

Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Idiomas
Doctorado en Ciencias del Lenguaje



Priming estructural interlingüístico en intérpretes bilingües español-inglés

TESIS

Que para obtener el grado de
Doctor en Ciencias del Lenguaje

Presenta

Héctor Javier Sánchez Ramírez

Mexicali, Baja California, 7 de noviembre de 2022.

Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Idiomas
Doctorado en Ciencias del Lenguaje



Priming estructural interlingüístico en intérpretes bilingües español-inglés

TESIS

Que para obtener el grado de

Doctor en Ciencias del Lenguaje

Presenta

Héctor Javier Sánchez Ramírez

APROBADA POR

Dra. Eleonora Lozano Bachioqui
Director de tesis

Dr. Rafael Saldívar Arreola
Sinodal

Dr. Ignacio Rodríguez Sánchez
Sinodal

Dr. Antonio Reyes Pérez
Sinodal

Dra. Iona Cornea
Sinodal

Mexicali, Baja California, 7 de noviembre de 2022

Resumen

Esta investigación describe y analiza el efecto de *priming* estructural interlingüístico durante dos prácticas de interpretación consecutiva dialógica español-inglés-español. Las estructuras que se contemplan para realizar el análisis en términos de *priming* estructural interlingüístico son estructuras ditransitivas en ambas lenguas dado que estas estructuras permiten una configuración diferente de sus valencias sin ser agramaticales; lo anterior permite observar la configuración de las valencias en la lengua meta y así analizar el efecto de *priming*. Se diseñaron dos prácticas de interpretación consecutiva dialógica las cuales sirvieron como las prácticas de interpretación que realizaron los aprendientes de interpretación. Una vez que se obtuvieron las grabaciones de los aprendientes, se procedió a transcribir, anotar y alinear los datos para compilar un corpus paralelo bilingüe denominado Corpus de Aprendientes de Interpretación (CAI); el CAI sirvió para identificar el efecto de *priming* en los discursos emitidos por los intérpretes. Se comprobó que existe un efecto de *priming* de manera bidireccional en los aprendientes de interpretación, el cual se discute a la luz de premisas psicolingüísticas y cognitivas sobre el procesamiento de ambas lenguas en intérpretes bilingües, además del almacenamiento, la representación y el uso de la información lingüística de los dos sistemas lingüísticos. Esta investigación marca un hito en los estudios de interpretación como los primeros acercamientos que se realizan a la interpretación consecutiva dialógica en términos del procesamiento psicolingüístico y cognitivo que implica la práctica interpretativa, además de incorporar diferentes disciplinas que permiten obtener un mejor entendimiento del procesamiento del intérprete.

Palabras claves: *priming estructural interlingüístico; estudios de interpretación; psicolingüística; bilingüismo; lingüística de corpus.*

Abstract

The present research describes and analyzes cross-linguistic priming effects during two consecutive interpreting practices (SP-EN-SP). The linguistic structures analyzed in terms of cross-linguistic priming effects are ditransitive verb structures because ditransitive verb structures in both languages allow different valency patterns, and are not ungrammatical. The different valency patterns make it possible to detect any cross-linguistic priming effects. Two consecutive interpreting practices were designed and applied to interpreting learners, who had to interpret both practices and record themselves. Once the recordings were received, these were transcribed, annotated, and aligned as a parallel corpus, named Corpus of Interpreting Learners (CIL). CIL was used to identify cross-linguistic priming effects on the learners' renditions. Priming effects were detected in both working language directions on practices carried out by interpreting learners. This effect is discussed in light of psycholinguistic and cognitive premises dealing with the processing, storage, representation, and usage of linguistic information of both languages in bilinguals, specifically interpreters. This research presents an innovative approach to the description of the psycholinguistic and cognitive process of interpreting learners due to the incorporation of theoretical and methodological frameworks from other disciplines, which could help the description and understanding of the interpreting process.

Keywords: cross-linguistic priming; interpreting studies; psycholinguistics; bilingualism; corpus linguistics.

Agradecimientos

Este escrito es producto de un constante e inigualable apoyo por parte de mi familia, sin ellos nada de esto hubiera sido posible. Gracias de todo corazón, son ese pilar que todas las personas debemos tener.

A mis padres, Elba Rosa y Javier, gracias por siempre darme palabras de aliento para continuar a pesar de situaciones adversas; a mi hermano y hermana, Javier A. y Paola, por ser figuras de desarrollo y perseverancia continua; a mi sobrino Alexander, quien se inicia en el mundo de la traducción, las letras y la lingüística y me hace recordar la dicha del camino que he recorrido; a mi cuñada Rosalyn, quien siempre tiene una sonrisa para regalar cuando los días no sientan bien.

