

Elementos problemáticos de índole cognitiva relacionados con la comprensión y la reproducción de las referencias numéricas en el aula de Interpretación Consecutiva

Problematic cognitive elements related to the understanding and reproduction of numerical references in the Consecutive Interpreting classroom

Sara Márquez Rodríguez
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Dra. Konstantina Konstantinidi
Universidad Internacional Isabel I de Castilla (Burgos)

Received: 08/04/2023

Accepted: 16/10/2023

Resumen

La presente investigación se centra en el tipo de referencias numéricas que provocan ciertos problemas relacionados con la imposibilidad de reproducción de la cifra con precisión o incluso el sentido del mensaje, en la fase de la restitución por los estudiantes de Interpretación Consecutiva. Para ello, se realizó un estudio observacional del proceso interpretativo en los estudiantes, basado en la grabación de sus interpretaciones, sus anotaciones y una encuesta para extraer datos cualitativos. Los resultados indican que todos los sujetos experimentaron problemas cognitivos análogos, mientras que su autopercepción, acerca del proceso interpretativo y el resultado final, ha sido sesgada.

Palabras clave

Interpretación Consecutiva, alumnado universitario, problemas cognitivos, proceso interpretativo, estudio observacional.



Abstract

The purpose of this research is to identify —during the restitution phase in Consecutive Interpreting students— those numerical references that result in problems related to the inability of reproducing figures accurately or the meaning of the message itself. Therefore, an observational study of the interpreting process in students was conducted, based on the recordings of their interpretations, their notes, and a survey to extract qualitative data. The results indicate that all subjects experienced analogous cognitive problems, while their self-perception about both the interpreting process and the final result was biased.

Key Words

Consecutive Interpreting, university students, cognitive problems, interpreting process, observational study.



Introducción

A medida que las necesidades sociales han ido evolucionando en los últimos años, se ha requerido una agilización generalizada de los procesos en el ámbito profesional. En consecuencia, la Interpretación Consecutiva (IC) se ha visto eclipsada por otras modalidades de interpretación más versátiles (Arumí Ribas, 2010), que aportan la respuesta inmediata que tan acusadamente exige el mercado laboral. Así, la IC hoy en día se utiliza generalmente en ciertos eventos de índole política, que abarcan desde discursos de recibimiento o clausura, reuniones con un número reducido de participantes y ruedas de prensa, hasta actos políticos de alto rango; o, en su defecto, aquellas situaciones en las que no exista el equipamiento adecuado para recurrir a la interpretación simultánea (Vázquez, 2005). No obstante, la IC ostenta un papel decisivo en la disciplina de la interpretación, pues se trata de la primera modalidad con la que trabaja durante su formación el aspirante a futuro intérprete. Por este motivo, resulta evidente la importancia de reivindicar la realización de investigaciones en este campo de la interpretación y, sobre todo, el análisis de aquellos factores imprescindibles para dar paso a un aprendizaje constructivo y fructífero en esta rama.

La presente investigación se centra fundamentalmente en los problemas cognitivos que experimenta el alumnado principiante en formación en el ámbito de la IC durante el proceso interpretativo, respecto al entendimiento, la anotación y la correcta reproducción de las referencias numéricas incluidas en el discurso original (DO). En este sentido, el principal objetivo de la investigación radica en evidenciar que estos elementos problemáticos no son un hecho aislado, sino que constituyen una característica común entre los estudiantes de IC, a fin de demostrar la trascendencia de la cuestión. Así, a partir de una metodología observacional participante, se recogen los elementos problemáticos que se observan en el aula de IC, relacionados con la comprensión y la reproducción de las referencias numéricas, con el fin de estudiar la autopercepción del alumnado acerca del proceso interpretativo. Asimismo, se estudian las posibles fluctuaciones observadas en sus niveles de estrés, debidas a la presencia de referencias numéricas en el DO.

Con el propósito de contrastar los datos disponibles en la bibliografía (Albl-Mikasa, 2017; Meifang, 2012; Yenkimaleki y Van Heuven, 2016), en relación con los resultados esperados del presente experimento, el estudio parte de las siguientes hipótesis:

- 1) la mayoría de los sujetos considerará que, del proceso interpretativo, las tareas cognitivas más complejas son la atención, la comprensión y la toma de notas de las referencias numéricas, enunciadas en el DO;
- 2) los sujetos, al no captar algunas de las referencias numéricas en la lengua origen (LO), perderán el hilo conductor del DO y se desconcentrarán, a causa de las variaciones psicoemocionales que estarán experimentando durante el proceso interpretativo;
- 3) como consecuencia de la hipótesis anterior, la reproducción errónea de la referencia numérica o su omisión —entendida esta como error y no como estrategia— repercutirá en la comprensión y la restitución de la información contextual, que se verá reflejada en los fragmentos correspondientes del DM.

1.1 La Interpretación Consecutiva como proceso cognitivo

Aunque en los últimos años la utilización de la IC ha quedado relegada exclusivamente a aquellas situaciones en las que la falta de recursos técnicos impide el uso de la interpretación simultánea (Medina Ibáñez, 2014), el estudio de los problemas y estrategias empleados en esta modalidad se considera necesario, especialmente en el plano académico, con el fin de sentar las bases para un aprendizaje próspero. Bosch March (2012) define la IC como aquella modalidad en la que el intérprete escucha y toma notas del DO mientras el orador lo pronuncia, para posteriormente reproducirlo en la lengua meta (LM). Conforme a dicha descripción, el alumnado suele percibir que esta modalidad de interpretación exige un esfuerzo titánico, constatación posiblemente basada en la rumorología entre los alumnos de los diferentes cursos, ya que no existe evidencia científica relevante que justifique esta observación.

La psicología cognitiva adquiere gran relevancia en el estudio de la IC, pues permite analizar las actividades que ejecuta la mente humana durante el proceso interpretativo. Siguiendo el esquema de Dörte (2015), en los primeros modelos cognitivos para la IC ya se establecían fases claramente distinguidas dentro del proceso interpretativo, aunque fundamentalmente se centraban en la importancia de la capacidad mnemotécnica y en la técnica de toma de notas, mientras que, paralelamente, se propusieron otros modelos más elaborados como el *Modelo de los Esfuerzos* de Gile (1995).

