DE ERRORES	28
8. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO RETROSPECTIVO	30
8.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS POR PREGUNTAS	30
8.2. ANÁLISIS GENERAL DE RESULTADOS.....	35
9. CONCLUSIONES.....	36
10. BIBLIOGRAFÍA.....	39
11. ÍNDICE DE ABREVIATURAS	45
ANEXO 1. PLANTILLAS EVALUATIVAS PARA IC	46
ANEXO 2. LISTA DE DISCURSOS DE IC	48
ANEXO 3. ANÁLISIS INDIVIDUAL DE ERRORES EN DISCURSOS DE IC	48
ANEXO 4. ANÁLISIS GENERAL DE ERRORES EN DISCURSOS DE IC.....	62
ANEXO 5. ANÁLISIS INDIVIDUAL DE DIFICULTADES EN DISCURSOS DE IC .	65
ANEXO 6. ANÁLISIS GENERAL DE DIFICULTADES EN DISCURSOS DE IC.....	71
ANEXO 7. ANÁLISIS COMPARATIVO DE ERRORES Y DIFICULTADES.....	72

INTRODUCCIÓN

El proceso cognitivo realizado durante una interpretación conlleva una serie de dificultades que, a menudo, pueden originar errores. Serán escasas las ocasiones en las que los intérpretes profesionales y con años de experiencia a sus espaldas se topen con alguna problemática grave que perjudique, consecuentemente, sus posteriores producciones. Sin embargo, este dista de ser el caso de los jóvenes estudiantes de interpretación que, al no tener aún los recursos adecuados, deben hacer frente a un gran número de dificultades, a veces sin tener éxito, produciendo así interpretaciones con deficiencias.

Esta es, al menos, nuestra experiencia personal como alumna de interpretación y la motivación principal para emprender este estudio, cuyo objetivo es intentar identificar las posibles dificultades que encierra el campo de la interpretación consecutiva (IC), así como los tipos de errores más frecuentes que suelen cometer los estudiantes al interpretar en dicha modalidad, para finalmente poder establecer una relación de causa-efecto entre ambos elementos. Partiremos de la hipótesis de que la mayoría de los errores cometidos se deberán a un dominio escaso de la lengua extranjera.

Consideramos que el presente trabajo podría resultar innovador teniendo en cuenta que, a nuestro entender y según la búsqueda documental realizada durante la ejecución de este estudio, no son excesivamente numerosos los trabajos científicos que aborden las dificultades y los errores, cuya finalidad sea relacionar ambos factores. Además, podría ser también de utilidad, en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de la materia, pues que los aprendices sean conscientes de las dificultades, facilitaría el fomento de su capacidad de autocrítica y reduciría la abundancia de errores en su producción discursiva.

En cuanto a su estructura, el presente trabajo consta de dos partes principales. Por un lado, la revisión teórica de la bibliografía en la que se realiza una descripción de las posibles dificultades y errores que han sido considerados a lo largo de los años por diversos estudiosos en el campo. Por otra, la parte experimental en la que la metodología seguida, en primer lugar, consiste en la grabación en vídeo de las IC de francés a español de una serie de discursos por parte de nuestra población de muestra que, en este caso, está constituida por estudiantes de la Facultad de Traducción e Interpretación (FTI) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). En segundo lugar, los estudiantes han cumplimentado un cuestionario retrospectivo acerca de las dificultades encontradas.

El análisis exhaustivo de las grabaciones en vídeo mediante una plantilla de evaluación y de los datos de los cuestionarios nos permitirá detectar los errores, en las primeras, y contrastarlos con la autopercepción de los alumnos acerca de sus eventuales dificultades, gracias a los segundos.

De este modo, se espera obtener resultados sólidos que permitan extraer consideraciones concluyentes con respecto a la hipótesis de partida. El trabajo se cierra con un anexo, en el que se recogen las plantillas de análisis de errores completas para cada discurso analizado, junto con los gráficos de resultados que corresponden a cada pregunta del cuestionario retrospectivo.

1. BREVE INTRODUCCIÓN A LA INTERPRETACIÓN

Tal y como describe Pöchhacker en la *Routledge encyclopedia of interpreting studies* (2015:198), el concepto de la interpretación entendido como el acto de facilitar la comprensión ha estado presente en las distintas civilizaciones desde la Antigüedad, e incluso antes de que apareciera el concepto de la traducción, es decir, pasar la lengua escrita de un idioma a otro. Valdivia Campos (1995:175) señala que «se puede afirmar que la interpretación existe desde que el género humano tuvo uso de palabra, puesto que siempre fueron necesarios los intermediarios entre pueblos de culturas e idiomas distintos para facilitar la comunicación en todos los niveles».

De acuerdo con Andres (2015:84), los intérpretes han estado, a lo largo de los siglos, al servicio de figuras ilustres, entre las que se encontraban emperadores, conquistadores y líderes militares o religiosos. Trabajaban, generalmente de manera bidireccional, haciendo uso de la IC, traduciendo tras la intervención de cada parte implicada; o bien haciendo uso de la interpretación simultánea (IS), en forma de interpretación susurrada o *chuchotage*.

No obstante, no fue hasta principios del siglo XX cuando se acuñó el término «interpretación consecutiva», motivado por la creciente necesidad de intérpretes que trajo consigo la Primera Guerra Mundial, con el propósito de facilitar la comunicación entre los bandos aliados. De hecho, Baigorri Jalón (2000:26) afirma que el prolongado conflicto bélico sirvió tanto como escuela de idiomas, como de escuela de interpretación, pues «algunos poseían los conocimientos lingüísticos, pero desconocían la técnica». Una vez finalizada la guerra, y a raíz de la Conferencia de la Paz de 1919, la Sociedad de las Naciones (1919) se convirtió en la primera organización internacional en contratar su

propia plantilla de intérpretes, lo que favoreció el apogeo de algunas de las modalidades de la IC, como la consecutiva corta y la consecutiva larga, y del *chuchotage* (*Ibid.*:44). «El periodo de entreguerras, pues, puede calificarse como el del esplendor de la consecutiva, pues fue la técnica que se empleó de forma exclusiva en los organismos internacionales». El intérprete esperaba a que el orador terminara de hablar, ya fuera dando por concluido el discurso completo o por párrafos largos, para comenzar a realizar la interpretación (*Ibid.*:142-143).

Años después, apareció la IS, comúnmente llamada «telefónica», que experimentó su auge gracias a los juicios de Nuremberg (1945-1946), y fue posteriormente adoptada como una segunda modalidad de la interpretación por las Naciones Unidas (1945). Actualmente, la IS ha desplazado a la consecutiva dentro del ámbito de la interpretación de conferencias; sin embargo, esta última cobra mayor relevancia en situaciones de ámbito mediático, como pueden ser ruedas de prensa o mesas redondas; en relaciones protocolarias, como visitas o inauguraciones; o en relaciones de ámbito laboral, tales como proyectos de cooperación o grupos de trabajo internacionales (Darias Marrero, 2006:275).

Dicho esto, podemos distinguir dos técnicas principales de interpretación, según la relación temporal entre el texto de origen y la interpretación, es decir, el texto meta (TM): la IC y la IS (Pöchhacker 2015:199).

Diriker (2015:383) comenta algunas de las diferencias entre ambas técnicas. La IC se distingue, principalmente, por la toma de notas y el empleo de la memoria a largo plazo (MLP) o no verbal; mientras que en la IS el intérprete hace uso de una memoria más inmediata y a corto plazo (MCP). El intérprete escucha un discurso, mientras toma las notas que considera pertinentes para, posteriormente, reproducir el discurso en la lengua meta (LM). Además, en esta técnica se debe tener en consideración el contacto íntegro con los receptores, de manera que hay mayor nivel de implicación con la audiencia. Por otra parte, en la IS, el intérprete escucha el discurso original y, a su vez, lo traduce a la LM con un margen de tiempo muy limitado de tan solo unos pocos segundos. Esta técnica suele tener lugar en cabinas, donde se hace uso de todo un equipo técnico, prestando especial importancia al empleo de auriculares y micrófono.

2. POSIBLES DIFICULTADES DE LA IC

Tal como afirman Padilla Benítez y Bajo Molina (1998:108-109), podríamos describir, en términos generales, la actividad interpretativa como un proceso mediante el cual el intérprete recibe un texto oral por parte del emisor en una lengua de partida o lengua original (LO); lo descodifica, memoriza y recodifica, para, finalmente, reformularlo en la lengua de llegada o LM, unas veces, de forma consecutiva y otras, de manera simultánea.

Por lo tanto, observamos que se pueden distinguir tres fases en este proceso: la recepción, la memorización y la reformulación. Fases que detalla Gile (1985:44) en el modelo de esfuerzos que propone acerca del proceso interpretativo, en el que describe el frágil equilibrio existente entre las operaciones cognitivas que ejecuta el intérprete.

Dicho esto, es evidente que el proceso interpretativo supone «un entramado de lenguas, percepción, cognición y producción que implica ciertamente un número infinito de variables que condicionan y, en muchos sentidos, dificultan la óptima ejecución del proceso» (Padilla Benítez y Bajo Molina 1998:108).

A pesar de que esas dificultades se consideran infinitas por las autoras citadas, a continuación, procederemos a intentar clasificar las dificultades a las que se enfrentan los intérpretes, según las fases del proceso de interpretación mencionadas antes: recepción, memorización y reformulación.

2.1. DIFICULTADES EN LA PRIMERA FASE: LA RECEPCIÓN DEL MENSAJE

2.1.1. Expresión oral del orador

En primer lugar, en el proceso de recepción del mensaje el intérprete se topa con un gran número de dificultades en cuanto a los rasgos elocutivos del orador se refiere. Poyatos (1994:137) define el paralenguaje como las «cualidades no verbales y los modificadores de la voz, así como los sonidos y silencios independientes con que apoyamos o contradecemos las estructuras verbales». El paralenguaje abarca lo que denomina «cualidades primarias» de un hablante, entre las que destacan el volumen de voz, el registro y el ritmo de habla.

El volumen de voz es fundamental en una interpretación. Debe ser lo suficientemente alto como para que el intérprete y los oyentes sean capaces de escuchar el discurso sin necesidad de realizar esfuerzos auditivos adicionales. Si el volumen de voz del orador es

bajo, probablemente ocasione confusiones de tipo léxico o gramatical, así como omisiones de información.

El registro se define como «el modo de expresarse que se adopta según las circunstancias» (Real Academia Española, en lo sucesivo RAE). Si se trata de un entorno oficial, como, por ejemplo, una cumbre, el registro será formal y solemne. Si, por el contrario, se trata de un entorno más familiar, el registro utilizado será cercano e informal. El intérprete debe estar familiarizado con las convenciones típicas de cada registro, aplicadas a su correspondiente lengua de trabajo.

La velocidad del discurso es, evidentemente, determinante en cuanto a la cantidad de información que un intérprete es capaz de procesar, memorizar, anotar y reformular; pues cuanto mayor sea la velocidad discursiva, mayor esfuerzo deberá realizar en cuanto a simultaneidad de actividades se refiere (Gile 1985:44).

Por su parte, Valdivia Campos (1995:179) sostiene que el intérprete debe adaptarse a la heterogeneidad de los rasgos elocutivos de todos los oradores, y también hace hincapié en el acento y el estilo.

En cuanto al acento, la RAE lo define como «el conjunto de particularidades fonéticas, rítmicas y melódicas que caracterizan el habla de un país, región, ciudad, etc.». En consecuencia, resultará más sencillo entender a un orador si este utiliza un acento estándar con el que estamos familiarizados. La diferencia de acentos no solo parte de diferencias geográficas, sino también culturales o sociales. Por norma general, un orador también resultará más sencillo de comprender si es nativo del país en el que se habla el idioma que utiliza, pues aprender un idioma no solo puede implicar tener un acento marcado y diferente a la norma, sino también cometer errores de tipo lingüístico o gramatical, que pueden afectar a la comprensión y posterior producción del intérprete.

El estilo se describe como «la manera de escribir o hablar particular de un escritor o de un orador» (RAE). Cada orador tiene su propio estilo discursivo que, a menudo, está relacionado con la propia lengua en sí misma y la manera de emplearla, pues algunos optarán por hacer más o menos pausas, por utilizar estructuras lingüísticas cortas y sencillas; mientras que otros utilizarán oraciones más largas y complejas desde un punto de vista sintáctico. También repercute la intencionalidad y el tipo de discurso. Si se trata de un discurso político, por ejemplo, el estilo del orador será vehemente y apasionado, plagado de exclamaciones, repeticiones y preguntas retóricas.

2.1.2. Escucha activa

Seleskovitch y Lederer (1989:17-18) resaltan la importancia de la escucha entre las actividades del intérprete. Intentar retener frases o palabras, solo conducirá a problemas de comprensión y de memoria. Los estudiantes deben aprender a retener el sentido del discurso y escuchar, por tanto, unidades de sentido. En caso contrario, no serán capaces de comprender el discurso y reformularán las ideas de manera errónea.

Torres Díaz (2017:149) comenta varios tipos principales de escucha en relación con el intérprete. Por una parte, la escucha comprensiva, cuya intención es entender el discurso y detectar el tema y los puntos principales del mismo. Y, por otra, la escucha empática, que se asocia a los esfuerzos del oyente por entender los sentimientos y preocupaciones del orador. El intérprete hace uso del primer tipo de escucha con el fin de obtener toda la información necesaria y comprenderla; y del segundo para identificarse con el orador y lograr, así, mayor comprensión del sentido del mensaje. Por tanto, es importante que el intérprete no deje que su visión personal se interponga y afecte al resultado de su ejercicio, pues su tarea es informar lo más correcta y completamente posible al público. Con lo cual, su escucha no debe ser, bajo ninguna circunstancia, evaluativa.

2.1.3. Competencia lingüística

Por otra parte, es indispensable un buen dominio de las lenguas de trabajo, así como de la propia lengua. De hecho, según la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC 2001:3), entre las competencias que todo estudiante de interpretación debería reunir, se destaca un dominio exhaustivo tanto de sus lenguas activas (lengua materna o lengua A y lenguas B o a las que se traduce) como de sus lenguas pasivas (lenguas C desde las que se traduce), de acuerdo con la nomenclatura que utiliza esta asociación (2014:4). Del mismo modo, diversos estudiosos de la materia han resaltado la importancia de poseer elevados conocimientos de las lenguas de trabajo con el fin de lograr interpretaciones de calidad, como es el caso de Keiser (1978) o de Seleskovitch y Lederer (1989:228-229). De hecho, estas dos autoras afirman que, sin suficiente dominio de las lenguas, el estudiante de interpretación no podrá, bajo ningún concepto, aprender a interpretar.

Este exhaustivo dominio de idiomas que debe tener el intérprete, se traduce como «competencia lingüística» o «competencia gramatical», concepto acuñado por Chomsky en su obra *Estructuras sintácticas* (1957). El Diccionario de términos clave de Español Lengua Extranjera (ELE) del Centro Virtual de Cervantes (CVC) lo define como «la

capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica)». Esto incluye tener un excelente dominio de la lengua y poseer unos conocimientos léxicos extensos en cuanto a sinónimos, expresiones idiomáticas o incluso refranes y citas; además de discernir entre registros, lenguajes especializados, jergas y dialectos, sean cuales sean los temas, la tecnicidad y el estilo (Valdivia Campos 1995:178).

2.1.3.1. Elementos lingüísticos

En cuanto a los elementos lingüísticos, los intérpretes deberán enfrentarse a una gran variedad de ellos que implican una dificultad añadida para su tratamiento en las condiciones de realización de la interpretación, entre los que se encuentran, por ejemplo, las cifras, los nombres propios o las enumeraciones.

2.1.3.1.1. Cifras

En palabras de Oster (1997:161-162), «uno de los primeros problemas con que se encuentra el estudiante de interpretación es la transmisión correcta de los números que, incluso de intérpretes expertos, requiere una concentración más alta de lo normal».

Según Seleskovitch y Lederer (1989:45-46), bien se podría pensar que las cifras son un elemento sencillo de interpretar, pues, al contrario de lo que ocurre con las palabras, se anotan de la misma forma en todos los idiomas (al menos occidentales) con su correspondiente guarismo. Sin embargo, debido a que su contenido semántico es menor que el de otras palabras, resultan difíciles de retener en la memoria.

Como consecuencia, Oster (1997:162) insiste en que los números deben anotarse inmediatamente; aunque esto interrumpa el proceso de la asimilación del sentido y pueda generar, por tanto, errores de comprensión y análisis de las ideas sucesivas.

2.1.3.1.2. Nombres propios

Según González García (2017:28), «los nombres propios están presentes en todas las culturas, por lo tanto, el problema de su traducción aparecerá siempre». Además, como se mencionaba anteriormente con las cifras, tienen menor contenido semántico que otras palabras, con lo cual no resulta sencillo recordarlos o anotarlos (Seleskovitch 1975:19).

A esto, además, debemos sumarle el hecho de que, en la mayoría de ocasiones, los nombres propios se pronuncian en la lengua de origen, es decir, probablemente se trate

de nombres extranjeros con los que el intérprete podría no estar familiarizado y que, a menudo, aparecen en el discurso acompañados de la mención del cargo o función de la persona en cuestión. Por ejemplo, en el caso de los nombres de personas, escuchar un nombre extranjero desconocido supondría un problema. De ahí, la importancia que cobran para los profesionales los conocimientos culturales, así como la preparación y documentación previas (apartado 2.1.4). En el caso de los estudiantes, con frecuencia, tratan de reproducirlos fonéticamente, si no los conocen, lo que podría conducir a una pronunciación errónea y, consecuentemente, a una omisión de información.

En el caso de los nombres de organizaciones, si son de renombre o internacionales, tienen generalmente una traducción acuñada en la LM. Si el intérprete la desconoce, podría optar por diversas maneras de salvar el obstáculo; aunque, probablemente, le consuma tiempo y concentración, lo que disminuiría quizá la calidad de la interpretación, pudiendo incluso llegar a entorpecer la comprensión de los oyentes.

Lo mismo ocurre con los topónimos, en algunos casos, puede tratarse de lugares totalmente ajenos al intérprete, lo que podría conducir a una confusión u omisión de información por parte de este. Algunos topónimos no tienen traducción; mientras que otros, como se mencionó en el caso anterior, tendrán una traducción acuñada en la LM. Si el intérprete la desconoce, no solo disminuiría la calidad de la interpretación, sino que, a su vez, podría suponer un problema de comprensión para el público.

Moya (1993:246) plantea la duda de si es preferible naturalizar o adaptar los términos y termina concluyendo que, en el caso de los nombres propios y los topónimos, la mejor opción es la transcripción o transliteración, es decir, dejarlos en la LO, a no ser que exista una traducción acuñada.

2.1.3.1.3. Enumeraciones

Asimismo, diversos estudiosos, entre los que se encuentran Gile (2009:191-192), Seleskovitch (1989:46) o Gillies (2005:169), reconocen las enumeraciones o listas como parte del origen de los problemas de saturación cognitiva que sufre el intérprete y, destacan, a su vez, la evidente dificultad intrínseca que representan (en Pérez Campos y Varela Salinas 2017:179).

Respecto al campo de la IC, estos dos autores (*Ibid.*:180) resaltan que, a pesar de la extensa documentación que existe en torno a la manera óptima de anotar los elementos de las enumeraciones, resulta extremadamente sencillo perder alguno de ellos. Esto se

debe a que «se anuncia una serie de elementos más o menos independientes a una velocidad mayor de la habitual» (Gillies 2005:159), poniendo a prueba la MCP.

2.1.4. Competencia temática, léxica y cultural

De acuerdo con Baigorri Jalón (2000:149), la preparación previa del tema constituye uno de los parámetros más influyentes a la hora de obtener una interpretación de calidad. Esto resulta aún de mayor relevancia cuando la temática en cuestión es especializada en algún ámbito técnico, pues los discursos originales resultan más exigentes desde un punto de vista terminológico. Por tanto, tener conocimientos de terminología especializada en diversos campos, jurídico, económico, médico, etc., es un requisito indispensable para la tarea de un intérprete, pues debe ser capaz de adaptarse rápidamente a cualquier situación comunicativa, así como estar habituado y predispuesto a documentarse rápidamente acerca de un tema concreto (*Ibid.*:90). Esta fase de documentación es parte fundamental del proceso interpretativo y así lo afirma Gerzymisch-Arbogast (1994 en Rojas Moralo 2020:9):

El traductor o intérprete no tiene por qué estar familiarizado con esos términos y conceptos propios del campo especializado en cuestión, y puesto que la comprensión de un texto es un requisito ineludible para traducir, el profesional lingüístico debe ser capaz de extraer la información del significado de un término en ese contexto. Para poder estar seguros de que la traducción de un término determinado o su uso en una oración o contexto son correctos, el traductor o intérprete ha de recurrir a la documentación. Necesita de una documentación exhaustiva: no basta con apoyarse en diccionarios terminológicos, sino que hay que acceder a información más profunda para tomar decisiones adecuadamente.

