



ULPGC
Universidad de
Las Palmas de
Gran Canaria

Facultad de
Traducción e Interpretación



Trabajo de Fin de Grado

GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN INGLÉS-FRANCÉS

***LA IMPORTANCIA DE LAS IMÁGENES EN
INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA. UNA PERSPECTIVA
COGNITIVA***

Autora: Sara Muro Estévez

Tutora: Dra. Ana María García Álvarez

Año académico: 2020/2021

RESUMEN. Este trabajo pretende demostrar la importancia de las imágenes como ayuda didáctica para la configuración mental de la información de los discursos en interpretación consecutiva a través de una perspectiva cognitiva, es decir, se intentará fundamentar a través del estudio de las imágenes y de algunos principios teóricos y metodológicos de la lingüística cognitiva, en concreto de la categorización, que la capacidad de aprendizaje de los procesos y competencias dentro de la interpretación consecutiva se puede potenciar al utilizar las imágenes como apoyo. Las bases teóricas de este trabajo se aplicaron asimismo a un estudio metodológico que se llevó a cabo con los alumnos de cuarto de carrera de interpretación consecutiva de alemán de la ULPGC al objeto de comprobar la eficacia de las imágenes en el desarrollo del autoaprendizaje. Para ello, y con el fin de obtener resultados viables, se elaboró un cuestionario para los estudiantes, cuyos resultados corroboraron las hipótesis que se expone en el presente trabajo.

PALABRAS CLAVE: lingüística cognitiva, categorización, teoría de prototipos, teoría del nivel básico, semántica cognitiva, espacios mentales, integración conceptual, imágenes, interpretación consecutiva.

ABSTRACT. This dissertation intends to demonstrate the importance of images as a didactic assistance for the mental configuration of information in consecutive interpretation speeches from a cognitive viewpoint. For this purpose, we will try to prove through the study of images as well as some of the main theoretical and methodological tenets in cognitive linguistics, especially categorization, that the ability to learn the processes and skills necessary for consecutive interpretation can be enhanced by using images. The theoretical tenets of this dissertation were also applied to a methodological study carried out with the fourth-year students of the German consecutive interpreting class at the ULPGC in order to support the efficacy of images in the development of self-learning methods. In order to obtain viable results, a survey was developed for the students. These results confirm the hypotheses of this dissertation.

KEY WORDS: cognitive linguistics, categorization, prototype theory, basic-level categories, cognitive semantics, mental imagery, conceptual blending, images, consecutive interpreting,

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA.....	2
2.1 ORÍGENES DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA.....	2
2.2 CATEGORIZACIÓN.....	3
2.2.1 Teoría de prototipos.....	4
2.2.2 Teoría del nivel básico.....	6
2.2.3 Semántica cognitiva.....	7
2.2.4 Los espacios mentales e integración conceptual.....	8
3. LA IMPORTANCIA DE LAS IMÁGENES EN LA COGNICIÓN.....	10
3.1 ¿POR QUÉ SE POTENCIA EL APRENDIZAJE CON LA CREACIÓN DE IMÁGENES MENTALES?.....	11
3.2 LAS IMÁGENES EN INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA.....	12
4. LA INCORPORACIÓN DE LAS IMÁGENES EN EL ÁMBITO DE LA INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA C ALEMÁN. UN CASO DE ESTUDIO.....	16
4.1 CONTEXTUALIZACIÓN.....	16
4.2 ANÁLISIS DE NOTICIAS EN ALEMÁN ACOMPAÑADAS DE IMÁGENES.....	17
4.2.1 Primera sesión. Análisis y conclusiones.....	18
4.2.1 Segunda sesión. Conclusiones.....	30
4.3 PERTINENCIA DE LAS IMÁGENES EN INTERPRETACIÓN DE LA LENGUA C. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS.....	32
5. CONCLUSIONES.....	36
6. BIBLIOGRAFÍA.....	36
6.1 BIBLIOGRAFÍA PRIMARIA.....	36

6.2 BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA.....	37
6.3 PÁGINAS WEB.....	38
6.4 OTRAS FUENTES BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS.....	39
7. ANEXOS.....	42

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Características del nivel básico, superordinado y subordinado.....	7
Figura 2. Secuencia de imágenes basadas en la representación visual de la primera parte del discurso extraído del <i>Speech repository</i>	14
Figura 3. Relaciones de parentesco.....	15
Figura 4. Secuencia de imágenes de la noticia: <i>Streit um Mohammed-Karikaturen in Frankreich</i>	19
Figura 5. Secuencia de imágenes de la noticia: <i>Katholische Kirche und Homosexualität</i>	24
Figura 6. Secuencia de imágenes de la noticia: <i>Privatschule Vor-und Nachteile</i>	28

1. INTRODUCCIÓN

No hay apenas propuestas acerca de la aplicación del enfoque que se expone en el presente proyecto en la fase de aprendizaje de interpretación consecutiva C, por eso, este trabajo pretende ser una herramienta de reflexión.

La finalidad de la interpretación es trasladar un mensaje desde una lengua origen a una lengua meta con el objetivo de poder facilitar la comprensión entre países o personas de distinta nacionalidad, entre otras cosas. Ese proceso requiere una extraordinaria mezcla de habilidades sensoriales, motoras y cognitivas. Dichas habilidades empiezan a moldearse en la fase de aprendizaje, por eso es crucial que los intérpretes reciban una formación de calidad adaptada a las distintas necesidades que surgen en las clases.

El índice de alumnos que deciden seguir con la formación en interpretación es escaso y la mayoría de los factores están relacionados con la forma de enseñanza de esta modalidad. Por eso, este proyecto tiene como objetivo fundamentar a través de la lingüística cognitiva, en concreto de la categorización y algunas de sus teorías implícitas, que las imágenes son una herramienta presente en nuestro día a día que, al ser utilizadas como apoyo didáctico en interpretación consecutiva C, mejoraría notoriamente la comprensión de los alumnos en los discursos, pudiendo lograr objetivos a largo plazo como la mejora de los distintos procesos y habilidades que intervienen en la interpretación. Algo que, bajo mi punto de vista, es de gran interés y resulta pertinente para la comunidad de la Traducción e Interpretación.

Actualmente, la lingüística cognitiva es un movimiento que está en auge y que se ha ido extendiendo paulatinamente a los distintos terrenos que abarca el lenguaje, como es la sintaxis, la gramática, la morfología, el estudio de otras lenguas, etc., por eso focalizar el trabajo a través de este paradigma es crucial. Para ello, en el segundo capítulo nos centraremos en la lingüística cognitiva, es decir, se tratará de proporcionar información general acerca de las distintas teorías que podemos encontrar dentro de la categorización. Además, en el tercer capítulo también abordaremos el tema de las imágenes.

En el cuarto capítulo, presentaremos un estudio metodológico con la finalidad de comprobar la eficacia de las imágenes en el autoaprendizaje según la opinión de algunos estudiantes.

En el quinto capítulo abordaremos las conclusiones que hemos recogido del presente trabajo.

En el sexto capítulo encontrarán las referencias bibliográficas que hemos consultado y, por último, en el séptimo capítulo adjuntaremos como anexo el resultado de las encuestas.

2. INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

2.1. ORÍGENES DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

Para comprender el concepto de lingüística cognitiva, Ibarretxe y Valenzuela (2012) señalan que es necesario retroceder en el tiempo y conocer las circunstancias históricas de como emergió. En la segunda mitad del siglo XX, el generativismo chomskiano se convirtió en la corriente lingüística predominante en los Estados Unidos. Antes de que la teoría de Chomsky provocara un revuelo tanto en el ámbito lingüístico como en el de las ciencias cognitivas, la idea que predominaba era la del conductismo, que deja de lado lo que ocurre dentro de la mente como explicación a las distintas conductas de un ser humano, para centrarse en lo que se podía observar, de tal manera que las asociaciones que se establecían eran directamente entre un estímulo y una respuesta; por ejemplo, cuando una persona está triste, llora. Sin embargo, Chomsky fue capaz de «demostrar de manera irrefutable que era imposible explicar comportamientos humanos tan complejos como el lenguaje humano sin recurrir a constructos mentales» (Ibarretxe y Valenzuela, 2012). En palabras de Chomsky (2005):

[...] I believe, become quite clear that if we are ever to understand how language is used or acquired, then we must abstract for separate and independent study a cognitive system, a system of knowledge and belief, that develops in early childhood and that interacts with many others factors to determinate the kinds of behaviour that we observe; to introduce a technical term, we must insolate and study the system of linguistic competence that underlies behaviour but that is not realized in any director simple way in behaviour.

No obstante, siguiendo las palabras de Ibarretxe y Valenzuela (2012):

el generativismo ofrecía un modelo de lenguaje explícito formal y riguroso. Sin embargo, dejaba de lado aspectos del lenguaje que algunos consideraban que eran imprescindibles para el estudio de la lengua, como los aspectos culturales, históricos, psicológicos, sociales o estilísticos.

A mediados de los 70, estudiosos como George Lakoff, Charles Fillmore o Ronald Langacker establecieron nuevas líneas de investigación.

Como ya hemos podido comprobar, resulta difícil establecer los principios de este paradigma emergente, ya que la base de la lingüística cognitiva no se rige por una única propuesta o una determinada norma, sino que surge del resultado de diferentes investigaciones que tienen como punto en común una serie de principios o ideas sobre el lenguaje y el estudio de la lengua. Si nos apoyamos en las teorías de Langacker, citado por Lucila González Pazos (s.f.),

sabemos que el lenguaje es simbología. Esta simbología está al alcance del ser humano para que pueda hacer uso de ella, independientemente del tipo de contexto, y está compuesta por infinitud de signos y expresiones que al final resultan en una representación semántica y su respectiva representación fonológica. Sin embargo, los estudios nos desvelan que la lengua y las estructuras lingüísticas están basadas en *operaciones cognitivas*, entre las que se encuentran la percepción, conceptualización, categorización y la experiencia colectiva e individual, lo que muestra que el lenguaje no constituye una facultad cognitiva autónoma. De hecho, Ibarretxe Antuñano y Javier Valenzuela definen la lingüística cognitiva como «un movimiento lingüístico que concibe el lenguaje como un fenómeno integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas (ibid)».

2.2. LA CATEGORIZACIÓN

Actualmente, el panorama dentro de la lingüística cognitiva sigue siendo igual de diverso que antaño; está compuesta por distintos principios teóricos y metodológicos entre los que podemos encontrar el estudio de la estructura semántica, la metáfora y metonimia, la polisemia y categorías radiales, la gramaticalización y la categorización. Para este estudio, vamos a centrarnos en el último concepto.

Los seres humanos somos seres racionales que buscamos proporcionar explicaciones a todo lo que nos rodea, de tal forma que luego nos resulte más fácil poder entender lo que sucede a nuestro alrededor. Lo mismo pasa con los estímulos: nuestro día a día se compone de infinitos estímulos que, por naturaleza, los seres humanos tendemos a ir clasificando dentro de distintas categorías en función de nuestra percepción acerca de la realidad. A este proceso se le denomina *categorización*.

Para tener una idea más clara de lo que este concepto significa, Cuenca y Hilferty (1999:32) lo definen como un proceso mental de clasificación cuyo producto son las categorías cognitivas, que en conjunto y una vez convencionalizadas, «constituyen lo que se denomina lexicón mental» (Ungerer & Schmid, 1996:38, citado por Cuenca y Hilferty, 1999:32). Según los autores que nombrábamos al principio de este párrafo, Cuenca y Hilferty (1999:36), este proceso se lleva a cabo a través de la generalización o abstracción y la discriminación. Cuando decimos que una mesa y un armario son iguales, estamos generalizando, es decir estamos agrupando estos dos objetos según sus semejanzas, que en este caso son muebles.

Por el contrario, cuando hablamos de tipos de hongos (*chytridiomycota*, *glomeromycota*, *zygomycota*), estamos marcando las diferencias que existen en el reino Fungi; por lo tanto, estamos discriminando. Además, son los mismos autores los que nos dicen que si no generalizáramos, no podríamos agrupar las entidades individuales y esto sería un caos, ya que nos costaría mucho más sintetizar las ideas acerca de las distintas entidades. Igual pasa con la discriminación: si no lleváramos a cabo este proceso, no habría entidades individuales y tampoco habría pensamiento. Por lo tanto, se podría decir que la categorización es un proceso básico que tiene que existir en el día a día de las personas. Sin embargo, este estudio condujo a distintos investigadores, entre los que se encontraba Rosch, a llevar a cabo distintos experimentos para tratar de definir dónde empieza una categoría y termina la otra, cómo se determinan, en que se basan, etc., y se hicieron a través de estudios como el de los colores de Berlin y Kay (1969, citado por Cuenca y Hilferty, 1999:33), que muestra que los colores no se pueden delimitar con precisión. Existen muchos colores, pero dentro de cada color «conviven» infinitud de tonalidades, de manera que no se sabe dónde empieza uno y termina el otro; tampoco se pueden delimitar por los términos que reciben en los distintos idiomas, sino que «se basa en los colores focales, en los básicos y más claramente diferenciados». Poco después, Eleanor Rosch y su equipo (Rosch *et al.* 1976) trasladaron esos resultados al ámbito de la psicología y llegaron a unas conclusiones similares. A partir de estos experimentos entre otros, se construye lo que se conoce como teoría de prototipos y del nivel básico.

2.2.1. La teoría de los prototipos

Cuando decimos *prototipo*, lo primero que nos evoca ese término es una persona o cosa que recoge un cierto número de características de algo en concreto y, por lo tanto, puede servir de representación para el resto de las personas o cosas que guarden una semejanza. Pues bien, no va muy desencaminado. En el plano lingüístico, cuando hablamos de prototipo nos referimos al modelo más representativo que generalmente asociamos a una determinada categoría, es decir, es el pilar principal que usamos de referencia para ordenar el resto de los elementos dentro de las distintas categorías. Por lo tanto, cada categoría va a disponer de al menos un elemento prototipo. Los elementos prototipos compartirán el mayor número posible de características con el resto de los componentes de su misma categoría y el menor

número posible con las categorías opuestas. Siguiendo la idea de Cuenca y Hilferty (1999:34-35), en caso de que hiciéramos una encuesta y preguntáramos por vehículos, seguramente el coche, el camión, la guagua y la moto estarían de los primeros; y los vehículos como el motocultor, el quad o los vehículos de tracción animal serían ejemplares periféricos de la categoría de vehículo. Para continuar con la investigación de estos autores, cuando nos preguntan si queremos azúcar, ¿cuál es la primera imagen que se nos viene a la mente? Podría ser la de una sustancia de color blanco que se disuelve cuando entra en contacto con líquido y tiene un sabor muy dulce. Sin embargo, existen otros tipos de azúcar que no encajan totalmente en esa definición, como, por ejemplo, los terrones de azúcar, el azúcar moreno, el sirope de agave, la panela, el sirope de arce o la melaza. Esto demuestra que la primera imagen que nos viene a la cabeza cuando escuchamos la palabra azúcar es la que denominaríamos *el prototipo de la categoría azúcar*.

No obstante, a la hora de aplicar esta teoría a las distintas categorías existentes «quedan muchas preguntas sin respuesta clara: ¿cada categoría debe tener un solo prototipo? ¿el prototipo debe tener una o más características (¿cuántas?) en común con otros miembros de la categoría?... (cf. Cuenca y Hilferty 1999:36).

Estas cuestiones han llevado a distintos estudiosos a completar el concepto de prototipo con conceptos distintos. De esta forma, la relación se establece a través de las *imágenes mentales* que los seres humanos abstraemos de la realidad. Esas imágenes guardarían una relación con algún miembro de las distintas categorías, o con más de uno o con ninguno. Esas imágenes mentales son lo que denominaríamos «prototipo» (ibid). Según Cuenca y Hilferty (1999:40), cabe destacar que a la hora de categorizar, no sólo lo hacemos a través de una lista de características proporcionadas por el hablante a un elemento, clase, etc., de una misma categoría, sino que además nos apoyamos en el lenguaje, de tal forma que para destacar que un elemento es prototípico, decimos dos veces «esto es azúcar azúcar», como si hubiese un azúcar que no es azúcar o simplemente usamos expresiones al respecto como «estrictamente hablando», «desde un punto de vista científico», etc.

De todas formas, debemos tener en cuenta lo siguiente: según Ungerer y Schmid (1996), los prototipos de categorías cognitivas no son fijos, ya que varían cuando se introduce un contexto particular, al igual que con los límites de las categorías. Es decir, toda la estructura

interna de una categoría depende del contexto y de nuestro conocimiento cultural, que se considera organizado en modelos cognitivos y culturales.

2.2.2. La teoría del nivel básico

Si nos paramos a pensar, el ser humano, a la hora de abstraer los conceptos de la realidad, lo hace en distintos grados, aunque normalmente siempre hacemos uso del concepto que menos esfuerzo cognitivo necesita a efectos de inferencia, pero que, a su vez, es el más representativo, y que Eleanor Rosch y sus colaboradores (Rosch *et al.* 1976, citado en Cuenca y Hilferty, 1999: 43), localizan y clasifican en el *nivel básico*.

Pongamos que estamos en una tienda especializada en mobiliario y que vamos a comprar una mesa. Lo más probable es que si fuéramos a preguntar el precio digamos: ¿Cuánto cuesta la *mesa*? La respuesta de la persona que le atiende podría ser inmediata, porque perceptivamente, el concepto *mesa* lo identificamos más rápido «porque lo tenemos asociado a una imagen mental simple y global» (Cuenca y Hilferty, 1999:43). Por el contrario, si en la misma situación en vez de utilizar el término *mesa* utilizáramos el término *mueble*, provocaríamos una confusión en la persona que nos está atendiendo, y nos devolvería la pregunta: ¿A qué *mueble* se refiere? Apoyándonos en las ideas de Rosch de considerar tres niveles de categorización, el nivel *superordinado*, *básico* y *subordinado*, esto ocurre porque el concepto *mueble* pertenece al nivel superordinado. Para Cuenca y Hilferty (1999:43), este nivel lo comparten conceptos de gran diversidad, lo que dificulta o ralentiza el proceso de identificación, ya que comparten una infinitud de características todas distintas. Lo mismo ocurriría en caso de que hiciéramos uso del nivel subordinado, pero esta vez el problema residiría en la excesiva especificidad del concepto, e incluso, si no tuviéramos conocimientos en el mundo inmobiliario podríamos no entender de lo que se nos está hablando, por ejemplo: Que deseabas, ¿la *mesa imperial*? El término *mesa imperial* es tan específico que si no conociéramos el mundo de los eventos y mobiliario, probablemente no entenderíamos a qué tipo de *mesa* se está refiriendo exactamente.