Gracias, familia, los adoro.

Gracias a mi comité de tesis, agradezco sus comentarios, su guía y su apoyo para la culminación de este trabajo.

Por último, agradezco a CONACYT, institución que ha apoyado la investigación nacional; espero que esto no cambie y que esta institución continúe apoyando la investigación en todas las áreas del conocimiento por igual.

Contenido

.....	1
Resumen.....	2
Abstract.....	3
Índice de Figuras	8
Índice de tablas.....	9
Introducción.....	10
1. Planteamiento del problema.....	13
1.1 Objetivos	16
1.1.1 Objetivo general.....	16
1.1.2 Objetivos específicos.....	16
1.3 Justificación	17
1.4 Antecedentes	22
2. Marco teórico.....	34
2.1 La memoria humana y su relación con el procesamiento lingüístico	34
2.1.1 Priming: su influencia en el procesamiento lingüístico y en las representaciones mentales del monolingüe.....	41
2.1.2 Memoria, procesamiento lingüístico y priming en bilingües.....	48
2.2 Los estudios de interpretación	66
2.2.1 Modalidades y tipos de interpretación	69
2.2.2 Estudios de interpretación: paradigmas y su relación con estudios de psicolingüística y bilingüismo	77
2.2.3 El Modelo de los Esfuerzos de Gile	83
2.2.4 Estudios de bilingüismo e interpretación	88
2.3 Aproximaciones a la lingüística de corpus.....	97
2.3.1 La lingüística de corpus en los estudios de interpretación	100
3. Metodología	103
3.1 Diseño de pruebas de interpretación consecutiva dialógica basadas en <i>priming</i> estructural interlingüístico	104
3.2 Selección y creación de cuestionarios: LEAP-Q y Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa	113
3.3 Aplicación de las pruebas de interpretación y los cuestionarios en torno al bilingüismo y la práctica interpretativa	115

3.4 Recolección de los datos de las pruebas de interpretación	117
3.5 Transcripción de los audios a texto	118
3.6 Edición y anotación prosódica de las transcripciones.....	119
3.7 Organización y alineación de los datos.....	123
3.8 Creación y procesamiento del CAI en Sketch Engine.....	125
3.9 Identificación de estructuras ditransitivas utilizando el CAI.....	127
4. Resultados	127
4.1 Resultados sobre las características y tipo de bilingüismo que presentan los sujetos de la muestra.....	128
4.2 Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa	137
4.2 Corpus de Aprendientes de Interpretación.....	143
4.3 La presencia del efecto de <i>priming</i> interlingüística en el discurso interpretado.....	145
4.3.1 Resultados de la presencia o ausencia de <i>priming</i> interlingüístico por semestre	146
4.3.2 Presencia o ausencia de <i>priming</i> por verbo.....	149
5. Análisis y discusión	157
5.1 Bilingüismo y la prueba LEAP-Q	158
5.2 Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa	164
5.3 El Corpus de Aprendientes de Interpretación.....	167
5.4 Efectos de <i>priming</i> estructural interlingüístico durante la interpretación: análisis cuantitativo	169
5.5 Análisis lingüístico de las estructuras ditransitivas interpretadas.....	172
5.5.1 Análisis lingüístico de las estructuras interpretadas del inglés (LO) al español (LM).....	174
5.5.2. Análisis lingüístico de las estructuras interpretadas del español (LO) al inglés (LM)	182
5.6 El proceso psicolingüístico del intérprete a la luz de las propuestas en hablantes bilingües	185
6. Conclusiones	194
Referencias.....	201
Anexo 1.....	210
Anexo 2.....	216
Anexo 3.....	222
Anexo 4.....	225
Anexo 5.....	228

Anexo 6.....	230
---------------------	------------

Índice de Figuras

Figura 1	36
Figura 2	40
Figura 3	50
Figura 4	61
Figura 5	74
Figura 6	105
Figura 7	106
Figura 8	107
Figura 9	124
Figura 10	125
Figura 11	126
Figura 12	129
Figura 13	130
Figura 14	131
Figura 15	132
Figura 16	133
Figura 17	134
Figura 18	135
Figura 19	136
Figura 20	138
Figura 21	139
Figura 22	140
Figura 23	141
Figura 24	141
Figura 25	142
Figura 26	145