Por tanto, un arduo proceso de documentación proporcionará al intérprete las herramientas conceptuales y léxicas relativas al tema necesarias para enfrentarse a un discurso de manera más eficaz, pues cuanto mayor sea su conocimiento acerca de un campo concreto, más fácil le resultará acceder a los conceptos, las expresiones, los términos y las estructuras gramaticales adecuados (Suau 2010 en Rojas Moralo *Ibid.*:10).

A esta competencia léxico-temática y necesidad fundamental de documentación, se le añade la competencia cultural, pues el intérprete debe estar al corriente de aspectos de actualidad y tener conocimientos de índole política, económica, técnica, etc. (Seleskovitch y Lederer 1989:228), con el fin de alcanzar un nivel de comprensión suficiente y desempeñar una labor de interpretación de calidad (Valdivia Campos 1995:178). De nada le servirán sus conocimientos léxicos, si no es capaz de comprender la materia del discurso (Baigorri Jalón 2000:230).

2.2. DIFICULTADES EN LA SEGUNDA FASE: MEMORIZACIÓN Y TOMA DE NOTAS

En cuanto a la memoria, resulta fundamental aclarar la distinción entre los dos tipos de memoria: la MCP y la MLP. De acuerdo con Passig (1994:31), dicha distinción surgió en los años 90 del siglo XIX, cuando William James sugirió, por primera vez, la existencia de una memoria primaria (MCP), que almacena la información que constituye el foco de nuestra atención en ese mismo momento; y la memoria secundaria (MLP), es decir, los conocimientos pasados. La primera, sería un almacenamiento «temporal y de capacidad limitada», en contraposición con la segunda, un almacenamiento permanente o a largo plazo. De acuerdo con esta autora (*Ibid.*), el sistema de corto plazo alimentaría al de largo plazo.

El concepto de «memoria de trabajo» surge con el modelo de Atkinson y Shrifin (1968), y se describe como «un sistema de memoria que permite mantener la información mientras está siendo procesada». El énfasis, por tanto, recae en «la atención, el análisis y la capacidad de la memoria». A menudo, la MCP y la memoria de trabajo se usan de forma indistinta, aun a pesar de albergar ciertas diferencias (Passig 1994:32).

A su vez, Seleskovitch (1975:15-17) distingue dos tipos de memoria que, en esencia, son equivalentes a los dos tipos anteriores, pero están mejor enfocadas al proceso interpretativo: la memoria verbal y la memoria del sentido. La primera es aquella que retiene las palabras que escuchamos durante un breve periodo de tan solo unos segundos, con el fin de encontrarles un sentido. Una vez identificado, la idea pasa a la memoria del sentido, que retiene la información por más tiempo.

En lo que respecta a la IC, Pérez Campos y Varela Salinas (2017:172) argumentan que «dada la separación temporal de las fases de comprensión y reformulación, podría parecer que recae una mayor carga sobre la memoria en la consecutiva que en la simultánea». Con el fin de evitar esta sobrecarga, existe el apoyo de las notas.

La toma de notas se considera una herramienta de suma importancia en la IC, pues «los intérpretes la utilizan para representar de manera escrita las ideas principales de un discurso que les permitan reproducir luego el mensaje en la lengua de llegada» (Rivero Armas 2019:1). Debe ser reducida y consistir en tan solo las palabras y símbolos indispensables «que permitan al intérprete reconstruir la secuencia de argumento y

recordar las palabras y características que dan color al discurso» (Mathieu 1949:58 en Baigorri Jalón 2000:161).

En palabras de Pérez Campos y Varela Salinas (2017:172), «mucho se ha escrito sobre la utilidad o la «conveniencia» de aprender una técnica de toma de notas en las escuelas de interpretación, y varios han sido los autores que han hecho su propia propuesta metodológica a este respecto, por ejemplo, Rozan (1956), Matyssek (1989) o Gillies (2005)». Este último resalta la importancia de dominar una técnica eficaz de toma de notas y defiende «la necesidad de su dominio para ejercer la profesión de forma satisfactoria desde un punto de vista tanto profesional como personal» (Gillies *Ibid.*:5).

No obstante, muchos estudiantes, en lugar de considerar la toma de notas como una herramienta que facilita la reformulación del mensaje, pueden percibirla como una dificultad, que llega incluso a entorpecer su interpretación. Según plantea Gile (2009:176), la toma de notas supone un esfuerzo más para el intérprete, pues debe competir con el esfuerzo de escucha y análisis del texto, lo que contribuye a acrecentar su saturación cognitiva. Además, el esfuerzo será mayor si la técnica de anotación no está consolidada, lo que puede traducirse en posteriores errores u omisiones en la interpretación (Gile *Ibid.*:178 en Pérez Campos y Varela Salinas 2017:173).

Tanto es así, que Andres (2002:5), afirma que muchos de los errores que tienen los alumnos en la producción del discurso en consecutiva son la consecuencia de los fallos en su toma de notas, que, a su vez, parten de un problema de análisis del discurso (citado por Pérez Campos y Varela Salinas 2017:173) y de falta de sistematización en la toma de notas.

2.2.1. Concentración y simultaneidad de actividades

La capacidad de concentración supone un elemento fundamental en la actividad del intérprete. De acuerdo con Valdivia Campos (1995:179):

En la interpretación consecutiva, el intérprete debe analizar y seguir el desarrollo del razonamiento del orador y memorizar el contenido de su discurso. Esa concentración debe mantenerse constantemente, de lo contrario en unas fracciones de segundo puede perder el hilo del discurso o, en todo caso, unos elementos de éste.

El proceso interpretativo supone una sucesión de actividades, que incluyen la recepción y comprensión del texto original y su posterior reformulación y producción en el texto traducido. Estas tareas cognitivas coinciden en el tiempo, es decir, se realizan de manera simultánea (Darias Marrero 2006:100). En cuanto a la IC, la superposición o

simultaneidad de actividades se considera parcial: el intérprete escucha, analiza y comprende el mensaje, mientras memoriza y toma las notas (en caso de que sean necesarias), para, un tiempo después, expresar el mensaje (Gile 1992).

La superposición de actividades cognitivas altamente complejas puede suponer una dificultad para muchos estudiantes de interpretación en sus inicios (Darias Marrero 2006:100). En IC es habitual, pues, que los alumnos presenten problemas a la hora de realizar simultáneamente las actividades de escucha, comprensión y anotación del mensaje.

2.3. DIFICULTADES EN LA TERCERA FASE: LA REFORMULACIÓN

2.3.1. Competencia traductora

La actividad del intérprete consiste en captar el mensaje para más tarde reproducirlo fielmente. Pero, cuando se hace referencia al término «reproducción fiel», no se pretende decir con esto que el intérprete deba realizar una copia exacta y literal de las palabras que pronuncia el orador. De hecho, su deber es liberarse de estas palabras y mantener tan solo aquellos términos que considere fundamentales para la correcta comprensión del mensaje o que estime específicos del tema del discurso (Torres Díaz 2017:149).

Valdivia Campos (1995:1) manifiesta que, para cualquier inexperto en el campo, la interpretación se presenta como «una sucesión de operaciones mecánicas de codificación y descodificación», mediante la cual, «el intérprete se limitaría a sustituir los signos lingüísticos de la lengua original o LO por los de la lengua terminal o LT». Sin embargo, como se enseña en cualquier escuela de interpretación, el acto de interpretar no consiste en traducir palabras, sino en «extraer el significado del discurso del orador y reformularlo para el receptor del discurso». Así, Seleskovitch (1993:105) define el proceso de traducción como el acto de extraer el sentido del discurso en la LO para, posteriormente, expresarlo en la LM. Entre medias se encuentra la idea desverbalizada que, una vez comprendida, puede trasladarse a cualquier otra lengua (Darias Marrero 2006:16).

2.3.2. Interferencia lingüística

El intérprete es bilingüe por definición, pues, en su labor, existe un contacto entre dos o varias lenguas que se emplean de forma alternativa (Weinreich 1952 citado en el CVC). Como consecuencia, la lengua de la que se traduce (LO) tiene una influencia, a menudo negativa, sobre la lengua a la que se traduce (LM), lo que se conoce como «interferencia lingüística» (Vivar y Betsabé 2011:12).

Weinreich (1952 en Vivar y Betsabé *Ibid.*) define estas interferencias como momentos puntuales en los que el intérprete se desvía de las normas de la lengua, como resultado de la familiaridad con más de un idioma. «Los fenómenos relacionados con la configuración del texto origen tienden a ser transferidos al texto meta», por tanto, la interferencia lingüística se puede considerar como «un mecanismo por defecto, de modo que producir un texto libre de interferencia requiere unos esfuerzos especiales por parte del traductor» (Toury 2004 en Vivar y Betsabé *Ibid.*:13).

Entre las competencias que todo intérprete debe tener, Gile (2001:383) hace hincapié en la capacidad de separar la LO de la LM, es decir, de evitar las interferencias lingüísticas (citado en Ortega y Jejelaty 2011:5), que pueden resultar en errores de expresión, entre los que se encuentran los calcos lingüísticos.

Vivar y Betsabé (2011:15) hacen referencia a diversos teóricos, entre ellos, García-Yebra (1982), por ejemplo, que las describe como «calcos innecesarios o incorrectos»; Newmark (1981), que considera que una traducción de calidad no muestra signos de interferencia lingüística; y Vázquez-Ayora (1977), que sostiene que «la interferencia [...] es el terreno abonado para el calco léxico y estructural».

2.3.3. Competencia comunicativa

De acuerdo con el CVC, «desde otras disciplinas lingüísticas que atienden a aspectos relacionados con la lengua en uso, se ha puesto en entredicho que el mero conocimiento de la gramática de una lengua permita usarla siempre de manera adecuada». Por lo tanto, hacia los años 70 del siglo XX, surge el concepto de «competencia comunicativa», acuñado por Hymes (1972:26-27), quien la define como «el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla».

2.3.3.1. La comunicación paraverbal

La expresión paraverbal hace referencia al conjunto de elementos no verbales de la voz, es decir, la manera en la que expresamos el lenguaje. Incluye acentos, volumen de voz, entonación, ritmo (apartado 2.1.1.), así como pausas y silencios, que Poyatos (1994:163) considera inherentes al estilo discursivo del ser humano, llegando incluso a considerar las pausas como necesarias de cara a la interacción (*Ibid.*:170).

Dicho esto, y de acuerdo con García-Landa (1984, en Darías Marrero 2006:88), el intérprete se identifica con el orador y lo imita de manera inconsciente en cuanto a gestos,

tono de voz, mirada, entonación, etc. Todos estos aspectos paraverbales constituyen una «auténtica ventaja para la expresión y transmisión de las ideas recibidas», y resultan fundamentales a la hora de transmitir el sentido del discurso y la intencionalidad del orador (Darias Marrero *Ibid.*:91).

2.3.4. Estrés

Se podría decir que «el estrés forma parte inherente de la interpretación», pues la situación comunicativa en la que se desarrolla podría llegar a considerarse extrema, lo cual implica, a su vez, un elevado nivel de exigencia en el que el éxito del intérprete depende, en parte, de su capacidad para manejarlo (Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud 2002:80 en Darias Marrero 2020:119).

La profesión del intérprete se vincula al elevado nivel de estrés que generan diversos factores, entre los que se encuentran la velocidad o el acento de los ponentes, los propios conocimientos lingüísticos del intérprete, e incluso las condiciones en las que se desarrolla cada modalidad, en IC la exposición al público y en IS el espacio de trabajo de la cabina. No obstante, existe una relación muy débil entre el estrés y la producción de los intérpretes, es decir, aun a pesar del estrés que pueda conllevar la interpretación, los intérpretes experimentados saben hacerle frente y la calidad de su interpretación no se ve afectada (AIIC 2002, en Darias Marrero *Ibid.*:20). Si bien este es el caso de los intérpretes con experiencia, los estudiantes novatos no habrán desarrollado las habilidades necesarias para enfrentarse a él y, por tanto, se les presentará como una dificultad más (Kurz 2003:64).

3. POSIBLES ERRORES EN LA INTERPRETACIÓN

Como es lógico, todas las dificultades previamente mencionadas que entraña el campo de la interpretación, a menudo dan lugar a lo que se podría calificar como «error», y de acuerdo con Hurtado Albir (2001:279) varios han sido los estudiosos que han reconocido su importancia (entre otros, Gile 1992, Deslisle 1993 o Dancette 1989), sobre todo en referencia a la didáctica o como instrumento para evaluar la calidad del TM.

Hurtado Albir (*Ibid.*:289) define el concepto de «error» de traducción como «una equivalencia inadecuada para la tarea traductora encomendada». Asimismo, cita a Kupsch-Losereit (1985:172 en Hurtado Albir *Ibid.*:296), que entiende por error de traducción a «una falta contra: a) la función de la traducción; b) la coherencia del texto; c) el tipo o la forma textual; d) las convenciones lingüísticas; e) las convenciones y

condiciones específicas de la cultura y de la situación comunicativa; y f) el sistema lingüístico».

3.1. CLASIFICACIÓN DE ERRORES

Dicho esto, podemos realizar una clasificación de errores según la propuesta de Gile (1992 en Hurtado Albir 2001:301), que distingue dos categorías principales: los errores de comprensión y los errores de expresión.

En primer lugar, los errores de comprensión son aquellos que afectan al contenido o sentido del texto original y parten de la etapa de análisis. Entre ellos destacan el contrasentido, el falso sentido, el sinsentido y la adición o supresión de información.

Los errores de expresión, por otra parte, son aquellos que no afectan al contenido o sentido del TO, pero sí dificultan su comprensión, al no seguir las normas del sistema lingüístico de la LM. Pueden deberse a una insuficiencia de conocimiento, generalmente de tipo lingüístico, o a una escasa búsqueda documental (Hurtado Albir *Ibid.*:302). Se incluyen los errores sintácticos, léxicos, textuales y estilísticos, entre otros.

3.1.1. Errores de comprensión

Según Delisle (1993:31), se habla de falsos sentidos cuando el intérprete le da un sentido equívoco a una palabra o un enunciado del discurso en un contexto dado, sin llegar a causar un contrasentido.

Los contrasentidos consisten en «atribuir a una palabra o a un grupo de palabras un sentido opuesto, llegando a traicionar el pensamiento del autor del texto de partida» (*Ibid.*:25).

Los sin sentidos, por otra parte, consisten en «dar a un segmento del texto de partida una formulación en la lengua de llegada totalmente desprovista de sentido o absurda» (*Ibid.*:37).

Las omisiones consisten en prescindir de información, ya sea elementos lingüísticos, efectos estilísticos, etc. en el texto de llegada, aun a pesar de estar presentes en el texto de partida (*Ibid.*:38).

Las adiciones consisten en añadir información, ya sea elementos lingüísticos, efectos estilísticos, etc. en el texto de llegada, aun ausentes en el texto de partida (*Ibid.*:20).

3.1.2. Errores de expresión

En esta categoría, Tolosa-Igualada et al. (2016:795) hacen dos distinciones principales: los errores que conciernen a la aceptabilidad microlingüística y los relacionados con la aceptabilidad macrolingüística. Estos errores parten de una falta de competencia lingüística o comunicativa y se pueden dar tanto en la lengua original como en la lengua meta.

3.1.2.1. Errores microlingüísticos

En el marco de la microlingüística, destacan los errores gramaticales, morfológicos, sintácticos y léxico-semánticos, generalmente fáciles de tratar (*Ibid.*:796).

Entre los errores gramaticales, dentro de los que se incluyen morfológicos y sintácticos, es común el uso incorrecto de preposiciones, los queísmos y dequeísmos, el leísmo y el laísmo, etc.

En cuanto al léxico, cabe destacar como errores tanto la falta de riqueza expresiva como los calcos.

Como ya mencionamos anteriormente (apartado 2.1.4.), el traductor e intérprete debe contar con una amplia variedad de vocabulario, pues «cuanto mayor sea el conocimiento léxico en las distintas lenguas de trabajo, mayor será la rapidez y calidad del trasvase y más rentable resultará el desempeño de la profesión» (Sánchez Ramos 2013:2). De acuerdo con esta autora, resulta evidente que el componente léxico juega un papel esencial en la formación del traductor y, por tanto, es base de los modelos principales de competencia traductora (Hurtado Albir 2001:375).

El calco, por otra parte, es considerado un error de traducción y, de acuerdo con Silva Vivar (2011:31), efecto directo de lo que se conoce como «literalismo» y consiste en traducir literalmente un elemento de la LO a la LM, cuando esta no es la norma en la LM. Hurtado Albir (1999:115-119) distingue entre diversos tipos de calcos: el calco léxico, el calco morfológico, el calco sintáctico, el calco de orden de palabras, el calco de orden de frases y el calco de conectores, entre otros.

El problema de los calcos no es solo que «delatan la procedencia lingüística de un texto traducido», sino que pueden resultar perjudiciales y desembocar en otro tipo de errores, como un segmento lingüístico sin sentido o incluso un contrasentido (Hurtado Albir *Ibid.*:119). En palabras de Vázquez-Ayora (1977:260 en Silva Vivar 2011:32) «el

literalismo puede causar (a) una realización lingüística carente de sentido, (b) una realización lingüística con un sentido distorsionado y (c) convertirse en un contrasentido».

3.1.2.2. Errores macrolingüísticos

Al marco de la macrolingüística pertenecen los errores que «afectan a proporciones textuales más amplias que las anteriores. Se trata de factores que pueden estar relacionados con aspectos textuales y estilísticos» (Tolosa-Igualada *et al.* 2016:796).

Este tipo de errores pueden perjudicar aspectos textuales como la coherencia o la cohesión del TM; así como afectar al estilo del TM, disminuyendo la naturalidad y fluidez de este mediante una «formulación defectuosa, una falta de precisión, una expresión torpe, ambigua, etc.» (*Ibid.*).

3.1.2.2.1. Errores textuales

Entre los errores textuales, se incluyen la incoherencia, la falta de cohesión, el uso indebido de conectores o el mal encadenamiento discursivo.

De acuerdo con Huerta (2010:76-78), la cohesión y la coherencia son dos aspectos fundamentales en la lingüística del texto, pues hacen del mismo uno comprensible y conforman «la matriz de sentido». De hecho, fue en 1997, cuando De Beaugrande y Dressler definieron los principios de la textualidad, entendida como «el conjunto de propiedades por las que se distingue un texto» (CVC). Propiedades entre las cuales destacan las máximas de la coherencia y la cohesión.

Según Medina Cardozo y Arnao Vázquez (2013:48), la coherencia es la propiedad semántica que dota al texto de una unidad de sentido global, trabajando así a nivel macroestructural. Permite organizar la estructura comunicativa configurando los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual y garantizando así la «continuidad del sentido y la interconectividad del contenido» (De Beaugrande y Dressler 1997:37).

Medina Cardozo y Arnao Vázquez (2013:48-49) afirman que la cohesión, en cambio, es la propiedad semántica que conecta los diferentes componentes lingüísticos del texto entre sí, con el fin de «asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás», trabajando así a nivel microestructural. Según De Beaugrande y Dressler (1997:36-37), permite establecer las relaciones entre los diferentes componentes de la superficie textual,

es decir, las palabras, que dependen unas de otras de acuerdo con unas convenciones gramaticales estipuladas.

3.1.2.2.2. *Errores estilísticos*

De acuerdo con Núñez Ladevéze (1993 en Bustos Gisbert 2011:55), «la competencia estilística debe entenderse como la capacidad de escoger la forma expresiva más adecuada al contenido del texto y a las intenciones del enunciador».

El estilo distingue entre variaciones léxicas, sintácticas, fonológicas, retóricas y pragmáticas, entre otras. «Se manifiesta en dos niveles: en el plano lingüístico, a través de una selección y una combinación lingüísticas concretas, a menudo asociadas a un determinado lenguaje especializado; y en el plano textual, mediante una configuración discursiva asociada a un tipo y a un género específicos» (Bustos Gisbert *Ibid.*).

Los errores estilísticos a menudo se presentan tanto en la reformulación que hace el intérprete del discurso: en la abundancia de autocorrecciones, repetición de información innecesaria, frases inacabadas, etc. que pueden conducir a una falta de fluidez y naturalidad; como en la calidad de su expresión paraverbal: la modulación, el tono, el registro o la velocidad de elocución.