Recurrimos tanto al *nivel básico* por ser el más simple a nivel cognitivo, comunicativo y de organización del conocimiento en la memoria humana, de manera que cuando los niños se encuentran en su etapa de aprendizaje y van a la guardería o al colegio, es lo primero que se les enseña y lo primero que aprenden: conceptos como perro, gato, pájaro, etc.

A continuación, para poder obtener una visión más clara de cómo se conciben los tres niveles de categorización, utilizaremos una tabla extraída del libro de Cuenca y Hilferty (1999:47), a su vez extraída por estos de Ungerer y Schmid (1996: 98):

Parámetro Tipo de categoría	Forma (“Gestalt”)	Atributos	Estructura categorial	Función lingüística	Forma lingüística
Categorías de nivel básico	común	Gran número de atributos aplicables a toda la categoría	Estructura prototípica	Acceso “natural” al mundo	Palabras cortas y monomorfemáticas
Categorías superordinadas	No común	Uno o muy pocos atributos generales; atributos generales destacados	Estructura de semejanza de familia	Función focalizadora o unificadora	Con frecuencia, palabras más largas y complejas morfológicamente
Categorías subordinadas	Forma casi idéntica	Gran número de atributos generales; atributos específicos y destacados	Alto grado de homogeneidad entre los miembros de la categoría	Función especificadora	Con frecuencia, palabras complejas morfológicamente

Figura 1. Características del nivel básico, superordinado y subordinado

2.2.3. Semántica cognitiva

La ciencia cognitiva ha despertado numerosas dudas acerca del funcionamiento de las distintas conductas del ser humano y ha dado a lugar a millones de preguntas, la mayoría sin una respuesta clara. Por ejemplo, acerca del entorno que nos rodea, ¿va de la mano con el sistema que lo conceptualiza o lo categoriza? O, por el contrario, como indica la tesis realista, ¿son procesos totalmente independientes? Es decir, desde el punto de vista cognitivo ¿categorizamos según nuestra percepción de la realidad? (Muñoz 2006:9).

Latour (1999, citado por Carlos Muñoz, 2006:10) apuesta por una semántica cognitiva. Dicho de otro modo, se interesa por comprender cómo creamos sentido a nuestro alrededor y cómo ese factor nos permite sobrevivir en el mundo en el que vivimos. La semántica se encarga

del estudio del significado de los signos lingüísticos, de las palabras, expresiones y oraciones; en resumen, estudia el significado de las palabras según el contexto. Esto incluye entre otras cosas los *espacios mentales* y los *modelos cognitivos*.

Al principio de este epígrafe se formulaba la pregunta de si el ser humano categoriza según su percepción de la realidad, por lo que puede ser que dichos conceptos guarden una estrecha relación. Debemos saber que el cerebro no es simplemente un órgano en el que almacenar y procesar los estímulos que el ser humano percibe diariamente del entorno que le rodea, y los conceptos no sólo son representaciones mentales estáticas de un objeto, hecho, cualidad o situación. De alguna forma, los conceptos están ligados a nuestra capacidad de formar imágenes mentales, de comunicarnos, y como ya hemos visto, de organizar la información que percibimos en categorías. Para Carlos Muñoz (2006), los conceptos que extraemos y colocamos en el nivel básico se categorizan en función de cómo percibimos la realidad que nos rodea, y los esquemas de imágenes que creamos tienen significado para nosotros, porque estructuran nuestra percepción.

2.2.4. Los espacios mentales e integración conceptual

La teoría de los espacios mentales surge como modelo para dar explicación a numerosos fenómenos que se dan dentro del lenguaje y la cognición. Esther Pascual (s.f.), apoyada en las teorías de Fauconnier ([1985] 1994), define los *espacios mentales* como «estructuras conceptuales parciales de realidades posibles que se activan de forma dinámica cuando se escucha un discurso o se lee un texto».

Esther Pascual ilustra con el siguiente ejemplo el hecho de que a menudo, los niños, cuando ven películas de antaño en blanco y negro (como puede ser *Casablanca*), se preguntan si las personas antiguamente estaban hechas en blanco y negro. Para analizar esto debemos tener en cuenta al individuo, en este caso el ser humano, figura que aparece en las películas, y distintos dominios conceptuales. Primero, el dominio de la PELÍCULA, en el que las personas aparecen en blanco y negro; segundo, el dominio de la REALIDAD ACTUAL en el que se ven las personas en color. Debemos saber que cuando hablamos de *figura*, hacemos referencia a las personas u objetos que se reflejan en el *dominio*, que es el espacio contextual en el que se integran las figuras.

Si volvemos al ejemplo anterior, basándonos en las explicaciones de Pascual, hay una característica que distingue a los distintos dominios, en este caso *el color*, pero existe una relación conceptual entre ellos, ya que se trata siempre de personas. Esto nos demuestra, tal y como habíamos dicho, que los espacios mentales son realidades posibles que contienen representaciones parciales en un determinado contexto local dependiendo de cómo el individuo lo perciba, imagine, recuerde o simplemente entienda.

Pascual destaca que una de las funciones más importantes que tienen los espacios mentales es su *función moldeadora*: «esto se ve claramente en casos en los que una característica básica de los seres animados, como estar o no vivo, puede depender del dominio conceptual en el que se conceptualice el ser en cuestión». Por ejemplo:

(4) El muerto está vivo. (*El Mundo*, 15 de noviembre 2004).

En (4) se atribuye la característica de estar vivo a un individuo introducido como “muerto”. Ello es sólo posible si uno conceptualiza la persona en vida y su homólogo como difunto dentro de espacios mentales distintos. En este caso, el titular se refiere a un señor buscado por la justicia por fraude [...] En el espacio mental CREENCIA (de las autoridades y del público en general), el individuo en cuestión está muerto; en el espacio mental REALIDAD, este mismo individuo está vivo y trabajando en el autoexilio bajo otra identidad.

Con respecto a la *integración conceptual*, esta teoría muestra el poder imaginativo de la mente humana, donde se ve reflejado además el uso del lenguaje y otros modos comunicativos. Para la integración de espacios mentales habría que llevar a cabo una mezcla conceptual de los elementos, propiedades, procesos y/o relaciones que se encuentran en ellos. Esto sería posible si existe una relación o similitud entre ellos, como en el caso del actor-personaje, según el primer ejemplo de Pascual. Otro ejemplo: Si en una noticia dijeran: «Muere *Black Panther*», el titular no haría referencia a la muerte del personaje de ficción sino al actor que interpretó a ese personaje en la gran pantalla, porque gracias a la relación de identidad que une los dos conceptos, se puede nombrar a uno (*Black Panther*) para hacer referencia al otro (Chadwick Boseman). Ello constituye un método más fácil y rápido, ya que nos «permite focalizar los aspectos más importantes del hecho que se relata» (cf. Pascual). Las relaciones vitales entre ellos pueden ser diferentes; en el último ejemplo asistimos por tanto a una relación de identidad (como ya hemos visto), una relación de representación, una relación de analogía, una relación de cambio y una relación de causa-efecto en la integración.

3. LA IMPORTANCIA DE LAS IMÁGENES EN LA COGNICIÓN

En estrecha relación con los principios teóricos y metodológicos que se han expuesto anteriormente, veremos que hay un factor entre otros que siempre se repite y está presente en la mente: la *imagen*. Los seres humanos consciente o inconscientemente siempre estamos haciendo uso de las imágenes como apoyo para la memoria, porque nuestra capacidad de aprendizaje se ve potenciada al hacer uso de ellas, ya que de alguna forma ayudamos a conectar la información sensorial con nuestra percepción de la realidad.

Todos los días, a cada segundo, incluso cuando estamos durmiendo, nos vemos en alguna situación en la que es necesaria el uso de las imágenes: ¿qué hago primero: hacer la tarea o hacer deporte?, ¿a dónde tengo que ir hoy?, ¿cuál es el camino más rápido?, ¿qué ropa me pongo mañana para ir a clase?... Pero ¿qué son las imágenes? Las imágenes mentales son reproducciones de recuerdos que los individuos han rescatado de su entorno, de sí mismos, de la sociedad, de la naturaleza, etc., y que el cerebro reproduce para poder comprender la realidad (<https://bit.ly/3dZiNHe>). Para Laura Ruíz Vega (2015), las imágenes mentales se basan en nuestras sensaciones, en lo que perciben los sentidos, por eso, las imágenes se dividen en cinco ramas. Mariana Gimenez (2018), en su vídeo explicativo de las imágenes sensoriales (<https://www.youtube.com/watch?v=zMkM5OjWKrs>), las divide de la siguiente manera. Por un lado, las *imágenes visuales*, que son aquellas que podemos captar a través de la vista. Por ejemplo, cuando perdemos las llaves e intentamos recordar dónde las dejamos, hacemos uso de las imágenes visuales para intentar recordar dónde pueden estar; o cuando vamos a comprar una estantería, normalmente hacemos uso de las imágenes para saber qué estantería nos conviene más para el espacio del que disponemos. También existen las *imágenes auditivas*: «son aquellas que nos sugieren sensaciones de sonido» (ibid). Si nos pidieran, por ejemplo, que imagináramos una obra, seguramente proyectaríamos en la mente sonidos estridentes; o, por el contrario, si nos dicen que pensemos en algún musical, seguramente escucharíamos mentalmente a través de las imágenes distintas melodías. Le siguen las *imágenes táctiles*, que son aquellas que «nos sugieren texturas» (ibid). Cuando nos imaginamos caminando descalzos sobre la arena, seguramente hacemos uso de las imágenes táctiles y así recordamos el tacto de la arena. Las *imágenes gustativas* hacen referencia al gusto y «nos sugieren sabores» (ibid), por ejemplo, cuando al pasear por la calle uno pasa cerca de su cafetería favorita y recuerda el sabor del café que tanto le gusta. Y, por último,

las *imágenes olfativas*: a través de ellas y gracias al olfato, nos «sugieren olores» (ibid), por ejemplo, cuando pensamos en el olor de nuestro perfume favorito; o cuando pensamos en el olor que queda impregnado en las manos al pelar una mandarina. Todo esto forma parte de la memoria a largo plazo (MLP): captamos los diferentes estímulos de la realidad y los almacenamos allí, para luego hacer uso de dicha información.

Las reproducciones mentales pueden variar en función del tiempo que hemos estado expuestos a un estímulo. Si hemos visto un objeto solo una vez, cuando vayamos a reproducir la imagen mental la haremos recordando esa ocasión; pero, si por el contrario, es un objeto que hemos visto repetidas veces y de distintas clases, la imagen mental quedará constituida como una especie de «imagen prototipo», la cual servirá de resumen para todos aquellos objetos que guarden la misma relación o compartan determinadas características (<https://bit.ly/3dZiNHe>). De esta forma, cuando nos imaginemos un perro, nos lo imaginaremos con las características básicas: cuatro patas, una cola, dos orejas, un hocico, etc.

3.1. ¿POR QUÉ SE POTENCIA EL APRENDIZAJE CON LA CREACIÓN DE IMÁGENES MENTALES?

La respuesta rápida es porque las imágenes constituyen una forma eficaz de almacenar información, y si se usaran como apoyo didáctico, la capacidad de aprendizaje y de almacenamiento se vería incrementada de forma considerable, por lo que la resolución de los distintos problemas que se nos plantean en distintos ámbitos de nuestra vida cotidiana y ámbito educativo sería mucho más fácil. Como ya hemos dicho, muchas imágenes son el resultado de combinaciones de objetos o características que el individuo recogió en diferentes momentos experienciales. Sin embargo, las imágenes no nos servirían de mucho si simplemente pudiéramos evocar eventos o reconstruir recuerdos de maneras específicas, así que para Kosslyn *et al.* (1995):

One of the most interesting facts about image transformations is that they often preserve the time course of the corresponding actual transformation. For example, if you rotated the upper-case letter *p* 90° clockwise, would it be another letter? [...] as noted above—the motor system may play a role in image transformations.

Esto sugiere que podríamos modificar las imágenes adaptándolas a las distintas circunstancias en el aprendizaje. Además, Kosslyn *et al.* (1995) nos muestra que tendríamos

dos vías para hacerlo: por un lado, actuando en las propiedades perceptivas en sí mismas para construir una “situación mental” y, por otro lado, usándolas en el razonamiento abstracto. Cabe destacar que esta técnica ya se usaba antaño. Según Campos y González (1995, citado por Arroyo Almaraz, 1997), los oradores griegos ya utilizaban hace 2500 años las imágenes mentales para recordar discursos largos. El método se llamaba *método de Loci*, y consistía en «crear una imagen mental de un escenario y situar en él las imágenes de las personas u objetos que se querían recordar después, asociándolas a posiciones del escenario» (Arroyo Almaraz, 1997).

3.2. LAS IMÁGENES EN INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA

En el presente epígrafe se pretende aplicar las distintas teorías y procesos metodológicos que hemos visto hasta el momento con el objetivo de que sirvan como ayuda didáctica para la configuración mental de la información de los discursos en interpretación consecutiva.

Bosch (2012, citada por Pascual Montalvo, 2017), afirma que cuando vamos a interpretar un discurso, automáticamente «despertamos» miles de procesos cognitivos que acaban resultando ser vinculantes a escuchar, comprender y reformular.

Pascual Montalvo (2017) señala que la mayoría de las opiniones acerca de la interpretación consecutiva se centran en la importancia de la toma de notas. Sin embargo, la autora destaca que, aunque «todas las partes que integran el proceso desempeñan un papel crucial», la fase más importante es la de la *compresión*. La realidad es que, aunque pueda parecer que otros procesos tienen una mayor importancia, todos ellos tienen un factor en común, y es que pasan por la mente, y si no comprendemos lo que vamos a procesar en nuestra mente, difícilmente podremos ofrecer un resultado óptimo. Me gustaría añadir una cita de Torres (1998) que rescata María Pascual Montalvo sobre la comprensión:

[...] la etapa *sine qua non* para el intérprete, porque si no se lleva a cabo correctamente, si no capta el sentido de las palabras del orador, ni toma notas oportunas, ni utiliza estrategias de memoria, entonces la transmisión del mensaje no tendrá lugar o por lo menos no será eficaz, y su función comunicativa no se habrá cumplido.

Como ya mencionaba al principio, dentro de la interpretación coexisten distintas fases. Pues bien, con el uso de las imágenes podríamos mejorar el proceso de interpretación, sobre todo

la fase de comprensión del discurso. A continuación, mediante varios ejemplos, me gustaría plantear la manera en la que ese proceso se podría agilizar.

Para este ejemplo utilizaremos un mismo discurso, en francés, planteado de dos formas distintas. La primera será de forma tradicional: un discurso como se pronunciaría normalmente en la realidad profesional, en un contexto oral; la segunda, basada en el mismo discurso, se apoyará esta vez con imágenes. A continuación, se muestra la transcripción de un discurso en francés (*La musique est bonne pour le coeur*) extraído del *Speech Repository* de la Unión Europea (<https://webgate.ec.europa.eu/sr/>) para ilustrar la importancia cognitiva de las imágenes mentales.

Bonjour, nous allons aujourd'hui parler musique, et je vais vous exposer pourquoi d'après moi et d'après les chercheurs, la musique, votre musique favorite en tout cas est bonne pour le cœur. [...] Je suis moi-même musicienne et lorsque je n'en joue pas, j'aime beaucoup écouter de la musique. Apparemment c'est une excellente nouvelle pour ma santé et je vais vous expliquer pourquoi dans ce petit exposé. La musique est en effet un merveilleux médicament pour le cœur. C'est en tout cas, ce qu'affirment les chercheurs, des chercheurs américains qui se sont intéressés au lien entre la santé et la musique. Ils ont mené des études sur des personnes qui souffraient des problèmes cardiaques, et les résultats de leurs travaux sont très claires, l'état de santé des personnes cardiaques s'améliore nettement lorsqu'elle écoute de la musique. Comment expliquer ce petit miracle, pour mieux comprendre il faut savoir que la musique améliore la circulation sanguine [...] (transcripción propia).

El ejemplo (1), en relación con la oralidad, es al que se enfrentan los alumnos de interpretación consecutiva diariamente: los alumnos escuchan, toman notas y después reproducen el discurso. El problema radica en que, en la etapa de aprendizaje de la interpretación consecutiva, sobre todo en la lengua C, la mayoría de los alumnos le dan más importancia a la toma de notas y a los significantes de las palabras. Lo único que tienen en mente es anotar símbolos y palabras, y además se olvidan de escuchar el mensaje, lo que provoca que el proceso mental se vea interrumpido y que parte del mensaje se pierda o no se comprenda en su totalidad, al margen de la implicación de ciertas emociones que pueden aflorar durante el proceso, como el nerviosismo.

Con el fin de ilustrar la importancia de las imágenes, a continuación se mostrará el primer fragmento del discurso transcrito con una secuenciación de imágenes dibujadas por la autora del presente trabajo, al objeto de fundamentar posteriormente la pertinencia didáctica de las imágenes.

Bonjour, nous allons aujourd'hui parler musique, et je vais vous exposer pourquoi d'après moi et d'après les chercheurs, la musique, votre musique favorite en tout cas est bonne pour le cœur



Figura 2. Secuencia de imágenes basadas en la representación visual de la primera parte del discurso extraído del *Speech repository*. (Dibujos de autoría propia).