Índice de tablas

Tabla 1	71
Tabla 2	89
Tabla 3	108
Tabla 4	110
Tabla 5	110
Tabla 6	115
Tabla 7	117
Tabla 8	120
Tabla 9	122
Tabla 10	143
Tabla 11	144
Tabla 12	148
Tabla 13	149
Tabla 14	150
Tabla 15	150
Tabla 16	151
Tabla 17	151
Tabla 18	152
Tabla 19	152
Tabla 20	153
Tabla 21	154
Tabla 22	154
Tabla 23	155
Tabla 24	156
Tabla 25	156
Tabla 26	172
Tabla 27	173
Tabla 28	179

Introducción

La presente investigación describe y analiza el procesamiento de estructuras ditransitivas en inglés y español durante dos prácticas de interpretación consecutiva dialógica realizadas por aprendientes de interpretación; lo anterior se lleva a cabo a partir de la implementación de un paradigma de *priming* estructural interlingüístico en ambas prácticas de interpretación. Así, esta investigación realiza la descripción y el análisis de las estructuras ditransitivas con el objetivo de determinar si existe un efecto de *priming* estructural interlingüístico durante el proceso traslativo que implica la práctica interpretativa.

El efecto de *priming* estructural interlingüístico se define como la tendencia de que un hablante produzca la misma estructura en lengua Y una vez que ha procesado la misma estructura en lengua X (Hartsuiket et al., 2016; Sánchez, 2017). El efecto de *priming* estructural interlingüístico tiene una relación directa con la memoria humana en términos de aprendizaje, almacenamiento, representación y uso de la información en general; en específico, esta investigación trata con la información lingüística de ambas lenguas que habla un bilingüe. Los estudios que han implementado metodologías de *priming* estructural interlingüístico para investigar sobre la memoria del bilingüe han propuesto principalmente dos hipótesis relacionadas con la representación de la información lingüística de ambas lenguas, a saber, la hipótesis de la sintaxis compartida y la hipótesis de la sintaxis separada (Hartsuiker et al., 2004; Hartsuiker et al., 2016; Hartsuiker y Bernolet, 2018). Aun cuando los aprendientes de interpretación deben hablar mínimo dos lenguas para llevar a cabo una interpretación, el efecto de *priming* estructural interlingüístico no ha sido incorporado a los estudios de interpretación que intentan describir el procesamiento lingüístico que lleva a cabo el intérprete.

Además de lo anterior, este proyecto busca incorporar algunas propuestas teóricas que se desprenden de los estudios de bilingüismo que tienen por tema de interés el funcionamiento de la memoria y del cerebro del bilingüe. Con ello, se identificó un modelo sobre el procesamiento psicolingüístico y cognitivo del intérprete propuesto por Gile (2009a), el Modelo de los Esfuerzos (MDE), el cual opta por describir el procesamiento del

intérprete considerando propuestas teóricas que se han realizado desde los estudios de bilingüismo. Esto ha convertido al MDE en un modelo que permite incorporar evidencia del área de bilingüismo sin perder de vista que los intérpretes, si bien comparten características con hablantes bilingües y el procesamiento lingüístico de ellos, es un hablante bilingüe bilingües que realiza una práctica interlingüística que no cualquier bilingüe lleva a cabo; por tanto, es importante la incorporación de estos estudios de bilingüismo a los de interpretación con la intención de identificar las similitudes entre ambos grupos poblacionales, pero de igual manera y más importante, las diferencias que puedan suscitarse a partir de la formación y práctica en la interpretación (Dong y Li, 2020).

De igual manera, esta investigación incorpora la lingüística de corpus como una metodología que permite, por un lado, el análisis asistido por computadora de los discursos interpretados de una lengua a otra. Por otro lado, permite la creación de un corpus de interpretación que puede ser explotado para diferentes temas de interés relacionados con los estudios de interpretación. El análisis de los discursos que producen los intérpretes se ha convertido en un gran impedimento en los estudios de interpretación dado que los discursos son, normalmente, orales; lo que ha llevado a la poca exploración del proceso del intérprete debido a las dificultades que representa trabajar con la lengua oral. Así, esta investigación propone algunos pasos metodológicos que sirven como referencia para incorporar la tecnología y las herramientas de la lingüística de corpus para así poder investigar de manera más precisa el proceso llevado a cabo durante la interpretación.