Por su parte, Abuín González (2009) establece que el proceso de IC consta de dos fases: (1) la fase de recepción y (2) la fase de producción. Para llegar a esa conclusión, la autora recurre a los modelos que describen la actividad cognitiva planteados por Gile (1995) y, posteriormente, por Kohn y Kalina (1996). Así, en la fase de recepción, se incluyen la escucha y análisis del DO (decodificación por parte del intérprete), la intervención de la memoria a corto plazo y la toma de notas de toda información pertinente para la reformulación del recurso. Seguidamente, la fase de producción comprende la parte del proceso en la que interviene la memoria a largo plazo, se produce una recuperación informativa y se reexpresa el mensaje en la LM (Abuín González, 2007). Entre los diferentes procesos cognitivos que se realizan en el cerebro del intérprete para procesar y almacenar la información, destaca el papel de la memoria a corto plazo, también denominada *memoria de trabajo* (Crichlow, 2014), que coordina la mayoría de los procesos encargados de controlar operaciones mentales de gran

magnitud y directa relación con la IC como son la atención, la retención y la recuperación de información, entre otras.

Respecto a la toma de notas —que constituye uno de los pilares fundamentales de la IC— el intérprete profesional depura su técnica y adapta el sistema a sus requerimientos (Roe, 2017). No obstante, es frecuente que el alumnado perciba que esta destreza es un obstáculo en lugar de una ventaja. Resulta oportuno, por tanto, recordar que no se espera del intérprete que durante esta actividad cognitiva apunte cada palabra del DO, sino que sea capaz de anotar los elementos que, a la hora de reproducirlo, le ayuden a restituir la información necesaria para la transmisión de la idea (Jabaghyan, 2021). La fase de producción se inicia con la labor de la memoria a largo plazo, a la que recurrirán los intérpretes para contextualizar —de forma acústica, visual o semántica— la información que escuchan (Movahedi y Dashti Rahmatabadi, 2016).

Con el fin de restituir correctamente el sentido y movilizar la información contenida en la memoria, el intérprete realiza una lectura de sus anotaciones (Abuín González, 2007). Por último, el intérprete reexpresa el discurso en la LM y utiliza la modulación y su conocimiento del contexto para elaborar un discurso que cumpla con las propiedades textuales, es decir, la coherencia, la cohesión y la adecuación, procurando ser lo más fiel posible al original.

1.2 La percepción del intérprete ante el proceso interpretativo y las dificultades cognitivas

La metacognición es esencial para que el intérprete reflexione acerca de los procesos cognitivos a los que está sujeto el cerebro durante el proceso interpretativo. Aguirre Fernández (2019) retoma la teoría de Mason (1999), en la que se manifiesta que algunas limitaciones situacionales influyen incluso en el comportamiento de intérpretes profesionales, como el estrés en situaciones delicadas o la noción de poder y liderazgo.

Uno de los aspectos que puede entorpecer la labor del intérprete es la competencia lingüística, sobre la cual existe actualmente una discusión abierta (Rodríguez, 2009; Usquiano y Torres, 2022). Se entiende la ‘competencia lingüística’ como una subcompetencia de la competencia comunicativa que, según Saville-Troike (2003), no radica únicamente en el conocimiento que se

ostente de un idioma, sino también en el mensaje que se pretenda transmitir y en la manera adecuada de transmitirlo en un contexto determinado, en relación con el conocimiento sociocultural de los usuarios del idioma. Así, en función de lo desarrollada que esté la competencia lingüística del intérprete en su lengua pasiva, la probabilidad de comprender adecuadamente al interlocutor variará.

Al analizar los obstáculos que interfieren en la actuación del intérprete, los autores suelen remitirse a las carencias que estos manifiestan en sus lenguas pasivas. Ahora bien, se debería otorgar una importancia superior a su dominio de la lengua materna. En esta línea, la tesis de Wei (2019: 422) pone de relieve que generalmente los errores en IC están relacionados con una «transferencia pragmática negativa» de la lengua materna (en su caso, el chino), y añade que la mayoría se localizan a nivel léxico, sintáctico y textual.

Paralelamente, existen otros tipos de dificultades enmarcadas dentro de un plano psicofisiológico, como las dificultades vinculadas a la gestión del estrés. En términos generales, el profesional de la interpretación –sea cual sea la modalidad– sabe que el estrés es inherente a esta disciplina y, en cierta medida, resulta necesario para estar concentrado en la labor. De hecho, Herbert (1952) afirmaba que el intérprete suele verse sometido a periodos de tensión prolongados, ininterrumpidos y arduos. A tal efecto, el intérprete aprende a gestionar sus emociones a medida que adquiere experiencia, con el fin de que le beneficie en su trabajo.

Sin embargo, este aspecto no suele recibir la atención necesaria en asignaturas dedicadas al aprendizaje de la IC, normalmente porque el número de horas del curso es muy limitado, o bien, por la cantidad de estudiantes en el aula. Aunque en muchos cursos, tanto de grado como de máster, se incluyen contenidos dedicados al autocontrol psicoemocional, no siempre se logra concienciar en esta etapa al alumnado acerca de la necesidad de aprender a controlar el estrés. Consiguientemente, la mayoría se bloquea ante el pensamiento de que una audiencia los escucha y los evalúa -en el contexto tanto académico como profesional- y depende de ellos para comprender la situación que está dándose a su alrededor. Por lo general, estos factores desencadenan reacciones en el estudiante, que suele experimentar un incremento de ansiedad cuando se le solicita que interprete delante de sus compañeros. De acuerdo con Selye (1956), dichos factores reciben el nombre de *agentes estresores*. El estrés puede originarse por causas externas al individuo, en su entorno físico y social

(Akerman, 2009), o bien, por otros motivos como la preparación para la interpretación, el conocimiento del tema y el bagaje terminológico que se posea en la cuestión (Márquez Olalla, 2013).

Aunque es natural que el alumnado de IC no sea siempre capaz de controlar el estrés ante una situación relativamente nueva, el intérprete profesional también sufre dificultades ligadas al aumento del estrés durante la jornada laboral. Márquez Olalla (2013) clasifica los factores previos en físicos, características del orador y otros factores, en los que se incluye la preparación previa del intérprete, la gestión terminológica, el tiempo del que dispone para reproducir el discurso y la fatiga.