Como caso ideal, considero que se debería realizar un video en el que las secuencias de imágenes animadas transcurrieran de manera síncrona con la voz del orador, ya que por sí solas, las imágenes no tienen sentido. Lo que se pretende probar con este ejemplo es que cuando los alumnos están en la fase de aprendizaje de la comprensión del discurso, se deberían incorporar las imágenes como fuente de apoyo, porque el proceso de configuración mental se agilizaría. De esta manera, no se perdería tanta información del discurso; los alumnos estarían más tranquilos e incluso podría suceder que la toma de notas mejorara.

Toda la realidad que nos rodea esta categorizada, y ya hemos visto que ello forma parte de la naturaleza humana. La idea es que los alumnos, a partir de las categorías ya establecidas y de la identificación de los conceptos prototípicos y del nivel básico dentro de la secuencia de imágenes de un video que apoyan el contenido informativo del discurso del orador, puedan inferir precisamente el contenido general del discurso, de manera que el proceso de configuración mental sea más rápido, se evite la pérdida de información y se llegue a un mayor entendimiento con un esfuerzo cognitivo menor. Incluso podría darse el caso de que los alumnos establezcan, con la experiencia gradual de aprendizaje, una relación entre

término e imagen, de manera que cada vez que escuchen una palabra determinada esbocen mentalmente la imagen con la que establecieron la relación. Por ejemplo, supongamos que desconocemos el término *gun* en inglés: si viéramos una película en la que aparece una pistola a la vez que el orador en inglés está diciendo *gun*, el esfuerzo por entender lo que se nos está queriendo decir se vería reducido, porque tenemos un apoyo visual que refuerza aquello que estamos escuchando y que ya hemos categorizado previamente en nuestro propio idioma a través de la experiencia. Por lo tanto, podría darse el caso de que cada vez que escuchemos la palabra *gun* inmediatamente accedamos a la memoria a largo plazo y lo asociemos con la imagen de una pistola. Con esto, cobraría un poco más de sentido aquello que dicen de que para mejorar un idioma, es adecuado ver películas o series.

Veamos con el siguiente ejemplo, que tiene más impacto a nivel explicativo y visual, la importancia de las imágenes en la interpretación consecutiva. Lo que aparece a continuación está escrito en chino mandarín:

- 家庭 - 妈妈
- 女未 女未 - 奶奶
- 弟弟 - 儿子
- 爸爸

Si no tenemos un cierto conocimiento acerca de este idioma, no comprenderemos lo que quieren decir estos caracteres. Sin embargo, si a las mismas palabras las acompañamos con una representación/imagen, la situación cambia.

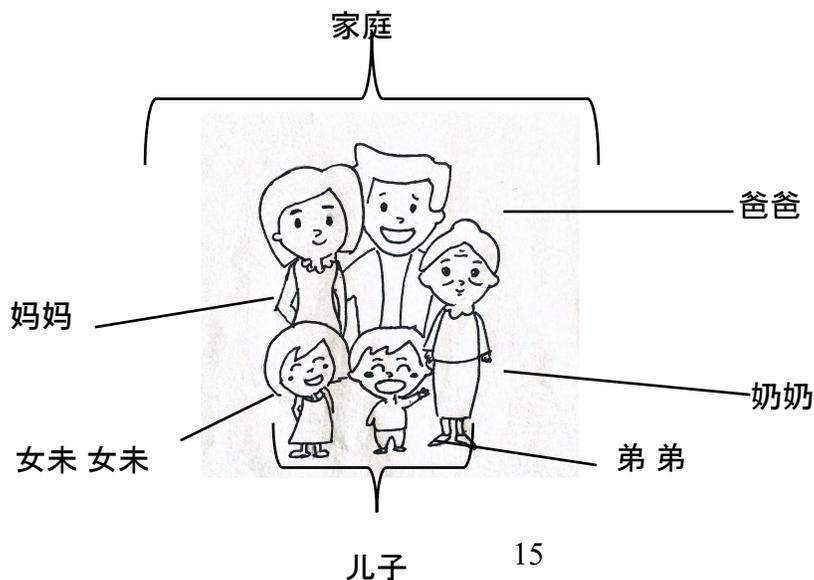


Figura 3. Relaciones de parentesco.

Observando la relación entre lengua e imagen, podemos captar más o menos lo que quieren decir los caracteres. Esto ocurre porque tenemos una imagen visual que acompaña a los caracteres y que nosotros en nuestro idioma hemos categorizado experiencialmente y de la que podemos extraer los elementos prototípicos y de nivel básico en el plano conceptual. Por lo tanto, podemos sospechar que 家庭 es familia, 妈妈 es madre, 奶奶 es abuela y así sucesivamente, porque es lo que nuestro cerebro percibe y es la manera en la que hemos categorizado dichos términos en nuestra cultura.

4. LA INCORPORACIÓN DE LAS IMÁGENES EN EL ÁMBITO DE LA INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA C ALEMÁN. UN CASO DE ESTUDIO

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN

Si podemos sacar algo en claro de la previa investigación teórica que hemos realizado es que la categorización y las imágenes, con todos sus procesos y teorías, son una parte muy importante de las capacidades cognitivas del ser humano y que, con algunas pautas, podrían ser una herramienta de apoyo en la enseñanza de la interpretación consecutiva, sobre todo en la lengua C.

La interpretación consecutiva C parece ser una asignatura que muchos alumnos temen fácilmente, lo que deriva en una pérdida de interés por continuar la formación en ese ámbito una vez finalizado el grado. La realidad es que son pocos los alumnos que se terminan decantando por seguir estudiando esta especialidad una vez finalizada la carrera. De hecho, los graduados que deciden continuar con la formación en interpretación suelen buscar universidades en las que sólo se exija una lengua que, por lo general, es la inglesa. ¿Por qué? ¿Acaso el método de enseñanza tiene algo que ver en este hecho?

Actualmente vivimos en un mundo en el que la multiculturalidad está presente en todos lados, y cada vez se necesitan más «puentes» para poder conectar las distintas culturas. Sin embargo, si no fomentamos la formación de esos «puentes», podría llegar el momento en el

que nos quedáramos sin «guías lingüísticos», o lo que es peor, que el intrusismo se apoderase de esta profesión tan interesante.

Normalmente, en el contexto de la enseñanza de traducción e interpretación en la ULPGC, los alumnos suelen ingresar con la lengua B inglés, mucho más afianzada que la lengua C, ya que con esta última, la enseñanza parte de cero. Por eso, considero que la enseñanza de la interpretación consecutiva de ambas lenguas no se puede tratar de la misma forma. Mi hipótesis es que la razón de por qué los alumnos llegan con miedo a la asignatura de interpretación consecutiva C y acaban perdiendo el interés por continuar la formación en la especialidad, es porque el sistema educativo ha decidido tratar la enseñanza de la interpretación en ambas especialidades de la misma forma, a pesar de la carencia a nivel idiomático que los alumnos presentan al llegar a la asignatura, lo que deriva en que los alumnos acaben presentando signos de nerviosismo e inseguridad.

4.2. ANÁLISIS DE NOTICIAS EN ALEMÁN ACOMPAÑADAS DE IMÁGENES

Para brindar un poco más de apoyo a mi tesis, decidí elaborar un *corpus* de cinco noticias en forma de vídeo sacadas de un telediario infantil de la cadena televisiva alemana ZDF, donde las noticias se acompañan con imágenes o dibujos animados para niños, que servirán para arrojar luz sobre las teorías que se exponen en este trabajo y así comprobar la eficacia del uso de las imágenes como apoyo didáctico en la fase de aprendizaje de la interpretación consecutiva C, en este caso, alemán. Este corpus incluye la lengua alemana y abarca temas de cultura general e historia, aparte de noticias actuales. Como veremos a continuación, es importante que las imágenes que se utilicen estén apoyadas por un audio, porque el resultado va a ser mucho más exacto. De ahí la pertinencia didáctica del corpus. Por otro lado, el análisis de los vídeos se realizará por secuencias generales aplicando las teorías que se exponen al principio de este proyecto.

Este corpus se utilizó para elaborar un estudio con los alumnos de cuarto de carrera de interpretación consecutiva C alemán, de la ULPGC. El estudio se llevó a cabo en dos sesiones, ya que el experimento tuvo lugar en La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y suponía un desplazamiento entre islas para la autora del presente trabajo. Ambas sesiones se grabaron para que quedara constancia de las respuestas de los alumnos y, posteriormente, poder plasmar los resultados en este proyecto. La primera sesión tuvo lugar el 26 de octubre

de 2020 en el aula número doce de la ULPGC. En esa sesión se trataron tres discursos: *Streit um Mohammed-karikaturen in Frankreich, Katholische Kirche und Homosexualität y Privatschule: Vor-und Nachteile*, en ese orden. En esa sesión intervinieron un total de tres alumnos, es decir, un alumno por discurso. El experimento, dividido en cuatro fases, consistió en la interpretación de las noticias ya mencionadas. Por supuesto, cabe destacar que en esta sesión a los alumnos se les daba previa información acerca del tema para que tuvieran una visión general de lo que se podrían encontrar en el vídeo.

En la primera fase, el alumno se limitó a observar las imágenes que aparecían en la noticia, sin audio. En la segunda fase, el alumno tuvo que hacer una interpretación simultánea, es decir, a la vez que se proyectaban las imágenes, sin audio, el alumno tenía que pronunciar un discurso coherente y cohesionado con la información que el mismo infería de los dibujos. En la tercera fase, el alumno tuvo que hacer una interpretación consecutiva, sin toma de notas, esta vez con los dibujos acompañados del audio. Finalmente, en la fase cuatro, se les pidió que hicieran una interpretación consecutiva, otra vez sin toma de notas, pero con la noticia dividida en secuencias.

La segunda sesión tuvo lugar el 28 de octubre de 2020, también en el aula doce de la ULPGC. En esa sesión se trataron dos discursos de temática histórica: *Gründe für den Ersten Weltkrieg* y *Was ist los in Spanien?*, en ese orden. Esta sesión se planteó de una forma totalmente distinta a la primera, e intervinieron dos alumnos, uno por discurso. La interpretación se dividió en tres fases. En la primera y segunda, el alumno escuchaba el discurso como se haría normalmente en el contexto profesional, es decir, sin imágenes, para posteriormente interpretarlo. En la tercera fase, el alumno tuvo que escuchar el mismo discurso apoyado esta vez con imágenes, para posteriormente hacer la interpretación consecutiva sin toma de notas.

4.2.1. Primera sesión. Análisis y conclusiones

Me gustaría destacar previamente que algunas de estas noticias están desactualizadas, ya que presentan informaciones ya acontecidas, pero lo importante es la eficacia de la relación audio-imagen. De hecho, la respuesta de los alumnos ante las imágenes fue bastante favorable. A medida que vayamos avanzando, veremos las conclusiones que se sacaron de

cada noticia, pero antes analicemos algunas de las secuencias de los vídeos. Empecemos por *Streit um Mohammed-Karikaturen in Frankreich*:



Figura 4. Secuencia de imágenes de la noticia: *Streit um Mohammed-Karikaturen in Frankreich* (<https://bit.ly/3eNjROX>).

Es asombroso ver cómo el cerebro humano actúa de «esponja» ante la información que recogemos día a día. Sin embargo, creo que cuando tenemos que recurrir a la memoria a largo plazo, sobre todo en el contexto de la interpretación, lo primero que captamos es la información más básica y esta es la que «guardamos» en el cerebro. Esto es una forma de

economizar el esfuerzo cognitivo, y dicha tendencia se vio reflejada en las primeras interpretaciones de esta sesión que tuvieron que hacer los alumnos.

Poseer conocimientos acerca de las distintas culturas y religiones es un factor muy importante en la vida de un traductor e intérprete, por eso, deberíamos saber que para muchos musulmanes representar a Mahoma es una ofensa. En esta primera noticia se habla del tiroteo que tuvo lugar en 2015 en Charlie Hebdo, una editorial de una revista satírica francesa, y del asesinato de un profesor de historia francés que en su clase mostró las caricaturas de Mahoma y, en consecuencia, lo decapitaron. Una vez conocidos los antecedentes, comencemos con el análisis de esta noticia. En la primera imagen podemos observar un icono y, dentro del icono, unas caricaturas. Sabemos que son caricaturas porque concuerda con el *prototipo* que nosotros tenemos de ese concepto: unos retratos en los que aparecen personas con rasgos exagerados o distorsionados y que, en ocasiones, son críticas humorísticas. Hemos llegado a esa conclusión gracias a la *discriminación*, es decir, marcando las diferencias que guardan los dibujos y las caricaturas. Si reprodujéramos la imagen mental de lo que nosotros consideramos una ilustración «normal», veríamos que las características generales no concuerdan con nuestro prototipo de dibujo. Siguiendo con el análisis, justo encima del icono aparece una persona cuya expresión facial nos sugiere que se está riendo. Si tuviera la boca cerrada lo más seguro es que nos transmitiría una sensación totalmente contraria. Basándonos en nuestra experiencia personal y recurriendo a las imágenes mentales, cuando vemos a una persona con la boca cerrada e incluso un poco caída, automáticamente pensamos que esa persona esta seria o triste, porque es el recuerdo que nosotros hemos rescatado de nuestro entorno y de la sociedad, y así lo hemos categorizado. Hemos relacionado los gestos de la boca con los estados de ánimo. Por eso, muchas veces sabemos cuándo una persona está alegre, triste, enfadada o seria por la configuración del rostro. Si retomamos la imagen, la información que podemos inferir es que a las personas les suele producir cierta gracia las caricaturas.

En la siguiente secuencia aparece una bandera, en concreto la bandera francesa. Se trata de una bandera porque cumple con todas las características que nosotros en nuestra mente atribuimos a ese término: un trozo de tela rectangular que en este contexto se emplea como signo distintivo para los distintos países y que además posee unos colores característicos y representativos. En este caso, esos colores nos dicen que se trata de la bandera francesa. Al

lado de la bandera podemos observar otra imagen que incorpora distintos símbolos y, además, unas revistas. La información que podemos rescatar de estas imágenes es que en Francia hubo problemas con las caricaturas. ¿Cómo sabemos que son un problema? Aunque los símbolos que aparecen representados en dicha imagen no los vemos en la «realidad», los vemos representados, por ejemplo, en dibujos animados. Estoy segura de que todas las personas que han leído algún comic habrán visto que cuando quieren representar algún conflicto o una pelea siempre aparecen dichos elementos en la imagen. Esto ocurre porque las personas no sólo recogemos información de la «realidad», sino que consciente o inconscientemente también recurrimos a información proporcionada por los dibujos animados, comics, libros, etc. Por eso es tan importante leer, porque no siempre vamos a recoger datos de nuestro entorno.

En la siguiente imagen podemos observar un grupo de musulmanes y, al lado, un icono con la imagen de un espejo y debajo la palabra «Mohammed». En este contexto, el espejo representa un papel simbólico. Normalmente, dentro de nuestra categoría de “espejo”, este lo usamos para ver nuestro reflejo o el reflejo de las imágenes u objetos que están delante, porque a lo largo de nuestra vida, ese es el uso que le hemos dado. Sin embargo, en este espejo no hay ningún reflejo. La información que podemos inferir de eso es que Mahoma «no tiene reflejo», no se debe representar. Al principio de este párrafo nombrábamos a los musulmanes. ¿Por qué sabemos que se tratan de musulmanes? Aquí es donde entra en juego nuestro conocimiento sobre la cultura. Sabemos que es así por la vestimenta que llevan, esas «túnicas» largas, el turbante o el *hijab*, nos dan la información que necesitamos para confirmar que se trata de personas pertenecientes a la religión musulmana, porque presentan unas características que nosotros dentro de nuestro espacio mental hemos categorizado, y que reúnen los mismos requisitos que la imagen mental que hemos construido de una persona musulmana.

A continuación, podemos ver un icono con la imagen de una persona leyendo un periódico. Sabemos que se trata de un periódico porque cumple con las características de nuestra imagen mental prototípica: las formas de redacción en columnas, las imágenes, el color, etc. Al lado del icono aparecen dos grupos de musulmanes. Por la expresión podemos saber que a unos no les afecta mucho el tema, pero a los otros les molesta bastante y, por ende, deciden manifestarse. Para nosotros, la imagen del puño levantado es un símbolo de lucha o protesta.

Esto lo sabemos porque es el recuerdo que hemos guardado en nuestra memoria de distintas manifestaciones que han tenido lugar a lo largo de los años, y no es necesario haber acudido a una: simplemente con el hecho de haber visto las imágenes por televisión o en algún periódico nos basta para categorizar ese elemento. Recordemos que las imágenes mentales son el resultado de reproducciones de recuerdos que hemos captado anteriormente, da igual dónde. Con lo que sabemos del tema y la información que hemos inferido a través de la categorización y gracias a las imágenes, esta imagen nos sugiere que las caricaturas que se publicaron representando a Mahoma causó enfado entre algunos musulmanes. La imagen siguiente es «consecuencia» de la imagen anterior. En dicha imagen se muestra una foto en la que aparecen velas, flores, etc. Esa imagen reúne todas las características y requisitos para tratarse de un «santuario», donde las personas dejan una «ofrenda» en memoria de una o varias personas. Si tenemos conocimientos acerca del tema, recordaremos que la frase «*Je suis Charlie*» se utilizó en su momento como eslogan de protesta. El hecho de que hayan decidido colocar la frase junto con las velas y las flores nos ha dado información para confirmar que se trata de un «santuario» en memoria de todas las personas que fallecieron en el tiroteo de la redacción Charlie Hebdo, Es decir, dentro de un espacio mental se han reunido una serie de objetos previamente categorizados que han resultado en un escenario o espacio final llamado «santuario».