4. LOS ERRORES Y LA CALIDAD

En definitiva, y como señalamos anteriormente, la noción de «error» tiene una gran importancia dentro del campo de nuestro estudio, pues es la base sobre la que se establecen criterios con el fin de evaluar la calidad de una traducción o interpretación (Hurtado Albir 2001:289), puesto que la disminuyen.

De hecho, se fundamenta en Nida y Taber (1986) cuando dice que una traducción de calidad debe cumplir dos factores primordiales. Por una parte, debe ser fiel al original, es decir, que los receptores comprendan con exactitud el mensaje y el sentido del discurso del orador; y, por otra, fácil de comprender, es decir, que responda a las convenciones textuales de la LM. Entre otros, este segundo factor hace referencia al plano lingüístico, pues el lenguaje del intérprete debe ser el apropiado en relación con el contexto (registro), así como variado (riqueza léxica), entre otros (Durieux 1988:161-162 en Silva Vivar 2011:41-42).

Por otra parte, Coseriu (1997) destaca la importancia de los errores con el fin de evaluar la calidad de los TM. Un texto será incongruente si hay errores en la competencia

elocutiva del intérprete; incorrecto si los hay en la competencia lingüística; e inapropiado si están relacionados con la competencia comunicativa (en Silva Vivar 2011:17).

5. ANÁLISIS DE ERRORES Y DIFICULTADES EN IC

Tras este exhaustivo análisis de las potenciales dificultades que entraña la IC y los diversos errores que pueden cometer los intérpretes, nos centramos en nuestro planteamiento inicial de identificar cuáles son las dificultades y los errores más frecuentes entre la población de muestra contemplada, para comprobar así si nuestra hipótesis se confirma y es cierto que la mayor parte de los errores de los estudiantes en la IC se deben a un insuficiente dominio lingüístico de sus lenguas extranjeras.

Con el fin de probar esta hipótesis, nuestra metodología consistió en realizar un experimento que se dividió en dos fases principales: la interpretación de un discurso en la técnica en cuestión y un cuestionario retrospectivo. Metodológicamente, se procedió como se explica en las líneas siguientes.

5.1. POBLACIÓN DE MUESTRA

En primer lugar, se eligió la población de muestra. Los estudiantes que participaron en el experimento de IC fueron un total de 20 alumnos pertenecientes a la FTI de la ULPGC, con características y competencias similares. 17 de ellos en su cuarto año del Grado de Traducción e Interpretación inglés- francés; y los 3 restantes en su quinto año del Doble Grado de Traducción e Interpretación inglés-francés e inglés-alemán. En el momento del experimento, todos habían cursado un año de IC de su lengua B, el inglés (120 horas de formación). Sin embargo, con la lengua C, el francés, era la primera toma de contacto, pues habían cursado tan solo unos meses de la asignatura. Además, es importante destacar que el francés es la lengua C de todos ellos y que su nivel es, en general, homogéneo: nivel B2. Aun así, se debe tener en cuenta el grado de conocimientos dispar en función de la trayectoria personal y académica de cada uno, como, por ejemplo, los años de francés que puedan haber cursado previos a la universidad o una posible estancia Erasmus en algún país francófono; aspectos que escapan a nuestro control.

5.2. MATERIAL EXPERIMENTAL

5.2.1. Discursos originales

Con el fin de obtener el material de la primera fase experimental, elaboramos una lista de potenciales discursos del repositorio que ofrece la Unión Europea (UE) para el entrenamiento de intérpretes, denominado *Speech Repository*. De entre los discursos

seleccionados inicialmente en función del nivel de dificultad y la temática se eligieron ocho (Anexo 2). Como nuestro estudio está dirigido a aprendices de interpretación, el nivel de los discursos se escogió según su nivel de estudios. El nivel de estos ocho discursos, pues, varía entre el básico y el principiante. Debido a esto, los temas son, en su mayoría, bastante genéricos y pueden resultar familiares a los estudiantes por formar parte de la agenda de la actualidad. Se trata de temas relacionados con el medio ambiente en general, como el plástico, la contaminación, el agua, etc.

5.2.2. Vídeos

Las grabaciones en vídeo de las IC llevadas a cabo por dichos alumnos se realizaron en el ámbito lectivo, durante la clase de una asignatura que tienen todos en común: Interpretación Consecutiva C Francés. Se llevaron a cabo en tres días diferentes, con lo cual se realizaron tres discursos los dos primeros días y dos el último día. Cada discurso fue interpretado por 3 alumnos diferentes, menos el último que, por circunstancias ajenas a nosotros, fue interpretado por tan solo 2 alumnos. Por tanto, se ha recopilado un total de 23 grabaciones. Tal y como dijimos anteriormente, el total de alumnos fue 20, con lo que tres de ellos interpretaron dos discursos distintos. Las grabaciones en vídeo de las IC de los estudiantes constituyen nuestro corpus de análisis para observar sus dificultades y errores (Anexo 3).

5.2.3. Plantilla de análisis de errores

Tras la realización de las IC de los estudiantes y con el fin de analizar sus potenciales errores, se ha elaborado nuestra propia herramienta de análisis: una plantilla de evaluación de IC, la cual se presenta a continuación y se inspira en dos plantillas que muy amablemente nos facilitaron los profesores de Interpretación de Inglés de la FTI de la ULPGC.

En la primera plantilla para la evaluación de interpretaciones de los aprendices, cortesía de la Dra. Jessica Pérez-Luzardo Díaz, basada en Jiménez Ivars (2012), entre otros autores, se observa que los errores se clasifican en tres grupos: presentación, expresión/producción y contenido. Los errores de presentación, por una parte, son los que menos importancia reciben (10% de la nota) y se clasifican en cinco: la vocalización, la entonación, la voz (volumen, timbre, etc.), las pausas rellenas y la fluidez (pausas cortas o largas, etc.). A continuación, los errores de expresión o producción, se toman en mayor consideración, conformando casi la mitad de la nota (un 40%), y se clasifican en cinco: frases inacabadas, autocorrecciones, errores gramaticales, calcos y la propia calidad de

expresión en sí. Por último, un 50% de la nota final del estudiante recae en los errores de contenido, considerados los de mayor importancia, y que se dividen en cuatro principales: el contenido propiamente dicho, las adiciones u omisiones, los errores de sentido y la conclusión o cierre del discurso (Anexo 1. Tabla 1.1.)

Por otra parte, la Dra. Goretti García Morales nos facilitó una segunda plantilla, originariamente de la Universidad Heriot-Watt en Edimburgo, Escocia. En este caso, se hace una distinción entre los aspectos intertextuales e intratextuales. En el ámbito de la intertextualidad, se diferencian tres partes que conciernen a la IC: el contenido, en el que se incluyen la precisión, las cifras, las omisiones y el falso contenido; la gramática y los calcos; y la fuerza retórica, es decir, la emoción y la intención del intérprete con respecto al TO. En cuanto a los aspectos intratextuales, destaca la textura, que incluye la coherencia, la cohesión, la expresión idiomática y gramatical, y la terminología; la estructura, que presta especial atención a no dejar frases sin acabar y enlazar las ideas o segmentos correctamente; las autocorrecciones y la producción, en la que se incluyen el tono o el volumen de voz, el ritmo y la fluidez del discurso; y, por último, el contexto que engloba el registro y el estilo. Además, también se evalúan aspectos como el comportamiento, la percepción del oyente (claridad, relevancia, convicción, etc.) y los conocimientos del intérprete, así como sus capacidades orientadas a la resolución de problemas (Anexo 1. Tabla 1.2.)

Una vez presentadas ambas plantillas, se analizaron para elaborar una propia, la cual presentamos a continuación (Anexo 1. Tabla 1.3.). En primer lugar, decidimos amoldarnos al formato de la primera, pues lo consideramos más sencillo y visual. Por tanto, dividimos el análisis de las IC en tres partes principales, las mismas que en el primer modelo: presentación, expresión o producción y contenido. Los elementos que se incluyen en cada una, sin embargo, los modificamos según los errores que se describieron previamente en el marco teórico. Dicho esto, nuestra plantilla se divide en las siguientes partes. Por un lado, la presentación del TM, donde se destacan aspectos no verbales como los relacionados con la voz (volumen, tono, etc.), la dicción y entonación, las pausas que se realizan (donde se incluyen las pausas rellenas con interjecciones o muletillas, por ejemplo); junto con la fluidez y el ritmo de su discurso, el estilo o registro que utiliza el intérprete y, por último, la intención y emoción que transmite. A continuación, analizamos la producción del TM, haciendo referencia a aspectos verbales, concretamente intratextuales, pues resaltamos las frases inacabadas, los errores gramaticales (uso

incorrecto de preposiciones, por ejemplo), las autocorrecciones y los calcos; así como la falta de coherencia o cohesión y la terminología empleada. En tercer y último lugar, se analiza el contenido del TM, concretamente parámetros extratextuales en función del TO: su precisión en cuanto a las cifras, las enumeraciones, los nombres propios, etc., los falsos sentidos o contenido incorrecto, los contrasentidos, los sinsentidos y, para terminar, las omisiones o adiciones.

5.2.4. Cuestionario retrospectivo

Tras su IC, los estudiantes participaron en la segunda fase de nuestro experimento que consistía en responder a un cuestionario retrospectivo (Anexo 5). En esta parte nos inspiramos de las investigaciones en el campo de Ewa Gumul (2018; 2020) a quien se podría considerar precursora en el uso de esta herramienta de investigación y análisis en el campo de la interpretación. El objetivo es hacerles a los estudiantes de interpretación una serie de preguntas, justo después de haber realizado el discurso, lo que permite analizar su percepción respecto a la actividad realizada y las dificultades a las que se han enfrentado, entre las que se encuentran los procesos cognitivos, su capacidad para manejar el estrés, sus competencias, etc.

Para este fin, se elaboró un cuestionario que los estudiantes realizaron al acabar de interpretar y que comprende un total de 18 preguntas organizadas según las tres fases de la interpretación que mencionamos anteriormente: recepción; memorización y notas; y producción. A la primera fase corresponden 11 preguntas en las que el estudiante evaluó del 1 al 5 el grado de dificultad que le supusieron aspectos como la temática, el léxico o los elementos lingüísticos del discurso, junto con el acento, el registro o la velocidad del orador. Además, el estudiante se vio obligado a reflexionar sobre aspectos como la calidad de su escucha activa o el nivel de sus competencias lingüísticas. A continuación, en la siguiente fase de memorización y toma de notas, el estudiante tuvo que evaluar del 1 al 5 la calidad de su toma de notas, así como de su MCP. Por último, en la fase de producción o reformulación del discurso, el estudiante consideró aspectos como la calidad de su expresión verbal y paraverbal en la lengua meta, además de la precisión de su reproducción del contenido original y la dificultad que le habían ocasionado los nervios o el estrés.

6. METODOLOGÍA

6.1. IC Y GRABACIÓN EN VÍDEO

El procedimiento que seguimos para la realización de la IC de cada discurso por parte de los alumnos fue el siguiente. Primeramente, se explicaban algunos términos que considerábamos clave para una comprensión óptima del mensaje del orador y con los que, a nuestro parecer, los estudiantes podían no estar familiarizados. A continuación, se proyectaba el discurso en vídeo en una única gran pantalla para todos y los estudiantes empezaban a realizar el proceso de la IC tomando notas. Al finalizar el discurso, se presentaban algunos voluntarios para salir a interpretar delante del resto de la clase, como si de una situación real se tratara y mientras se grababan en video sus interpretaciones. Los voluntarios que tenían el segundo y tercer turno para interpretar esperaban fuera de la clase para no escuchar la interpretación de sus compañeros.

6.2. ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE LAS IC

El procedimiento metodológico que se llevó a cabo en el estudio de los discursos fue el siguiente. En primer lugar, se utilizó la plantilla elaborada a partir de las recibidas, arriba mencionadas, con el fin de detectar los errores de los estudiantes. Se escuchó cada discurso, un total de 23, y se anotaron los fallos a medida que estos se manifestaban. Se pueden observar las 23 tablas de los errores correspondientes a cada discurso en el anexo 3.

Tras este proceso de escucha y análisis exhaustivo, se llevó a cabo el cómputo final de errores, es decir, se sumaron los tipos de errores que cometió cada estudiante en su(s) discurso(s) y se trasladaron a una tabla recapitulativa, con el objetivo de determinar su frecuencia (Anexo 4. Tabla 4.1.).

A continuación, para facilitar su comparativa, se decidió elaborar una serie de gráficos que reflejan de manera sencilla y visual la frecuencia de estos errores. En los anexos (Anexo 4. Gráfico 4.2., Gráfico 4.3. y Gráfico 4.4.) se pueden encontrar los tres gráficos correspondientes a los tres grupos de errores, según la clasificación que llevamos a cabo anteriormente en la elaboración de la plantilla: presentación, producción/ expresión y contenido. Por último, realizamos un gráfico general que comprende todos los errores que han estado presentes en las interpretaciones de los estudiantes, independientemente del tipo al que pertenezcan (Anexo 4. Gráfico 4.5).

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado, presentaremos los resultados de los errores que se observan en cada grabación. Para ello, utilizaremos la plantilla de evaluación, mencionada anteriormente. Las tablas correspondientes a cada grabación se recogen en el anexo 3.

7.2. ANÁLISIS INDIVIDUAL DE ERRORES

El estudiante nº1 presenta un discurso impecable. El único fallo notable es la presencia de una autocorrección, pues se equivoca de tiempo verbal y pide disculpas por ello. Es probable que, en medio del proceso cognitivo de reformulación de dicho segmento, se topara con varias posibilidades y las mezclara por falta de concentración o nervios.

El estudiante nº2 presenta algunas interrupciones en la fluidez de su discurso. El uso de interjecciones tales como «eeeh», es, a menudo, inconsciente y un aspecto que, sin duda, se debe mejorar con perspectivas a una producción de calidad como futuro intérprete profesional. El estudiante utiliza dichas interjecciones para rellenar los silencios que necesita, ya sea para poner en orden sus ideas, pensar en la reformulación del segmento o entender su toma de notas. Además, alarga algunos finales de palabras con el mismo propósito y produce titubeos involuntarios, que no solo afectan, de gran manera, a la fluidez y al ritmo, sino que transmite, a su vez, inseguridad al oyente. Por otra parte, el estudiante se autocorrigió en una ocasión, lo que puede partir de una falta de concentración, que a menudo está ligada a la incompreensión de la toma de notas o incluso a los nervios que genera estar delante de un público. El estudiante puede haberse confundido con las notas o simplemente perder el hilo del discurso por unos segundos, debido a distracciones o nervios. Por último, hay una confusión con el siglo, pues en el discurso se menciona el siglo XXI y el estudiante anota XX, lo que puede deberse a una falta de comprensión del TO.

El estudiante nº3 produce un discurso pobre, incompleto y con fluidez deficiente. En primer lugar, realiza repeticiones innecesarias con el fin de ganar tiempo y rellenar esa ausencia de información evidente en el TM. Realiza una autocorrección, que parte de una confusión de adjetivos, probablemente fruto de los nervios o falta de concentración. Además, tiene un error de coherencia al hacer mención a un segmento anterior, sin haberlo mencionado en la producción de su discurso. Por último, la falta de contenido resulta evidente. Aparte de numerosas omisiones (4), tiene un error grave de contenido, probablemente fruto de una mala técnica de toma de notas.

El estudiante nº4, por su parte, presenta un discurso limpio y fluido. Sin embargo, se autocorrigió en una ocasión, fruto de la rapidez con la que produce su discurso, que se solapa con su rapidez mental para leer su toma de notas y reformular el segmento. También comete un calco, traduciendo el verbo francés «*aimer*» por el verbo «amar» en español que, en este caso, no se adecua al contexto («gustar»). Y, por último, omite la enumeración principal del discurso, menciona sus elementos, pero no las cifras.

El estudiante nº5 produce un discurso brillante, completo y fluido. Únicamente se le escapa un elemento de la enumeración. No detectamos ningún otro error.

El estudiante nº6 presenta, al igual que el nº4, un discurso limpio y fluido. Sin embargo, omite diversas cifras y elementos de la enumeración principal del discurso. Además, tiene un error de contenido, probablemente debido a una confusión en la escucha del TO, y omite una idea secundaria pero introductoria a las ideas sucesivas.

El estudiante nº7, presenta ciertos titubeos que, como ya comentamos previamente, es una reacción involuntaria fruto de la inseguridad y los nervios. En cuanto a contenido, comete una confusión de ideas grave, incurriendo en un falso sentido. Asimismo, omite un par de elementos de la enumeración final.

El estudiante nº8 expone un discurso con algunas pausas rellenas con «eeh», así como titubeos. Además, presenta un error relacionado con el superlativo «mayor», al preceder dicho adjetivo del adverbio «más», contraviniendo a la norma gramatical. En cuanto al contenido, omite un elemento de la enumeración, al igual que el estudiante nº7, y, además, confunde la misma idea que este (de nuevo, un falso sentido), sin embargo, en este caso, se aproxima en mayor medida a la idea original, aunque sin llegar a transmitirla del todo.

El discurso del estudiante nº9 es fluido, aun a pesar de que a veces alarga los finales de algunas palabras y en una ocasión se autocorrigió, lo que acompaña de una breve pausa vacía. En cuanto a contenido, omite ciertos elementos de las dos enumeraciones principales y, aparte, añade una idea que no contiene el TO (adición). Comete, a su vez, un contrasentido grave, pues transmite un segmento de forma que manifiesta lo contrario del discurso original y, además, confunde dos ideas, aunque secundarias.

En el siguiente discurso, el estudiante demuestra una presentación de calidad y una correcta fluidez. Sin embargo, comete un error gramatical al formar incorrectamente una oración, lo que genera incompreensión del segmento. Por otra parte, no transmite un

mensaje preciso, omite cifras y comete numerosas omisiones (4), así como errores de sentido y contenido (2). Errores, en su mayoría, consecuencia de una incomprensión del texto de partida, en concreto, de la lengua y una técnica de toma de notas pobre. También, añade una idea que no está presente en el TO. Resulta necesario puntualizar que este estudiante es el mismo de un discurso anterior (estudiante nº3), por tanto, observamos que los errores que presentó en el discurso anterior no constituyen un caso aislado, pues se repiten también en este discurso.

El estudiante nº10, por su parte, realiza en la producción de su discurso una pausa extremadamente prolongada y, a la vista de la grabación audiovisual, la razón resulta evidente: no entiende su toma de notas. Además, se autocorrigue con la pronunciación del nombre del hospital, lo cual transmite su inseguridad. En lo que respecta al contenido, comunica una idea erróneamente y, además, su producción abunda de omisiones de ideas (4) que resultan fundamentales para la transmisión de un discurso completo y preciso.

El estudiante nº11 transmite un discurso limpio y con un ritmo fluido. Omite una idea secundaria y presenta una confusión de ideas, aunque no afecta en gran medida al contenido del TM. También omite una cifra.

El estudiante nº12 ofrece un discurso pausado, con presencia de interjecciones y alarga algunas palabras, con el fin de llenar las pausas. Sin embargo, su interpretación es completa, pese a presentar un par de omisiones de ideas y cifras sin importancia.

El estudiante nº13, al contrario que el anterior, presenta numerosos errores. En primer lugar, el ritmo de su discurso se ve afectado por interjecciones, la prolongación de algunas palabras y titubeos. Además, se corrige en un par de ocasiones y hace un uso repetido de conectores, como «así pues». Transmite una idea de forma incorrecta y produce un contrasentido grave. Tiene una serie de omisiones de ideas y cifras sin importancia, sin embargo, omite algunos elementos de la enumeración principal.

El estudiante nº14 interpreta de forma fluida y constante. Sin embargo, su discurso no es del todo completo, pues omite algunos segmentos (5), entre ellos cifras (2) y, además, presenta de manera errónea una idea, aunque secundaria.

El estudiante nº15, por el contrario, presenta un discurso con pausas rellenas con interjecciones y alarga palabras. Además, se autocorrigue en una ocasión, disculpándose posteriormente; y hace una elección de verbos errónea al reformular una idea, lo que

puede originar una falta de comprensión por parte del oyente. En cuanto al contenido, su discurso es completo y correcto, a excepción de un detalle, en el que se equivoca, pero al no tratarse de una idea principal, no tiene especial relevancia.

La interpretación del estudiante nº16 mantiene un ritmo correcto y fluido. Sin embargo, en cuanto a su expresión, presenta una autocorrección, un error de preposición y otro de léxico, ambos relacionados con conectores con el fin de hilar las ideas. Igualmente, su discurso presenta omisiones de algunas ideas (2) y de elementos de enumeraciones (2).