Como se mencionó con anterioridad, la incorporación de la lingüística de corpus a esta investigación culmina con el Corpus de Aprendientes de Interpretación (CAI), un corpus que contiene los discursos emitidos por estudiantes de interpretación durante dos prácticas de interpretación consecutiva dialógica. Los corpus de interpretación, además de obedecer los principios de elaboración de cualquier corpus (McEnery y Hardie, 2012), contemplan diversas características que son específicas a los corpus que se elaboran a partir de la interpretación, tales como la alineación de los segmentos en lengua origen (LO) y lengua meta (LM), al igual que diversas anotaciones prosódicas de interés para la interpretación. Así, el CAI se presenta a disposición de todas las personas que estén

interesadas en realizar investigación que verse en torno a la práctica interpretativa y diferentes temáticas, como lo son el procesamiento psicolingüístico y cognitivo del intérprete, la pedagogía de la interpretación, la calidad en la interpretación, al igual que los equivalentes empleados por los aprendientes de interpretación, así como los movimientos de tema y rema que realizan.

Esta investigación se presenta como propuesta a la interdisciplinariedad inherente a los estudios de interpretación y, en general, a los estudios de traducción. Con ello se pretende que esta investigación invite también a la reflexión teórica y metodológica en los estudios de interpretación con la intención de incorporar otras disciplinas que puedan ayudar al mejor entendimiento de la práctica interpretativa.

1. Planteamiento del problema

El presente trabajo contribuye al cuerpo de literatura existente sobre el tema del proceso psicolingüístico en bilingües y multilingües. En específico, este trabajo dirige su atención al procesamiento psicolingüístico de estructuras ditransitivas en bilingües español-inglés a través de una metodología de *priming* estructural interlingüístico; aún más, la población con la que se trabajó en esta investigación tiene la peculiaridad de estar formando como traductores e intérpretes, una población que no ha sido estudiada a partir de la aplicación de una metodología de *priming* interlingüístico. Adicionalmente, el presente parte de cuestionar si el proceso psicolingüístico llevado a cabo por aprendientes de interpretación se asemeja al proceso psicolingüístico descrito en los estudios de bilingüismo en términos de efectos de *priming* estructural entre lenguas.

Esta investigación versa sobre el procesamiento psicolingüístico llevado a cabo por aprendientes de interpretación durante una interpretación consecutiva dialógica. El procesamiento psicolingüístico que se analiza refiere al procesamiento de estructuras verbales ditransitivas, es decir, con tres valencias verbales o espacios funcionales (Tesnière, 1959), en español y en inglés. La metodología de *priming* estructural interlingüístico que se propone para llevar a cabo el análisis de este proceso psicolingüístico nos permite identificar si existe un flujo de información entre las dos lenguas que conoce el intérprete a nivel de representaciones mentales y memoria, lo que permite realizar conclusiones referentes al grado de incorporación o separación que tienen las lenguas que conoce el hablante bilingüe, i.e. la hipótesis de la sintaxis separada y la sintaxis compartida (Hartsuiker et al., 2004). Si bien hay una creciente literatura respecto al proceso psicolingüístico llevado a cabo por bilingües en términos de memoria, estos trabajos no han permeado en el área de la traducción ni de la interpretación, lo que resulta problemático para la modelación del proceso psicolingüístico que realizan los intérpretes durante su práctica interpretativa, además de no contar con estudios que permitan realizar un contraste entre los estudios que indagan en población de hablantes bilingües y los estudios que tienen por población hablantes bilingües con una formación en traducción e interpretación. Por

tanto, este apartado pretende ilustrar algunas problemáticas asociadas a la falta de conocimiento sobre este proceso psicolingüístico en aprendientes de interpretación.

Como se comentó en el párrafo anterior, este proyecto busca ilustrar el proceso psicolingüístico llevado a cabo por intérpretes, no obstante, este trabajo tiene un fundamento teórico y metodológico no proveniente de los estudios de interpretación, sino de los estudios en el área de psicolingüística que versan sobre el procesamiento lingüístico en bilingües. Por un lado, el tener más de una disciplina que informe sobre el procesamiento psicolingüístico permite identificar algunos puntos de encuentro que son pertinentes y que conviene tomar en consideración cuando se explora el proceso psicolingüístico del intérprete ya que, si bien no todo bilingüe es traductor o intérprete, todo traductor e intérpretes es, forzosamente, bilingüe. Por otro lado, la incorporación de la psicolingüística en términos teóricos y metodológicos ya ha contribuido en el plano teórico sobre el proceso del intérprete, tal como lo muestran diversos autores (Seleskovitch y Lederer, 1984; Pöchhacker, 2004; Gile, 2009;), no obstante, las propuestas teóricas sobre el proceso psicolingüístico que realiza el intérprete están informadas por implicaciones teóricas que se desprenden de las conclusiones de trabajos sobre bilingüismo y no necesariamente por la experimentación empírica del proceso traslativo e interpretativo.