Por último, en la imagen final, se muestra un aula con un profesor y unos alumnos y en la mano del profesor, lo que parecen son hojas de periódico que, gracias a los antecedentes, podemos decir que se trata de las caricaturas que se publicaron años atrás en Francia. Debemos saber que la forma en la que están colocadas las imágenes también nos da información. De hecho, en la imagen final hemos identificado a un profesor, a parte de su apariencia, porque se encuentra colocado justo enfrente de los alumnos y al lado de la pizarra, que, según nuestra experiencia, es el lugar en el que va «situado» un profesor.

Una vez concluido el análisis de las imágenes, abordaremos las conclusiones que se sacaron de las interpretaciones de esta noticia. El primer discurso de la alumna, sin audio, recogía las ideas principales del video y además utilizaba sólo la información básica que infería de las imágenes (nivel básico). Recordemos que esto es debido a que el cerebro busca economizar al máximo los esfuerzos cognitivos; por eso, las imágenes sólo pueden ser utilizadas como

fuente de apoyo y no como única fuente de información. Esto resultó en que la alumna incorporó frases en su discurso como: «las caricaturas siempre se han publicado en el periódico». Como el cerebro sólo infirió la información básica, la alumna rellenó los huecos que quedaban con información que ya conocía previamente. En líneas generales, el discurso era coherente y estaba cohesionado, aunque es cierto que en algunos puntos del discurso le falló la agilidad mental y dio lugar a frases incorrectas como: «Aquí vemos algunos ejemplos», porque se aprovechó de que tenía imágenes apoyando su discurso.

Se supone que en la segunda escucha, con toda la información ya recogida anteriormente de las imágenes, la interpretación tendría que resultarles más fácil a los alumnos. Efectivamente, la alumna, después de escuchar la noticia con el audio, pronunció un discurso mucho más elaborado. Sin embargo, la interpretación presentó una idea basada en la sobreinterpretación, tendencia lógica en el proceso, ya que, en ocasiones, esto puede ocurrir en la fase de aprendizaje, sobre todo cuando ya tenemos previa información del tema que vamos a tratar. Por ejemplo, la alumna en su discurso dijo el nombre de la editorial: Charlie Hebdo. Sin embargo, en la noticia alemana, el orador no lo nombraba por ninguna parte. Me gustaría destacar que en la intervención de esta alumna, los compañeros comentaron su interpretación, y una de las alumnas afirmó que ella entendió el discurso por la información que sacó de las imágenes, porque no entendía todo lo que se hablaba en el audio.

En la tercera intervención se fragmentó el vídeo: de esta forma, la alumna hizo una interpretación por secuencias. A esas alturas, la noticia ya estaba bastante trabajada, por lo que la información que captaba del discurso era del 100%. Bajo mi punto de vista, si no hubiésemos hecho uso de las imágenes como apoyo, no hubiésemos conseguido este resultado y, por supuesto, en la tercera escucha, la alumna no habría captado el 100% del discurso.

Seguidamente se abordó la noticia *Katholische Kirche und Homosexualität*. Mi opinión es que esta noticia es la más simple de las tres en relación con el contenido informativo. El tema de la iglesia y los homosexuales es una polémica que ha existido durante años y que casi todo el mundo conoce muy bien, por lo menos dentro del espacio de nuestra cultura, aunque es cierto que hoy en día este tema no es tan controvertido como lo era antaño, ya que, con el

paso de los años, la opinión de la iglesia ha ido variando. Con esta información previa, empecemos con el análisis de las imágenes de esta noticia:

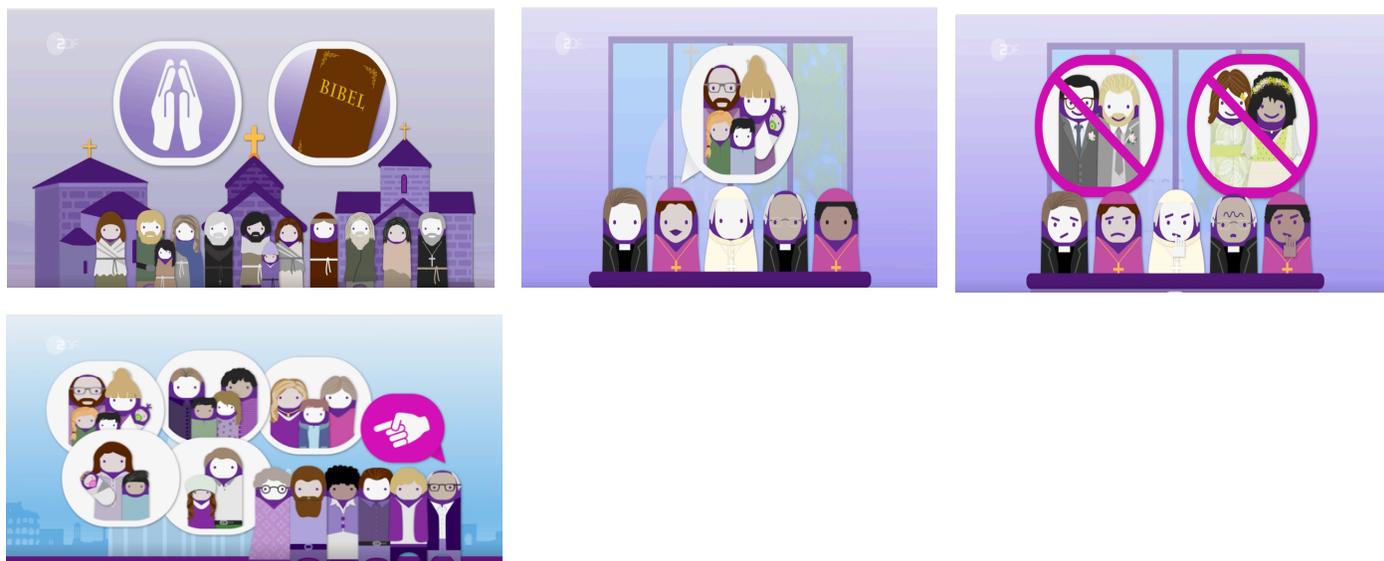


Figura 5. Secuencia de imágenes de la noticia: *Katholische Kirche und Homosexualität* (<https://bit.ly/38oFQdM>).

En la primera secuencia de imágenes podemos observar tres edificios con una cruz encima de cada uno, lo que nos sugiere que puede tratarse de una iglesia. ¿Por qué? Porque dentro de nuestro espacio cultural y mental, dicha imagen presenta elementos que concuerdan con nuestro concepto e imagen prototípicos de *iglesia*, como es la cruz en lo alto del edificio, los ventanales, etc., es decir, hemos recurrido a nuestro prototipo de iglesia a través de la generalización, marcando las características comunes; y hemos visto además que concuerda con el modelo más representativo de la categoría de iglesia. Este proceso es el que configura nuestra mente cada vez que vemos una imagen; lo que pasa es que lo hace en nanosegundos, de una manera temporalmente imperceptible. A continuación, en frente de las iglesias, podemos observar dos familias con hijos, y una pareja acompañada por miembros de la iglesia. Vayamos por partes, ¿Qué nos hace identificar que en esa secuencia de imágenes aparecen dos familias y, particularmente, de tipo heterosexual?

El primer elemento es que tanto las familias como la pareja están compuestas por un hombre y una mujer. ¿Por qué sabemos que se trata de un hombre y una mujer? Porque el hombre está representado con pelo corto y barba y la mujer con pelo largo, además de que el hombre

presenta una altura notoriamente mayor que la mujer. ¿Por qué sabemos esto? Si nos pidieran que hiciéramos la descripción de un hombre o una representación de un varón, seguramente lo describiríamos con pelo corto y barba, porque esa es la imagen prototípica que tenemos nosotros de un hombre. Lo mismo pasa con la mujer y sus características más representativas. Por otro lado, en nuestra imagen prototípica de una pareja, el hombre suele ser más alto que la mujer. Todos los elementos que acontecen dentro de ese espacio y que hemos nombrado nos acaban aportando una información que resulta en parejas de hombres y mujeres. Al principio añadíamos el término «familia», ¿por qué? porque dos de esas parejas aparecen con hijos. Normalmente, cuando alguien nos dice que imaginemos una familia, siempre hay niños presentes en el imaginario colectivo, porque en nuestra idea prototípica de familia el elemento «hijo» es crucial para que ese término cobre sentido. Asimismo, al principio también añadíamos que, dentro de esa primera secuencia de imágenes, aparecen miembros de la iglesia. ¿Cómo lo sabemos? Una vez más recurrimos a los espacios mentales y a la teoría de prototipos. Hay varios elementos clave que nos hacen identificar que esos dibujos hacen referencia a algún miembro de la iglesia, como es la cruz colgada al cuello, la túnica, que varía según el cargo, un cinturón en forma de cuerda al que se le denomina *cincture*, y una especie de casquete al que se le denomina *solideo*. Así que estos elementos que conforman la vestimenta eclesiástica son los que finalmente nos dan la pista para deducir que se trata de una persona con algún cargo en la iglesia. Fijémonos que al principio utilizábamos la palabra «miembro de la iglesia», ¿por qué *miembros de la iglesia* y no curas, obispos, sacerdotes o diáconos? Porque automáticamente nuestro cerebro acude al nivel básico para extraer la información de esas imágenes por ser, como ya hemos dicho anteriormente, el nivel que menos esfuerzo requiere a nivel cognitivo. Por último, encima de las familias, aparecen dos iconos: uno lleva la imagen de dos manos juntas, palma con palma, y el otro la imagen de una biblia, lo que, según nuestra experiencia, reafirma que lo que vayamos a ver en esa noticia está relacionado, de alguna manera, con la religión.

Pasemos a la segunda secuencia de imágenes. En ella podemos observar a distintos miembros de la iglesia sentados en una mesa y encima de ellos, en forma de icono, una familia. Bajo mi punto de vista, esta secuencia es importante que la analicemos con la siguiente, porque nos va a proporcionar una idea completa. En la secuencia siguiente desaparece el icono de la familia y aparecen dos iconos con dos parejas homosexuales y una raya oblicua por encima.

Por último, en la escena final aparece un grupo de personas y, encima de ellos, unos iconos con distintas familias. Ahora bien, analicemos a continuación lo que hemos inferido de las imágenes. Toda esta información la sabemos gracias a la categorización y a todos los procesos que esto conlleva, porque cada dibujo presenta unos elementos que ya nosotros hemos visto previamente, hemos analizado y los hemos clasificado en distintas categorías. Incluso la forma en la que las imágenes están colocadas nos proporciona información. En este caso, sin haber escuchado nada, con los conocimientos previos que ya tenemos acerca del tema, el mensaje que podemos construir a partir de las imágenes es que, para la iglesia, una familia o pareja está formada por un hombre y una mujer, lo que significa que el matrimonio entre dos hombres o dos mujeres no está contemplado en la religión cristiana. Sin embargo, la última secuencia nos sugiere que para los ciudadanos de a pie, todos los tipos de familia que existen son válidos. ¿Cómo sabemos que para la iglesia el matrimonio homosexual no está bien visto? Primero, porque las parejas representadas dentro del icono llevan puesto lo que nosotros en nuestra vida cotidiana, dentro de nuestra cultura, hemos clasificado como *traje de boda*, lo que corrobora que lo que está mal visto es el matrimonio, y segundo, porque el icono tiene una línea oblicua que atraviesa la imagen: dicha línea, por relación, para nosotros significa algo prohibido o, en este caso, algo malo. Si nos fijamos en las señales de tráfico, la mayoría de las señales que indican una prohibición tienen una o dos líneas oblicuas cruzadas. Estas líneas son las que nosotros hemos categorizado en el nivel de prohibición.

Una vez hecho el análisis de las secuencias generales, pasemos a los resultados que obtuvimos del alumno que interpretó esta noticia. En la primera interpretación, el alumno tuvo que elaborar un discurso a partir de las imágenes que había visto. En esta primera fase del experimento, me gustaría destacar que el discurso del alumno era bastante simple y primario, en el sentido de que el discurso que pronunció se basó simplemente en enlazar la información que extraía de las imágenes que más rápido identificaba, es decir, lo que menor esfuerzo cognitivo le resultaba (lo que apoya las teorías de Rosch) con los conocimientos que ya tenía previamente del tema, aunque a veces resultaba muy redundante. ¿Por qué redundante? Porque al no tener un audio como guía, el alumno incorporaba ideas aclarativas en su discurso como la siguiente: «la iglesia es un lugar en el que se va a rezar y donde se lee la biblia». Esto demuestra que, si queremos usar las imágenes como apoyo didáctico en la

interpretación consecutiva, deben estar acompañadas por un audio. Además, al no disponer en principio del audio, este hecho condujo a cometer algunas incongruencias en la interpretación, como dividir la iglesia en dos «bandos»: «eso es lo que creen las personas de las altas esferas de la iglesia, que las familias tienen que ser de hombre y mujer para procrear [...] Sin embargo, hay una corriente de la iglesia, que ve que este tipo de matrimonios [...] de personas del mismo sexo, que son buenas, son naturales». En la segunda interpretación con audio, con la información que ya tenía y el análisis que ya había inferido de las imágenes previamente, el discurso ya estaba mejor estructurado, las ideas estaban mejor enlazadas y el discurso lucía mucho más completo. No había tantos errores ni tantas incongruencias, aunque se apreciaban algunos titubeos al hablar. Lo que me gustaría destacar de esta intervención es una frase que el alumno pronunció al principio de su discurso: «la iglesia es un edificio al que la gente católica va a rezar». En esta parte, la profesora le llamo la atención al alumno porque el término correcto era «institución», lo que significa que había una incongruencia. Cuando le preguntó al alumno el motivo de la elección de ese término (edificio), este respondió que “mientras pronunciaba el discurso, le vino la imagen mental de un edificio”. Bajo mi punto de vista, y apoyándome en las teorías que se exponen en el presente trabajo, el cerebro tiende a recurrir a lo que menos esfuerzo cognitivo le requiere: por eso, debemos tener mucho cuidado a la hora de interpretar el discurso, porque, recordemos, las imágenes constituyen sólo un apoyo didáctico, y no pueden influir en el discurso. Por supuesto, la última intervención en la que el discurso estaba fragmentado, el entendimiento del alumno fue del 100%.

Continuemos ahora con la tercera y última noticia de la primera sesión: **Privatschule: Vor- und Nachteile**. El procedimiento que se llevó a cabo fue exactamente el mismo que con los dos videos anteriores.

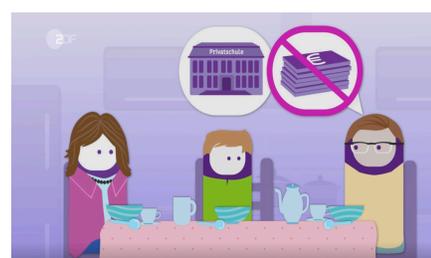
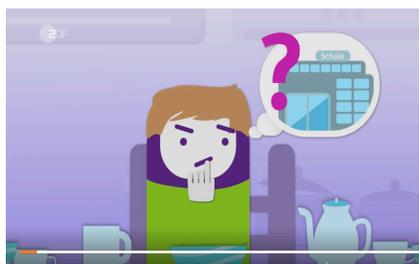




Figura 6. Secuencia de imágenes de la noticia: *Privatschule: Vor-und Nachteile* (<https://bit.ly/2UfzOUT>).

Esta noticia presenta una dificultad añadida que no tienen las otras. Las imágenes, sobre todo al final, son muy estáticas, es decir, no son tan dinámicas como las de las noticias anteriores, lo que dificulta su interpretación si no tenemos el audio. Aunque no lo parezca, incluso los movimientos desempeñan un papel relevante dentro de las imágenes.

En este vídeo se muestra un «debate» entre dos padres sobre si llevar o no a su hijo a un colegio privado. Debemos saber que en el contexto en el que estamos trabajando, Alemania, por regla general, la educación pública tiene la misma calidad que la educación privada en España. Tener información sobre los temas que se van a trabajar nos facilitan la tarea de interpretar. Como se menciona anteriormente, analizar unas secuencias de imágenes tan estáticas, sin tanto indicio informativo y sin un audio es más complicado; por eso, he decidido analizar esta noticia desde un punto de vista más general. En la primera imagen podemos observar que el niño se está preguntando algo, y sabemos que está relacionado con las escuelas, porque conocemos el título previamente y, además, tenemos información del tema. Este hecho, añadido a la imagen de un edificio grande dentro de un icono con un cartel que pone «Schule», confirma nuestra teoría. Para nosotros, la interrogación, aparte de ser un signo ortográfico, cuando está plasmado de esa forma en una imagen, nos plantea una duda o incluso un problema, porque así lo hemos categorizado. Como ya hemos dicho, los seres humanos somos seres que buscamos incluir a cada persona y cada cosa en una «casilla»; y

esa casilla recibe un nombre. Lo tenemos todo tan estructurado que incluso categorizamos de manera variada elementos tipográficos, de ahí que hasta un signo de interrogación representado en un dibujo tenga un significado para nosotros. En las siguientes imágenes podemos apreciar un debate entre los padres, porque en cada secuencia, los iconos se van alternando entre los dos adultos. Ello nos evoca que se está produciendo un diálogo entre los dos. Además, los iconos con el dinero, que los solemos relacionar con la economía y los precios, y las imágenes de la escuela pública y privada (por el tema y por los términos reconocidos encima de la imagen de cada edificio, «*Staatliche Schule*» y «*Privatschule*», que significan respectivamente «colegio público» y «colegio privado»), nos sugieren que la discusión versa sobre el tipo de escuela más apropiado para enviar a su hijo. Si nos fijamos bien en las imágenes, podemos ver que la madre opina que sería mejor enviarlo a una escuela privada, mientras que el padre refuta esa idea. ¿Cómo lo sabemos? Porque en el icono del padre aparece la imagen del colegio privado, y la imagen de unos billetes con una raya oblicua por encima, que como ya hemos visto antes, sugiere una connotación negativa. Por ende, el padre está a favor de la escuela pública. Finalmente, lo que podemos inferir de las últimas imágenes donde aparecen unas acuarelas y una paleta de pintura, es que el niño prefiere ir a una escuela de arte o realizar el bachillerato con contenidos relacionados con el arte. Porque en nuestra experiencia hemos categorizado los elementos relacionados con la pintura dentro de la casilla de «arte».