Asimismo, la inteligencia emocional y la inseguridad emocional están estrechamente relacionadas, de manera que una persona con mayor capacidad para comprender y gestionar sus emociones percibirá, en menor medida, los episodios de inseguridad como una experiencia negativa, y viceversa (Pérez-Escoda y Alegre, 2012). Las investigaciones realizadas hasta la fecha en este ámbito respaldan la teoría de que la inseguridad crea limitaciones en la capacidad de adaptación y rendimiento de los individuos. Al identificar esta dificultad en el alumno, estudiosos del campo de la IC han decidido proponer módulos que ocupen una parte de la asignatura, con la finalidad de potenciar la oratoria en el aula, mediante las denominadas “herramientas de gestión necesarias” (Alonso Aguarás, 2005), para la superación del miedo escénico, el conocimiento del lenguaje no verbal, la formulación de discursos convincentes y los mecanismos de resolución de problemas. La pertinencia de este aspecto reside en que en la disciplina de la interpretación no hay cabida para la inseguridad, pues el intérprete debe mostrarse siempre seguro de sí mismo y tratar de desenvolverse de manera natural. Si no logra este cometido durante la producción oral en la LM, perderá la credibilidad de la audiencia a la que se dirige. A este respecto, cabe añadir que en el periodo de aprendizaje de la interpretación se inculca a los estudiantes el desarrollo de la modulación, técnica esencial para alcanzar el éxito comunicativo.

1.3 La reproducción de las referencias numéricas en el proceso interpretativo

Las cifras constituyen el principal desencadenante de toda una serie de problemas en el desarrollo del discurso en la LM. Cuando se hace alusión a las cifras como elemento problemático, se trata en su mayoría de fechas, cantidades acompañadas de una unidad de medida y porcentajes (Oster, 1997). Asimismo, la autora contempla aquellas cantidades a las que se debe buscar equivalencia en la LM al no compartir el mismo sistema numérico que la LO. Según Oster (1997), el principal problema con los números reside en que constituyen información esencial, de la que no se puede prescindir, motivo por el que se requiere una concentración superior a la habitual).

Como comentan Seleskovitch y Lederer (2002), la complejidad de las cifras versa sobre la realidad de que constituyen una excepción a la desverbalización a la que se pueden someter cognitivamente otros elementos discursivos. Lo mismo sucede con los nombres propios y los tecnicismos. Desde esta perspectiva, las autoras señalan que estas unidades no se enmarcan en el proceso de desverbalización, que consiste en «la extracción del significado del texto de su estructura gramatical» (Castro y Chaparro, 2014: 2), ni forman unidades de sentido que posteriormente expresan un sentido más amplio, sino que son objeto de un procesamiento inmediato, la *transcodificación* (Seleskovitch y Lederer, 2002: 261). Oster desarrolla esta idea y explica que los números no pueden almacenarse sistemáticamente y que, por tanto, deben plasmarse en las notas de inmediato. Con frecuencia, la atención que presta el intérprete a las cifras lo lleva a desvincularse del contenido del discurso, lo que interfiere con el “proceso de asimilación del sentido” (Oster, 1997: 162).

Asimismo, Oster afirma que, en la bibliografía recogida hasta la fecha de su investigación, se realizaba una clasificación generalizada sobre el momento en que aparecía el problema con los números, al “entender, anotar o transmitir” una cifra (Oster, 1997: 163), aunque la complejidad prima en la fase de escucha y comprensión de la cifra. Al encontrarse con un problema relacionado con la reproducción de referencias numéricas en alguna de estas tres fases, el intérprete se enfrenta a la necesidad de buscar estrategias que le sirvan para evitar expresar una cantidad inexacta si no está completamente seguro. Esta situación puede deberse a una pronunciación poco clara del orador, pues el intérprete no es capaz de deducir cuál es el número que ha oído, a la tendencia entre los oradores a leer las fechas que contenga el discurso, al ser usualmente una parte tediosa y que, por tanto, incrementa el tempo de elocución, o bien, a

la similitud fonética de determinados números, que puede dificultar la discriminación auditiva entre ambos (Oster, 1997). Más concretamente, Oster (1997: 164-166) hace hincapié en los siguientes elementos numéricos, para los que propone algunos métodos de resolución:

a) fechas. Estas son un elemento discursivo complejo, por la ya mencionada velocidad elocutiva del ponente. Si se conoce el tema del discurso a priori, el intérprete siempre podrá documentarse y anotar aquellas que sean clave en la trayectoria temática;

b) cantidades acompañadas de unidades de medida. Por su parte, estas suponen una dificultad añadida. Esta realidad no se debe exclusivamente a tener que reflejar tanto una cifra como su respectiva unidad métrica, sino a la ingente cantidad de diferentes unidades que existen. Así, es probable que el intérprete deba lidiar con un discurso en el que se presenten unidades que desconoce a causa de ser extremadamente especializadas;

c) porcentajes. En materia de porcentajes, su complejidad no reside tanto en la cifra en sí, sino en la manera en que esté construido el discurso. Con este punto, se hace alusión a la dificultad que surge cuando se recibe el desglose de toda una serie de porcentajes en la estructura del recurso, que están interconectados. De este modo, se comprueba que el principal obstáculo llega a través de una sucesión seguida de porcentajes que representan una relación entre sí;

d) cantidades con diferente sistema numérico. En última instancia, destacan en esta clasificación los problemas que surgen cuando el sistema numérico de la LO no es el mismo que el de la LM. En muchas ocasiones, puesto que los recursos son de temas generales, la complejidad suele radicar en la equivalencia de la referencia numérica del inglés (*billion*) al español (mil millones). En términos generales, los estudiantes conectan a nivel neurológico esta unidad con el billón español (1.000.000.000.000), que en inglés corresponde a la unidad denominada *trillion*. Por este motivo, se aconseja al alumnado que determine un símbolo para cada unidad (véase ‘m’ para millón, ‘M’ para mil millones, etc.), de manera que estos no lleven a confusión en la fase de lectura de las notas y reproducción del discurso (Bosch March, 2012).

Cabe mencionar que, a partir de esta clasificación propuesta por Oster (1997), se ha desarrollado el marco metodológico y la planificación de la investigación

empírica presentada de manera minuciosa en el siguiente apartado. Además, se han tomado en cuenta las enumeraciones como aspecto problemático de la toma de notas, pues parte de su complejidad radica en plasmar referencias numéricas, así como otros elementos que comparten la característica de la desverbalización. A este respecto, Rozan (1956: 43) comenta uno de sus principios fundamentales, la verticalidad, y recomienda que, para no perder ningún elemento de una enumeración y lograr la producción de unas notas eficientes, se debe poner en práctica un agrupamiento vertical de la enumeración, que bastaría con anotar una flecha grande en lugar de tres flechas pequeñas ascendentes.

Según los resultados de un estudio realizado por Rodríguez Losada (2015), la mayor parte de los participantes tenía tendencia a apuntar los listados mediante el uso de la verticalidad, aunque eran notables ciertas variaciones, como el dibujar una raya al lado izquierdo que indicase la secuenciación de componentes, e incluso en algunos casos, un guion o una lista numerada.