El siguiente discurso es brillante en cuanto a presentación y expresión. Respecto a contenido, el estudiante comete algunas omisiones, aunque imperceptibles. Observamos que, en este caso, el aprendiz de intérprete no sigue un patrón, pues ya analizamos un discurso suyo previamente (estudiante nº7), cuyos resultados fueron diversos. De esta forma, podemos deducir que, o el estudiante ha mejorado su producción y su expresión con el trabajo realizado en clase, o que el discurso previo se vio perjudicado debido a un número de factores entre los que se pueden encontrar: la concentración, la calidad de la escucha activa, la toma de notas o los nervios.

El siguiente discurso luce una correcta fluidez y ritmo. Sin embargo, respecto a la expresión del estudiante, observamos una autocorrección acompañada de una pausa rellena y un calco de la palabra francesa «*isolement*», que traduce como «asolamiento», término inexistente en la LM («aislamiento»). Se entiende que ambos errores son fruto de los nervios, así como de la simultaneidad de una serie de actividades cognitivas: la lectura de las notas, la reformulación y la producción. Omite, asimismo, una serie de elementos de enumeraciones (3), además de algunos datos que le restan precisión al discurso. De nuevo, este estudiante repite una segunda IC (estudiante nº1) y presenta el caso inverso que el estudiante nº7, pues la producción de este segundo discurso resulta más pobre en comparación con el primero, así como el nivel de precisión de contenido.

El discurso del estudiante nº17 es impecable en cuanto a presentación y expresión. Realiza algunas omisiones, carentes de valor, pues no suponen una pérdida esencial de información al tratarse de ideas secundarias.

El discurso del estudiante nº18 se asemeja al del estudiante anterior en cuanto a corrección de presentación y expresión. No obstante, aunque carezcan de gravedad, presenta una idea de manera inexacta, además de una omisión.

El estudiante nº19, presenta un discurso con diversas autocorrecciones (2) y hace uso de interjecciones, elementos que empobrecen la fluidez del discurso. Además, comete un calco grave, pues traduce el término francés «habitude» por «habitude» en español, vocablo inexistente en la LM («hábito»). Además, omite una serie de ideas (3), entre ellas la conclusión del orador original; y añade una idea de su propia producción, probablemente debida a una confusión de ideas o una falta de comprensión del TO.

Por último, el estudiante nº20 presenta un discurso incompleto, pues omite una serie de ideas (6), entre las que se encuentran elementos de enumeraciones (3) y transmite una idea de forma inexacta. Además, añade ideas que no están presentes en el discurso original (2), ya sea para rellenar huecos e hilar así las ideas o por una falta de comprensión del TO. Además, se autocorrigió en una ocasión y comete una pausa prolongada, lo que empobrece parcialmente su presentación.

7.3. ANÁLISIS GENERAL DE ERRORES

En cuanto a los errores de presentación, observamos que 8 de los 23 discursos contienen pausas prolongadas y 9 errores de fluidez. Dentro de las pausas, destacamos el uso indebido de interjecciones, como pueden ser los «eeehh», que se utilizan para rellenar los silencios que el intérprete necesita sea para poner en orden sus ideas, sea para pensar en la reformulación de un segmento o para entender su toma de notas. Aunque este tipo de pausas afectan de forma directa a la fluidez y se podrían incluir dentro de ella, decidimos separarlas en dos, pues resulta evidente que debido a la frecuencia de uso que hacen los estudiantes de ellas, consideramos que merecían una mención propia. Por otra parte, alargar los finales de las palabras es un recurso que utilizan muchos estudiantes, como se puede observar en las plantillas de análisis. El motivo es similar al anterior: ganar tiempo para ordenar las ideas, reformular o leer las notas. El titubeo no solo afecta, en gran modo, a la fluidez y al ritmo, sino que transmite, a su vez, inseguridad al oyente. También observamos repeticiones innecesarias: «es un tema muy complejo», «es un tema muy recurrente», cuya finalidad es evidente: ganar tiempo y rellenar espacios vacíos en sus discursos.

En lo que respecta a los errores de producción o expresión, las autocorrecciones ocupan el primer puesto, presentes en 12 de 23 discursos. Las autocorrecciones parten de una falta de concentración en la producción del discurso, que a menudo está ligada a la incompreensión de nuestra toma de notas o incluso a los nervios de estar delante de un público. Por ello, observamos algunas del tipo «se pueden llevar a cabo... no se pueden

llevar a cabo», donde el estudiante puede haberse confundido con las notas o simplemente haber perdido el hilo del discurso durante unos segundos, debido a la simultaneidad de tareas, concentración deficiente o nervios. Lo mismo pasa con algunas autocorrecciones motivadas por una confusión del tiempo verbal o por una cuestión de estilo o registro, como es el caso de «es un dolor fuerte, eh, agudo». Como observamos, dichas autocorrecciones a menudo van acompañadas de la muletilla «eeeh», así como de una breve pausa que el estudiante utiliza para pensar en la reformulación del segmento que presentará a continuación. En menor medida (3/23), percibimos también errores de gramática como puede ser el uso incorrecto del superlativo del adjetivo «grande», oraciones agramaticales o usos incorrectos de verbos. Con la misma frecuencia (3/23) percibimos errores de interferencia lingüística, es decir, calcos: la traducción del verbo francés «*aimer*» por «amar», «*isolement*» por «asolamiento» o «*habitude*» por «habitude». En el primero, se trata de una cuestión de contexto, pues hubiera sido preferible traducirlo por «les encanta» o «les gusta», pues el verbo «amar» en español no se usa en ese contexto. En el segundo y tercer caso, se trata de términos inexistentes en la LM y que el intérprete ha inventado a partir de la LO, de manera inconsciente. A menudo, estas interferencias léxicas son fruto de los nervios o de realizar una serie de actividades cognitivas de manera simultánea: la lectura de las notas, la reformulación y la producción. La mayor parte de los discursos, han destacado en coherencia y cohesión. Sin embargo, los pocos errores de este tipo que encontramos (2/23), es probable que partan de una falta de concentración, un alto nivel de estrés o incluso, una pobre expresión en la LM. Encontramos un error de coherencia cuando el estudiante en cuestión se refiere a un segmento anterior, sin haberlo mencionado previamente en su discurso. Se aprecia, a su vez, un error de cohesión por parte de otro estudiante al usar de forma continuada el mismo conector, en vez de recurrir a una variedad léxica. Por último, además de los ya mencionados, señalamos un único error en el ámbito léxico, pues el estudiante hace uso del término «enseguidamente», mezclando los adverbios «enseguida» y «seguidamente». Error que, con toda probabilidad, no surge de un desconocimiento por su parte, sino de una falta de concentración en la producción y expresión de su discurso.

El tercer tipo de error, es decir, los errores relacionados con el contenido, son los más frecuentes entre los estudiantes (16/23). Más de la mitad de los discursos contienen omisiones, ya sea de segmentos de información, en su mayoría ideas secundarias; o de elementos de enumeraciones, cifras o nombres. Las omisiones son, principalmente,

producto de carencias en la consolidación de la técnica de notas, que, a su vez, está ligada al esfuerzo que supone la simultaneidad de actividades. Los estudiantes no son capaces de practicar la escucha activa del TO de forma paralela a la toma de notas y, además, no son lo suficientemente rápidos para apuntar lo que escuchan. Esto desemboca en una serie de omisiones, ideas que no logran escuchar (ya sea por falta de tiempo, pues todavía están apuntando la idea anterior, debido a una escucha activa pobre o incluso a falta de comprensión del TO) y que por tanto no apuntan, generando, consecuentemente, un discurso poco preciso e incompleto. En cuanto a las cifras, resulta imprescindible destacar algunas confusiones, generalmente producto de una pobre comprensión de la LO. A continuación, observamos una gran cantidad de errores de falso sentido o contenido. La mayor parte motivo de una confusión de ideas, ocasionada ya sea por una incomprensión del TO o por una toma de notas poco legibles o incluso incoherentes. Es decir, segmentos que apuntamos de manera errónea o simplemente no transmitimos de manera exacta. Con menos frecuencia nos topamos con contrasentidos (2/23) o adiciones de información (4/23). En el primer caso, se trata de ideas que transmiten lo opuesto de la idea original, como sucede en la oración «debemos acostarnos y levantarnos a la misma hora excepto en los fines de semana», cuando en el TO se dice lo contrario, es decir, «incluso en los fines de semana». Por otra parte, localizamos cuatro discursos en los que se añade información ausente en el original, habitualmente resultado de una confusión de ideas o un recurso que los estudiantes emplean con el objetivo de ganar tiempo y rellenar silencios para la lectura de sus notas y la reformulación de ideas.

8. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO RETROSPECTIVO

En este apartado, expondremos los resultados recabados por medio del cuestionario descrito previamente (apartado 5.2.4.) y recogidos en el anexo 5.

8.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS POR PREGUNTAS

La pregunta nº1 se centra en que los estudiantes valoren la dificultad que les ha supuesto la temática del discurso que cada uno ha interpretado, siendo el 1 una ausencia de dificultad y el 5 una dificultad considerable. Dado que la temática de todos los discursos que elegimos fue de ámbito genérico, la mayoría de las estudiantes (10/23) la consideraron una dificultad intermedia (un 3); otros (5/23) la consideraron sencilla e incluso 1 extremadamente sencilla; y, por tanto, no un obstáculo para su entendimiento

del TO y la consiguiente producción del TM. 7 de ellos, sin embargo, manifiestan que les supuso cierta dificultad. Las respuestas de estos estudiantes se deben, tal vez, a una pobre escucha activa, pues en vez de escuchar ideas, se detienen en términos específicos que no comprenden y, como consecuencia, pierden elementos fundamentales del discurso original.

En la pregunta nº2, se considera el acento del orador en cuestión. La mayoría de los estudiantes (12/23) opinan que el acento es estándar, es decir, ni muy difícil de entender ni extremadamente fácil. Otros 7 sin embargo, no lo han considerado un impedimento para su interpretación. Y tan solo 4 de ellos lo han calificado como un problema. Es necesario destacar que, al sacarse todos los discursos del repositorio de la UE destinado a la formación de intérpretes, los acentos de los intérpretes, por norma general, suelen ser estándares. Con lo cual, podemos suponer que los estudiantes que afirman haber tenido problemas con el acento, no han estado lo suficientemente expuestos a la LO en su anterior formación, pues, en caso contrario, no manifestarían problemas en su comprensión, con lo que se podrían achacar esos problemas a la falta de conocimientos lingüísticos.

En cuanto a la pregunta nº3, relativa a la dificultad que ha implicado el registro del orador, muchos de los estudiantes (11/23) lo han considerado común y, por tanto, accesible a la interpretación de estudiantes con cierta formación. 9 lo han valorado de forma intermedia con un 3; mientras que otros 3 alumnos lo han calificado con un 2, considerándolo un problema en su interpretación. Resulta necesario puntualizar que, al tratarse de discursos enfocados a la enseñanza de jóvenes intérpretes, el registro utilizado por los intérpretes en cuestión no suele ser solemne ni excesivamente formal; y las estructuras gramaticales que tienden a usar son comunes y sencillas.

La pregunta nº4, relacionada con la velocidad de habla del orador, ha tenido una amplia mayoría de respuestas de nivel de dificultad 3 (15/23). Con lo cual, suponemos que la velocidad, según los alumnos, ha sido intermedia, ni rápida ni lenta y que, por tanto, no ha entorpecido sus interpretaciones. Incluso 2 la han considerado lenta y pausada. Sin embargo, 6 de ellos discrepan, considerando el ritmo del orador como veloz y escaso de pausas, característica que, sin duda, causará estragos en su posterior producción al ocasionar pérdidas de información o una toma de notas incompleta.

En la pregunta nº5, se solicita a los estudiantes que evalúen la calidad de su escucha activa. Al igual que en la pregunta anterior, hay una vasta mayoría de respuestas de nivel de dificultad 3 (17/23). Por tanto, el 73% de los estudiantes señala que la calidad de su escucha activa es intermedia, con lo cual, mejorable; pero que no entorpece su producción. Por su parte, 5 estiman que practican una escucha eficaz que les permite analizar y entender el mensaje de manera efectiva. Tan solo 1 considera que se trata de un elemento que mejorar.

En la pregunta nº6, se pide a los encuestados que consideren su dominio lingüístico de la lengua C. Los resultados son variados. 8 de los estudiantes se mantienen imparciales y consideran que su dominio del francés no es tan elevado como para facilitarles sobremano la comprensión del discurso, pero tampoco tan bajo como para dificultarla. Sin embargo, 7 de ellos sí consideran que carecen de la competencia lingüística suficiente y que, por ende, les supone una dificultad. Por otra parte, 8 de ellos consideran que, lejos de ser una dificultad, sus conocimientos del idioma les facilitan la comprensión del discurso, siendo de gran ayuda.

La pregunta nº7, se centra en la dificultad que presenta el léxico utilizado por los oradores en los discursos. Más de la mitad de los estudiantes (14/23) no lo consideran un problema, e incluso 5 opinan que les resultó sencillo. Por tanto, podemos asumir que el léxico es de ámbito genérico y que la terminología especializada de los discursos es escasa, coincidiendo con la naturaleza de sus temáticas, que ya mencionamos anteriormente. Resulta fundamental matizar que el léxico que se consideró que podía suponer un obstáculo en la comprensión del TO, se aclaró a los estudiantes previamente. Aun así, 4 de ellos son de la opinión de que sí había términos específicos y terminología que les obstaculizaron la comprensión del discurso.

En la pregunta nº8 se hace referencia a los elementos lingüísticos del discurso, concretamente las cifras y la dificultad que estas suponen. Más de la mitad (15/23) de los estudiantes coincidieron en que se encontraron con cifras largas y complicadas, lo que probablemente desembocó en omisiones o confusiones de cifras. Por otra parte, 6 estudiantes consideraron las cifras como elementos de dificultad intermedia y solo 2 manifiestan que les resultaron sencillas y que, por tanto, no les supuso un problema.

La pregunta nº9 también trata la dificultad de elementos lingüísticos, como los nombres propios, los lugares, las organizaciones. De nuevo, más de la mitad de los estudiantes

(14/23) concuerdan en el inconveniente que estas suponen: nombres largos, extranjeros o con los que no están familiarizados. En cambio, 6 no lo consideran una problemática y, por tanto, evalúan con un nivel de dificultad intermedio; mientras que un 13% no ve en estos factores problema alguno.

La pregunta nº10, en la misma línea que las dos anteriores, plantea el nivel de dificultad que pueden presentar los estudiantes a la hora de enfrentarse a los puestos de trabajo o cargos de estado que a menudo aparecen en los discursos. Un 56,5% sostiene que, efectivamente, se trata de elementos complicados, probablemente debido a que son cargos desconocidos para el estudiante, lo que con toda seguridad conduce a omisiones y confusiones. Un 30,4% se muestra imparcial y un 13% afirma que les resultan sencillos y que no presentan problemas.

La pregunta nº11, por su parte, plantea la problemática de las enumeraciones, motivo de omisiones en muchas de las interpretaciones de los estudiantes, ya sea por una pobre escucha activa o por una falta de toma de notas consolidada. Casi la mitad de los estudiantes (43,5%) se mantienen imparciales y opinan que no les supone una dificultad, pues creen que no se han topado con enumeraciones extensas y complicadas. Un 26% confirma la dificultad que estas les supone; en contraposición con el 30%, que no las considera como un obstáculo en su interpretación.

En la pregunta nº12, se hace referencia a la toma de notas. Pocos estudiantes, concretamente 4 de los 23 encuestados, califican su toma de notas como brillante y elemento que le facilita la comprensión del discurso, así como su posterior producción. De hecho, los estudiantes consideran, en su mayoría, que su toma de notas es intermedia (43,5%) o incluso mejorable (39,1%). Suponemos, por tanto, que la mayoría no está satisfecha con su técnica de toma de notas y que consideran que necesitan mejorarla, con lo cual, más que ser una herramienta de ayuda, entorpecería la producción de su discurso.

La pregunta nº13, por su parte, invita a los alumnos a valorar la calidad de su MCP, a considerar si son capaces de acordarse de un gran número de detalles sin necesidad de apuntarlos o si, por el contrario, se ven en la obligación de hacerlo. Observamos que hay una gran variedad de respuestas. Casi el 40% de los encuestados percibe su MCP como un problema, pues no son capaces de hacer suficiente uso de ella y recordar así detalles. Un 26,1% se mantiene indiferente, no lo percibe como un inconveniente, pero tampoco como una ventaja, con lo cual se entiende que deben ejercitar la memoria mucho más para

sacarle beneficio. Mientras que un 34,7% celebra su calidad y su capacidad para acordarse de detalles con precisión.

En la pregunta nº14 se alude a la calidad de la expresión verbal en la lengua A, es decir, el español y se mencionan aspectos como las autocorrecciones, las repeticiones, las frases incompletas, la coherencia o la cohesión. Más de la mitad (13/23) considera que su expresión es excelente; 6 de 23 que, aunque no les perjudica la producción de su discurso, aún hay espacio de mejora; y 4 sostienen que es mejorable, pues supone un obstáculo en su producción.

La pregunta nº15 hace referencia a la calidad de la expresión paraverbal, incluyendo aspectos como la dicción, el volumen o el tono de voz y la velocidad del TM. Más de la mitad de los encuestados (56,5%) juzga su expresión paraverbal como excelente; mientras que un 30,4% afirma que no les supone un obstáculo, pero que hay espacio de mejora; y un 13% admite tener dificultades al respecto.

El objetivo de la pregunta nº16 radica en comparar la calidad de la expresión verbal en la lengua A (español) respecto a la lengua C (francés), prestando especial atención a los calcos, la traducción literal o el uso incorrecto de preposiciones motivado por la influencia del francés. Un 43,4% considera que su expresión verbal no se ve afectada por la mezcla lingüística y que, por tanto, su producción en la lengua A es adecuada. Casi la mitad de los encuestados (47,8%) opina que, aunque no les supone una dificultad, aún deben mejorar algunos aspectos. Y un 8,7% reconoce la problemática que esto presenta.

La pregunta nº17 hace mención al contenido. Los estudiantes se ven en la posición de evaluar la calidad de sus interpretaciones en cuanto a falso contenido, omisiones, adiciones, contrasentidos, etc. La mayoría de ellos, casi un 70%, no considera dichos elementos como una problemática grave, aunque reconoce que es un aspecto que deben mejorar, pues en ocasiones cometen errores de este tipo. Un 21,7% afirma no cometerlos; mientras que un 8,7% contradice lo anterior.

La última pregunta, nº18, se centra en los nervios y el estrés a los que los estudiantes se ven sometidos a la hora de interpretar. 12 de los encuestados reconocen que suelen estar muy nerviosos, factor que perjudica la calidad de sus interpretaciones. 7 de ellos, por el contrario, consideran que son capaces de manejar su estrés y evitar que afecte a la producción de su discurso. 4 suponen que, aunque no les entorpece la producción, tampoco ejercen un control total sobre ello, reconociendo así margen de mejora.

Por último, en cuanto a la solicitud de otros comentarios o sugerencias del cuestionario, un estudiante puntualiza que una de las mayores dificultades a las que se enfrenta personalmente es lograr ejercer un uso eficaz de su memoria, sin relegar esa tarea de memorización a la toma de notas. Respecto a este último aspecto, un estudiante confiesa que debe mejorar su toma de notas, pues suponemos que no le facilitan su producción.

En cuanto al estrés, un par de estudiantes comentan que incurren con frecuencia en gestos nerviosos o que no pueden evitar mostrar su estrés, factores que pueden resultar molestos para los oyentes.

Un último estudiante menciona la pobre calidad de audio que tienen algunos discursos y que, en su opinión, se trata de un elemento frecuente al que los intérpretes deben saber hacer frente.

8.2. ANÁLISIS GENERAL DE RESULTADOS

Para terminar y como ya explicamos en el apartado de metodología, decidimos elaborar un gráfico de manera que se representasen todas las dificultades mencionadas en el cuestionario retrospectivo, así como las respuestas de los 23 estudiantes encuestados. De esta forma, se puede ver reflejado el grado de dificultad que supone cada elemento de la interpretación al joven estudiante de IC, según sus propias consideraciones (Anexo 6).

Resulta necesario recordar que, en dicho cuestionario, se decidió evaluar el ya mencionado nivel de dificultad del 1 al 5, siendo el nº1 el mayor nivel de dificultad, el nº3 el grado intermedio y el nº5 el nivel más sencillo.