A continuación, analizaremos los resultados que obtuvimos de las intervenciones de la alumna en este discurso. La interpretación de esta noticia presentaba otra dificultad, y es que la noticia era un diálogo e intervenían tres voces distintas, por lo que la alumna realizó las interpretaciones en tercera persona.

Es tan asombroso la forma en la que nos influyen las categorías, que somos capaces de extraer de un conjunto de imágenes la información más básica y principal. Esto ha quedado demostrado con las distintas intervenciones de los estudiantes. Cuando la alumna tuvo que interpretar, después de haber visto sólo las imágenes, se limitó, al igual que los dos casos anteriores, a enlazar la información que infería de las imágenes con lo que ya conocía del tema, lo que deriva en un discurso simple. En líneas generales, la alumna no tuvo ningún problema a la hora de elaborar un discurso coherente y cohesionado, aunque al no disponer

del audio, la tendencia fue la inclusión de algunas ideas de «libre interpretación». Las dificultades aparecieron realmente en la segunda interpretación.

A la alumna le resultó más complicado elaborar un discurso después de haber escuchado el audio: había falsos comienzos y algunas ideas no las tenía muy claras. Además, fue capaz de incluir información en su primer discurso (sin audio) que aparecía en la noticia y no lo hizo en el segundo discurso. Bajo mi punto de vista, ello se debe a las carencias considerables que presenta en el idioma y que supo resolver en un primer lugar al usar las imágenes como «parches». La última interpretación, la hizo por secuencias; pero sin duda, como caso excepcional, su mejor intervención fue aquella en la que no tuvo el audio como apoyo.

4.2.2. Segunda sesión. Conclusiones

En esta sesión se decidió no darles previa información a los alumnos acerca de los temas. Por un lado, queríamos ver cómo actuaban las imágenes sin ningún condicionante, es decir, sin darles la facilidad de conocer el tema. Por otro lado, queríamos saber el alcance de comprensión del texto que tenían los alumnos sin disponer de las imágenes como apoyo. Por cuestiones de extensión, este epígrafe sólo va a tratar las conclusiones que derivaron de la interpretación de los alumnos. Por supuesto, en los resultados se refleja la efectividad de las imágenes al utilizarlas como apoyo didáctico, fundamentadas a través de los postulados de la lingüística cognitiva expuestos en el marco teórico del presente trabajo.

La primera noticia que se interpretó se titula *Gründe für den Ersten Welt*. Esta noticia habla sobre la Primera Guerra Mundial. La alumna que interpretó este discurso presentaba un perfil muy concreto: tenía bastantes dificultades con el idioma, aunque la mayoría de los alumnos del grado presentan la misma dificultad, y, excepcionalmente, no había asistido a clases de interpretación consecutiva antes. Este último dato no lo supimos hasta que no terminó las tres intervenciones.

Como ya hemos mencionado anteriormente, la cultura puede ser una barrera en la profesión de un traductor e intérprete. Si no tenemos conocimiento acerca de distintos temas, sobre todo temas que tuvieron gran importancia y repercusión en la historia, lo más probable es que la interpretación nos cueste mucho más. Ello se vio reflejado en las interpretaciones de la alumna. En la primera intervención, el discurso no tenía imágenes: sólo se escuchaba el discurso del orador, y el resultado fue nefasto. De hecho, la alumna sólo comprendió el

nombre de algunos países que estaban implicados en la guerra. Con la ayuda de la profesora, pudo descifrar que en el vídeo se hablaba de las causas de la guerra, del bando ganador y perdedor o cuando se desencadenó, entre otros datos. La segunda escucha no fue mucho mejor que la primera. Sí es verdad que cogió algunos datos más, como la fecha en la que asesinaron al heredero de la corona del Imperio austrohúngaro, Francisco Fernando de Austria, es decir, el 28 de junio de 1914, aunque, en general, la poca información que recogió y sobre todo que expresó estaba desordenada y no presentaba un orden lógico. En su tercera intervención, el discurso estaba apoyado por imágenes y eso se vio reflejado en su interpretación. En líneas generales sacó un discurso bastante básico, pero más completo que los anteriores, aunque es necesario recalcar que la alumna seguía sin comprender nada de lo que pronunciaba el orador, y la mayor parte de la información que recopiló fue gracias a las imágenes. Esto resultó en algunas incongruencias como: «Alemania era un reino», cuando el término correcto era «imperio», o en informaciones a medias, ya que le faltó completar las ideas que recogió de las imágenes con los datos que expresaba el orador.

En la última interpretación, la información del vídeo fue fraccionada en unidades más cortas de tiempo y, con la ayuda de la profesora, pudo extraer más información en lengua alemana que en la anterior intervención.

A la siguiente estudiante le tocó interpretar un discurso que guarda relación con nuestro país: *Was ist los in Spanien?* Este discurso aborda el tema de la independencia de Cataluña. Aunque la alumna no recibió información previa, el contenido era mucho más fácil que el anterior, simplemente porque es más conocido y resulta más cercano a nuestra cultura. La primera intervención de la alumna se realizó sin tener las imágenes como apoyo, simplemente escuchando al orador. Cabe destacar que la estudiante poseía un perfil similar a la anterior porque también tenía dificultades con el idioma, aunque sí había cursado la asignatura de interpretación consecutiva anteriormente.

La primera interpretación de la alumna presentó bastantes fallos: se notaba que le costaba mucho elaborar un discurso coherente y cohesionado. De hecho, daba la sensación de que sólo decía frases sueltas, un hecho derivado de la falta de comprensión de la lengua origen. La información que rescató era bastante general; además, olvidó mencionar uno de los temas principales que abordaba el discurso: la independencia de Cataluña.

En la segunda intervención de la alumna, el discurso del orador estaba apoyado por imágenes, lo que resultó en una interpretación con mucha más información. Sin embargo, el discurso seguía sin presentar una cohesión entre ideas. En la tercera intervención, también con imágenes, el discurso presentaba coherencia y cohesión y la información estaba más afinada, aunque es cierto que en algún momento recibió ayuda de la profesora para despejar dudas con algunos términos en alemán. Es evidente que las imágenes siempre nos van a ilustrar la información más general acerca del tema de un discurso. Sin embargo, habrá detalles que tendremos que inferir del discurso oral en la lengua origen para poder conseguir un discurso elaborado.

4.3. PERTINENCIA DE LAS IMÁGENES EN INTERPRETACIÓN DE LA LENGUA C. RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Para los objetivos de este proyecto se decidió elaborar además una encuesta en la que se pudiera reflejar la opinión de los alumnos sobre la configuración y uso de las imágenes como apoyo didáctico en el ámbito de la enseñanza y, más específicamente, en la interpretación consecutiva C. Además, este cuestionario plantea una serie de preguntas relacionadas con las teorías que se exponen en el presente trabajo con la finalidad de corroborar o refutar las hipótesis que se plantean. El cuestionario consta de veintidós preguntas y participaron un total de diecinueve alumnos. El cálculo de los resultados está hecho por la autora del presente trabajo y están calculados con reglas de tres; por lo tanto, el total de las encuestas (diecinueve) corresponden al 100%. Por motivos de extensión, en esta encuesta no se incluirá ninguna representación gráfica. Para obtener una mejor apreciación del cuestionario, véase el anexo.

Las dos primeras preguntas que se plantean guardan una relación estrecha entre sí respecto de la teoría del nivel básico expuesta por Eleanor Rosch y sus colaboradores (Rosch *et al.* 1976). En estas preguntas se les planteó a los alumnos si eran capaces de definir el término «champiñón» y el término «portobelo», y se les pidió que simplemente respondieran «sí o no». Ambos son hongos y pertenecen al reino fungi. El problema es que el «portobelo» es un tipo específico de champiñón y, si hacemos memoria, en las premisas que se exponen en la teoría del nivel básico veremos que cuánto más específico es un término, más difícil es averiguar su significado. El resultado fue el siguiente: el 89% de los alumnos sabían definir el término «champiñón». Es necesario destacar que el 11% restante corresponde a dos

alumnas extranjeras. Sin embargo, sólo el 21%, que corresponde a cuatro alumnos, sabía definir el término «portobelo», lo cual corrobora las teorías de Rosch. Si no tenemos conocimientos acerca del mundo de los hongos, como es este caso, vemos que los términos del nivel subordinado, atendiendo a la división de Rosch, son tan específicos que la mayoría de los alumnos no fueron capaces de definirlo. Por eso, el cerebro va a acudir siempre a los términos que menor esfuerzo cognitivo le produce.

En la pregunta tres entra en juego la teoría de prototipos. En esta pregunta, la autora de este proyecto dibujó tres tipos de tenedores distintos con distintas características y se les preguntó a los alumnos cuál de los tres tenedores, según su criterio, se asemejaba más a la imagen que ellos tenían de este cubierto y el motivo. El 100% de los alumnos respondió que la primera imagen se asemejaba más a la idea que ellos tenían de un tenedor, porque era la que cumplía con las características del cubierto que usaban habitualmente. En resumen, en relación con la teoría de prototipos, los estudiantes utilizaron como pilar principal la imagen mental del tenedor que se utiliza con frecuencia y, a raíz de eso, ordenaron las imágenes.

Para la cuarta pregunta se elaboró un retrato del vicepresidente del gobierno y se les pidió a los alumnos que identificaran a la persona de la imagen. El 100% de los alumnos supieron reconocer que se trataba de Pablo Iglesias. Esta pregunta está relacionada con la siguiente, en la que se les pidió la enumeración de los factores que les habían hecho identificar a la persona. El 89% de los alumnos supo identificar de quién se trataba por el pelo. Además de este factor, el 78% añadió que la barba también les había dado una pista, y el 57% agregó también la vestimenta. Sólo el 21% indicó otros factores. Con estos datos se infiere la utilidad de la teoría de los espacios mentales, ya que dentro de un espacio mental se representan e interpretan asociativamente una serie de elementos característicos que han derivado en que los alumnos hayan podido identificar a la persona que se retrataba en la pregunta cuatro.

La sexta pregunta también aborda la teoría de prototipos. En esta pregunta se dibujó un total de cinco tipos de peces distintos, y se pidió al alumnado que clasificaran del uno al cinco, según su criterio, las imágenes de los peces, siendo el uno lo que más se acercaba a la idea que ellos tenían de un pez y el cinco lo que más se alejaba. Los peces que se retrataron comprendieron un pez espada, un pez trompeta, un pez globo, una carpa común y un pez tigre, en ese orden. En esta pregunta sólo voy a centrar en el pez que eligió el mayor número de personas. El 89% de los alumnos eligió la carpa común, el que corresponde al

número uno, como pez prototipo. Asimismo, la pregunta siete guarda relación con la pregunta anterior, ya que se les pidió a los alumnos que explicaran brevemente su elección. Las respuestas del 100% de los alumnos estaban relacionadas con las imágenes mentales. Para analizar las respuestas exactas de cada alumno, véase las páginas 54 y 55 del anexo.

En la pregunta ocho se pidió que imaginaran a un perro y lo describieran. El 100% de las respuestas no coincidían con ninguna raza de perro específica. De hecho, los alumnos simplemente describieron a un perro con las características generales: cuatro patas, un hocico, etc. Esto corrobora la hipótesis de que el cerebro humano tiende a recoger la información que menos esfuerzo cognitivo le supone, es decir, la del nivel básico.

En la pregunta nueve se le preguntó al alumnado si pensaba que las imágenes estaban presentes en nuestro día a día y el motivo. El 100% de los alumnos dio una respuesta afirmativa. Para conocer las distintas razones, pueden consultarse las páginas 57 y 58 del anexo.

En la décima pregunta se dibujó un *futon*: un estilo de cama tradicional japonesa. Se les pidió a los alumnos que identificaran el tipo de cama que aparecía en la imagen y en qué país se suele utilizar. Esta pregunta pretende demostrar la importancia de los conocimientos acerca de otras culturas en estrecho vínculo con las teorías del presente trabajo. El 26% de los alumnos supo decir que se trataba de un *futon*; el 78% no supieron identificar el tipo de cama, pero sí supieron ubicarlas en Japón. Por otro lado, del 20% restante, solamente un 10% dijo que se trataban de camas de alguna parte de Asia, y el otro 10% no sabía ni de qué tipo de cama se trataba ni dónde podía encontrarse.

Para la pregunta once se elaboraron cuatro viñetas que representaban distintos hábitos de higiene. Esta pregunta trata de demostrar que, a través de las imágenes, podemos inferir información básica. El 84% de los alumnos supo identificar que las imágenes representaban hábitos de higiene de la vida cotidiana. Por supuesto, eso no sería posible sin acudir a la categorización.

Las preguntas que vienen a continuación se elaboraron con la finalidad de conocer la opinión de los alumnos acerca de las imágenes. En la pregunta doce se les planteó a los alumnos si alguna vez habían hecho uso de las imágenes para recordar algo, y en caso de que la respuesta fuera afirmativa, explicaran las razones. El 89% de los alumnos afirmaron que en algún momento han recurrido a las imágenes para recordar algo, porque las imágenes son un apoyo

para la memoria y son fuentes de información (véase el anexo para la explicación de los alumnos sobre la pertinencia de las imágenes; páginas 61, 62).

En la siguiente pregunta se les planteó algo parecido a la anterior. Se preguntó si alguna vez habían hecho uso de las imágenes para memorizar algo. El 84% de los alumnos confirmaron que han utilizado las imágenes como herramienta para la memoria.

Saber el grado de consciencia que tenían los alumnos de las imágenes era esencial; por ello se les planteó en la pregunta catorce si bajo su criterio creían que las imágenes constituyen una herramienta presente en nuestra vida cotidiana y, en la pregunta quince, en caso de que la respuesta fuera afirmativa, se les pidió el motivo. El 100% de las respuestas fueron afirmativas (véase el anexo para consultar las explicaciones al respecto; páginas 64, 65).

En la pregunta dieciséis se planteó una pregunta muy parecida a un ejemplo que se expone en el marco teórico del presente trabajo (cf.3.2, p.15). Se dibujaron dos objetos que están presentes en nuestra vida cotidiana y se asignó el nombre de cada objeto en chino mandarín. La finalidad de esta pregunta era demostrar que las personas somos capaces, a través de las imágenes, de la categorización y de la extracción de los elementos prototípicos y del nivel básico en el plano conceptual, de inferir el significado de una palabra de un idioma que desconocemos. Efectivamente: observando la relación entre lengua e imagen, el 100% de los alumnos fue capaz de inferir que los caracteres hacían referencia a un ordenador y unas gafas. En la pregunta diecisiete se les preguntó a los alumnos en consecuencia si las imágenes habían ayudado a inferir el significado de los términos. Nuevamente, el 100% de los alumnos dio una respuesta afirmativa.

El objetivo general del presente trabajo es demostrar que las imágenes son fuentes de apoyo para la enseñanza de la interpretación consecutiva C. Por ello, en la pregunta dieciocho preguntamos a los alumnos si creían que las imágenes eran un buen método de enseñanza, sobre todo en el ámbito del aprendizaje de idiomas. Además, se les pidió indicar el motivo. El 100% de los alumnos pensó que era buena idea usar las imágenes en el ámbito académico y aportaron también distintas explicaciones (véase el anexo para conocer dichas opiniones; páginas 68, 69).

Para el experimento era muy importante conocer el nivel de alemán que tenían los alumnos: en la encuesta se señaló que indicaran su nivel de alemán según su criterio. El resultado fue el siguiente: el 26% de la clase afirma que su nivel de alemán corresponde a un A2; el 52%

asegura que tiene un B1; y sólo el 21% sostiene que su nivel corresponde a un B2. Por otro lado, en la pregunta veintiuno los alumnos tuvieron que identificar los factores que le resultaban más difíciles en interpretación consecutiva C alemán. Entre estos factores destacan la comprensión auditiva y recordar la información (véase anexo y, en particular, los resultados en función de la pregunta formulada. Páginas 69, 70, 71).

La dos últimas preguntas, el veintiuno y veintidós, guardan una relación entre ellas. Bajo mi punto de vista, la opinión de los alumnos en todo lo relacionado con el ámbito académico es muy importante. Por eso, se les pregunto si pensaban que el uso de las imágenes como apoyo didáctico en la enseñanza de la interpretación consecutiva les facilitaría el proceso que esta práctica conlleva y, en caso afirmativo, se les pidió que explicaran el motivo en la pregunta siguiente. El 100% de los alumnos confirmó que es un buen método de apoyo para la enseñanza de la interpretación consecutiva (en relación con dichos motivos, véase anexo; página 72,73).

5. CONCLUSIONES

Los resultados de la metodología descrita en el presente trabajo han pretendido demostrar la importancia de las imágenes como apoyo didáctico en los comienzos de la etapa de aprendizaje de interpretación consecutiva C alemán.

El marco teórico basado en la lingüística cognitiva fundamentado de este Trabajo de Fin de Grado ha posibilitado entender un poco mejor la categorización humana, que es un proceso de clasificación intrínseco del ser humano.

Gracias al estudio de las imágenes hemos llegado a la conclusión de que pueden ser, por tanto, una potencial herramienta para el aprendizaje de la interpretación consecutiva. Asimismo, hemos averiguado que los alumnos presentan muchas inseguridades a la hora de interpretar desde el alemán y que estas pueden ser paliadas con el uso de ilustraciones.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. BIBLIOGRAFÍA PRIMARIA

Arroyo Almaraz, Isidoro. 1997. *Creación de imágenes mentales según la naturaleza y las formas de los estímulos*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad II.

Chomsky, Noam. 2005. *Language and Mind. Third Edition*. Nueva York: Cambridge University Press.

Cuenca, María Josep; Joseph Hilferty. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona: Ariel.