2. Metodología

En los siguientes apartados, se recoge toda la información relacionada con las condiciones y el contexto específico en el que se desarrolló el experimento. Hay que recalcar que, para la realización de la presente investigación, se han seguido las pautas y los procesos de la metodología cualitativa de diseño observacional participante, en una muestra de 16 sujetos. Asimismo, las principales herramientas de recogida de datos han sido las grabaciones de los participantes, sus anotaciones y una encuesta específicamente diseñada para evaluar la autopercepción de los estudiantes, durante la interpretación.

2.1 Participantes

La muestra se conforma por 16 estudiantes de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, que cursaban la asignatura «Interpretación Consecutiva BII inglés» durante el curso académico 2021/2022. El motivo fundamental por el que se escoge exclusivamente a alumnado de este grupo reside en la relativa práctica y nivel de fluidez de los que disponen, al haber superado previamente una asignatura introductoria a la materia de la IC. Asimismo, se ha decidido excluir a estudiantes que, en ese momento, estaban en cursos superiores de los grados

de Traducción e Interpretación, puesto que habrían cursado otras asignaturas de interpretación y se presupone que los problemas que pudiesen experimentar serían más limitados, lo que alteraría el grado de veracidad de los resultados. De la totalidad del grupo de sujetos, un 94 % señaló que cursaba la asignatura por primera vez, frente a un 6 %, que señaló haberla cursado dos veces. La participación en este experimento fue voluntaria para el alumnado que cumpliera con los criterios previos.

En lo que respecta al rango de edad de los sujetos, este se sitúa entre los 20 y los 50 años. La mayor parte de los individuos (88 %) tenía entre 20 y 22 años, un 6 % afirmó tener 25 años y el 6 % restante indicó tener 50 años. Dicho dato se contempla como una variable relevante para el experimento, ya que las producciones orales que se les pidió que realizasen reflejan la diferencia en la seguridad con la que generalmente se expresan los individuos según la etapa de la vida en la que se encuentran.

Por último, se les solicitó a los sujetos que indicasen su género con el fin de emplear esta variable en futuros estudios. Así pues, el 81% de los sujetos marcó la opción de género femenino, en comparación con el 19%, de género masculino. Particularmente, se debe poner de manifiesto que, según el Instituto Nacional de Estadística (s.f.), la tasa de mujeres matriculadas en enseñanzas de grado de la rama de Artes y Humanidades en 2020 a nivel nacional fue de un 62,2 %. Esta realidad podría explicar la fehaciente mayoría de sujetos mujeres que participaron en el presente estudio.

2.2 Instrumentos

A fin de detectar aquellos elementos que podrían resultar problemáticos para el alumnado en el proceso interpretativo, como se indicó en las hipótesis planteadas al principio del estudio, se escogió un audio en inglés que incluyese diversidad de datos (cifras, nombres, enumeraciones, etc.) y posibles dificultades a las que se podrían enfrentar los sujetos y que abordase un tema de cultura general. Asimismo, se tuvo presente que fuese un discurso real, pues ello contribuiría a la legitimidad y precisión de los resultados, al ser una circunstancia afín a las que se dan en el mundo laboral. Con esto último, se hace referencia a que el audio no está diseñado específicamente para practicarse en interpretación (considerando la velocidad para tomar notas, los ruidos externos, etc.), sino para un público general.

La pista de audio seleccionada trata de un *Tedx Talks*, titulado *HIV: the virus that made me a better doctor*, presentado por la Dra. Mary Horgan, presidenta del *Royal College of Physicians in Ireland*. La duración de la pista de audio fue de aproximadamente 5 minutos, pues se consideró que en ese periodo de tiempo se incluían todos los componentes necesarios para realizar el estudio, ya descritos en la introducción (apartado 1.3, Oster, 1997). A tal efecto, se editó el audio de 13 minutos y 47 segundos, de manera que solo se reprodujesen los primeros 4 minutos y 56 segundos. Cabe destacar que, además de contener los elementos necesarios para el estudio en esos primeros minutos del DO (entre los que se incluyen diez referencias numéricas de tipología variada) y transmitir un mensaje completo, la decisión de escoger la introducción del vídeo también partió de la base de que los sujetos del experimento son alumnos en formación en IC, por lo que era necesario que el discurso que interpretarían se adaptase a la realidad de su formación académica. Una vez realizado este paso, se procedió a transcribirlo en un documento *Word* y marcar las referencias numéricas que pudiesen resultarles problemáticas a los sujetos, según su capacidad de reproducir las cifras enunciadas en el DO de manera precisa, teniendo en cuenta no sólo su posible transferencia errónea sino también las omisiones, como estrategia de resolución del problema.

Además, se preparó un documento en el que se explicaba brevemente el tema del que trataría el discurso que iban a interpretar los sujetos y se indicaban algunos equivalentes en la LM para cierta terminología médica, con el propósito de evitar que la complejidad de dichos términos afectara a la comprensión de las referencias numéricas que se esperaba que reprodujeran.

A continuación, se elaboró una encuesta con 24 preguntas enfocada en analizar los factores percepción-realidad de los sujetos tras realizar la interpretación. Se pretendía, además, que hiciesen una reflexión sobre el proceso interpretativo y mostrasen su autopercepción, con la finalidad de estudiar qué elementos consideraban ellos como complejos a la hora de reproducir las cifras en la interpretación y comprobar si estos diferían de los que, objetivamente, se habían registrado en sus producciones orales. En este sentido, se consideraron los factores que requerían un estudio más profundo y que contribuyesen a ampliar los datos extraídos de las grabaciones de los sujetos. A posteriori, se formularon las preguntas en tres secciones separadas, enfocadas en la extracción de datos sobre el sujeto, el análisis del discurso y la autopercepción del sujeto acerca del proceso interpretativo.

Las interpretaciones de los sujetos han constituido uno de los dos pilares fundamentales de análisis en el presente estudio, siendo el segundo el propio DO. Se registraron en audio con formato MP3, para evitar dificultades técnicas con la reproducción en distintos dispositivos. A continuación, se vinculó cada una de las grabaciones con las correspondientes respuestas de los sujetos a la encuesta, de manera que se pudiesen cotejar los datos, pero manteniendo siempre el anonimato.

Al final del experimento, se les solicitó a los sujetos que entregasen sus notas con la finalidad de clarificar determinados aspectos que pudieran arrojar luz al análisis posterior de las grabaciones, es decir, para ampliar la información de las interpretaciones.