El cruce entre los estudios psicolingüísticos sobre el procesamiento lingüístico en bilingües y la actividad traslativa e interpretativa deja entrever la necesidad de integrar metodologías provenientes de la psicolingüística a los estudios de interpretación que buscan describir y modelar la actividad interpretativa desde una perspectiva psicolingüística y cognitiva. La incorporación no solo de la parte teórica, sino también de la parte metodológica, le permite a los estudios de interpretación tener un panorama mucho más amplio sobre el proceso lingüístico del intérprete al considerar las similitudes que puedan dibujarse desde los estudios de bilingüismo, además de poder identificar las diferencias que existen entre el procesamiento de dos lenguas y el procesamiento de dos lenguas con un objetivo comunicativo que es el de interpretar un mensaje de una lengua a otra, es decir, describir el procesamiento lingüístico en el bilingüe que traduce y/o interpreta (Schwieter y Ferrerira, 2017).

La escasez de investigaciones en el área de los estudios de interpretación que empleen experimentos empíricos para indagar sobre el proceso psicolingüístico en aprendientes de interpretación inhabilita a los mismos estudios de interpretación a generar un cuerpo de información representativo del fenómeno que pretende investigar, i.e. la actividad interpretativa y su correlato psicolingüístico; esta falta de investigación sobre el proceso del intérprete se convierte en un impedimento teórico para la conceptualización, el desarrollo y el modelaje de la práctica interpretativa (Schwieter, Festman y Ferreira, 2020). Así, es imperante repensar la actividad interpretativa como una actividad inminentemente psicolingüística y cognitiva en primer lugar, esto logrará abordar los temas centrales en los estudios de interpretación desde una óptica interdisciplinar que permita expandir la descripción del proceso psicolingüístico durante la interpretación con datos que simulan, en mayor medida, la práctica de la interpretación.

En resumen, el problema principal que se aborda en este proyecto es identificar si los aprendientes de interpretación, al igual que sus pares bilingües sin formación en traducción y/o interpretación, procesan y emplean ambas lenguas según los datos que arrojan los estudios que versan sobre el proceso psicolingüístico en población bilingüe. Lo anterior pretende comenzar a reconocer similitudes y diferencias en ambas poblaciones con el objetivo de contrastar los resultados obtenidos y diferenciar entre el procesamiento psicolingüístico en aprendientes de interpretación y el procesamiento psicolingüístico del bilingüe.

1.1 Objetivos

Debido a lo anteriormente expuesto en la descripción del problema, el presente trabajo de investigación se plantea como objetivos los siguientes:

1.1.1 Objetivo general

Analizar el procesamiento lingüístico a partir de la distribución de las valencias verbales de tres verbos ditransitivos que realizan aprendientes de interpretación durante una práctica de interpretación consecutiva dialógica inglés-español-inglés basada en un paradigma de *priming* estructural interlingüístico.

1.1.2 Objetivos específicos

Establecer el tipo de bilingüismo que presentan los aprendientes de interpretación que participaron en esta investigación.

Determinar el perfil de los aprendientes de interpretación que participaron en esta investigación y su práctica interpretativa.

Compilar un corpus oral y paralelo de aprendientes de interpretación.

Comprobar si existe o no el efecto de *priming* estructural interlingüístico en el discurso interpretado en ambas direcciones de trabajo, es decir, del inglés al español y viceversa.

Observar las estructuras mayormente empleadas al procesar los verbos ditransitivos seleccionados.

Comparar los resultados de este estudio a la luz de la teoría de la sintaxis compartida vis-à-vis la sintaxis separada, al igual que con el Modelo de los Esfuerzos.

1.3 Justificación

En esta sección del trabajo se presentan las razones por las cuales este es un proyecto novedoso y necesario para las disciplinas de la traductología, la psicolingüística – en específico los estudios referentes al procesamiento lingüístico en bilingües – y la lingüística de corpus. A continuación, se exponen los principales argumentos desde las disciplinas que se mencionaron con anterioridad con el objetivo de identificar las áreas de oportunidad de cada una de estas disciplinas en las cuales este trabajo pretende aportar.