Kosslyn, Stephen; M. Behtmann; M. Jeannerod. 1995. «The Cognitive Neuroscience of Mental Imagery». *Neuropsychologia*, vol.33, núm.11. 1335-1344. Documento de internet consultado el 27 de septiembre de 2020.

Muñoz, Carlos. 2006. «Semántica Cognitiva: Modelos Cognitivos y Espacios Mentales». *A Parte Rei, Revista de Filosofía*. Documento de internet consultado el 24 de septiembre de 2020 en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/carlos43.pdf>

Pascual Montalvo, María. 2017. *La interpretación consecutiva como proceso: investigación y propuesta de un modelo teórico*. Trabajo de Fin de Grado. Universitat Pompeu Fabra. Documento de internet consultado el 27 de septiembre de 2020 en: <https://bit.ly/3jrhaDD>

Pascual, Esther. S.f. *Los espacios mentales y la integración conceptual*. Documento de internet consultado el 25 de septiembre de 2020 en: <https://cutt.ly/Xgl9boF>

Ruíz Vega, Laura. 2015. *Traduciendo imágenes: Hacia un enfoque metodológico de la percepción en traducción*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Ungerer, Friedrich; Hans-Jörg Schmid. 1996. *An Introduction to Cognitive linguistics*, Londres: Longman.

6.2. BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA

Berlin, Brent.; Paul Kay. 1969. *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

Bosch, Clara. 2012. *Técnicas de interpretación consecutiva: la toma de notas. Manual para el estudiante*. Granada: Comares.

Campos, Alfredo; María Angeles González. 1995. «Eficacia de la imagen mnemónica en el aprendizaje». *Revista Galega de Psicopedagogía*, vol.7. 10-11.

Fauconnier, Gilles. ([1985] 1994): *Mental spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Languages*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.

Langacker, Ronald. 1987/1991. *Foundations of Cognitive Grammar*. Volúmenes I y II. Stanford: Stanford University Press.

Latour, Bruno. 1999. *Pandora's Hope. Essays on the reality of Sciences Studies. President of Harvard College* [Traducción española *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*]. Barcelona: Gedisa.

Rosch Eleanor, B. Carolyn, Mervis *et al.* 1976. «Basic Objects in Natural Categories». *Cognitive Psychology*, vol.8. 382-439.

Torres, Gracia. 1998. *Manual de interpretación consecutiva y simultánea*. Málaga: SPICUM.

6.3. PÁGINAS WEB

About Cognitive linguistics - Cognitive Linguistics (s. f). International Cognitive Linguistics Association. Documento de internet consultado el 11 de septiembre de 2020 en <https://cutt.ly/PgRyymq>

La musique est bonne pour le coeur. 2012. *Speech Repository*. Discurso número: 24383. Unión Europea. Documento de internet consultado el 26 de septiembre de 2020 en <https://webgate.ec.europa.eu/sr/speech/la-musique-est-bonne-pour-le-coeur>

Lanubear artística. *La visualización y las imágenes mentales*. Documento de internet consultado el 27 de septiembre de 2020 en: <https://cutt.ly/pgRy6OI>

Mariana Gimenez. 2018. *Las imágenes sensoriales*. Documento de internet consultado el 27 de septiembre de 2020 en <https://www.youtube.com/watch?v=zMkM5OjWKrs>

Martínez, Palacios; Rosa Alonso; Mario Cal Varela, *et al.* 2019. *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Documento de internet consultado el 12 de septiembre de 2020 en: <https://bit.ly/3dNJDlJ>

Streit um Mohammed-karikaturen in Frankreich. 2020. *Kindernachrichten des ZDF-ZDFtivi*. Documento de internet consultado el 24 de octubre de 2020 en <https://bit.ly/3eNjROX>

Katholische Kirche und Homosexualität. 2018. *Kindernachrichten des ZDF-ZDFtivi*. Documento de internet consultado el 24 de octubre de 2020 en <https://bit.ly/38oFQdM>

Privatschule: Vor-und Nachteile. 2019. *Kindernachrichten des ZDF-ZDFtivi*. Documento de internet consultado el 24 de octubre de 2020 en <https://bit.ly/2UfzOUt>

Gründe für den Ersten Weltkrieg. 2014. *Kindernachrichten des ZDF-ZDFtivi*. Documento de internet consultado el 27 de octubre de 2020 en <https://bit.ly/2U8maCJ>

Was ist los in Spanien? 2020. *Kindernachrichten des ZDF-ZDFtivi*. Documento de internet consultado el 27 de octubre de 2020 en <https://bit.ly/32skSHa>

6.4. OTRAS FUENTES BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

Álvarez González, Carlos Javier. 2010. «La relación entre el lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna». *RLA, Revista de la Lingüística Teórica y Aplicada*, vol.48, núm.2. 13-32. Documento de internet consultado el 26 de septiembre de 2020 en <https://bit.ly/37qcVFS>

Bower, Gordon; Judith Reitman. 1972. «Mnemonic Elaboration in Multilist Learning». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, vol. 11. 478-485.

Castaño, Emilia. 2013. Reseña de Ibarretxe, Iraide; Valenzuela, Javier. 2012. *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos. Documento de internet consultado el 18 de septiembre en <https://infoling.org/informacion/Review156.html>

Campos, Alfredo; María Ángeles González. 1994. «Viveza de las imágenes mentales y rendimiento académico en estudiantes de bellas artes, ciencias y letras». *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 26, núm. 1. 69-81. Documento de internet consultado el 26 de septiembre de 2020 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80526105>

Cifuentes Honrubia, José Luis. 1992. *Teoría de prototipos y funcionalidad semántica*. Universidad de Alicante. Documento consultado de internet el 20 de septiembre de 2020 en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6495/1/ELUA_08_07.pdf

Eleanor Rosch. 1978. *Principles of Categorization*. Hillsdale, Nueva Jersey: University of California, Berkeley.

González Pazos, Lucila (s.f.). *Espacios mentales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Gutiérrez de la Vega, C. R. 2008. *Las representaciones mentales en torno a la enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. Documento consultado de internet el 27 de septiembre de 2020 en: <http://200.23.113.51/pdf/25113.pdf>

Huitt, William.; Hummel, J. 2003. «Piaget's theory of cognitive development». *Educational Psychology Interactive*. Documento de internet consultado el 22 de septiembre de 2020 en: <https://bit.ly/37s9TRr>

Ibarretxe, Iraide; Javier Valenzuela. 2012. *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.

Moreno Mojica, Javier Aníbal. 2015. «La lingüística cognitiva: una aproximación al abordaje del lenguaje como fenómeno cognitivo integrado». *Revista Colombiana de Humanidades*, vol. 48, núm. 88. Documento de internet consultado el 24 de septiembre de 2020 en <https://bit.ly/3mbWLUu>

Octano Silva, Isabel. 2009. «La creación de imágenes mentales y su implicación en la comprensión, el aprendizaje y la transferencia». *Sapiens. Revista Universitaria de investigación*, vol.10, núm.2. 243-253. Documento de internet consultado el 27 de septiembre de 2020 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=410/41021266013>

Paz Canovas, Leonhardt (s.f.). *La «categorización» y sus implicaciones educativas*. Universidad de Valencia. Documento de internet consultado el 20 de septiembre de 2020 en: <https://cutt.ly/XfGBOam>

Ungerer, Friedrich; Hans-Jörg Schmid. 2006. *An introduction to Cognitive Linguistics*. Segunda edición. Gran Bretaña: Logman. Documento de internet consultado el 19 de septiembre de 2020 en: <https://bit.ly/2TdLmqZ>

Wolf, Yuval.; Daniel. Algom. 1987. «Perceptual and Memorial Constructs in Children's Judgements of Quantity: A Law of across-representation invariance». *Journal of Experimental Psychology*, vol.116, núm. 4. 381-397. Documento de internet consultado el 23 de septiembre de 2020 en <https://psycnet.apa.org/record/1988-07144-001>

Yudez Gómez, Carolina. 2010. *Procesos cognitivos en interpretes profesionales*. Tesis. Universidad de Granada. Documento de internet consultado el 28 de septiembre de 2020 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=63080>

7. ANEXOS

En este epígrafe se muestran los resultados del cuestionario sobre las imágenes y la lingüística cognitiva. Todas las preguntas e ilustraciones están elaboradas por la autora del presente trabajo. Lo que se muestra en este apartado es una copia exacta de las preguntas y respuestas de los alumnos.

1. ¿Sabrías definir el término «champiñón»? Responde sí o no.

Respuesta 1. Sí.

Respuesta 2. Sí.

Respuesta3. Sí.

Respuesta 4. Sí.

Respuesta 5. Sí.

Respuesta 6. Sí.

Respuesta 7. Sí.

Respuesta 8. Sí.

Respuesta 9. Sí.

Respuesta 10. Sí.

Respuesta 11. Sí.

Respuesta 12. Sí.

Respuesta 13. Sí.

Respuesta 14. Sí.

Respuesta 15. Sí.

Respuesta 16. Sí.

Respuesta 17. Sí.

Respuesta 18. Sí.

Respuesta 19. Sí.

2. ¿Y el término «portobelo»? Responde sí o no.

Respuesta 1. No.

Respuesta 2. Sí.

Respuesta3. Sí.

Respuesta 4. Sí.

Respuesta 5. No.

Respuesta 6. No.

Respuesta 7. No.

Respuesta 8. No.

Respuesta 9. No.

Respuesta 10. No.

Respuesta 11. No.

Respuesta 12. Sí.

Respuesta 13. No.

Respuesta 14. No.

Respuesta 15. No.

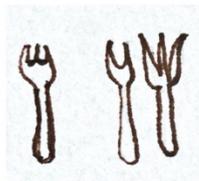
Respuesta 16. No.

Respuesta 17. No.

Respuesta 18. No.

Respuesta 19. No.

3. Contempla las siguientes imágenes. ¿Cuál de ellas se asemeja más a la imagen que tienes de un tenedor? ¿Por qué?



Respuesta 1. La imagen más semejante es la de la izquierda. Las demás imágenes no cumplen con las características de un “tenedor”, uno de ellos solo tiene dos púas mientras que el otro sí cuenta con tres pero están colocadas de manera diferente.

Respuesta 2. La primera, porque es el tenedor con el que más fácil sería comer.

Respuesta3. La primera imagen. Porque se ve más claramente la forma de un tenedor y los detalles.

Respuesta 4. La primera de ellas. Porque tiene la proporción más adecuada entre mango y la parte del tenedor que toca la comida y tiene el número de puntas más común.

Respuesta 5. La primera, ya que es la forma habitual de representación de este utensilio de cocina.

Respuesta 6. La imagen de la izquierda, porque tiene todas las características que relaciono con un tenedor: la forma redonda, las tres púas, etc.

Respuesta 7. El primer dibujo es el que más se asemeja a mi concepto de tenedor porque es el que más se parece a lo que veo normalmente.

Respuesta 8. La primera imagen es la que se asemeja más a mi imagen de tenedor, porque tiene la forma real de este utensilio.

Respuesta 9. La primera, ya que es el tenedor que suelo ver en el día a día.

Respuesta 10. La primera, porque es el tipo de tenedor más convencional.

Respuesta 11. La primera. Es lo que más se parece a un tenedor y también es la imagen que suele salir en las películas animadas.

Respuesta 12. La primera imagen. Por su forma, es la que se parece más.

Respuesta 13. La primera, porque es la que más parecida a un tenedor real, las otras son más abstractas.

Respuesta 14. La de la izquierda, las otras dos aunque podría ser tenedores también me parecen más abstractas.

Respuesta 15. La de la izquierda, las otras dos aunque podría ser tenedores también me parecen más abstractas.

Respuesta 16. El tenedor que está a la izquierda del todo se asemeja más a la imagen que tengo de este cubierto porque es el que suelo usar.

Respuesta 17. La primera porque es el tenedor de tres puntas que se usa habitualmente.

Respuesta 18. La imagen de la izquierda, ya que es el tipo de tenedor que tengo en casa.

Respuesta 19. La primera imagen, dado que es el tipo de tenedor que utilizo más a menudo.

4. ¿Quién crees que es la persona que se retrata en la siguiente imagen?



Respuesta 1. Pablo Iglesias.

Respuesta 2. Pablo Iglesias.

Respuesta3. Pablo Iglesias.

Respuesta 4. Pablo Iglesias.

Respuesta 5. Pablo Iglesias.

Respuesta 6. Es Pablo Iglesias.

Respuesta 7. Pablo Iglesias.

Respuesta 8. Pablo Iglesias.

Respuesta 9. Pablo Iglesias.

Respuesta 10. Pablo Iglesias.

Respuesta 11. Pablo Iglesias.

Respuesta 12. Pablo Iglesias.

Respuesta 13. Pablo Iglesias.

Respuesta 14. Pablo Iglesias.

Respuesta 15. Pablo Iglesias.

Respuesta 16. Creo que es Pablo Iglesias.

Respuesta 17. Pablo Iglesias (vicepresidente del gobierno).

Respuesta 18. Pablo Iglesias.

Respuesta 19. Pablo iglesias.

5. En relación con la imagen anterior, ¿qué factores te han hecho identificar a la persona?

Respuesta 1. Su vestimenta y su peinad.

Respuesta 2. El peinado, la barba, la ropa y la postura.

Respuesta3. La coleta y la barba.

Respuesta 4. Principalmente el pelo recogido en una coleta y la perilla.

Respuesta 5. Se parece muchísimo al político por sus rasgos y también por los elementos que más le representan como el pelo largo, la barba y la ropa relativamente informal.

Respuesta 6. La coleta, la barba, las ojeras y la camisa remangada.

Respuesta 7. Identifiqué a la persona porque es una caricatura bastante realista y se asemeja mucho a el político, Pablo Iglesias.

Respuesta 8. El aspecto físico de la persona de la imagen, por ejemplo, la coleta, la barba y la camisa entreabierta y remangada.

Respuesta 9. La apariencia.

Respuesta 10. La coleta y perilla.

Respuesta 11. El pelo con la coleta, la barba y el tipo de vestimenta.

Respuesta 12. El pelo y la barba.

Respuesta 13. El pelo, la perilla y la camisa.

Respuesta 14. El peinado con coleta, la perilla y la camisa.

Respuesta 15. El peinado con coleta, la perilla y la camisa.

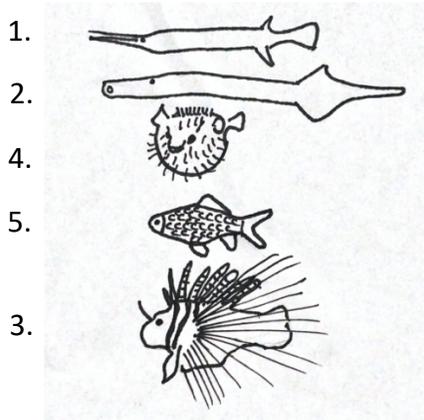
Respuesta 16. He podido identificar a la persona por la barba y el pelo largo.

Respuesta 17. Corte de pelo y barba principalmente además de la vestimenta.

Respuesta 18. El pelo con coleta y la camisa.

Respuesta 19. La coleta y la barba.

6. Clasifica del 1 al 5, según tu criterio, las siguientes imágenes de peces, siendo el 1 lo que más se acerca a tu idea de pez, y el 5 el que más se aleja.



Respuesta 1.

1. 1

2. 3

3. 2

4. 5

5. 4

Respuesta 2

1. 1

2. 3

3. 2

4. 5

5. 4

Respuesta3.

1. 1

2. 2

3. 3

4. 4

5. 5

Respuesta 4.

1. 1

2. 2

3. 3

4. 5

5. 4

Respuesta 5.

1. El 1

2. el 2

3. El 3

4. El 5

5. El 4

Respuesta 6.

1. 5

2. 5

3. 4

4. 2

5. 1

Respuesta 7.

1. 1.

2. 3.

3. 5.

4. 2.

5. 4.

Respuesta 8.

1. 1.

2. 2.

3. 3.

4. 5.

5. 4.

Respuesta 9.

1. 1

2. 3

3. 2

4. 5

5. 4

Respuesta 10.

1. 1

2. 3

3. 5

4. 2

5. 4

Respuesta 11.

1. 1

2. 2

3. 5

4. 3

5. 4

Respuesta 12.

1. 1

2. 5

3. 3

4. 2

5. 4

Respuesta 13.

1. 1

2. 3

3. 2

4. 5

5. 4

Respuesta 14.

1. 1

2. 2

3. 3

4. 5

5. 5

Respuesta 15.

1. 1

2. 2

3. 3

4. 5

5. 5

Respuesta 16.

1. El cuarto pez

2. El tercer pez

3. El último pez

4. El primer pez

5. El segundo pez

Respuesta 17.

1

3

2

5

4

Respuesta 18.

1. 1

2. 3

3. 2

4. 5

5. 4

Respuesta 19.

1. 1.

2. 2.

3. 3.

4. 5

5. 4.

7. Con respecto a la pregunta anterior, explica brevemente tu elección.

Respuesta 1. Aunque sé que todos los ejemplos expuestos anteriormente son peces, cuando pienso en un pez pienso en la imagen más sencilla que existe sobre este animal.

Respuesta 2. El ideal de pez es el número 1. Todo lo que se aleje de él se aleja del ideal de pez.

Respuesta3. Los peces 4 y 5 no poseen las características que suelo asociar a mi imagen mental de pez.

Respuesta 4. Los que he puesto al final tienen muy pocos detalles y una forma demasiado ambigua como para considerarlos un animal en concreto. Luego de los tres primeros, elegí en primer lugar el pez más común ya que es el que más frecuentemente veo representado. Luego al que se parece a un pez globo porque se suele ver más que el tercero, que parece más bien un pez exótico.

Respuesta 5. Los he colocado según su forma, desde la más básica y convencional hasta la menos clara.