2.3 Procedimiento

Los sujetos fueron convocados al Laboratorio 1 de Interpretación del Campus del Obelisco, perteneciente a las instalaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en abril de 2022. Tras la presentación de la tarea y las explicaciones necesarias, se les hizo entrega de una ficha que contenía información acerca del tema del discurso y ciertos términos comunes, pero a los que podría ser difícil encontrar equivalentes en la LM. El objetivo principal de este paso era conocer, mediante la encuesta que rellenarían posteriormente, si el nivel de estrés se reduce al sentir un mayor control de la situación.

Posteriormente, se proyectó el discurso en formato MP4 en las pantallas del laboratorio. Se consideró que el soporte digital en vídeo sería un aporte positivo para los sujetos, pues la intención radicaba en crear una situación que se asemejase lo más posible a la realidad del mundo profesional. Así, los sujetos pudieron apreciar el lenguaje no verbal de la ponente, elemento crucial para comprender matices del discurso que van ligados a la expresión (p.ej. figuras retóricas como la ironía, acompañada de articulación con las manos). En el discurso, aparecían diez referencias numéricas de tipología variada (1981; 5 *young gay men*; June 5; 1981; 2 *deaths*; 270 *reported cases*; 1980, 1983 -*aparece dos veces en el texto y se contabilizaron como separadas*-; 4 *H's*; *at the age of 33*).

Acto seguido, los sujetos dispusieron de 4 minutos para la lectura de notas — tiempo irreal para la IC en el ámbito profesional, pero suficiente en el contexto de la presente investigación, para que los alumnos fueran capaces de revisar sus notas, organizar las ideas y activar su memoria para la fase de la restitución— y,

una vez transcurrido este periodo, comenzaron a interpretar. La duración media de las grabaciones se situó en 3 minutos y 3 segundos.

En última instancia, se les hizo llegar la encuesta elaborada en *Google Forms* para valorar la relación percepción-realidad, basada en la metodología previa, las observaciones que se preveía extraer del experimento, al ser un estudio cualitativo y fundamentada en las hipótesis descritas al inicio del artículo. La encuesta fue diseñada con el fin de estudiar la autopercepción de los participantes, en términos de (1) nivel de satisfacción con el DM, (2) nivel de estrés durante el proceso, (3) valoración de la complejidad de las tareas cognitivas implicadas, (4) dificultades percibidas en las fases de comprensión y restitución y (5) estrategias empleadas en el caso de incompreensión de las cifras. En total, se han incluido seis preguntas relacionadas con uno de los objetivos planteados al principio del estudio, que hace alusión a la autopercepción del alumnado acerca del proceso interpretativo. El motivo por el que se les solicitó que rellenasen la encuesta *ipso facto* estriba en la necesidad de que los sujetos plasmasen sus auténticas impresiones acerca del proceso interpretativo, mediante la memoria a corto plazo, puesto que la percepción de cada individuo se modifica a razón del tiempo.

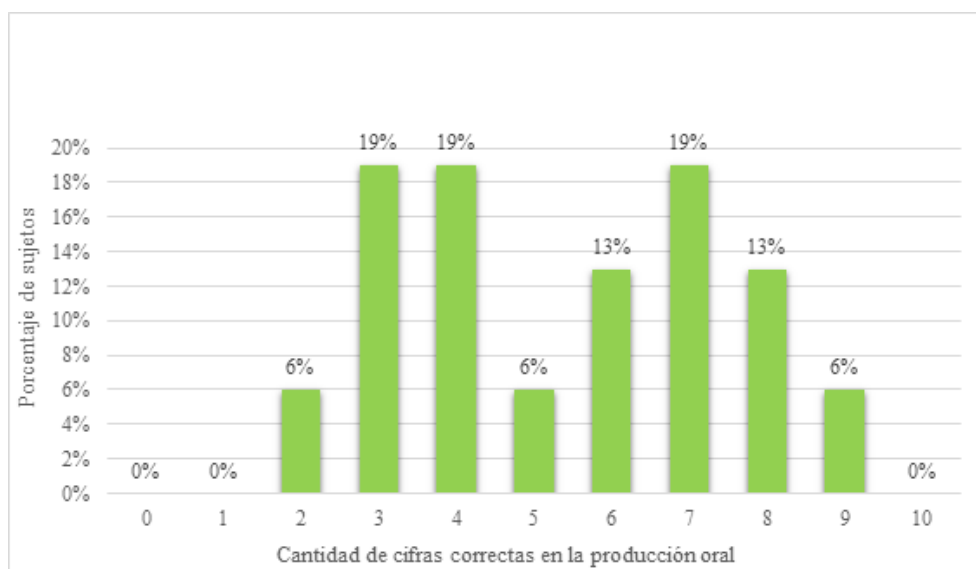
Para concluir el experimento, los sujetos tuvieron que entregar su toma de notas, dado que podría servir de apoyo para ampliar información sobre los problemas detectados en las grabaciones.

3. Resultados y discusión

Tras haber analizado rigurosamente los datos obtenidos mediante el experimento, se procede a detallar las tendencias que han descrito los sujetos en las producciones orales, cotejadas posteriormente con sus respuestas a la encuesta (véase *Anexos*). Asimismo, se reitera que el propósito principal del estudio recae en identificar los inconvenientes más frecuentes con los que lidia el alumnado de IC, a causa de la presencia de referencias numéricas en el DO, y cómo actúa frente a estos.

Resulta oportuno comenzar la discusión de los resultados por los patrones que se han detectado en las interpretaciones de los sujetos, limitados a la muestra de la que se dispone en el presente estudio de índole ideográfica. En primer lugar, se abordan las cifras como componente que causa disrupción al producir una interpretación que contenga información de precisión.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el 50 % de los sujetos reprodujo de forma correcta la mitad o menos de la mitad de las diez referencias numéricas que aparecen en el discurso, con los siguientes porcentajes: el 6 % de los sujetos incluyó en su producción oral 2 cifras, el 19 % mencionó 3 cifras, el mismo porcentaje de sujetos recogió 4 cifras y, finalmente, el 6 % reprodujo 5 cifras. Estos datos se comparan con el 50 % restante de sujetos, que expuso las siguientes referencias exactas: el 13 % de los sujetos reprodujo 6 cifras, el 19 % reprodujo 7 cifras, el 13 % reprodujo 8 cifras y el 6 % restante reprodujo 9 cifras.



Gráfica 1. Cantidad de referencias numéricas interpretadas correctamente.

Ante estos resultados, que aparentemente muestran que el 50 % de la población de estudio experimentó problemas significativos con las cifras, se resalta que nadie logró reproducir de manera absolutamente correcta todas las referencias numéricas. Por este motivo, se decidió observar qué elementos numéricos les resultaban más complejos a los sujetos. Así, se determinó que el 88 % se vio obstaculizado por las fechas que contenía el discurso, mientras que el 69 % también presentó dificultades con la reproducción de números cardinales de tres cifras o menos.