Desde la traductología, los estudios de interpretación han tenido un desarrollo menos fructífero comparándolos con los estudios de traducción dada la mayor complejidad de obtener datos empíricos durante la práctica interpretativa, misma práctica que utiliza la lengua oral *vis-à-vis* la traducción que se apoya con la lengua escrita (Pöchhacker, 2008). Este primer acercamiento a los estudios de interpretación permite justificar la realización de cualquier estudio que indague sobre la interpretación a partir de cualquier perspectiva dada la falta de trabajos referentes a este tema, sin embargo, este primer acercamiento a los estudios de interpretación es superficial en términos de justificar específicamente este trabajo. Si bien se ha mencionado anteriormente que los estudios de interpretación han carecido de un desarrollo firme y estable, existe un creciente interés sobre el proceso que llevan a cabo los intérpretes durante su actividad interpretativa desde una óptica psicolingüística y cognitiva (Chmiel, 2007; He, 2019).

La falta de estudios sobre la práctica interpretativa se convierte, pues, en una justificación específicamente dirigida al planteamiento del problema que propone este trabajo, es decir, la descripción del proceso psicolingüístico y cognitivo del intérprete durante su actividad interpretativa. Esta propuesta interdisciplinar en donde los estudios de interpretación se entrelazan con teorías y metodologías propias de la psicolingüística y las ciencias cognitivas permite expandir el conocimiento que tenemos sobre el proceso del intérprete, mismo que sirve para modelar sus procesos mentales y cognitivos como la memoria, el uso de la información lingüística de dos lenguas y las representaciones mentales de ambas lenguas. Asimismo, desde los estudios de interpretación, al igual que desde los estudios de traducción, se puede atestiguar un interés creciente por el proceso

durante ambas prácticas, lo que ha traído consigo un paradigma psicolingüístico y cognitivo a la traductología en general desde hace poco más de una década (Li y Cheng Lei, 2019). Además, en este proyecto se implementan experimentos empíricos con el propósito de obtener datos provenientes de prácticas interpretativas diseñadas para replicar una práctica de interpretación consecutiva dialógica donde se pueda observar el fenómeno de *priming* estructural interlingüístico. Por tanto, se puede concluir que este trabajo de investigación responde a las tendencias de investigación actuales en la traductología ya que conjuga perspectivas de otras disciplinas que han probado ser fructíferas en los estudios de lingüística aplicada.

Mientras tanto, los estudios psicolingüísticos que versan sobre el procesamiento lingüístico en bilingües contribuyen directamente a este trabajo desde un plano teórico y metodológico. En el plano teórico, estos estudios han demostrado, entre otras cosas, la activación de ambos sistemas lingüísticos durante el procesamiento de cualquiera de las lenguas (Kroll, Dussias, Bogulski y Valdes Kroff, 2012) y el flujo de información entre las lenguas que hable un bilingüe o multilingüe (Hartsuiker, Beerts, Loncke, Desmet y Bernolet, 2016). Por otro lado, en el plano metodológico, se ha observado que la implementación de paradigmas de investigación de corte psicolingüístico y cognitivo ha ayudado a comprender más sobre el funcionamiento de la memoria del bilingüe en tanto la información lingüística que almacena y utiliza. Sin embargo, estos estudios que han contribuido al entendimiento del procesamiento lingüístico del hablante bilingüe no pueden ser trasladados directamente a la descripción en torno al procesamiento lingüístico que realizan los intérpretes durante la interpretación ya que las aproximaciones a la descripción del procesamiento lingüístico del intérprete no se han realizado empleando prácticas de interpretación que simulen la actividad interpretativa, es decir, transmitir un mensaje de una lengua a otra bajo el entendimiento teórico y práctico que implica la interpretación.

Precisamente, son estas prácticas de interpretación que simulan la actividad interpretativa las que brindan a este trabajo una oportunidad de estudiar el procesamiento lingüístico en bilingües desde una actividad interlingüística poca explorada bajo teorías y metodologías propias de la psicolingüística y las ciencias cognitivas. Lo interesante de esta

propuesta son las contribuciones teóricas que se pueden aportar a los estudios de bilingüismo desde los estudios de interpretación, esto debido a que la actividad interpretativa requiere un tipo de bilingüismo especial, al igual que de funciones cognitivas específicas tales como atención sostenida, abstracción de ideas centrales y un control ejecutivo que permita la regulación entre el control lingüístico y el control de procesamiento de la información (Chmiel, 2007; Dong y Lie, 2020a). Así, esta investigación se presenta como un acercamiento al procesamiento lingüístico en una población bilingüe que se forma como traductor e intérprete, lo cual permite teorizar y contrastar el procesamiento entre ambas poblaciones y así identificar aquellos puntos en común y aquellos puntos que puedan estar presentes específicamente en el procesamiento lingüístico durante una interpretación consecutiva dialógica.