Dicho esto, observamos que los encuestados consideran las cifras, los nombres (propios, organizaciones, topónimos, etc.) y los cargos o puestos de Estado como los elementos más difíciles a los que se tienen que enfrentar, como alumnos de IC. Prosigue la problemática del estrés al que se ven expuestos; así como la calidad de su toma de notas, que consideran mejorable; la velocidad del orador, que a veces es acelerada y puede generar, en consecuencia, omisiones y pérdida de información en el TM; y la calidad de la MCP, recurso que la mayoría reconoce que debe ejercitar con el fin de apoyarse más en ella que en la toma de notas.

A continuación, en el nivel intermedio de dificultad se encuentran la temática del discurso, que, como puntualizamos anteriormente, se trató en todos los casos de ámbito general; y las enumeraciones, que para algunos pueden resultar sencillas y para otros, no

tanto, tal vez debido a la ausencia de un método sólido de toma de notas. Si avanzamos en esa escala de la facilidad, los encuestados opinan que aspectos como el acento de los oradores, en general estándar, y el léxico que utilizan, que, como ya se especificó previamente, se trata de vocabulario de ámbito genérico; junto con el dominio que tienen ellos mismos de la lengua C, es decir, del francés, y la precisión del contenido en relación con la reproducción del TO, que incluye ausencia de omisiones, adiciones o falso contenido, entre otros, no son aspectos que les generen tantas dificultades como los anteriores.

En el siguiente puesto, encontramos factores como la escucha activa, elemento que los estudiantes consideran que no les supone un problema grave, y el registro, que también es estándar, ni informal ni solemne. A continuación, los encuestados manifiestan que su expresión verbal en la lengua A, en este caso, el español, no resulta afectada sobremanera por la lengua C, el francés. Es decir, no suelen incurrir en calcos o traducción literal, entre otros.

Por último, observamos que dos aspectos se distinguen frente al resto en cuanto a su facilidad para los estudiantes. Según los resultados obtenidos, los estudiantes se jactan de tener una gran calidad de expresión verbal en la lengua A (español), teniendo en cuenta la amplia variedad léxica, una correcta coherencia y cohesión discursivas y la ausencia de autocorrecciones y repeticiones innecesarias; así como una espléndida expresión paraverbal en la misma, incluyendo elementos como la entonación, el volumen o tono de voz y el ritmo del discurso.

9. CONCLUSIONES

Una vez obtenidos y comentados los resultados del análisis, tanto de los errores de las IC con la plantilla de corrección, como del cuestionario retrospectivo; hemos elaborado una tabla comparativa que mostrara de forma gráfica la relación existente entre los errores de los estudiantes y los posibles elementos contemplado por ellos como dificultad, con la intención de intentar responder a nuestro planteamiento inicial (Anexo 7).

Pretendemos, así, no solo establecer dicha relación, es decir, demostrar que ciertas dificultades son la causa principal de ciertos errores; sino también comprobar el nivel de autocrítica de los estudiantes, de manera que se contemplen los resultados de los cuestionarios retrospectivos que muestran si son conscientes de sus propios errores y dificultades.

En primer lugar, presentamos una tabla donde se cotejan los errores menos frecuentes que han cometido los alumnos, según los discursos analizados, con los factores que ellos mismos han identificado como sencillos y que, por tanto, no les supondrían un obstáculo (Anexo 7. Tabla 7.1.).

Podemos confirmar, por consiguiente, que los dos elementos que para ellos resultan los más sencillos de abordar en la IC, que son la expresión verbal y paraverbal en la lengua A, se traducen en, por una parte, una ausencia o escasez de frases inacabadas y errores gramaticales o terminológicos; y, por otra, un correcto registro y tono o volumen de voz. Sin embargo, dentro de lo paraverbal se encuentran las pausas y las interjecciones, que, en diversas ocasiones, los estudiantes no pueden evitar cometer, entorpeciendo la fluidez del discurso. A continuación, los estudiantes afirmaron carecer de interferencias lingüísticas, lo cual se manifiesta en la baja presencia de calcos en sus respectivos discursos. Los siguientes elementos que los encuestados valoraron como sencillos fueron el registro, el acento y el léxico del orador, que podríamos explicar con la escasez de contrasentidos y ausencia de sinsentidos presentes en los discursos analizados; pues resulta evidente que la manera en la que el orador trasmite el mensaje tendrá una consecuencia directa en la comprensión del TO por parte del intérprete y, consecuentemente, en la calidad de su producción.

En segundo lugar, presentamos otra tabla donde se ha seguido el mismo procedimiento que en la anterior. En ella se indican los errores más frecuentes cometidos por los estudiantes, según los discursos analizados, y se comparan con los elementos que ellos mismos han identificado como difíciles y que, por tanto, suponen un obstáculo en IC (Anexo 7. Tabla 7.2.).

Los encuestados identificaron las cifras, los nombres propios y los puestos de trabajo o cargos de Estado como los tres elementos que más complicaciones les suponían. Podemos corroborar que su percepción concuerda con el análisis de los errores, pues más de la mitad de los estudiantes cometieron errores de precisión, omitiendo cifras y elementos de enumeraciones, entre otros. La siguiente dificultad, según los resultados del cuestionario, es el estrés asociado a cada una de las fases del proceso interpretativo, ya mencionadas anteriormente: recepción; memorización y toma de notas; y reformulación. El estrés, de hecho, se manifiesta, principalmente, en las abundantes autocorrecciones que llevan a cabo los estudiantes en sus discursos: confusiones de tiempo o número de las formas verbales, preposiciones, adjetivos o incluso conectores. No se llegarían a considerar

errores en la lengua A, pues, a menudo, son confusiones originadas por los nervios o las distracciones, de las que los estudiantes se percatan y corrigen sobre la marcha. Sin embargo, las autocorrecciones afectan a la fluidez, que, al igual que comentábamos anteriormente con las pausas y las interjecciones, se ve empobrecida. Asimismo, los estudiantes afirmaron presentar numerosas dificultades a raíz de aspectos como la velocidad del orador, su propia técnica de toma de notas y su capacidad memorística. Dichas afirmaciones se ven sustentadas por la abundancia de omisiones y falsos sentidos en sus discursos. Estos errores son recurrentes entre los estudiantes, y es evidente que se deben, en gran parte, a una falta de una técnica de toma de notas sólida y coherente, tal y como se mencionó en el marco teórico, así como a la poca capacidad memorística que tienen los estudiantes. En este apartado, incluimos igualmente el factor del estrés, que puede llegar a adueñarse del aprendiz de intérprete en el proceso de escucha y perjudicar así su concentración y, por consiguiente, su comprensión del TO, aunque a menudo se manifiesta también en la producción del discurso, en forma, no solo de autocorrecciones, como ya se mencionó, sino también de titubeos o interjecciones (aunque no entraremos en detalles sobre este aspecto, pues no son errores relevantes en asiduidad en comparación con los ya mencionados: 9 casos).

Tras esta breve comparación de errores y las respectivas dificultades percibidas por los alumnos, hemos de matizar una discrepancia en los resultados obtenidos. Entre los elementos de la IC que los encuestados consideraron relativamente sencillos encontramos la correcta reproducción del contenido original, el dominio de la lengua C (en este caso, el francés) y la escucha activa. Sin embargo y como ya comentamos previamente, los resultados del análisis de los discursos indican una elevada frecuencia de errores de contenido. He aquí una evidente discrepancia entre la percepción y la producción de los alumnos, pues la falta de dominio de la LO, junto con una escucha activa pobre o con la simultaneidad de tareas genera errores de contenido. Resulta evidente que, para que el intérprete sea capaz de garantizar una correcta calidad de su interpretación en cuanto a contenido se refiere, tiene que contar con un conjunto de destrezas, entre ellas una escucha activa eficiente y un completo dominio de la lengua de trabajo, con el fin de comprender el contenido del TO; una gran calidad memorística, con el propósito de recordar un amplio número de detalles o ideas sin necesidad de apuntarlos; y, por último, una técnica de toma de notas eficaz, destinada a apuntar las ideas principales de manera rápida y automática,

evitando perder el hilo de las ideas posteriores, y servir así como herramienta de apoyo a la memoria.

Dicho esto, y volviendo a la hipótesis planteada al inicio del presente trabajo, podemos confirmar que, efectivamente, la mayoría de los errores que cometen los estudiantes de IC son motivados por un dominio mediocre de la lengua en cuestión, en este caso, el francés, que es la lengua de nuestro estudio y la lengua C de los estudiantes cuyas IC de francés a español analizamos. No obstante, esta afirmación resulta parcial, pues, como ya se explicó con anterioridad, estos errores, en su mayoría de contenido, se justifican no solo con una dificultad en concreto, como puede ser el dominio lingüístico o la ausencia de él, sino con un amplio número de factores, que juntos dan lugar a los errores que aquí se destacan. Según nuestro estudio, los estudiantes presentan una dificultad grave con los elementos lingüísticos del TO (cifras, nombres y puestos de trabajo o cargos de estado); el estrés que genera el proceso interpretativo; la toma de notas, que aún no dominan suficientemente; la capacidad memorística, la cual deben ejercitar; la lengua C, que todavía no dominan; y la escucha activa. Todos estos elementos, tienen un efecto directo en la producción del discurso, y se ven reflejados, principalmente, en los errores de contenido que en su mayoría manifiestan.

Por tanto, resulta fundamental tener en consideración estas dificultades y errores mencionados, con el fin de que mejoren las destrezas mencionadas de los estudiantes de IC, así se toparán con un menor número de dificultades, aunque a la vista de las respuestas a los cuestionarios, no parecen ser muy conscientes de ellas o las ocultan, quizás, por temer una posible evaluación. Con este trabajo se pretendía también que sean más conscientes de ellas e intenten manejarlas de la mejor manera posible, disminuyendo, así, el total de errores en sus interpretaciones.

Aun a pesar del exhaustivo análisis que se ha llevado a cabo con el fin de obtener unos resultados concluyentes y fundamentados, es evidente que se trata de un experimento realizado a una escala modesta y con ciertas limitaciones en cuanto a número y variedad de sujetos analizados. No obstante, supone un punto de partida sólido para futuras investigaciones que se pretendan realizar en este ámbito concreto de la interpretación, pues abre infinitas puertas en cuanto a clase de estudio y metodología se refiere.

10. BIBLIOGRAFÍA

Andres, Dörte. 2002. *Konsequitvdolmetschen und Notation*. Mainz: Peter Lang.

Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC). 2001. «Advice to Students Wishing to Become Conference Interpreters». Documento de Internet consultado el 13 de mayo de 2021 en <https://aiic.org/document/633/>

— 2014b. «Règlement relatif aux admissions et au classement linguistique». Documento de Internet consultado el 13 de mayo de 2021 en <https://bit.ly/3vZlq2D>

Atkinson, Richard; Richard Shiffrin. 1968. «Human memory: A proposed system and its control processes». *The psychology of learning and motivation*. Spence, Kenneth; Janet Taylor Spence (eds.). Vol. 2. California: Elsevier. 89-195.

Baigorri Jalón, Jesús. 2000. *La interpretación de conferencias: el nacimiento de una profesión. De París a Nuremberg*. Granada: Comares.

Bustos Gisbert, José Manuel. 2011. «Errores discursivos y estilísticos en la expresión escrita: categorización y valoración». *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics* 16. 41-64. Documento de Internet consultado el 4 de abril de 2021 en <https://bit.ly/3bocFsg>

Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes, *Diccionario de Español como Lengua Extranjera*. Consultado el 25 de marzo de 2021 y el 5 de abril de 2021 en https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Chomsky, Noam. 1957. *Estructuras sintácticas*. Méjico: Siglo XXI editores.

Coseriu, Eugenio. 1997. «Alcances y límites de la traducción». *LEXIS: revista de lingüística y literatura* 21, 2. 163-184.

Dancette, Jeanne. 1989. «La faute de sens en traduction». *TTR: traduction, terminologie, rédaction*. 2, 2. 83-102. Documento de Internet consultado el 14 de mayo de 2021 en <https://www.erudit.org/en/journals/ttr/1989-v2-n2-ttr1471/037048ar/>

Darias Marrero, Agustín. 2006. *Interpretación: tipos de situación comunicativa y didáctica*. Tesis de Doctorado sin publicar. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Documento de Internet consultado el 28 de marzo de 2021 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=76878>

— 2020. «El estrés en situaciones de interpretación: un estudio comparativo entre interpretación de conferencias e interpretación para los Servicios Públicos». *Rocznik Przekładoznawczy* 15. 117-138. Documento de Internet consultado el 28 de marzo de 2021 en <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/RP/article/view/RP.2020.006>

De Beaugrande, Robert-Alain; Wolfgang Ulrich Dressler. 1997. Introducción a la lingüística del texto. Barcelona: Ariel Lingüística. Documento de Internet consultado el 12 de mayo de 2021 en <https://bit.ly/3ypokkl>

Delisle, Jean. 1993. *La traduction raisonnée: Manuel d'initiation à la traduction professionnelle, anglais vers le français: méthode par objectifs d'apprentissage*. Canadá: Les presses de l'université d'Ottawa.

Durieux, Christine. 1988. *Fondement didactique de la traduction technique*. París: Didier Erudition.

García-Landa, Mariano. 1984. «La teoría de la traducción y la psicología experimental de los procesos de percepción del lenguaje». *Estudios de psicología* 5. 173-193.

García Yebra, Valentín. 1982. *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.

Gerzymisch-Arbogast, Heidrun. 1994. «Identifying term variants in context: The SYSTEXT approach». *Translation Studies: an Interdiscipline*. Pöchhacker, Franz (ed.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 279-289.

Gile, Daniel. 2009. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Gile, Daniel. 1985. «Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée». *Meta: journal des traducteurs* 30, 1. 44-48. Documento de Internet consultado el 13 de mayo de 2021 en <https://bit.ly/3uM2EfU>

— 1992. «Les fautes de traduction: une analyse pédagogique». *Meta: journal des traducteurs* 37, 2. 251-262. Documento de Internet consultado el 14 de mayo de 2021 en <https://www.erudit.org/en/journals/meta/1992-v37-n2-meta336/002907ar/>

Gillies, Andrew. 2005. *Note-Taking for Consecutive Interpreting: A Short Course*. Londres: Routledge.

González García, Alicia. 2017. *La traducción de los nombres propios: estudio del caso de la serie de televisión Juego de Tronos*. TFG. Universidad de Valladolid. Consultado el 20 de marzo de 2021 en <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/28695>

Gumul, Ewa. 2018. «Searching for Evidence of Gile's Effort Models in Retrospective Protocols of Trainee Simultaneous Interpreters». *MiędzyOryginałem a Przekładem* 42.

17-39. Documento de Internet consultado el 16 de abril de 2021 en <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=773991>

— 2020. «Retrospective protocols in simultaneous interpreting: Testing the effect of retrieval cues». *Linguistica Antverpiensia, New Series–Themes in Translation Studies* 19. 152- 171. Documento de Internet consultado el 16 de abril de 2021 en <https://lans-tts.ua.ac.be/index.php/LANS-TTS/article/view/547/527>

Huerta, Sebastián. 2010. «Coherencia y cohesión». *Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas* 2, 2. 76-80. Documento de Internet consultado el 4 de abril de 2021 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3401183>

Hurtado Albir, Amparo. 1999. *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.

— 2001. *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra. Documento consultado el 13 de mayo de 2021 en <https://bit.ly/2RoR77M>

Hymes, Dell Hathaway. 1972. «Acerca de la competencia comunicativa». *Forma y función* 9. 13-37. Documento consultado en Internet el 13 de mayo de 2021 en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>

Jiménez Ivars, Amparo; Daniel Pinazo Calatayud. 2002. «Miedo a hablar en público, ansiedad estado y rendimiento: el caso de los intérpretes en el período de formación». *Ansiedad y estrés* 8, 1. 37-47.

Jiménez Ivars, Amparo. 2002. «Variedades de interpretación: modalidades y tipos». *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación* 4. 95–114.

— 2012. *Primeros pasos hacia la interpretación inglés-español*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

Keiser, Walter. 1978. «Selection and training of conference interpreters». *Language interpretation and communication* 6. 11-24. Documento de Internet consultado el 24 de marzo de 2021 en https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4615-9077-4_3

Kupsch-Losereit, Sigrid. 1985. «The problem of translation error evaluation». *Translation in foreign language teaching and testing* s.n.169-179.

- Kurz, Ingrid. 2003. «Physiological stress during simultaneous interpreting: A comparison of experts and novices». *The Interpreters' Newsletter* 12. 51-67. Documento de Internet consultado el 15 de mayo de 2021 en <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/2472>
- Mathieu, Georges. 1949. «Words before peace. The problem of the UN interpreter». *UN World* 3, 1. 58-59.
- Medina Cardozo, Ingrid Isabel; Marcos Oswaldo Arnao Vásquez. 2013. «Coherencia y cohesión en el discurso escrito de estudiantes universitarios». *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura* 2. 44-57. Documento de Internet consultado el 4 de abril de 2021 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521752180007>
- Moya Jiménez, Virgilio. 1993. «Nombres propios: su traducción». *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna* 12. 233-247. Documento de Internet consultado el 14 de mayo de 2021 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91799>
- Newmark, Peter. 1981. *Approaches to translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Nida, Eugene Albert; Charles Russell Taber. 1986. *La traducción, teoría y práctica*. Ediciones Cristiandad.
- Núñez Ladevéze, Luis. 1993. «La transparencia del texto». *Periodística* s.n. 39-59.
- Oster, Ulrike. 1997. «La problemática de los números en interpretación». *Actes del II Congrés Internacional sobre Traducció*, UAB. 161-170. Documento de Internet consultado el 31 de marzo de 2021 en <https://bit.ly/3hAwxfr>
- Padilla Benítez, Presentación; M^o Teresa Bajo Molina. 1998. «Hacia un modelo de memoria y atención en interpretación simultánea». *Quaderns: Revista de traducción* 2. 107-117. Documento de Internet consultado el 5 de marzo de 2021 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=230731>
- Passig, Claudia. 1994. «Los sistemas de memoria». *Revista de Psicología* 5. 27-34. Documento de Internet consultado el 25 de marzo de 2021 en <https://analesfcfm.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/18487>
- Pérez Campos, Paula; María José Varela Salinas. 2017. «La necesidad de una técnica de toma de notas en interpretación consecutiva: una experiencia». *HERMES - Journal of Language and Communication in Business* 55. 171-192. Documento de Internet consultado el 23 de marzo de 2021 en <https://tidsskrift.dk/her/article/view/24613>

Pöchhacker, Franz. 2015. *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Poyatos, Fernando. 1994. *La comunicación no verbal*. Madrid: Ediciones Istmo.

Real academia española: Diccionario de la lengua española, 23ª ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es>. Consultado el 23 de marzo de 2021 y el 8 de mayo de 2021.

Rivero Armas, Leydi Laura. 2019. *La toma de notas: ¿una técnica útil o una dificultad en Interpretación consecutiva en la formación de intérpretes?* TFG. Universidad de La Habana. Consultado el 3 de marzo de 2021 en <http://www.acti.cu/wp-content/uploads/2019/03/Leydi-Laura-La-toma-de-notas.pdf>

Rojas Moralo, Mª Inmaculada. 2020. *La influencia de la documentación en la interpretación de un discurso especializado*. TFM. Universidad Pontificia Comillas. Consultado el 12 de marzo de 2021 en <https://bit.ly/3fvfw3R>

Ruisánchez Ortega, Pablo; Jelelaty Miguel. 2011. *Análisis de las destrezas básicas de los intérpretes según las necesidades de mercado*. TFG. Universitat Pompeu Fabra. Consultado el 25 de marzo de 2021 en <https://bit.ly/3eZ2Tiq>

Ruiz Rodríguez, Alejandro. 2015. *El discurso interpretado: un análisis retórico-contextual de dos discursos originales pronunciados en inglés por una figura política de relevancia internacional y una comparación de los originales con sus respectivas versiones interpretadas al español*. TFG. Universitat Autònoma de Barcelona. Consultado el 26 de marzo de 2021 en <https://ddd.uab.cat/record/147004>

Sánchez Ramos, Mª del Mar. 2013. «El léxico en el aula de traducción: diseño de un modelo de adquisición de la competencia léxica traductora (inglés-español)». *Tonos Digital* 24, 0. Documento de Internet consultado el 4 de abril de 2021 en <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/882/579>

Seleskovitch, Danica ; Marianne Lederer. 1989. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. París: Didier Érudition.

— 1993. *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Érudition.