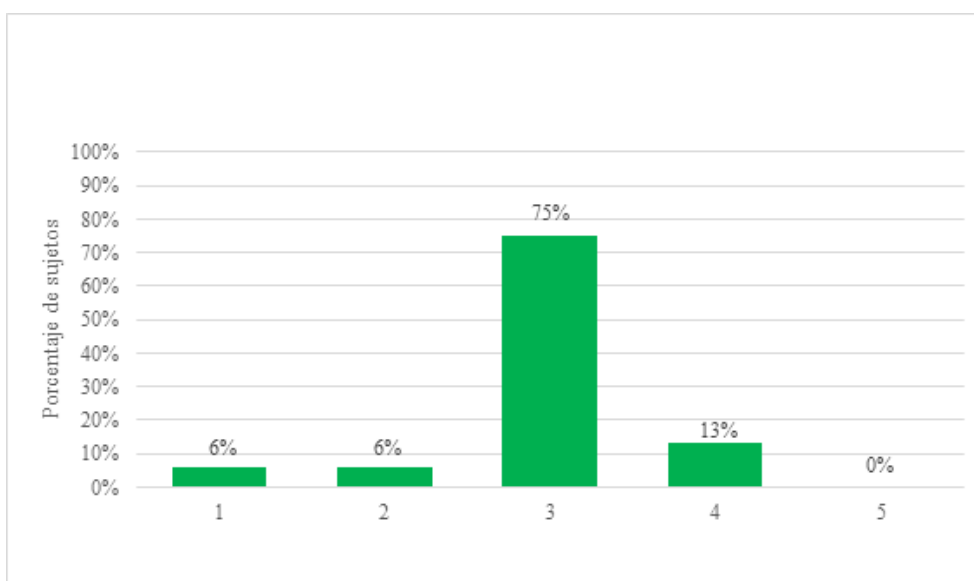
Una vez extraídos estos datos, se pudo apreciar que el 75 % de los sujetos había utilizado como estrategia predilecta la omisión de aquellas cifras que no

había comprendido con exactitud, mientras que el 25 % restante mostró en las producciones orales el uso de la generalización como mecanismo resolutivo preferente. Al contrastar esta información con las respuestas a la pregunta 4.2 de la sección 3 de la encuesta (véase *Anexos*), se identificó una tendencia particular entre los sujetos: el 75 % tenía una percepción diferente acerca de las estrategias que había empleado con más frecuencia durante la interpretación, frente a los porcentajes señalados a comienzos de este párrafo. Dicha pregunta requería a los sujetos que marcaran cuál había sido su estrategia si no habían logrado comprender exactamente todas las cifras. Así pues, del grupo de sujetos con una percepción que difería de la realidad, un 38 % indicó que su principal estrategia había sido la generalización, un 19 % declaró haber utilizado la técnica de redondeo, aunque al examinar sus interpretaciones, se comprobó que había empleado la generalización, un 13 % afirmó no haber utilizado estrategias, pues captó todas las referencias, pero presentaba claras carencias en este aspecto y el 6 % restante afirmó haber utilizado la omisión como estrategia, pero no omitió ninguna cifra, sino que cometió errores al enunciarlas. En lo que respecta a este desglose de datos, se contempla que la mayor proporción de sujetos (un 38 %) apuntó a la generalización –y no a la omisión– como estrategia clave, principalmente por dos motivos:

1. el 25 % de los sujetos no apuntó las cifras durante la fase de escucha y análisis del discurso, y, por tanto, no asumió que las hubiese omitido;
2. el 13 % reflejó las cifras en su toma de notas, pero al no haber captado el contexto, decidió omitirlas y seleccionar la generalización como estrategia principal.

Paralelamente, se percibe una confusión de conceptos evidente en el grupo de sujetos que señaló haber empleado el redondeo como técnica prioritaria en su producción oral, pues al analizarla se determinó que había usado la generalización en su lugar. Dicha distorsión se atribuye a la asociación de estos términos como sinónimos, así como a la velocidad con la que respondiesen a la pregunta 4.2 de la encuesta, que especificaba claramente la distinción entre redondeo (en cifras) y generalización (expresiones nominales del tipo: una gran cantidad de, una ínfima parte de, etc.). Por último, se debe mencionar al porcentaje de sujetos que consideró haber captado todas las cifras, pero en cuyas interpretaciones se podía apreciar una ausencia notoria de referencias numéricas. La revisión de su toma de notas revela que, al no haberlas plasmado en el cuaderno, estos sujetos no tenían constancia de que se habían mencionado otros elementos numéricos.

Se debe subrayar que en las preguntas de la encuesta que versan sobre el aspecto que los sujetos consideran que más les costó comprender y reproducir en la interpretación, únicamente el 19 % de los sujetos señaló las cifras como tal. Asimismo, en la encuesta se solicitaba a los sujetos que indicasen el tipo de error que creían haber cometido con mayor frecuencia, y un 19 % afirmó que serían errores de tipo numérico. Entre los errores en referencias numéricas más comunes, destaca la fecha en formato *dd-mm-aaaa* (5 de junio de 1981), con la que el 75 % de los sujetos experimentó algún tipo de dificultad. En concreto, se destaca que el 31 % trasladó erróneamente el año (en vez de 1981, apuntó 1982 o 1992), fenómeno que probablemente se deba a una confusión con la cifra que aparece justo después (*two deaths*), así como el hecho de que el 6 % de los sujetos erró en el día. Por otra parte, se hace hincapié en un número cardinal que únicamente un 6 % de los sujetos fue capaz de mencionar durante su producción oral.



Gráfica 2. Nivel de dificultad global del discurso indicado por los sujetos.

Respecto a los datos recogidos mediante la encuesta, si bien hubo un amplio porcentaje de sujetos (31 %) que consideró la dificultad global del discurso como elevada y precisó sentir que su nivel de estrés aumentaba a medida que transcurría el experimento, se recalca que un 25 % de los sujetos indicó haber mantenido una tensión constante todo el tiempo y que una significativa

mayoría (44 %) manifestó haberse tranquilizado una vez superó la fase de escucha y análisis del discurso.

En cuanto a la percepción de los sujetos acerca de la incidencia de errores que consideraban haber cometido, las respuestas mostraron que un 13 % de los sujetos apuntó a una incidencia baja de fallos, un 44 % señaló una incidencia media y, finalmente, el mismo porcentaje de sujetos (44 %) marcó la opción de incidencia elevada. En líneas generales, se aprecia que la autopercepción de los participantes a este respecto fue acertada, pues la frecuencia de errores lo corrobora.