Respuesta 6. El número 2 y el número 1 son peces comunes que he visto y por ellos se acercan a la imagen mental que tengo. El número 3 es algo diferente, pero sigue teniendo las características que asocio con los peces (aletas, cola, forma de «almendra»). El número 4 es bastante diferente a la imagen que tengo de los peces, pero como tiene aletas y la boca en forma de «o», puedo llegar a relacionarlo con un pez. Sin embargo, el número 5 no me parece un pez, sino un crustáceo, como una gamba, y no lo asocio con la imagen de los peces.

Respuesta 7. Al igual que con el ejercicio del tenedor, me centré en mi experiencia personal y lo que he visto para clasificar los peces. De esta manera, el pez número 1 es el que más se parece a lo que suelo ver y los peces 2. y 4. son los que menos asocio con el “concepto de pez”.

Respuesta 8. La primera imagen es la que más se me asemeja porque es el tipo de pez más común que, normalmente, se comienza a dibujar en los niveles educativos más básicos. El resto de peces tienen más características concretas que no las reproduciría en mi mente si me nombraran el término “pez”.

Respuesta 9. Al igual que en la pregunta 3, es la imagen más habitual que se me viene a la cabeza de un pez.

Respuesta 10. He partido de la imagen de un pez convencional.

Respuesta 11. La primera imagen es la que se nos viene a todos a la cabeza cuando pensamos en un pez. La segunda se asemeja a un pez globo. La quinta se puede parecer en algunos aspectos a un pez espada. Por último, la tercera y la cuarta son las que menos se asemejan a un pez común.

Respuesta 12. He escogido basándome en los tipos de peces que más se acercan a los que he visto.

Respuesta 13. He puesto en primer lugar las imágenes de peces que se asemejan más a peces reales y en los últimos lugares los dibujos que son más abstractos y que son más difíciles de reconocer como peces.

Respuesta 14. El pez 1 es el que más se asemeja a los peces que dibujamos desde pequeños. El resto de peces aunque son reconocibles como puede ser el pez globo o el pez espada, no es la imagen de pez que se me viene a la cabeza.

Respuesta 15. Porque es el que más se acerca al ideal de pez.

Respuesta 16. He seleccionado el cuarto como el que más se acerca a mi idea pez porque es la representación que tengo cuando me dicen la palabra *pez*. El resto lo he escogido según mi conocimiento de estos animales, es decir, el segundo que más se me acerca es un pez globo. El tercero lo he visto en diferentes peceras y, los dos últimos, los he seleccionado en ese orden porque no me cabría en la cabeza el segundo pez de la lista.

Respuesta 17. Todos son peces pero lo primero que se me viene a la cabeza es el clásico y básico en este caso el cuarto por arriba. Son imágenes mentales predeterminadas.

Respuesta 18. La opción 1 es la que más se acerca a mi idea de pez porque es la primera representación gráfica que me enseñaron en el colegio.

Respuesta 19. Creo que he hecho la elección según el tipo de pez más común, si bien todo son peces.

8. Si te pidiera que imaginaras a un perro, ¿cómo lo describirías?

Respuesta 1. Un animal de compañía, con 4 patas y el cuerpo recubierto de un suave pelaje.

Respuesta 2. Peludo, pequeño, con cuatro patas, contento.

Respuesta3. Muy peludo y grande. Con ojos negros y unas orejas largas que le caen.

Respuesta 4. Un animal cuadrúpedo de baja estatura, cubierto de pelo, orejas caídas y hocico hacia adelante.

Respuesta 5. Un animal de estatura pequeña, con cuatro patas, cola, dos orejas y hocico. También diría que tiene pelo, que puede ser más o menos largo y que suelen ser animales muy sociables.

Respuesta 6. Un animal mamífero, de cuatro patas, con la cola grande, muy peludo, con la nariz húmeda y la lengua (generalmente) de color rosa.

Respuesta 7. Un animal de cuatro patas, cortas. Alargado y con la cabeza más pequeña que el cuerpo. Lleno de pelo marrón. Con orejas pequeñas y rabo largo.

Respuesta 8. Animal de cuatro patas muy inteligente, doméstico y que ladra.

Respuesta 9. Un animal con cuatro patas, cola, hocico, orejas y peludo.

Respuesta 10. Pequeño, con dos orejas alargadas, un rabo y cuatro patas.

Respuesta 11. Mamífero de cuatro patas, con tamaño, pelo, formas muy distintas según la raza y con un olfato muy desarrollado. Leal al hombre.

Respuesta 12. Podría imaginármelo de pequeña, media o alta estatura y la mayoría con bastante pelo.

Respuesta 13. Lo describiría como un animal cuadrúpedo, peludo, de tamaño variable, que suele ser cariñoso y amigable.

Respuesta 14. Cuatro patas, marrón, cola y hocico.

Respuesta 15. Cuatro patas, marrón, cola y hocico.

Respuesta 16. Animal de compañía de los seres humanas que tiene cuatro patas, dos orejas y un sentido del olfato muy desarrollado. Son inteligentes, leales y sociables.

Respuesta 17. Tamaño medio, pelo corto, orejas medianas, hocico alargado pero no mucho, patas grandes.

Respuesta 18. Animal de cuatro patas. Inteligente y fiel.

Respuesta 19. Describiría a mi perro: Pitbull de tres años de edad, tamaño mediano, pelo corto, color blanco con manchas marrones y ojos de color verde, buena actitud, cariñoso y muy activo.

9. ¿Crees que las imágenes están presentes en nuestro día a día? ¿Por qué?

Respuesta 1. Sí, el cerebro está constantemente creándolas mientras conversamos o cuando imaginamos cosas.

Respuesta 2. Sí, porque pensamos con imágenes mentales.

Respuesta 3. Sí. Porque todo lo que percibimos a través de nuestros ojos son imágenes y hasta lo que no sabemos cómo es, nos lo imaginamos mentalmente mediante imágenes.

Respuesta 4. Sí. La mayor parte de los estímulos que recibimos son visuales y estos ayudan a forjar nuestra imagen del mundo. Representaciones de la realidad como animales o incluso políticos como Pablo Iglesias están continuamente en las pantallas que utilizamos todos los días, como la televisión o el móvil.

Respuesta 5. Sí, para mí un claro ejemplo son esas situaciones en las que olvidas una palabra e intentas expresarte mediante la recreación de imágenes. Por ejemplo cuando decimos “imagínate algo parecido a un pez” para explicar cualquier otro tipo de animal marino.

Respuesta 6. Sí, porque nos permiten simplificar lo que tenemos a nuestro alrededor y darle un sentido.

Respuesta 7. Sí, creo que las imágenes condicionan nuestra forma de ver el mundo. Nos basamos en nuestra experiencia para poder asociar las imágenes.

Respuesta 8. Sí, en todas partes asociamos las ideas con imágenes y nos ayudan a conocer ciertos significados.

Respuesta 9. Sí, prácticamente todo lo que vemos de alguna manera u otra son imágenes.

Respuesta 10. Sí, porque todo se basa en imágenes mentales.

Respuesta 11. Sí, vemos imágenes a cada minuto. En las noticias, en el colegio (libros), en la calle (carteles), etc. Nos ayudan a describir ideas y a captar la atención de los receptores.

Respuesta 12. Sí. Las imágenes juegan un papel muy importante y las podemos encontrar en diferentes momentos de nuestro día a día.

Respuesta 13. Sí, porque en la sociedad en la que vivimos la mayor parte de los mensajes se transmiten a través de imágenes (ejemplo de ello son los stickers, los GIFs, los memes...). La expansión de las redes sociales ha contribuido en gran medida a ello.

Respuesta 14. Sí, creo que existen imágenes que todos tenemos en la cabeza, como puede ser el ejemplo del pez de antes o un coche, que te lo imaginas con sus cuatro ruedas, puertas, ventanas.

Respuesta 15. Sí, creo que existen imágenes que todos tenemos en la cabeza, como puede ser el ejemplo del pez de antes o un coche, que te lo imaginas con sus cuatro ruedas, puertas, ventanas.

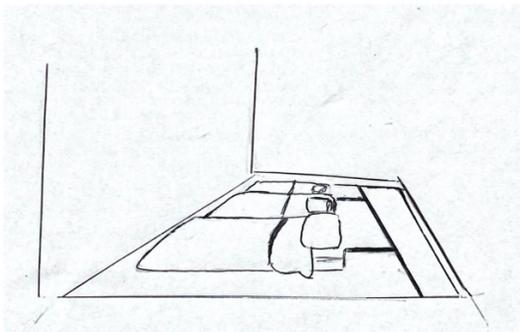
Respuesta 16. Las imágenes están presentes en nuestro día a día por dos razones principalmente. En primer lugar, porque somos seres visuales y, en segundo, el auge de las nuevas tecnologías ha incitado y comprobado que el contenido que tiene información visual tiene más éxito.

Respuesta 17. En cualquier sitio. En mi opinión es porque es un sistema de comunicación universal y en general no necesitan de apoyo complementario para entenderlas.

Respuesta 18. Sí, porque cualquier ámbito engloba representaciones visuales para lograr un determinado objetivo comunicativo.

Respuesta 19. Sí, creo que para toda palabra o concepto tenemos una imagen general en la que englobamos el resto de conceptos o palabras más específicos o, en su defecto, menos comunes.

10. ¿Qué tipo de cama aparece en la siguiente imagen? ¿Sabrías identificar en que país suelen usarse? Si no sabes la respuesta, por favor, indícalo en el recuadro



Respuesta 1. No sé cómo se llaman este tipo de camas pero sé que son comunes en ciertos países asiáticos, como Japón.

Respuesta 2. Un futón. En Japón.

Respuesta3. Un futón. Se usa en Japón.

Respuesta 4. No sé su nombre pero sé que se parecen a la idea de saco de dormir que tenemos en occidente y que son típicas de Japón.

Respuesta 5. No sé exactamente el nombre, pero creo que son el tipo de cama que se usan en países asiáticos.

Respuesta 6. Son las camas que se utilizan en Japón, pero no sé cómo se llaman.

Respuesta 7. Supongo que esas camas a ras del suelo son típicas de algún país oriental, como Japón, por ejemplo.

Respuesta 8. No conozco exactamente el nombre del tipo de cama que se representa, pero creo que se suelen usar en países asiáticos.

Respuesta 9. No estoy muy seguro, pero diría que es la cama típica de Japón.

Respuesta 10. Una cama que se basa en tener un colchón en el suelo. Suelen identificarse con Japón.

Respuesta 11. Son camas japonesas o futones.

Respuesta 12. Un futón. En Japón.

Respuesta 13. En la imagen se puede ver un futón, una cama típica de Japón.

Respuesta 14. No me sé el nombre, pero sé que son camas que van pegadas al suelo directamente sin colchón y que el país en el que se usan es Japón.

Respuesta 15. No me sé el nombre, pero sé que son camas que van pegadas al suelo directamente sin colchón y que el país en el que se usan es Japón.

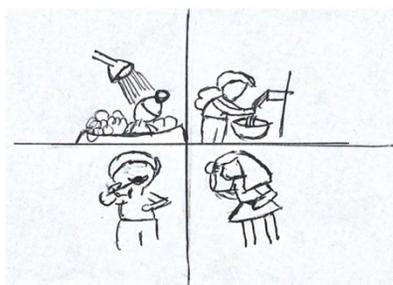
Respuesta 16. En la imagen los colchones aparecen a ras de suelo sin ningún tipo de canapé. Este tipo de camas se suelen dar en países asiáticos, yo diría que en Japón.

Respuesta 17. No sé cuál es el nombre que reciben esas camas pero creo que se utiliza en Japón.

Respuesta 18. Japón.

Respuesta 19. Parece un futón. Suelen ser camas en el suelo y bastantes duras. Son típicas de Japón.

11. ¿Qué crees que intentan decir estas imágenes?



Respuesta 1. Parte de la rutina de alguien o el proceso del aseo propio.

Respuesta 2. Lavarse las manos, lavarse los dientes, peinarse, lavar los platos.

Respuesta3. Describir la rutina diaria de una persona.

Respuesta 4. Sacando conclusiones un tanto imaginativas, diría que representa a una madre haciendo las tareas del hogar y a sus dos hijos en las viñetas inferiores sin hacer nada.

Respuesta 5. Creo que es una rutina diaria.

Respuesta 6. Creo que tratan de describir la rutina de una persona por la mañana mediante dibujos.

Respuesta 7. imágenes explican la rutina de la mañana de una niña. Se ducha, luego recoge, se lava los dientes y se peina.

Respuesta 8. La rutina que se suele hacer por la mañana al despertarse y levantarse de la cama.

Respuesta 9. La manera que tiene una persona de asearse.

Respuesta 10. La rutina diaria de una persona.

Respuesta 11. Describen la rutina diaria de una persona, ya sea de día o de noche. Se ducha, se lava las manos y los dientes, y, por último, se peina.

Respuesta 12. Estas imágenes reflejan o muestran la importancia de mantenerse limpio/a.

Respuesta 13. Creo que intentan transmitir la rutina de una persona, las actividades que hace por la mañana, por ejemplo: ducharse, lavarse las manos, cepillarse los dientes y peinarse.

Respuesta 14. Que tener higiene personal es importante.

Respuesta 15. Que tener higiene personal es importante.

Respuesta 16. Estas imágenes intentan expresar que están ocurriendo a la vez.

Respuesta 17. Tareas matutinas que se suelen hacer.

Respuesta 18. Hábitos de higiene de la vida cotidiana.

Respuesta 19. Aséate y cuídate.

12. ¿Alguna vez has hecho uso de las imágenes para recordar algo? ¿El qué?

Respuesta 1. Sí, por ejemplo el orden o colocación de ciertos objetos.

Respuesta 2. No, suelo apuntar palabras, no imágenes.

Respuesta 3. Sí. Diría que las uso para recordar todo desde que tengo uso de razón, cosas que me han pasado, personas, objetos, lugares.

Respuesta 4. Mi memoria es principalmente fotográfica así que me ayuda mucho ver las cosas en lugar de escucharlas. Sin embargo, no suelo usar más imágenes que palabras para recordar cosas.

Respuesta 5. Sí, suelo recordar las cosas por cómo están colocadas, por ejemplo, en el temario de un examen.

Respuesta 6. Sí, muchas veces recuerdo el temario durante un examen gracias a las imágenes que se me quedan en la mente (la disposición, las estructuras, las fotos, etc.). También me acuerdo de muchos días y planes porque visualizo en mi mente la ropa que llevaba.

Respuesta 7. Sí, sobre todo a la hora de estudiar para un examen. Al recordar una pregunta en concreto, recuerdo las imágenes que acompañaban al texto en el libro.

Respuesta 8. Sí, en muchas ocasiones las imágenes me ayudan a recordar conceptos que sin ellas podría olvidar, por ejemplo, recuerdo las ideas de un examen gracias a la imagen fotográfica de mis apuntes.

Respuesta 9. Prácticamente a diario, inconscientemente. Sin ir más lejos, en interpretación, o a la hora de hablar con amigos y recordar algunas vivencias.

Respuesta 10. Sí, discursos a la hora de interpretar.

Respuesta 11. Sí, las fotos, por ejemplo. Las sacamos continuamente para en un futuro recordar esos momentos vividos.

Respuesta 12. Sí.

Respuesta 13. Sí.

Respuesta 14. No.

Respuesta 15. Sí, las cosas que guardo.

Respuesta 16. Sí, he hecho uso de las imágenes para recordar los elementos de la compra y las tareas que tengo que hacer.

Respuesta 17. Tal vez si no recuerdo una palabra o un nombre intento hacerme una imagen mental a ver si eso desencadena alguna idea.

Respuesta 18. Sí. Por ejemplo, en interpretación para recordar un discurso sin toma de notas.

Respuesta 19. Las vacaciones y todo lo que hice.

13. Alguna vez has hecho uso de las imágenes para memorizar algo? ¿El qué?

Respuesta 1. Sí, por ejemplo a la hora de estudiar ciertos nombres o lugares.

Respuesta 2. Sí. Vocabulario de clases de idiomas extranjeros.

Respuesta 3. Sí. Puede que haya memorizado algún fragmento de un libro de texto o de apuntes que me ha servido de ayuda para hacer un examen.

Respuesta 4. De forma consciente no.

Respuesta 5. Sí, sobre todo en interpretación cuando una idea la tengo muy muy clara y pongo un símbolo mínimo, intento pensar en algo que me recuerde a esa idea, aunque no tengo nada que ver. Me pasó en un discurso sobre bombillas rotas, y yo recreé en mi mente un documental que había visto sobre la obsolescencia programada.

Respuesta 6. Como dije antes, los temarios de los exámenes.

Respuesta 7. Sí, como expliqué en la pregunta anterior, para estudiar para un examen.

Por ejemplo, cuando tuve que aprenderme la tabla periódica, la estudié como un concepto, como una imagen, no por sus partes individuales.

Respuesta 8. Sí, como ejemplo que cité anteriormente.

Respuesta 9. Igual que en la pregunta anterior. A diario utilizo imágenes para recordar algo. Por ejemplo a la hora de entrenar, para saber qué ejercicios he hecho y no repetirlos.

Respuesta 10. Los discursos a la hora de interpretar o simplemente para recordar cualquier cosa. Si tengo que hacer unos ejercicios ese día, pues me imagino haciéndolos para después hacerlos.

Respuesta 11. Sí, por ejemplo, en los libros de historia. Recordaba los hechos de la historia usando las imágenes que aparecían en los libros.

Respuesta 12. Sí. Al estudiar.

Respuesta 13. Sí, cuando estudiaba historia del arte, las imágenes me ayudaban a memorizar las características típicas de cada estilo artístico.

Respuesta 14. Sí, mis apuntes al estudiar.

Respuesta 15. Sí, mis apuntes al estudiar.

Respuesta 16. Sí, he hecho uso de las imágenes para memorizar palabras de vocabulario, conceptos y partes de temarios difíciles.

Respuesta 17. Al estudiar o en la interpretación es muy útil hacerse una imagen mental del discurso o de lo que debes recordar en general. Ayuda a almacenar la información más fácilmente

Respuesta 18. Sí. En los mapas de Geografía en el instituto.