Seleskovitch, Danica. 1975. *Langage, langues et mémoire*. París: Lettres modernes Minard.

— 1988. *L'interprète dans les conférences internationales*. París: Lettres modernes Minard.

Silva Vivar, Ruth Betsabé. 2011. *La interferencia lingüística a partir del inglés como causa de errores de expresión y de sentido en los textos en español de las Decisiones de la Conferencia de las Partes en el Convenio sobre la Diversidad Biológica*. TFG. Universidad Ricardo Palma. Consultado el 27 de marzo de 2021 en <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/urp/53>

Suau Jiménez, Francisca. 2010. *La traducción especializada en inglés y español en géneros de economía y empresa*. Madrid: Editorial ARCO LIBROS, S.A.

Tolosa-Igualada, Miguel *et al.* 2016. «El error en interpretación y traducción (francés/español/catalán)». *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*. Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). 792-803. Documento de Internet consultado el 4 de abril de 2021 en <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/60223>

Torres Díaz, M^a Gracia. 1999. «La recepción y comprensión auditiva en el marco de la interpretación consecutiva». *TRANS. Revista de Traductología* 3. 147-152. Documento de Internet consultado el 1 de marzo de 2021 en <https://bit.ly/3hqYVR4>

Toury, Gideon. 2004. «Los estudios descriptivos de traducción y más allá». *Metodología de la investigación en estudios de traducción* 114. 304-323.

Valdivia Campos, Carmen. 1995. «La interpretación». *Anales de Filología Francesa* 7. 175-181. Documento de Internet consultado el 20 de febrero de 2021 en <https://revistas.um.es/analesff/article/view/17761>

Vázquez-Ayora, Gerardo. 1977. *Introducción a la traductología: curso básico de traducción*. Washington: Georgetown University Press.

Weinreich, Uriel. 1952. *Lenguas en contacto*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

11. ÍNDICE DE ABREVIATURAS

IC: interpretación consecutiva

IS: interpretación simultánea

LM: lengua meta

LO: lengua origen

MCP: memoria a corto plazo

MLP: memoria a largo plazo

TM: texto meta

TO: texto origen

12. ANEXOS

ANEXO 1. PLANTILLAS EVALUATIVAS PARA IC

Tabla 1.1. Ejemplo de plantilla evaluativa nº1

PRESENTACIÓN FORMAL 10% -		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN 40%		CONTENIDO 50%	
I- VOCALIZACIÓN 5 Adecuada- 5 Mejorable 3 Inadecuada 1 TOTAL	IV.- RELLENOS (PAUSAS RELLENAS) 5 No llaman la atención 5 Sí llaman la atención 2 TOTAL	FRASE INACABADA: 5 Ninguna 5 1 -3 2 4- 8 1 MÁS 0 Total	ERRORES GRAMÁTICA Ninguna 5 1 -3 2 4- 8 1 MÁS 0 TOTAL	CONTENIDO (Puntuación máxima 5) 1-5=4; 6-10=3; 11-15=2; 16-20=1; 21-25=0 TOTAL	OMISIÓN:(Puntuación máxima 5) 1= 4 2= 3 3= 2 4= 1 5=0 total
II.- ENTONACIÓN 5 Adecuada- 5 Mejorable 3 Inadecuada 1 TOTAL	V.- PAUSAS LARGAS/CORTAS (FLUIDEZ): 5 La fluidez no falla en este ejercicio 5 Numerosas pausas cortas 3 Numerosas pausas largas 1 TOTAL	AUTOCORRECCIÓN 5 Ninguna 5 1 -3 2 4- 8 1 MÁS 0 TOTAL	CALCOS: 5 Ninguna 5 1 -3 2 4- 8 1 MÁS 0 TOTAL	ERRORES DE SENTIDO (Puntuación máxima 5) 1= 4 2= 3 3= 2 4= 1 5=0 TOTAL	CONCLUSIÓN: (Puntuación máxima 5) Adecuada= 5 Mejorable= 3 inadecuada = 0 TOTAL
III. VOZ (VOLUMEN, TIMBRE): 5 Adecuada- 5 Mejorable 3 Inadecuada 1 TOTAL	TOTAL:	EXPRESIÓN (Puntuación máxima 5) 1-5=4; 6-10=3; 11-15=2; 16-20=1; 21-25=0 TOTAL	TOTAL	ADICION (Puntuación máxima 5) 1-5=4; 6-10=3; 11-15=2; 16-20=1; 21-25=0 TOTAL	TOTAL EN CONTENIDO:

Tabla 1.2. Ejemplo de plantilla evaluativa nº2

Intra-textual (TT judged as a whole)	Delivery	Context	Articulation	<input type="checkbox"/> Clear <input type="checkbox"/> Unclear <input type="checkbox"/> Confident <input type="checkbox"/> Hesitant
			Intonation (Flat / Lively: Natural / Unnatural) Accent Quality	<input type="checkbox"/> Native <input type="checkbox"/> Non-native, but comprehensible <input type="checkbox"/> Non-native, and difficult to understand <input type="checkbox"/> Pleasant <input type="checkbox"/> Unpleasant Other:
Behavioural Skills	Microphone use	Booth manners	Pace (fast/slow)	
			Fluency (Hesitant, regular, irregular, false start, etc.)	
User friendliness	Clarity	Grit	Register	
			Style	
Supporting Knowledge	User perception	Skills	<input type="checkbox"/> Good distance & direction <input type="checkbox"/> Too close <input type="checkbox"/> Too far <input type="checkbox"/> Wrong direction	
			<input type="checkbox"/> Noise management <input type="checkbox"/> Anxiety management <input type="checkbox"/> Other:	
Knowledge	Knowledge	Knowledge	Staying power	
			Recovery	
Miscellaneous (not covered by categories above)	Knowledge	Knowledge	Important points / Secondary points Conviction / confidence :inspiring) Convincing / Unconvincing	
			Problem-solving Reasoning Analysis	
Miscellaneous (not covered by categories above)	Knowledge	Knowledge	General Specific (Subject matter)	
			Current affairs World knowledge Cultural comprehension	

7.4.2 Version 2

Inter-textual (ST vs TT)	Content	Accurate (fact, figures, etc)	
		Faithfulness to source speech.	
Grammar	Grammar	Accuracy	
		Completeness (no substantial omissions)	
Rhetorical force	Rhetorical force	Interference (calcos)	
		Intention (conveys speaker's speech act)	
Decalage	Decalage	Emotion (conveys speaker's attitude)	
		<input type="checkbox"/> Too far behind <input type="checkbox"/> Too close	
Language	Language	Texture	Coherence (making sense, no contradictions) Concision (not too wordy) Cohesion (synonyms, pronouns, repetitions, linking words) Idiomatic expression Grammatical correctness Vocabulary Terminology
		Structure	No unfinished utterances Chunking signalled by intonation and pauses Logical links between chunks Error correction Reformulation
Intra-textual (TT judged as a whole)	Repairs	Repairs	Error correction Reformulation

segmentos

Tabla 1.3. Plantilla general evaluativa

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...)	FALSO SENTIDO / CONTENIDO
PAUSAS	FLUIDEZ / RITMO	AUTOCORRECCIÓN	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN

ANEXO 2. LISTA DE DISCURSOS DE IC

1. Dessalement de l'eau de mer. Enlace: <https://bit.ly/3tYpobw>
2. Les animaux. Enlace: <https://webgate.ec.europa.eu/sr/speech/les-animaux>
3. Les troubles du sommeil. Enlace: <https://bit.ly/2RqOdiU>
4. Erreurs médicales. Enlace: <https://bit.ly/3oqg6ni>
5. La migraine. Enlace: <https://webgate.ec.europa.eu/sr/speech/la-migraine>
6. Les dangers d'un régime amaigrissant. Enlace: <https://bit.ly/3fnmMyy>
7. La pollution dans nos domicilies. Enlace: <https://bit.ly/3bx5j5C>
8. Vivre sans plastique. Enlace: <https://bit.ly/3tYvVTp>

ANEXO 3. ANÁLISIS INDIVIDUAL DE ERRORES EN DISCURSOS DE IC

Enlace a las grabaciones:

https://drive.google.com/drive/folders/1ReT7TwPa1IPL_oHIOkTBcnKSzDLR2smb?usp=sharing

Tabla 3.1. Interpretación nº1

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...)	FALSO SENTIDO / CONTENIDO
PAUSAS	FLUIDEZ / RITMO	AUTOCORRECCIÓN -«produzca, produce, perdón»	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN

Tabla 3.2. Interpretación nº2

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...) -siglo XXI (es siglo XX)	FALSO SENTIDO / CONTENIDO
PAUSAS - «eeeh»	FLUIDEZ / RITMO -alarga palabras + titubeo	AUTOCORRECCIÓN -«se pueden llevar, no se pueden llevar a cabo»	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN

Tabla 3.3. Interpretación nº3

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...)	FALSO SENTIDO / CONTENIDO -«Hay dos razones por las que es un recurso inagotable»: confusión de ideas > dos razones por las que el desarrollo de las plantas potabilizadoras es lento
PAUSAS	FLUIDEZ / RITMO -repeticiones innecesarias: «es un tema muy complejo» x2, «recurrente» x2, «países más ricos, con mayores recursos»	AUTOCORRECCIÓN -«países más caros, países más ricos, con mayores recursos»	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN -«Esas personas», y no ha mencionado a las personas a las que se refiere	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN -el agua es necesaria para la agricultura, los animales y las personas -se acrecienta por el cambio climático, comienzo en s XX -políticos buscan soluciones - si se mejoraran las técnicas, su rentabilidad sería mayor

Tabla 3.4. Interpretación nº4

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...) -1/4 mamíferos, 1/8 aves, 1/3 anfibios	FALSO SENTIDO / CONTENIDO
PAUSAS	FLUIDEZ / RITMO	AUTOCORRECCIÓN -«tener animales exóticos en casa...debemos ser conscientes que al tener animales exóticos en casa...»	CALCOS -«aiment» por amar, en vez de les encanta o les gusta	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN

Tabla 3.5. Interpretación nº5

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...) -1/8 de aves	FALSO SENTIDO / CONTENIDO
PAUSAS	FLUIDEZ / RITMO	AUTOCORRECCIÓN	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN

Tabla 3.6. Interpretación nº6

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...) -1/8 aves, 70% de las plantas	FALSO SENTIDO / CONTENIDO -«los perros fueron domesticados en BRASIL». > Es Oriente Medio
PAUSAS	FLUIDEZ / RITMO	AUTOCORRECCIÓN	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN -Se capturan en su medio natural y se meten en jaulas y acuarios para nuestro entretenimiento

Tabla 3.7. Interpretación nº7

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...) -tener un entorno adecuado, la habitación ordenada	FALSO SENTIDO / CONTENIDO -«esto se puede deber a una mala alimentación o a un poco ejercicio físico» // confusión de ideas> dormir bien es tan importante para la salud como tener una dieta equilibrada o hacer deporte
PAUSAS	FLUIDEZ / RITMO -titubeo	AUTOCORRECCIÓN	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN

Tabla 3.8. Interpretación nº8

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.) -más mayor // mayor	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...) - la habitación ordenada	FALSO SENTIDO / CONTENIDO -«también es importante que mantengas una alimentación adecuada y practiques deporte» // confusión de ideas> dormir bien es tan importante para la salud como tener una dieta equilibrada o hacer deporte
PAUSAS - «eeeh»	FLUIDEZ / RITMO -titubeo	AUTOCORRECCIÓN	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN

Tabla 3.9. Interpretación nº9

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...) -evitar café, alcohol y TÉ - la habitación ordenada y un edredón adecuado a la estación	FALSO SENTIDO / CONTENIDO -Tenemos que tener una alimentación equilibrada» // confusión de ideas> dormir bien es tan importante para la salud como tener una dieta equilibrada o hacer deporte -«dormir con una temperatura entre 16 y 22 grados» > 20 GRADOS
PAUSAS	FLUIDEZ / RITMO -alarga palabras	AUTOCORRECCIÓN -«para...y tener una alimentación equilibrada»	CALCOS	CONTRASENTIDO -«levantarnos y acostarnos a la misma hora EXCEPTO los fines de semana» > INCLUSO los fines de semana	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION -«los trastornos del sueño difieren según la persona»	OMISIÓN

Tabla 3.10. Interpretación nº10

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.) -«dependen del grado de intensidad que ocurra el error médico» > frase mal formada.	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...) -tijeras de 6 cm	FALSO SENTIDO / CONTENIDO -perdió DOS pares de tijeras, dice UN par -«el hospital indemnizó al paciente con 80 mil euros»// el paciente pidió 80 mil, el hospital quiso darle 5 mil
PAUSAS	FLUIDEZ / RITMO	AUTOCORRECCIÓN	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION -«el paciente tenía una cara de sorpresa»	OMISIÓN -la noticia salió en el periódico la semana pasada -paciente de 50 años, obstrucción intestinal -fue al cirujano, no encontró nada y acudió al médico de cabecera -le reoperaron, otro cirujano, no el mismo de la primera vez

Tabla 3.11. Interpretación nº11

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...)	FALSO SENTIDO / CONTENIDO -DOS pares de tijeras, dijo UNO
PAUSAS -gran pausa	FLUIDEZ / RITMO	AUTOCORRECCIÓN -«En este hospital que se llama Vers, Vers, Vers»	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN -la introducción?? - operación de urgencia, obstrucción intestinal - acudió al cirujano que le operó, sin éxito, y el médico de cabecera fue el que le realizó la radiografía -le operó otro cirujano, no el mismo de la primera vez

Tabla 3.12. Interpretación nº12

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...) -tijeras de 6 cm	FALSO SENTIDO / CONTENIDO -no se menciona que el hombre fuera belga, sino que el hospital era en Bélgica
PAUSAS	FLUIDEZ / RITMO	AUTOCORRECCIÓN	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN -volvió al cirujano, sin éxito y fue el médico de cabecera el que pidió la radiografía

Tabla 3.13. Interpretación nº13

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...) -la padecen las mujeres 3 veces más que los hombres y el 10% de los franceses -las crisis duran entre 4-72 horas	FALSO SENTIDO / CONTENIDO
PAUSAS -«eueeh»	FLUIDEZ / RITMO -alarga palabras	AUTOCORRECCIÓN	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN -se origina en la mitad del cráneo -palabra griega

Tabla 3.14. Interpretación nº14

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...) -afecta 3 veces más a las mujeres -Ocasiona tirantez en la nuca, fatiga, etc. Y viene acompañado de vértigo y nauseas	FALSO SENTIDO / CONTENIDO -una de las razones de la migraña es la intensidad de la luz // FALSO > a las personas con migraña les afecta la luz, pero no es la causa. Las causas se dicen a continuación
PAUSAS - «eeeh»	FLUIDEZ / RITMO -alarga palabras y titubeo	AUTOCORRECCIÓN -«es un dolor fuerte, eh, agudo» -«las víctimas que...de...»	CALCOS	CONTRASENTIDO -dura aprox. 4 horas // FALSO > entre 4-72 horas	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN -repetición de «así pues»	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN -Es una palabra griega -Producida por factores mediomambientales -Cita Freud

Tabla 3.15. Interpretación nº15

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...) -afecta al 10% de los franceses y 3 veces más a las mujeres que a los hombres -crisis entre 4-72 horas	FALSO SENTIDO / CONTENIDO -la palabra es griega, no latina
PAUSAS	FLUIDEZ / RITMO	AUTOCORRECCIÓN	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN -la luz intensa afecta y tienden a ir a sitios con sombra -factores mediomambientales -cita Freud

Tabla 3.16. Interpretación nº16

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.) -«nos puede llevar a hacer hipoglucemia» // uso incorrecto del verbo	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...)	FALSO SENTIDO / CONTENIDO -macedonia de frutas // FALSO > ensalada
PAUSAS -«eeeh»	FLUIDEZ / RITMO -alarga palabras	AUTOCORRECCIÓN -«vamos a perd.. a perder, perdón»	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN

Tabla 3.17. Interpretación nº17

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...) -problemas en el pelo y de piel -técnica entre otros	FALSO SENTIDO / CONTENIDO
PAUSAS	FLUIDEZ / RITMO	AUTOCORRECCIÓN -«enseguida...mente»	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA -«enseguidamente»	ADICION	OMISIÓN -el cuerpo carece de componentes y produce problemas de pelo y piel -hay personas más sensibles y se pueden obsesionar con la comida y tener una relación culpable con la comida

Tabla 3.18. Interpretación n°18

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...)	FALSO SENTIDO / CONTENIDO
PAUSAS	FLUIDEZ / RITMO	AUTOCORRECCIÓN	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN -efecto yoyo -ocasiona aislamiento -puede ocasionar hipoglucemia -el resultado es más lento y progresivo

Tabla 3.19. Interpretación n°19

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...)	FALSO SENTIDO / CONTENIDO
PAUSAS	FLUIDEZ / RITMO	AUTOCORRECCIÓN -«asolamiento, eeh, pérdida de calor»	CALCOS -asolamiento - isolement	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN -1974 crisis del petróleo -tenemos que pensar en nuestra salud

Tabla 3.20. Interpretación nº20

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...) -lugares cerrados como el colegio, el ruido y la polución -pasamos el 80% en lugares cerrados // FALSO > 90%	FALSO SENTIDO / CONTENIDO
PAUSAS	FLUIDEZ / RITMO	AUTOCORRECCIÓN	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN -1974 crisis del petróleo -revisión de la normativa

Tabla 3.21. Interpretación nº21

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...)	FALSO SENTIDO / CONTENIDO -<indican los científicos> // INEXACTO> las autoridades sanitarias de la UE
PAUSAS	FLUIDEZ / RITMO	AUTOCORRECCIÓN	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN -1974 crisis del petróleo

Tabla 3.22. Interpretación nº22

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...)	FALSO SENTIDO / CONTENIDO
PAUSAS -«eeeh»	FLUIDEZ / RITMO -alarga palabras	AUTOCORRECCIÓN -«lo que ha llamado gran en parte...eeeh...gran...medida» -«estos gas... estas...eeeh.. medidas»	CALCOS -«hábitudes» en vez de «hábitos»	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION -el precio de los productos en el mercado es más caro	OMISIÓN -Asociaciones ambientales -hay que ser rápidos para que le vendedor no empaquete las frutas y verduras con doble capa -falta la conclusión: espero que dentro de 5 o 10 años pueda ver este vídeo y la situación me parezca absurda

Tabla 3.23. Interpretación nº23

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...) -me termino mi plato, reutilizo papel y no uso agua embotellada -pepino, calabacín y melón -no usar esponja para lavar la vajilla	FALSO SENTIDO / CONTENIDO -para mí esta iniciativa fue difícil // se habla en general
PAUSAS -pausa prolongada	FLUIDEZ / RITMO	AUTOCORRECCIÓN -«que está prod...constituido»	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION -Las asociaciones ambientales están preocupadas por este hecho -utilizo bolsas de papel, en vez de plástico	OMISIÓN -omitió los detalles de comprar en el mercado: las frutas y las verduras no están empaquetadas, pero hay que ser rápidos para que el vendedor no te las envuelva con una doble capa -las tiendas que no utilizan plástico y por unidad no están en Bruselas -comida para llevar - problema

ANEXO 4. ANÁLISIS GENERAL DE ERRORES EN DISCURSOS DE IC

Nº TOTAL de vídeos (TO): 8

Nº TOTAL de interpretaciones (TM): 23

Nº TOTAL de estudiantes: 20

Nº TOTAL de estudiantes repetidos: 3

Tabla 4.1. Errores generales

PRESENTACIÓN		EXPRESIÓN / PRODUCCIÓN		CONTENIDO	
ESTILO / REGISTRO	VOZ (VOLUMEN, TONO...)	FRASE INACABADA	ERRORES GRAMÁTICA (PREPOSICIONES, ETC.)	PRECISIÓN (CIFRAS, ENUMERACIONES, NOMBRES...)	FALSO SENTIDO / CONTENIDO
			3/23	16/23	13/23
PAUSAS	FLUIDEZ / RITMO	AUTOCORRECCIÓN	CALCOS	CONTRASENTIDO	SINSENTIDO
8/23	9/23	12/23	3/23	2/23	
DICCIÓN / ENTONACIÓN	INTENCIÓN / EMOCIÓN	COHERENCIA / COHESIÓN	TERMINOLOGÍA	ADICION	OMISIÓN
		2/23	1/23	4/23	16/23