Por último, respecto a la percepción de los sujetos sobre el tipo de errores que creían haber cometido durante la fase de la restitución, el mayor porcentaje (44 %) indicó los errores semánticos como los más frecuentes, seguido en segunda posición por el error lingüístico (25 %), posteriormente el error numérico (19 %) y, con menor presencia, el error gramatical (13 %), datos que fueron verificados, tras haber sido comparados con la frecuencia de errores detectada en las interpretaciones.

Conclusiones

En este capítulo, se resaltan brevemente las conclusiones más pertinentes extraídas de los datos recopilados durante la fase experimental acerca del proceso interpretativo y sus aspectos cognitivos, relacionados con la reproducción de las referencias numéricas.

En primer lugar, se constata que el procesamiento de las referencias numéricas a nivel cognitivo ha sido complejo para los sujetos, pues estas no se reproducen en su totalidad en las interpretaciones. Una vez examinados tanto las producciones orales como los resultados de las encuestas y la toma de notas de los sujetos, se concluye que existen tipos de referencias numéricas, plasmados en la fundamentación teórica del presente artículo, que parecen representar un problema análogo entre los sujetos partícipes, puesto que un 87.5% de los estudiantes no lograron recuperar y reproducir correctamente las cifras en el DM. Esta evidencia respalda la auténtica relevancia que posee el análisis de las dificultades y problemas cognitivos del alumnado de IC durante el proceso interpretativo para la búsqueda de mecanismos generalizados que maximicen su aprendizaje en este campo científico.

Volviendo a las hipótesis iniciales, se puede constatar que, efectivamente, todos los sujetos recurrieron inequívocamente a la omisión, pues, en gran medida, se

observó que las cifras omitidas en las producciones orales aparecían en sus anotaciones. Sin embargo, no fueron incluidas en la interpretación, probablemente por la incapacidad de contextualizarlas de manera adecuada. Además, respecto al nivel perceptual, el 38 % de los sujetos afirmó que la escucha y análisis habían sido las tareas cognitivas más complejas, mientras que el 25 % ubicó esta problemática en la toma de notas. Se debe destacar que la reproducción del discurso obtuvo el mismo porcentaje que la toma de notas.

A modo de cierre, se debe señalar que, tras un riguroso análisis tanto de las grabaciones de los sujetos como de su toma de notas, se ha identificado un patrón común en la totalidad de sujetos (100%), vinculado con la carencia de contenido y calidad léxica en aquellos fragmentos caracterizados por la aparición de una referencia numérica. Así, se determina que, en mayor o menor medida, las cifras resultan ser un elemento que interfiere en la correcta comprensión del DO para los estudiantes de IC, ya que factores como la escucha errónea, la percepción tergiversada o el esfuerzo desproporcionado al apuntar y transferir correctamente las referencias numéricas a la LM, repercuten, a la vez, en la comprensión e interpretación del contexto en su totalidad.

Referencias

- Abuín González, M. (2007). *El proceso de interpretación consecutiva: un estudio del binomio problema/estrategia*. Granada, Comares.
- Abuín González, M. (2009) 'La toma de notas: el desarrollo de la habilidad de aprendiz a intérprete.' *Hermeneus*, 11 pp. 1-21.
- Aguirre Fernández Bravo, E. (2019) 'Metacognitive Self-perception in Interpreting.' *Translation, Cognition & Behavior*, 2(2) pp. 147-164.
- Akerman, J. (2009) *Cómo vencer el estrés: vivir en plenitud*. A Coruña, Auga.
- Albl-Mikasa, M. (2017). 'Notation Language and Notation Text. A Cognitive-Linguistic Model of Consecutive Interpreting.' En Yasumasa, S. (ed.) *Consecutive Note taking and Interpreter Training*, London: Routledge, pp. 71-117.
- Alonso Aguarás, I. (2005) Las técnicas de oratoria y comunicación oral en el aula de interpretación consecutiva. Propuesta de un módulo introductorio. En María Luisa Romana García (ed.), *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, pp. 1106-1123.

- Arumí Ribas, M. (2010) 'Redefinir la enseñanza-aprendizaje de la interpretación en el marco del EEES: propuestas en un contexto de cambio'. *Redit - Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación*, (4) pp. 42-62.
- Bosch March, C. (2012) *Técnicas de interpretación consecutiva: la toma de notas, manual para el estudiante*. Granada, Comares.
- Castro Yáñez, G. G. y Chaparro Inzunza, W. B. (2014). 'Desverbalización y estructuras sintácticas en Interpretación Simultánea.' *Onomázein*, 29 pp. 01-10..
- Crichlow, J. (2014) *Recursos en línea para el desarrollo de la memoria a corto plazo en la formación de intérpretes*. Tesis de Maestría, Universidad de Alcalá.
- Dörte, A. (2015) 'Consecutive Interpreting.' En F. Pöchhacker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, Routledge, pp. 84-87.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Herbert, J. (1952) *Manuel de l'interprète: comment on devient interprète de conférences*. Ginebra, Librairie de l'Université Georg Genève.
- Instituto Nacional de Estadística (2022) 'Artes y Humanidades. Estudiantes matriculados. Total Nacional. Mujeres. Porcentaje. Enseñanzas de grado.' [<https://www.ine.es/consul/serie.do?d=true&s=MYH17969>, fecha de consulta: 20 de febrero de 2022].
- Jabaghyan, N. (2021) 'Memory and Note-taking as Key Elements in Consecutive Interpretation.' *Translation Studies: Theory and Practice*, 1(1) pp. 100-108.
- Kohn, K. y Kalina, S. (1996) 'The Strategic Dimension of Interpreting.' *Meta*, 41(1) pp. 118-138.
- Márquez Olalla, J. F. (2013) *Impacto psicológico. El estrés, causas, consecuencias y soluciones. Intérprete de Conferencias frente a Intérprete en los Servicios Públicos*. Tesis de Maestría, Universidad de Alcalá.
- Mason, I. (1999) *Dialogue Interpreting*. Londres, Taylor and Francis.
- Medina Ibáñez, V. (2014) *Análisis del proceso de toma de notas en consecutiva*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid.
- Meifang, Z. (2012). *The Study of Note-taking and Memory in Consecutive Interpretation*. Nanjing, Tianhe College of Guangdong Polytechnic Normal University.
- Movahedi, M. y Dashti Rahmatabadi, N. (2016) 'The Importance of Listening and Short-term Memory in Interpreting.' *Translation Journal* 19(2).
- Oster, U. (1997) 'La problemática de los números en la interpretación'. *Actes del II Congrés Internacional sobre Traducció*, UAB, pp. 161-170.
- Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2012) 'La inteligencia y la seguridad emocional: el caso de la adaptación de los preadolescentes en la escuela.' *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1) pp. 1-11.