Respuesta 19. Sí, lo último que estudié de memoria con imágenes fue una presentación sobre los antecedentes históricos de Alemania.

14. En general, ¿dirías que las imágenes son una herramienta presente en nuestra vida cotidiana?

Respuesta 1. Sí

Respuesta 2. Sí.

Respuesta 3. Sí.

Respuesta 4. Sí.

Respuesta 5. Sí.

Respuesta 6. Sí, completamente.

Respuesta 7. Sí.

Respuesta 8. Sí.

Respuesta 9. Sí, completamente.

Respuesta 10. Sí

Respuesta 11. Sí.

Respuesta 12. Sí.

Respuesta 13. Sí.

Respuesta 14. Sí.

Respuesta 15. Sí.

Respuesta 16. Sí

Respuesta 17. Inevitablemente lo son.

Respuesta 18. Sí.

Respuesta 19. Sí.

15. En caso afirmativo, ¿por qué?

Respuesta 1. Porque las usamos incluso de manera inconsciente.

Respuesta 2. Porque muchas veces se usan para sustituir palabras.

Respuesta 3. Porque pensamos mediante imágenes y nos ayudan a anticipar sucesos o situaciones que van a pasar.

Respuesta 4. Como dije antes, las imágenes son el mayor estímulo que tenemos y gran parte de nuestra comprensión es visual.

Respuesta 5. Creo que son muy útiles para aquellas personas que tienen a olvidar datos con mucha frecuencia. Me parece más sencillo evocar experiencias, es decir, imágenes que conocemos, que datos en sí.

Respuesta 6. Creo que nos ayudan a tener una idea inamovible en la cabeza y eso nos permite acordarnos de muchas cosas, aunque haya pasado un tiempo.

Respuesta 7. Nos ayudan a percibir lo que tenemos delante de una manera u otra.

Respuesta 8. Porque en todas partes podemos encontrar imágenes que nos ayudan a identificar objetos o ideas.

Respuesta 9. Creo que nos ayudan a recordar ciertas cosas con claridad.

Respuesta 10. Porque cuando nos dicen una definición, nuestra mente la reproduce en nuestra cabeza a modo de imagen.

Respuesta 11. Son fundamentales para nuestro día a día, describen cosas, nos hacen recordar momentos, nos entretienen, etc.

Respuesta 12. Son importantes. Ayudan a entender la situación e incluso pueden decir más que las palabras.

Respuesta 13. Porque hacemos uso de ellas a diario, bien sea a través de las redes sociales, de *Whatsapp* o incluso de la tele. Las imágenes son fundamentales y casi insustituibles en muchísimos ámbitos.

Respuesta 14. Como ya dije antes, creo que todos queramos o no, tenemos unas imágenes en la cabeza de las cosas que nos rodean y es en el momento que alguna de estas difiere de nuestra imagen que nos sorprendemos.

Respuesta 15. Como ya dije antes, creo que todos queramos o no, tenemos unas imágenes en la cabeza de las cosas que nos rodean y es en el momento que alguna de estas difiere de nuestra imagen que nos sorprendemos.

Respuesta 16. Porque es una manera fácil de recordar las cosas.

Respuesta 17. Porque tampoco podemos evitar utilizar la vista y almacenar todo lo que vemos, oímos, olemos o tocamos como un solo recuerdo conjunto y siempre es más fácil recordar algo que hemos visto a algo que hemos oído.

Respuesta 18. En ocasiones, suelen ser el elemento clave a través del que se intenta lograr un determinado objetivo comunicativo.

Respuesta 19. Porque son uno de los sentidos que más información nos aportan y por el que más nos solemos guiar.

16. Las siguientes imágenes vienen acompañadas de un término en chino. ¿Podrías decir que significa cada término? En caso afirmativo, hazlo.



電腦



眼鏡

Respuesta 1. Ordenador/ Gafas
Respuesta 2. Ordenador/ Gafas
Respuesta 3. Ordenador/ Gafas
Respuesta 4. Ordenador/ Gafas
Respuesta 5. Ordenador/ Gafas
Respuesta 6. Ordenador/ Gafas
Respuesta 7. Ordenador/ Gafas
Respuesta 8. Ordenador/ Gafas
Respuesta 9. Ordenador/ Gafas
Respuesta 10. Ordenador/ Gafas
Respuesta 11. Ordenador/ Gafas
Respuesta 12. Ordenador/ Gafas
Respuesta 13. Ordenador/ Gafas
Respuesta 14. Ordenador/ Gafas
Respuesta 15. Ordenador/ Gafas
Respuesta 16. Ordenador/ Gafas
Respuesta 17. Ordenador/ Gafas
Respuesta 18. Ordenador/ Gafas
Respuesta 19. Ordenador/ Gafas

17. En relación con la pregunta anterior, ¿las imágenes te han ayudado a sacar el significado de los términos?

Respuesta 1. Sí porque no sé chino.

Respuesta 2. Sí.

Respuesta3. Sí.

Respuesta 4. Las imágenes han determinado 100% que pudiera saber lo que significaba cada término.

Respuesta 5. Sí, puesto que no sé chino y no habría podido saberlo de otra forma.

Respuesta 6. Sí, no sé chino, pero las imágenes me han ayudado.

Respuesta 7. Sí, si no tuviera las imágenes no podría saber qué son.

Respuesta 8. Sí.

Respuesta 9. Sí.

Respuesta 10. Sí

Respuesta 11. Sí. He sacado los términos solo con las imágenes ya que no sé nada de chino.

Respuesta 12. Sí.

Respuesta 13. Sí, sin ellas habría sido imposible descifrar los caracteres chinos.

Respuesta 14. Sí

Respuesta 15. Sí

Respuesta 16. Las imágenes me han ayudado a sacar el significado de los términos porque no sé chino.

Respuesta 17. La verdad es que no tengo ni idea de que es cada palabra pero por adivinar y relacionar imágenes con símbolos.

Respuesta 18. Sí.

Respuesta 19. Claro.

18. ¿Crees que las imágenes son un buen método de enseñanza, sobre todo en el ámbito de los idiomas? ¿Por qué?

Respuesta 1. Sí, es más sencillo enlazar los términos con sus significado y así aprender nuevo vocabulario.

Respuesta 2. Sí, porque pueden complementar el significado de las palabras y hacer el recuerdo más duradero.

Respuesta 3. Sí. Ayudan a la persona que está aprendiendo el idioma a asociar la palabra a su significado mediante la imagen.

Respuesta 4. Las imágenes no suelen estar ligadas a los idiomas ni las palabras, por lo que, usando imágenes de la realidad, se podría enseñar de forma mucho más eficaz distintos aspectos de idiomas, como el vocabulario. También creo que ayudan enormemente en la comprensión oral.

Respuesta 5. Sí, creo que son un buen método para poder memorizar vocabulario, sobre todo.

Respuesta 6. Sí, para que los alumnos relacionen las palabras de un idioma con el suyo propio a través de objetos ya conocidos.

Respuesta 7. Sí, como vimos en el ejemplo anterior con las palabras en chino, para aprender un nuevo idioma las imágenes nos permiten asociarlas con un concepto que existe en nuestra cultura y en nuestro ejemplo.

Lo vimos también en las clases de Interpretación Consecutiva. Era mucho más fácil entender un audio cuando iba acompañado de imágenes que cuando era solo el audio.

Respuesta 8. Sí, porque ayudan a memorizar muchos términos, por ejemplo, en el aprendizaje del vocabulario de un idioma en concreto.

Respuesta 9. Sí, sobre todo para asociar imágenes a palabras nuevas.

Respuesta 10. Porque puedes memorizar las palabras y asociarlas a las imágenes

Respuesta 11. Sí, aportan una descripción de la palabra que estamos estudiando y nos hace recordarla en el futuro, ya sea por su color, su forma, su tamaño o algo que nos haya llamado la atención de la imagen.

Respuesta 12. Sí. Al ver las imágenes, se puede deducir de qué se habla. Facilitarían el aprendizaje.

Respuesta 13. Sí, porque complementan a las palabras y ayudan a ilustrar de una mejor manera un determinado concepto o idea en la lengua que se quiere aprender.

Respuesta 14. Sí, por ejemplo tener un término en un idioma saber el significado y al lado una foto, simplifica mucho el aprendizaje. Algunos ejemplos son los colores, la familia o las partes de una casa.

Respuesta 15. Sí, por ejemplo tener un término en un idioma saber el significado y al lado una foto, simplifica mucho el aprendizaje. Algunos ejemplos son los colores, la familia o las partes de una casa.

Respuesta 16. Sí, creo que es un buen método de enseñanza porque nos ayuda a asociar las palabras con un concepto, a recordarlas con más facilidad.

Respuesta 17. Son un apoyo en cualquier caso pero nunca servirían por si mismas.

Respuesta 18. Sí, por ejemplo, en el aprendizaje de vocabulario, ya que facilitan la adquisición de nuevos contenidos.

Respuesta 19. Sí, porque es más fácil memorizar si sabemos cómo es algo.

19. ¿Qué nivel de alemán crees que tienes?

Respuesta 1. Un B1 aunque creo que mi comprensión es mejor que mi expresión.

Respuesta 2. B2.

Respuesta3. Bastante bajo.

Respuesta 4. Un B1.

Respuesta 5. Creo que tengo un B1 pero, debido a la estructura del doble grado, hace mucho que no toco el idioma y lo tengo oxidado. Espero mejorarlo en consecutiva C alemán.

Respuesta 6. Creo que sobre el B1, pero tengo que practicar sobre todo el habla para poder desenvolverme bien.

Respuesta 7. B1, pero llevo mucho tiempo sin tocar el alemán, por lo que necesito repasar para volver a ese nivel.

Respuesta 8. Un B1.

Respuesta 9. Nivel medio.

Respuesta 10. Bajo.

Respuesta 11. B1-B2

Respuesta 12. Un nivel intermedio.

Respuesta 13. Creo que tengo un nivel medio.

Respuesta 14. A2, a lo mejor diría que puedo llegar a un nivel de B1 muy por los pelos pero creo que sería muy positivo por mi parte.

Respuesta 15. A2, a lo mejor diría que puedo llegar a un nivel de B1 muy por los pelos pero creo que sería muy positivo por mi parte.

Respuesta 16. Según las pruebas que hice durante el ERASMUS+, tengo un B1.

Respuesta 17. B2+/C1 (conversación y comprensión) B2 (escritura)

Respuesta 18. Con respecto a la gramática, B2. En la expresión oral, B1.

Respuesta 19. B2+

20. ¿Qué es lo que te resulta más difícil en interpretación consecutiva C alemán?

Respuesta 1. Memorizar toda la información que el emisor da, además de que su velocidad al hablar suele ser bastante rápida.

Respuesta 2. Recordar la información que hay que interpretar.

Respuesta3. Debido a mi bajo conocimiento de alemán, oír un discurso e intentar identificar las palabras y las oraciones me resulta imposible.

Respuesta 4. En las clases de alemán de la carrera trabajamos sobre todo con la gramática, pero no solemos hacer hincapié en la comprensión o la expresión oral. Así, no estoy acostumbrada a escuchar alemán, y mucho menos a comprender la mayor parte de lo que se está diciendo y a la vez a traducirlo en mi cabeza para su posterior expresión en español en un periodo de tiempo tan corto.

Respuesta 5. Gestionar el estrés que me genera el miedo de no dominar bien el idioma origen.

Respuesta 6. El idioma en sí es bastante complejo, el vocabulario que es muy diferente al español, las estructuras en las que el verbo principal se encuentra al final de la oración, etc. La velocidad de lectura también me parece complicada, porque no me da tiempo de asimilar del todo la información (o eso creo). No obstante, no sentir que sé el idioma me produce mucha inseguridad y considero que esa es mi mayor barrera.

Respuesta 7. Lo más complicado es comprender los audios. En la carrera hemos aprendido gramática y vocabulario para rellenar huecos en un examen. Incluso en las pruebas de comprensión auditiva, lo que teníamos que hacer era rellenar huecos o decir si era verdadero o falso, no entender todo el contexto y todas las ideas del audio. Creo que me falta esa agilidad auditiva de poder entender lo que se me dice como conjunto de ideas.

Si no puedo eso es muy difícil reproducir el discurso en la lengua meta.

Respuesta 8. La comprensión auditiva.

Respuesta 9. Algunas palabras de vocabulario, y ciertas construcciones gramaticales.

Respuesta 10. Entender el alemán.

Respuesta 11. Entender los que dicen en los vídeos, ya que a veces hablan muy rápido.

Respuesta 12. Para poder interpretar, es necesario conocer y saber el vocabulario del tema del que se vaya a interpretar. Por ello, diría que el vocabulario sería la parte más complicada.

Respuesta 13. Comprender completamente los discursos.

Respuesta 14. Ponerme nervioso al no entender algunas palabras, no saber nada del tema que voy a interpretar, pensar desde antes de hacerlo que lo voy hacer mal, perder la narrativa de un discurso por perderme una idea.

Respuesta 15. Ponerme nervioso al no entender algunas palabras, no saber nada del tema que voy a interpretar, pensar desde antes de hacerlo que lo voy hacer mal, perder la narrativa de un discurso por perderme una idea.

Respuesta 16. Las oraciones subordinadas y los verbos con preposiciones. Además, de la fluidez de la persona que está hablando o el acento.

Respuesta 17. Adaptarme a poner un mayor esfuerzo en la parte de la comprensión de lo que tenía que hacerlo en inglés.

Respuesta 18. La fase de comprensión del mensaje.

Respuesta 19. La concentración y la expresión en español.

21.. ¿Crees que el uso de las imágenes como apoyo didáctico en la enseñanza de interpretación consecutiva, te facilitaría el proceso que esta práctica conlleva?

Respuesta 1. Sí

Respuesta 2. Sí.

Respuesta3. Sí.

Respuesta 4. Sí.

Respuesta 5. Sí.

Respuesta 6. Sí.

Respuesta 7. Sin duda.

Respuesta 8. Sí.

Respuesta 9. Sí, sin ninguna duda.

Respuesta 10. Sí

Respuesta 11. Sí.

Respuesta 12. Por supuesto.

Respuesta 13. Sí.

Respuesta 14. Sí

Respuesta 15. Sí

Respuesta 16. Sí

Respuesta 17. Pues probablemente pero son como las rueditas en una bici, en algún momento habrá que quitarlas y si te acostumbras tal vez sea peor.

Respuesta 18. Bastante.

Respuesta 19. Claro.

22. En caso afirmativo, ¿por qué?

Respuesta 1. Porque me ayudan a asociar ideas e incluso a entender palabras que ya cocino con pero que no he entendido cuando solo escucho el audio.

Respuesta 2. Porque las imágenes ayudan a recordar el discurso.

Respuesta3. El otro día cuando tuve que interpretar el hecho de ver las imágenes me ayudó mucho a descifrar gran parte del discurso. Sin ver las imágenes solo pude descifrar palabras sueltas.

Respuesta 4. Creo que le quita presión a la comprensión auditiva y que ayuda a establecer conexiones entre las palabras alemanas y su equivalente más adecuado en español

Respuesta 5. Siento que entiendo más los discursos cuando están apoyados por imágenes. Es un buen método para reafirmar aquella información que no tengo clara

Respuesta 6. Creo que, si consigo crear una imagen en mi cabeza de lo que está hablando el orador, podré entender mejor qué dice y con qué finalidad, y producir así un discurso que respete el original, pero en el que me exprese con mis propias palabras y demuestre que lo he entendido, sin necesidad de reproducir palabra por palabra lo que dijo el orador.

Respuesta 7. Lo hemos demostrado en clase, cuando el audio va acompañado de un vídeo es mucho más fácil entenderlo. Incluso si las imágenes del vídeo no son exactamente las mismas que lo que se dice en el audio, pero nos ayuda a situarnos en un contexto.

Respuesta 8. Porque, a la hora de interpretar, puede que no lleguemos a conocer todos los términos que se dicen o a entender las ideas en su totalidad, pero las imágenes nos ayudan a construir estas ideas y a poder interpretar posteriormente el discurso de alguna manera.

Respuesta 9. Como se ha podido comprobar a lo largo del cuestionario, las imágenes son realmente útiles para “almacenar” de alguna manera esos recuerdos y tenerlos presentes a la hora de interpretar.

Respuesta 10. Porque puedo intuir de qué me está hablando.

Muchas de las cosas que dicen en los vídeos las podemos entender solo viendo las imágenes sin necesidad de entender el audio al completo.

Respuesta 12. Como ya he dicho anteriormente, las imágenes facilitarían entender y saber de qué trata el texto.

Respuesta 13. Porque las imágenes son de gran ayuda a la hora de entender el mensaje. Si se tienen dificultades de comprensión, contribuyen a suplir las carencias lingüísticas, gracias a ellas se puede inferir el mensaje.

Respuesta 14. Los vídeos de ZDF que estamos trabajando son un ejemplo claro. Sin imágenes creo que puedo llegar a entender de un 20 a un 50 por ciento, pero con las imágenes puedo llegar a más o al menos intentarlo porque son una ayuda visual.

Respuesta 15. Los vídeos de ZDF que estamos trabajando son un ejemplo claro. Sin imágenes creo que puedo llegar a entender de un 20 a un 50 por ciento, pero con las imágenes puedo llegar a más o al menos intentarlo porque son una ayuda visual.

Respuesta 16. Creo que nos facilitaría un poco más labor y nos ayudará a la hora de memorizar la historia y las palabras más importantes

Respuesta 17. Contestado arriba

Respuesta 18. El factor visual contribuye a definir de manera evidente el contexto del acto comunicativo. Además, ciertas palabras o representaciones visuales clave resultan suficientes para transmitir la idea principal de un determinado contenido.

Respuesta 19. Es un apoyo de lo que dicen las palabras y lo que no entiendas o no escuches puedes inferirlo de las imágenes siempre y cuando no sean engañosas.