Gráfico 4.2. Errores de presentación

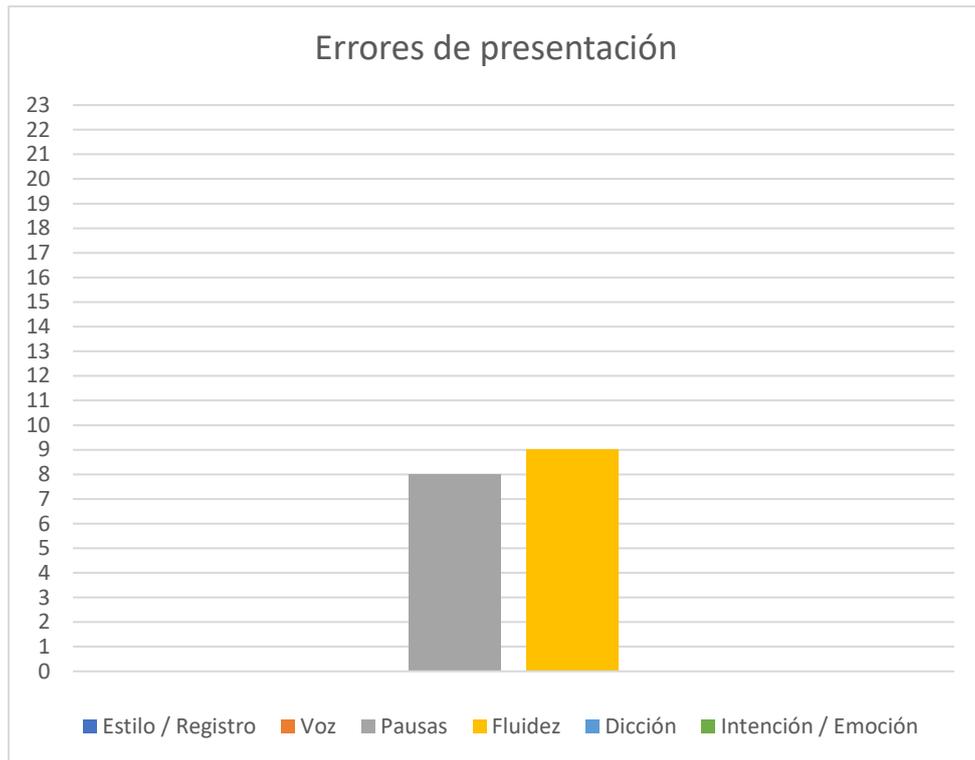


Gráfico 4.3. Errores de producción o expresión

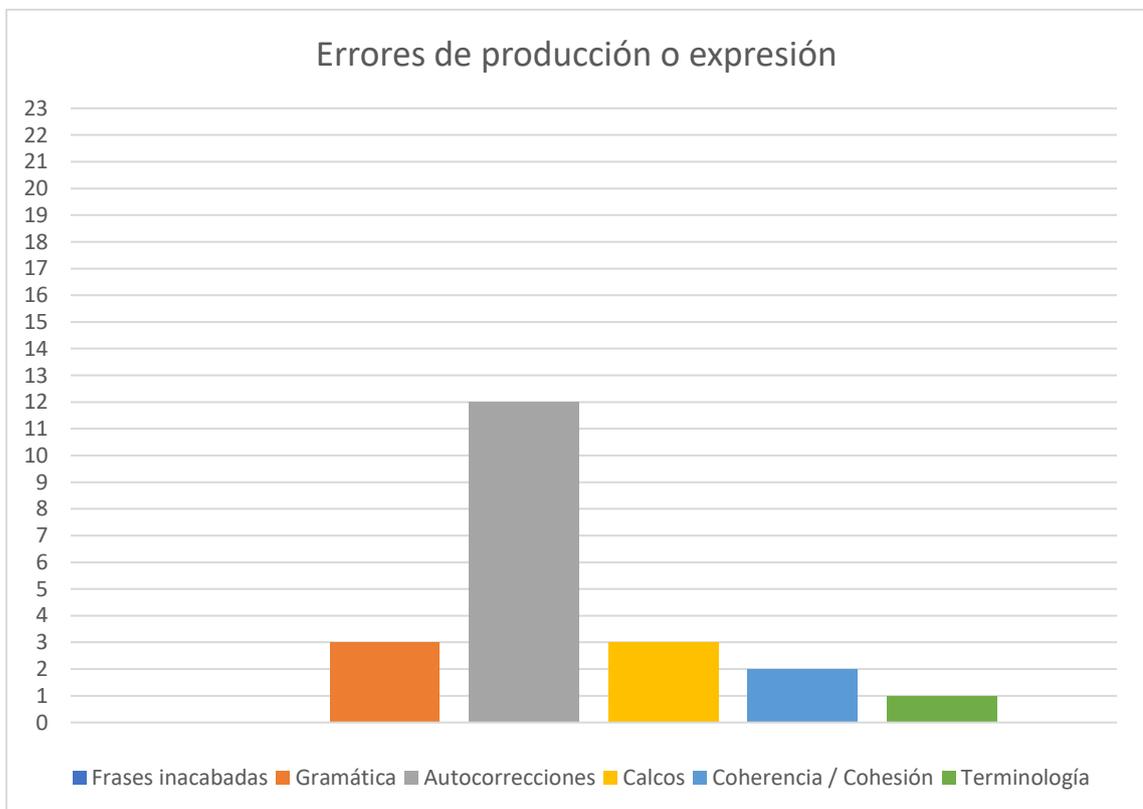


Gráfico 4.4. Errores de contenido

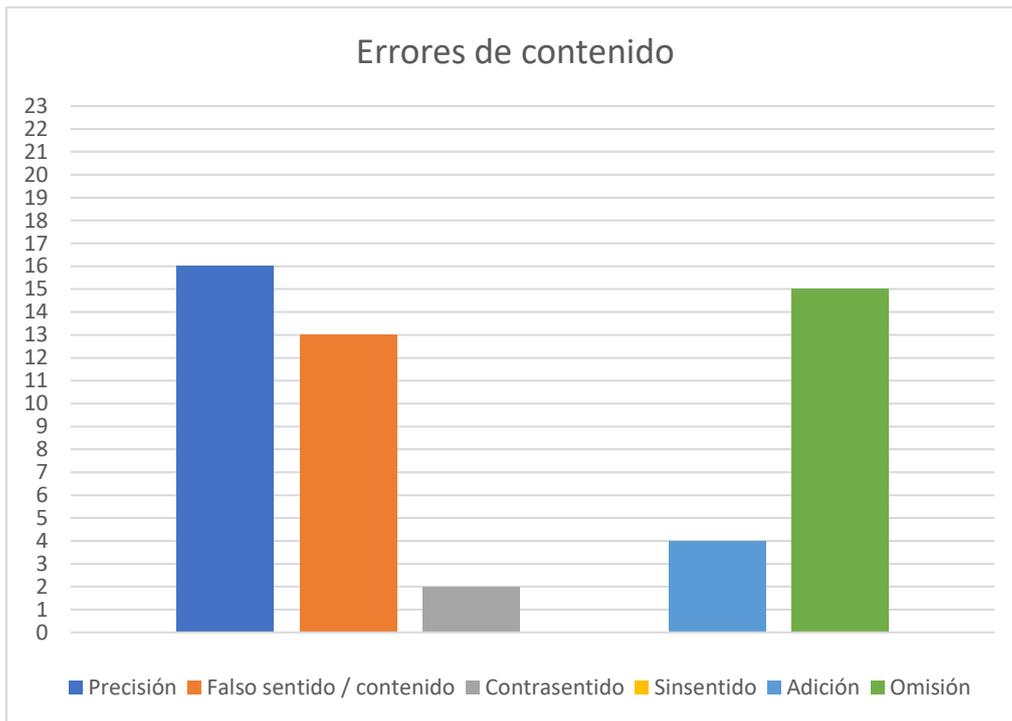
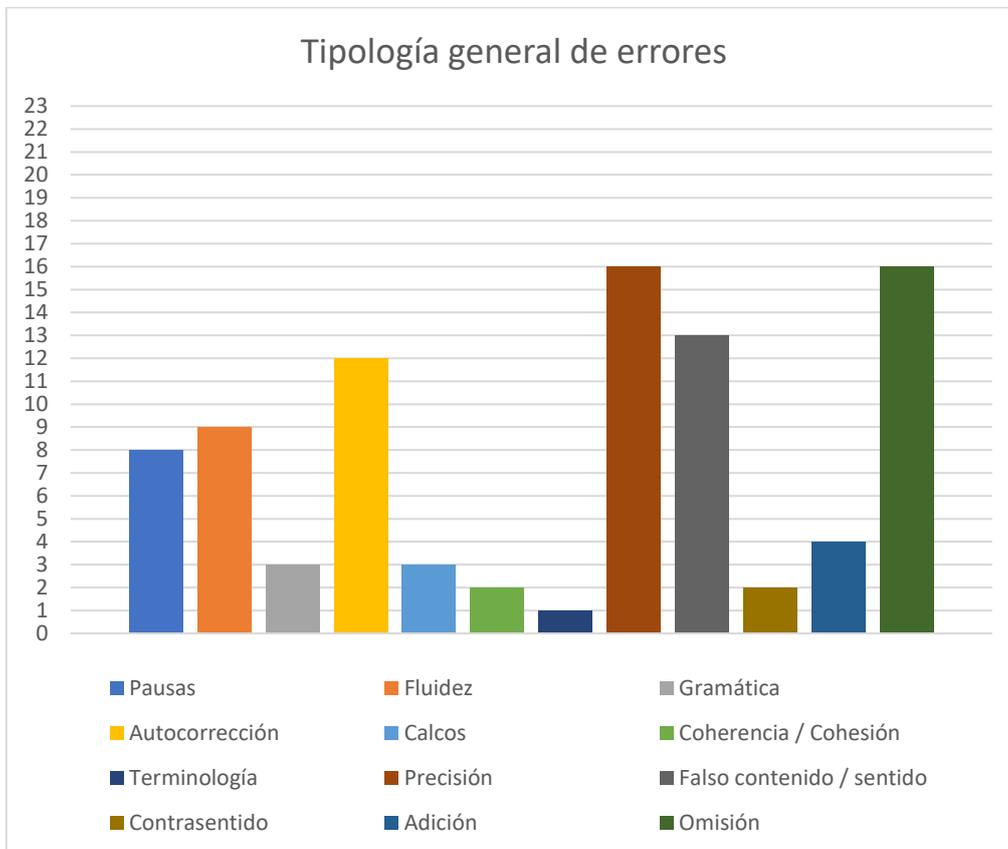


Gráfico 4.5. Tipología general de errores



ANEXO 5. ANÁLISIS INDIVIDUAL DE DIFICULTADES EN DISCURSOS DE IC

Enlace al cuestionario:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdL31kl18q7LRdFxFccHZGwV3CebdEABGWp9ABrYZYQO7xaGw/viewform?usp=sf_link

Gráfico 5.1. Pregunta n°1: temática

1: 0 (0%) | 2: 7 (30,4%) | 3: 10 (43,5%) | 4: 5 (21,7%) | 5: 1 (4,3%)

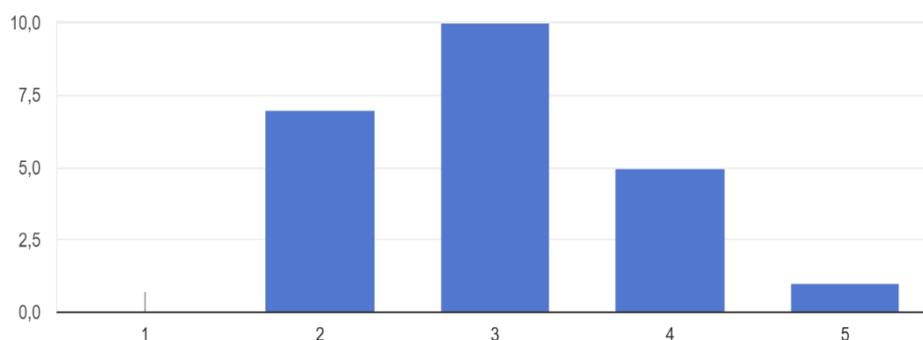


Gráfico 5.2. Pregunta n°2: acento

1: 0 (0%) | 2: 4 (17,4%) | 3: 12 (52,2%) | 4: 6 (26,1%) | 5: 1 (4,3%)

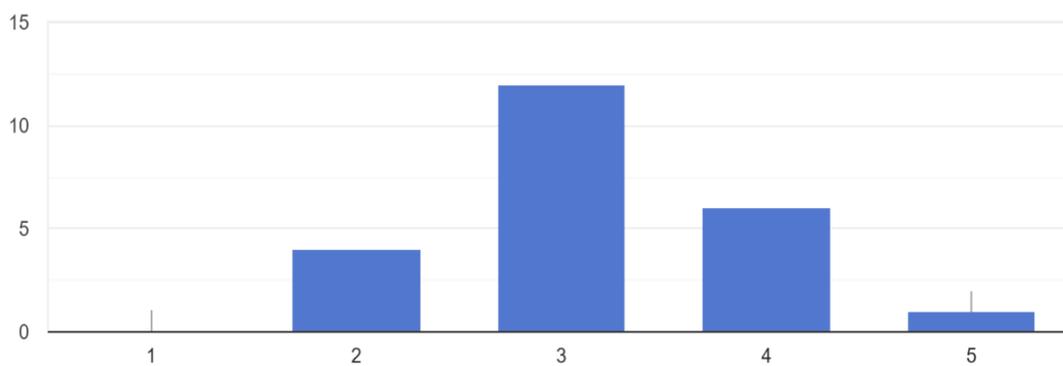


Gráfico 5.3. Pregunta n°3: registro

1: 0 (0%) | 2: 3 (13%) | 3: 9 (39,1%) | 4: 11 (47,8%) | 5: 0 (0%)

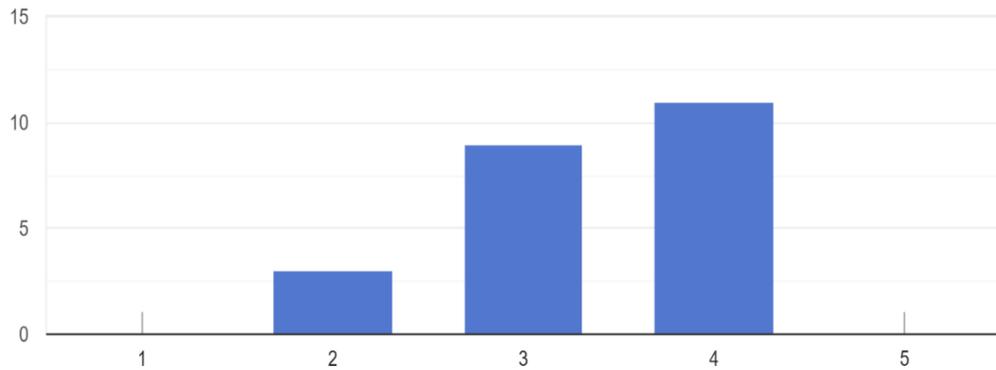


Gráfico 5.4. Pregunta n°4: velocidad

1: 1 (4,3%) | 2: 5 (21,7%) | 3: 15 (65,2%) | 4: 2 (8,7%) | 5: 0 (0,0%)

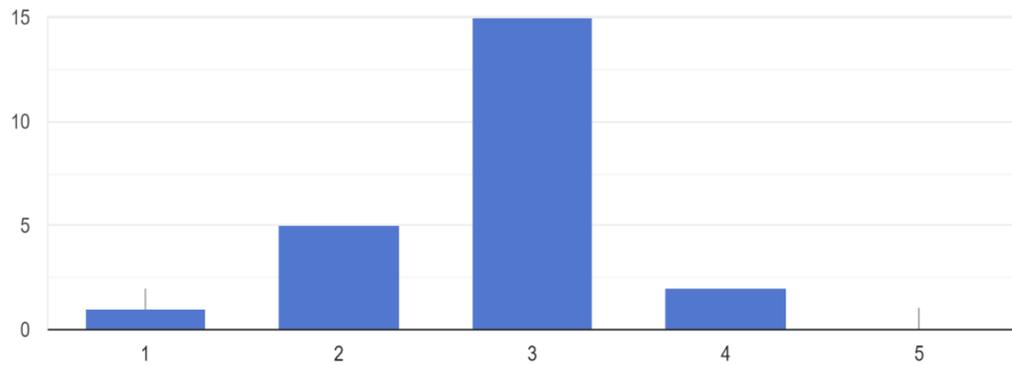


Gráfico 5.5. Pregunta n°5: escucha activa

1: 0 (0%) | 2: 1 (4,3%) | 3: 17 (73,9%) | 4: 4 (17,4%) | 5: 1 (4,3%)

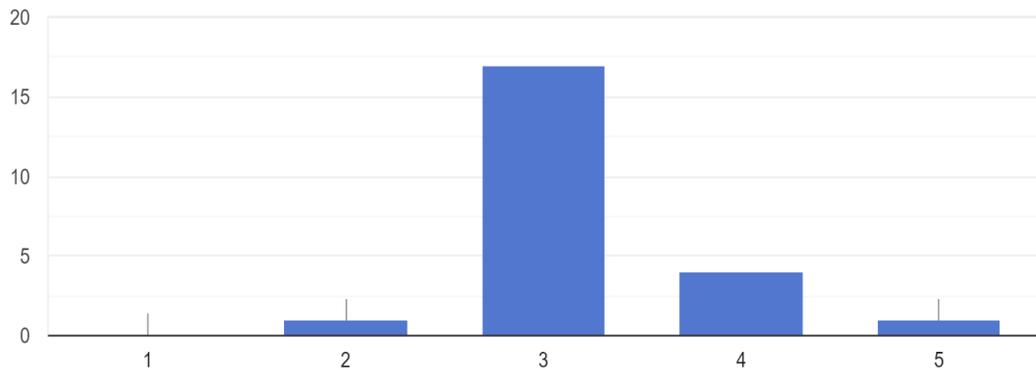


Gráfico 5.6. Pregunta n°6: dominio lingüístico de la lengua C

1: 0 (0%) | 2: 7 (30,4%) | 3: 8 (34,8%) | 4: 7 (30,4%) | 5: 1 (4,3%)

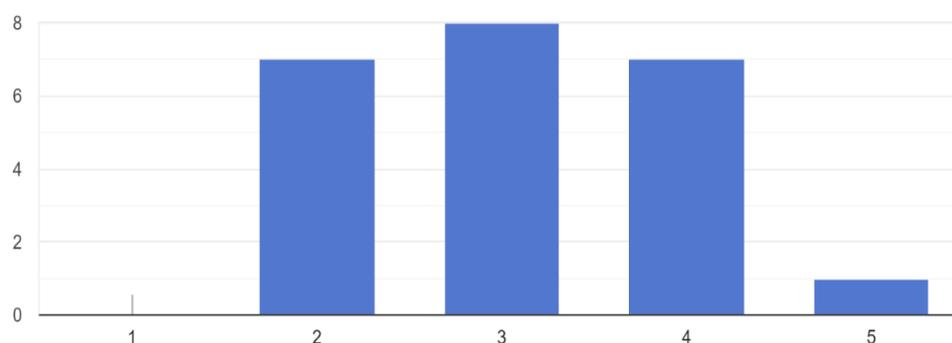


Gráfico 5.7. Pregunta n°7: léxico

1: 0 (0%) | 2: 4 (17,4%) | 3: 14 (60,9%) | 4: 4 (17,4%) | 5: 1 (4,3%)

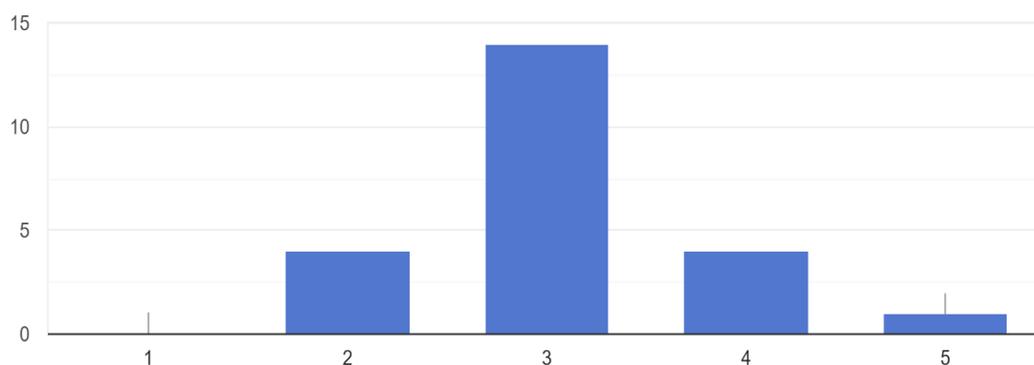


Gráfico 5.8. Pregunta n°8: cifras

1: 1 (4,3%) | 2: 14 (60,9%) | 3: 6 (26,1%) | 4: 1 (4,3%) | 5: 1 (4,3%)