En específico, este trabajo se presenta como un acercamiento novedoso al debate referente a la representación de ambas lenguas y la existencia del flujo de información entre las dos lenguas que hable un bilingüe, i.e. la hipótesis de la sintaxis separada y la sintaxis compartida (Hartsuiker et al., 2004; Hartsuiker et al., 2016). La contribución de este trabajo al debate en general sobre la hipótesis de la sintaxis separada y la sintaxis compartida es una aproximación que no ha sido explorada ya que no se han detectado trabajos similares en la literatura en torno a este tema con las siguientes características:

- a) Metodología de *priming* estructural aplicados a estudios de interpretación
- b) Contraste sobre el flujo de información entre las lenguas en bilingües sin formación y bilingües con formación en interpretación.
- c) Tarea experimental basada en una interpretación consecutiva dialógica.

Como última parte para la justificación de este trabajo, se presenta la disciplina de la lingüística de corpus como otro de los pilares fundamentales del presente y que ayuda a incorporar esta disciplina a los estudios de interpretación, tal como se ha venido haciendo desde hace poco más de dos décadas (Bendazzoli y Sandrelli, 2009). A pesar de que la lingüística de corpus ha emergido en la traductología en trabajos que investigan la traducción escrita, los estudios de interpretación presentan un reto metodológico en términos de recolección de datos, transcripción de los datos y alineación de los mismos,

esto dado que la actividad tiene por característica definitoria la inmediatez del discurso, lo que resulta en la dificultad de tratar datos lingüísticos provenientes de la práctica interpretativa (Bendazzoli, 2018). No obstante, los estudios de interpretación que incorporan a la lingüística de corpus como medio para analizar las producciones de aprendientes de interpretación e intérpretes profesionales son, hoy por hoy, una realidad que ha mostrado un acercamiento más sistemático a los datos provenientes de los estudios de interpretación.

Este trabajo incorpora a la lingüística de corpus como parte de la metodología, en específico, el tratamiento de los datos en términos de organización, alineación y su análisis, lo cual hace que el presente esté en línea con las tendencias metodológicas y de análisis en los estudios de interpretación y en la traductología en general. Seguir esta línea en los estudios de interpretación permite también la creación de corpus de interpretación, es decir, un cuerpo de datos tratados y anotados de una manera que permiten un acercamiento a las producciones orales desde una óptica propia de la interpretación. El corpus de aprendientes de interpretación que se desprende de este trabajo también permite seguir generando conocimiento sobre el proceso psicolingüístico durante la práctica interpretativa, además de servir para otras áreas aledañas a la interpretación, como lo son la pedagogía y la didáctica de la interpretación. Aún más, la propuesta que se hace en torno a la creación de un corpus de interpretación es una apuesta poco explorada en los estudios de interpretación a nivel nacional ya que no se cuenta con registro de la existencia de un corpus con estas mismas características en los estudios de traducción e interpretación en México; por tanto, este corpus pretende ser el primer corpus de su tipo a nivel nacional.

A manera de resumen, este trabajo se presenta como una apuesta novedosa en los estudios de interpretación y sigue líneas de investigación de las disciplinas de la psicolingüística y la lingüística de corpus que ayudan a fundamentar y guiar el acercamiento a la actividad interpretativa que aquí se pretende realizar. Además de ser una propuesta innovadora, este trabajo también se cree necesario en el contexto bajacaliforniano ya que no existen estudios de interpretación que busquen describir el proceso

psicolingüístico en una región donde existen programas educativos que forman a traductores e intérpretes.

1.4 Antecedentes

Esta sección del trabajo tiene por objetivo ilustrar cuáles han sido aquellos trabajos de investigación que preceden al presente con la intención de ofrecer un panorama sobre el estado del arte referente al procesamiento lingüístico en bilingües y en intérpretes, al igual que la incorporación de la lingüística de corpus para analizar dicho procesamiento. Los antecedentes de esta investigación referentes al procesamiento lingüístico son los primeros en exponerse con el afán de mostrar los avances y conclusiones que se han obtenido para así poder pavimentar el camino a los estudios de interpretación que se preocupan por la descripción y el modelado del proceso psicolingüístico y cognitivo que llevan a cabo intérpretes. En un segundo momento se exponen aquellos trabajos que han marcado la pauta en torno a la incorporación de la lingüística de corpus a los estudios de interpretación, al igual que presentar la importancia de adoptar una perspectiva desde la lingüística de corpus a manera de describir algunos aspectos de corte psicolingüístico y cognitivo en el proceso de la interpretación.