- Rodríguez Losada, N. (2015) *La toma de notas en la interpretación consecutiva: un estudio empírico*. Trabajo de Fin de Grado, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez Melchor, M. D. (2009). *Estudio de las competencias situacional y relacional en Interpretación Consecutiva*. Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Roe Muñoz, N. A. (2017). *Un sistema de notas personal para Interpretación Consecutiva: descripción y comparación*. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Rozan, J-F. (1956) *La prise de notes en interprétation consécutive*. Ginebra, Librairie de l'Université Georg Genève.
- Saville-Troike, M. (2003) *The Ethnography of Communication*. Reino Unido/Berlín, Blackwell Publishing Ltd.
- Seleskovitch, D. y Lederer, M. (2002) *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Bruxelles-Luxembourg, Didier Érudition.
- Seyle, H. (1956) *The stress of life*. Nueva York, McGraw-Hill.
- Usquiano Piscoya, M. M. y Torres Vargas, E. J. (2022). 'Intérpretes en formación y la habilidad de anotación para la Interpretación Consecutiva. Reflexiones sobre la preparación profesional del intérprete' *Human Review. Revista Internacional de Humanidades* pp. 2-21.
- Wei, X. (2019) 'Pragmalinguistic Failure Under the Negative Transfer Impact of Mother Tongue in Consecutive Interpreting and Coping Strategies.' En: *Proceedings of the 6th International Conference on Education, Language, Art and Inter-cultural Communication (ICELAIC 2019), 24–25 de octubre de 2019, Moscow, Russia* [en línea]. Paris, France: Atlantis Press. DOI: 10.2991/assehr.k.191217.162
- Vázquez y del Árbol, E. (2005) 'Estrategias Docentes para la Interpretación Consecutiva'. *Sendebarr*, 16 pp. 181-191.
- Yenkimaleki, M. y Van Heuven, V. J. (2016). 'The Effects of Memory Training in Interpreting Performance.' *International Journal of English Language. Literature and Translation Studies*, 3(3) pp. 79-86.

Anexos

ENCUESTA SOBRE EL PROCESO INTERPRETATIVO

Rellena esta encuesta una vez hayas finalizado la interpretación. Todos los datos recogidos en ella se utilizarán meramente para fines de investigación.

1. DATOS DEL ESTUDIANTE

1. Indica tu lengua materna:

- Español

- Inglés
- Francés
- Otra

2. Indica tu edad:

Texto de respuesta corta

3. Indica tu género:

- Masculino
- Femenino
- Otro

4. ¿Cuántas veces has cursado la asignatura «Interpretación Consecutiva BII Inglés»?

- Una vez
- Dos veces
- Más de dos veces

5. ¿Qué especialidad de grado cursas?:

- Inglés-Francés
- Inglés-Alemán
- Doble grado Inglés-Francés e Inglés-Alemán
- Doble grado Inglés-Alemán y Turismo

2. ANÁLISIS DEL DISCURSO

1. En una escala del 1 al 5, siendo el 1 la expresión de valor mínima y el 5 la máxima, puntúa el grado de dificultad global del discurso (sonidos de fondo, características del orador, velocidad, etc.):

1	2	3	4	5
Mínimo				Máximo

1.1. Justifica tu respuesta a la pregunta anterior (observaciones sobre la dificultad global del discurso):

Texto de respuesta larga

2. En una escala del 1 al 5, siendo el 1 la expresión de valor mínima y el 5 la máxima, puntúa el grado de dificultad del contenido del discurso (tema, densidad de información, fragmentos complejos, etc.):

1	2	3	4	5
Mínimo				Máximo

2.1. Justifica tu respuesta a la pregunta anterior (observaciones sobre la dificultad del contenido del discurso):

Texto de respuesta larga

3. AUTOPERCEPCIÓN DEL PROCESO INTERPRETATIVO

1. Antes de reflexionar sobre tu rendimiento durante el proceso interpretativo, valora del 1 al 5, siendo el 1 la expresión de valor mínima y el 5 la máxima, el nivel de satisfacción que sientes con tu interpretación:

1	2	3	4	5
Nada satisfecho/a				Totalmente satisfecho/a

2. ¿Cómo evolucionó tu nivel de estrés en el transcurso del proceso interpretativo y, en general, durante la interpretación?:

- Me sentí más tranquilo/a cuando escuché el discurso y analicé mis notas
- Mantuve una sensación de tensión constante todo el tiempo
- Sentí que mi nivel de estrés iba en aumento a medida que transcurría el proceso interpretativo

3. ¿Qué tarea cognitiva te ha resultado más compleja durante el proceso interpretativo?:

- Escucha activa y análisis
- Toma de notas
- Lectura de notas y recuperación de información
- Reproducción del discurso en la LM
- Ninguna

4.1. ¿Qué aspecto consideras que te ha costado más comprender y reproducir del discurso?:

- Relaciones de causalidad
- Cifras
- Nombres (de personas, ciudades, países, etc.)
- Frases hechas/expresiones
- Lenguaje muy formal
- Lenguaje muy coloquial
- No he tenido ningún problema

4.2. Si no lograste comprender correctamente todas las cifras, ¿Cuál fue tu estrategia para reproducirlas en la LM?:

- Omisión
- Redondeo (en números)
- Generalización (una gran cantidad de [...]; una ínfima parte de [...], etc.)
- Ninguna, capté todas las referencias

5. ¿Consideras que has hecho uso de estrategias exclusivamente con el fin de abordar los problemas que se te presentaban, o también para otorgar mayor naturalidad a tu interpretación?:

- Solo para solucionar problemas
- Para ambos fines
- No he hecho uso de ninguna estrategia

6. En una escala del 1 al 5, siendo el 1 la expresión de valor mínima y el 5 la máxima, ¿En qué nivel clasificarías la cantidad de errores que has cometido?

1	2	3	4	5
No he cometido ningún error				He cometido un gran número de errores

7. De los errores que has cometido, consideras que la mayoría son:

- Lingüísticos (calcos, errores de traducción, etc.)
- Gramaticales (uso incorrecto de los tiempos verbales, etc.)
- Semánticos (interpretaciones ambiguas, etc.)
- Numéricos