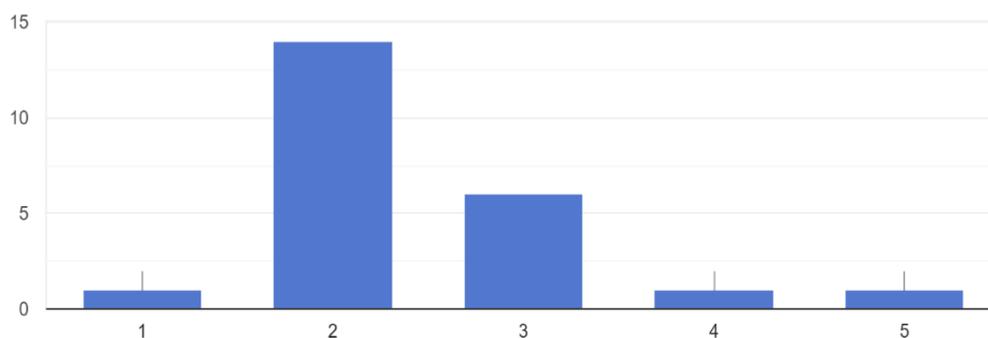


Gráfico 5.9. Pregunta n°9: nombres propios

1: 2 (8,7%) | 2: 12 (52,2%) | 3: 6 (26,1%) | 4: 3 (13%) | 5: 0 (0%)

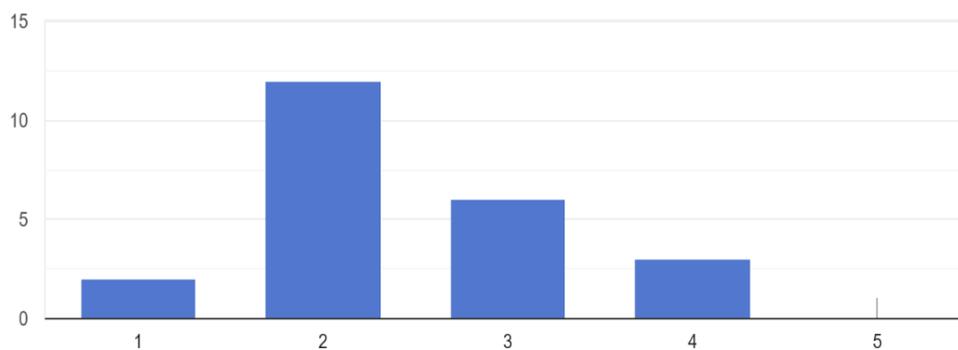


Gráfico 5.10. Pregunta n°10: puestos de trabajo y cargos de Estado

1: 3 (13%) | 2: 10 (43,5%) | 3: 7 (30,4%) | 4: 3 (13%) | 5: 0 (0%)

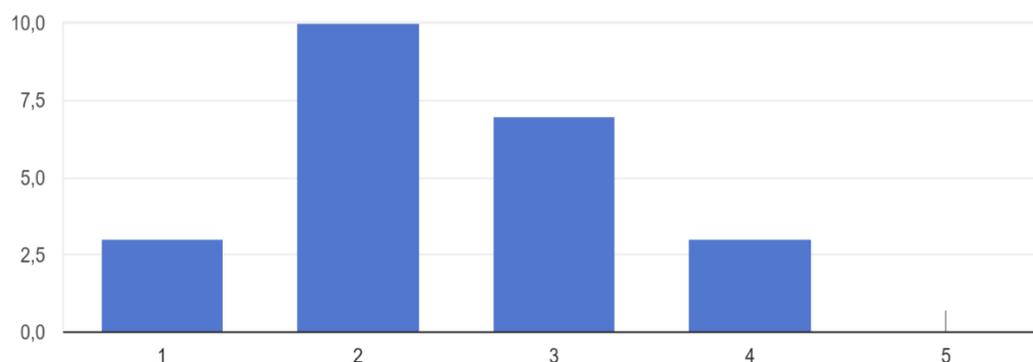


Gráfico 5.11. Pregunta n°11: enumeraciones

1: 3 (13%) | 2: 3 (13%) | 3: 10 (43,5%) | 4: 5 (21,7%) | 5: 2 (8,7%)

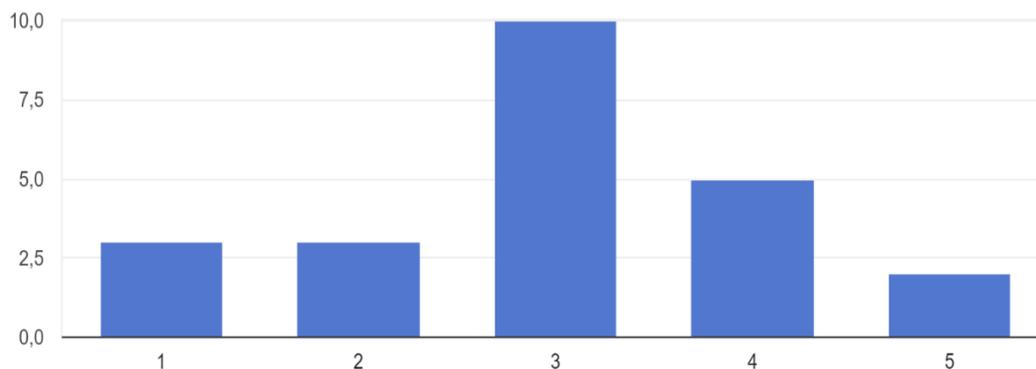


Gráfico 5.12. Pregunta nº12: toma de notas

1: 3 (13%) | 2: 6 (26,1%) | 3: 10 (43,5%) | 4: 4 (17,4%) | 5: 0 (0%)

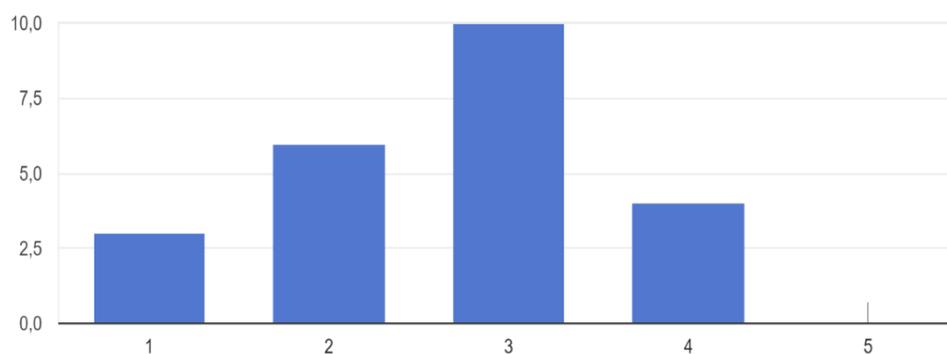


Gráfico 5.13. Pregunta nº13: memoria a corto plazo (MCP)

1: 3 (13%) | 2: 6 (26,1%) | 3: 6 (26,1%) | 4: 7 (30,4%) | 5: 1 (4,3%)

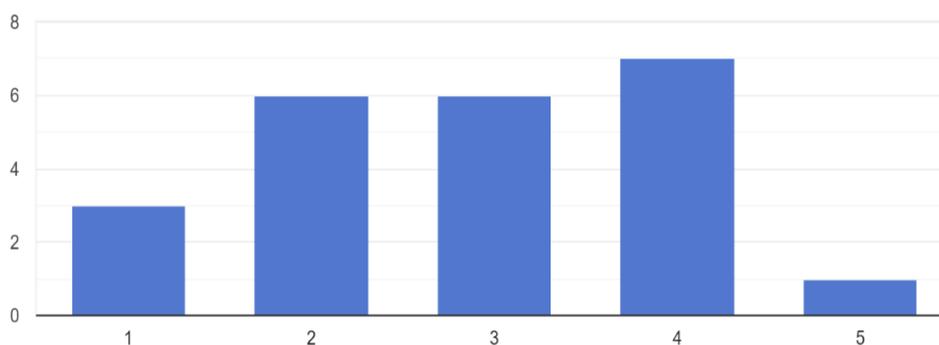


Gráfico 5.14. Pregunta nº14: expresión verbal en la lengua A

1: 0 (0%) | 2: 4 (17,4%) | 3: 6 (26,1%) | 4: 9 (39,1%) | 5: 4 (17,4%)

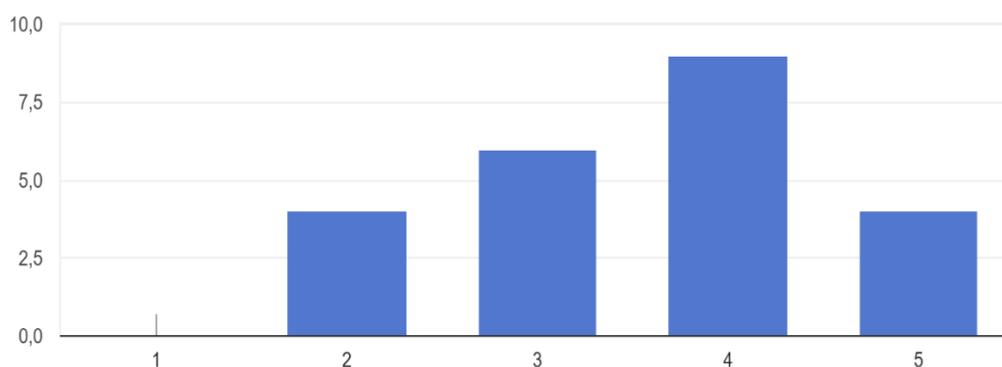


Gráfico 5.15. Pregunta n°15: expresión paraverbal en la lengua A

1: 0 (0%) | 2: 3 (13%) | 3: 7 (30,4%) | 4: 9 (39,1%) | 5: 4 (17,4%)

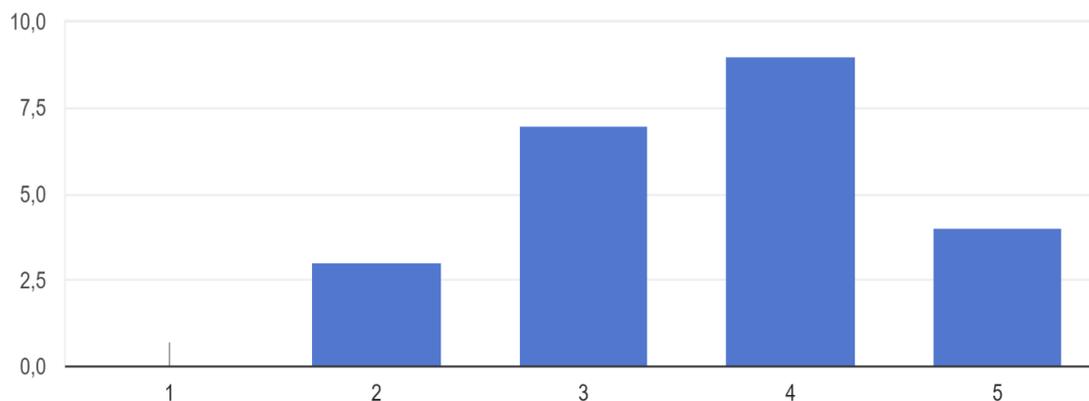


Gráfico 5.16. Pregunta n°16: expresión paraverbal en la lengua A vs. lengua C

1: 0 (0%) | 2: 2 (8,7%) | 3: 11 (47,8%) | 4: 9 (39,1%) | 5: 1 (4,3%)

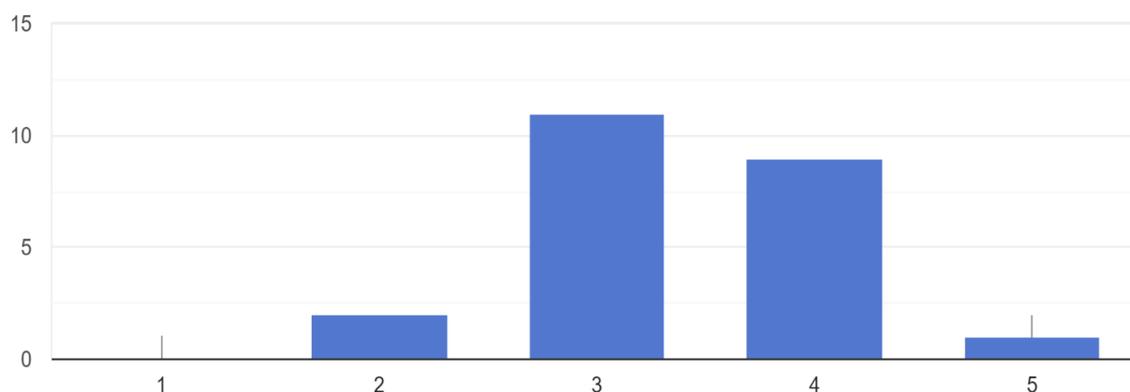


Gráfico 5.17. Pregunta n°17: contenido

1: 0 (0%) | 2: 2 (8,7%) | 3: 16 (69,6%) | 4: 5 (21,7%) | 5: 0 (0%)

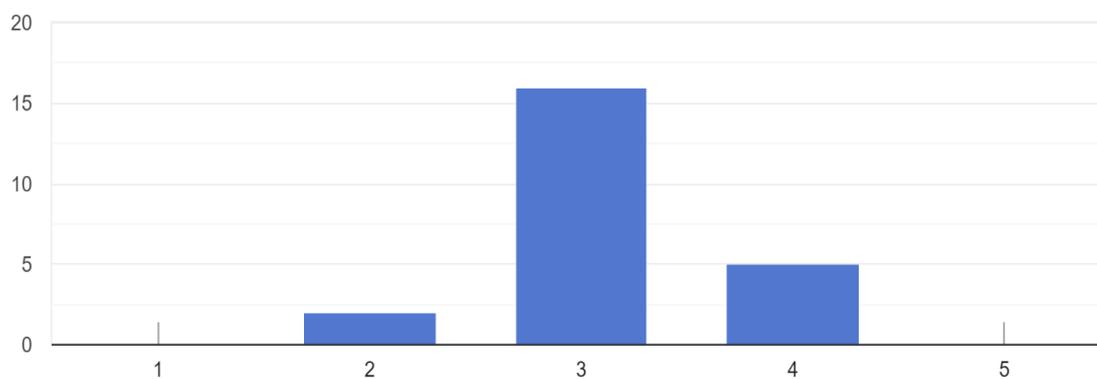
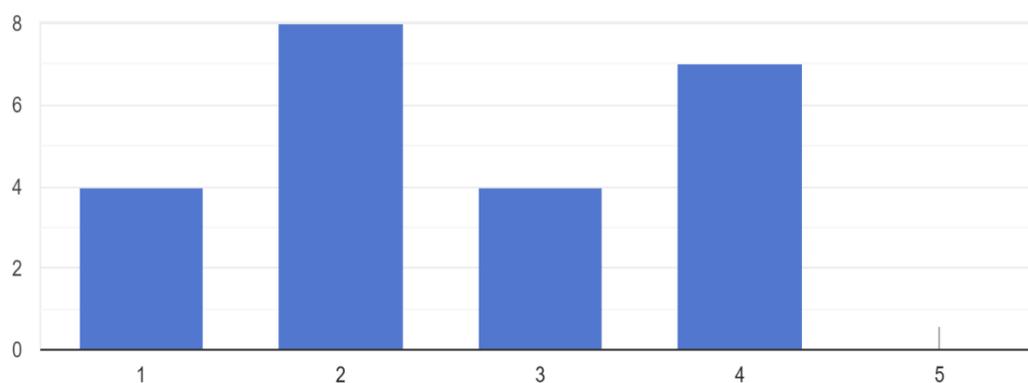


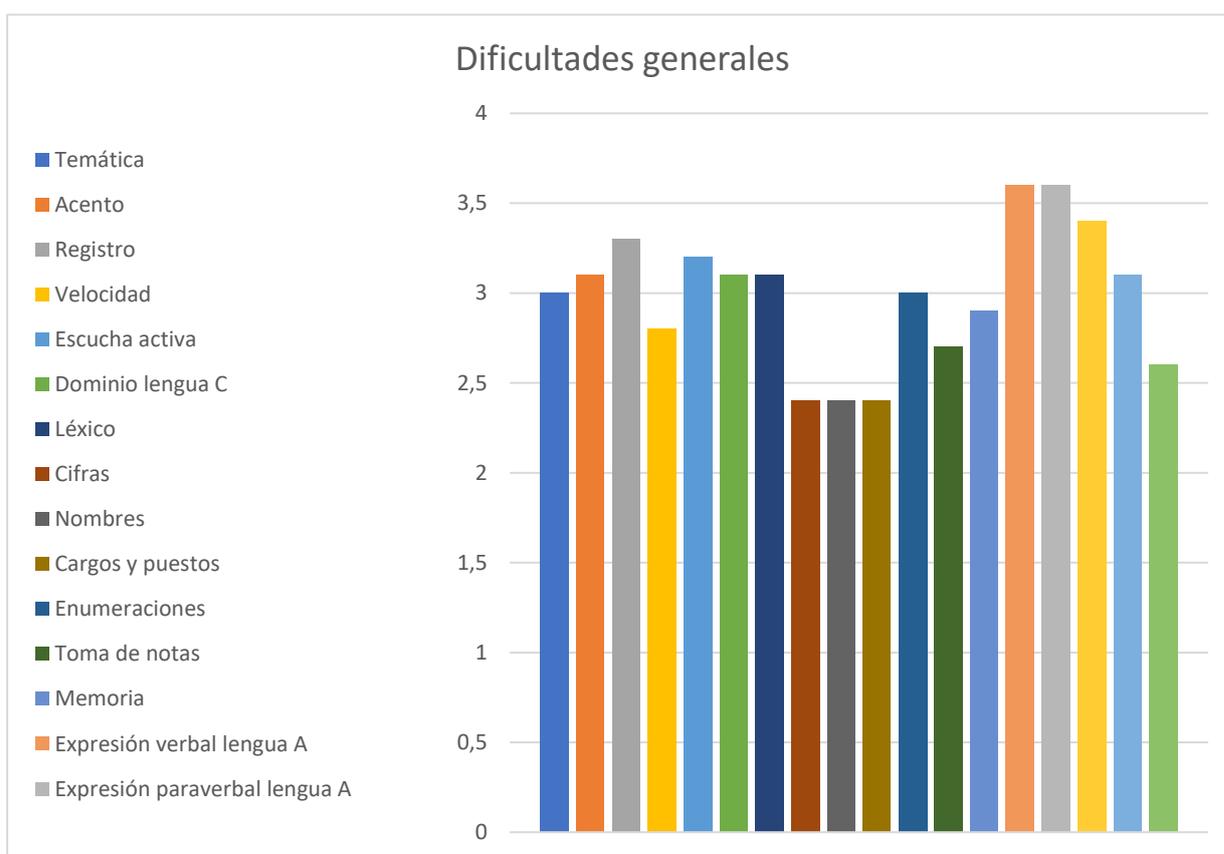
Gráfico 5.18. Pregunta n°18: estrés

1: 4 (17,4%) | 2: 8 (34,8%) | 3: 4 (17,4%) | 4: 7 (30,4%) | 5: 0 (0%)



ANEXO 6. ANÁLISIS GENERAL DE DIFICULTADES EN DISCURSOS DE IC

Gráfico 6.1. Dificultades generales



ANEXO 7. ANÁLISIS COMPARATIVO DE ERRORES Y DIFICULTADES

Tabla 7.1. Errores y dificultades menos comunes

ERRORES	DIFICULTADES
Frasas inacabadas: 0/23 Léxico/ terminología: 1/23 Gramática: 3/23	Expresión verbal en la lengua A
Registro: 0/23 Voz: 0/23	Expresión paraverbal en la lengua A
Calcos: 3/23	Lengua A vs. Lengua C
Sinsentido: 0/23 Contrasentido: 2/23	Registro orador Acento orador Léxico orador
-----	Contenido TM vs. TO Dominio LC Escucha activa

Tabla 7.2. Errores y dificultades más comunes

ERRORES	DIFICULTADES
Precisión: 16/23	Cifras Nombres Puestos de trabajo / cargos de Estado
Autocorrecciones: 12/23	Estrés
Falso contenido: 13/23 Omisiones: 16/23	“” Toma de notas Velocidad del orador Memoria intérprete Contenido TM vs. TO Dominio LC Escucha activa