Los estudios de bilingüismo son una rama de la lingüística aplicada en donde existen diferentes disciplinas en torno al fenómeno del bilingüismo como la sociolingüística, la política lingüística y educativa, la psicolingüística, entre otras; este cruce de disciplinas en torno a un mismo objeto de estudio permite tener una variedad de perspectivas sobre el bilingüismo que contrastan con los estudios que se realizan con población monolingüe. Lo anterior se debe a la conclusión que se ha llegado en torno al bilingüismo, en donde se reconoce que el hecho de ser bilingüe o pertenecer a una comunidad bilingüe va más allá que solo el conocimiento de dos sistemas lingüísticos y se ven involucrados procesos que van de lo individual y hasta lo colectivo (Wei, 2005). Tomando en cuenta los intereses específicos de este trabajo, el fenómeno del bilingüismo se aborda principalmente desde lo individual, es decir, la mirada se vuelve al hablante bilingüe y al procesamiento de ambas lenguas de las cuales tiene conocimiento; no obstante, este trabajo también se hace una breve incorporación desde una mirada colectiva, en donde se entiende que el hablante también pertenece a una comunidad de habla con características específicas, como lo es el contacto lingüístico y la zona geográfica en donde se llevó a cabo el estudio, y que impactan en la descripción del tipo de bilingüismo con el cual se trabaja.

El procesamiento de una o más lenguas tiene un sustrato fisiológico y psicológico indudablemente; por un lado, la fisionomía tanto del humano como la del cerebro permiten que exista un proceso de percepción y producción guiado por nuestro cerebro; por otro lado, la percepción y producción de una o más lenguas también es ejecutado por lo que en psicología se conoce como memoria humana (Kroll y Tokowicz, 2005). Así, los estudios que versan sobre el procesamiento lingüístico en bilingües también han sido separados por diferentes perspectivas según el enfoque desde cuál se aborde; por ejemplo, aquellos estudios de bilingüismo que buscan identificar sustratos fisiológicos al bilingüismo optan un enfoque neurolingüístico y neurocognitivo, mientras que aquellos que buscan identificar el funcionamiento desde el procesamiento de la información en la memoria humana optan por un enfoque psicolingüístico y cognitivo en general. El presente opta por un enfoque psicolingüístico y cognitivo, por lo tanto, se presentan solo antecedentes que tengan este mismo enfoque con el propósito de llevar la atención a trabajos que han marcado la pauta en este enfoque.

Justo como se expone en la sección del Marco Teórico del presente, la memoria es un sistema complejo en donde participan diversos subsistemas que apoyan el funcionamiento de la memoria en diferentes procesos. Esto deviene en una cuestión central en los estudios de psicolingüística que versan sobre bilingüismo, a saber, si el conocimiento de ambas lenguas se almacena en la misma parte de la memoria o, si por el contrario, el conocimiento de cada una de las lenguas se ubica en diferentes subsistemas de la memoria (Kroll, Dussias, Bogulski y Valdes Kroff, 2012). La manera en cómo se ha abordado esta cuestión en los estudios de psicolingüística es a partir de estudios que aplican una metodología de *priming* interlingüístico en hablantes bilingües con el objetivo de identificar si existe flujo de información lingüística de una lengua a otra a partir de la percepción de un estímulo en lengua X y la producción de alguna tarea en lengua Y.

Existe, pues, una creciente literatura de trabajos que implementan una metodología de *priming* interlingüístico en diferentes niveles de análisis lingüístico, e.g. léxico (Hoey, 2005; Schoonbaert et al., 2007), sintáctico (Hartsuiker et al., 2004; Desmet, T. y Declercq, 2006; Bernolet et al., 2007; Kantola y van Gompel, 2010; Hartsuiker et al., 2016) y

semántico (Singh, 2013), con diferentes combinaciones lingüísticas, diferentes tipo de poblaciones, e.g. niños con dos lenguas maternas, aprendientes de una lengua extranjera, adultos bilingües y multilingües, etc. A continuación, se presentan aquellos estudios que han contribuido a dar luz sobre el almacenamiento, informatividad y uso de dos lenguas en la memoria del bilingüe.

La idea de utilizar *priming* interlingüístico comienza a partir de reconocer que existe un efecto de *priming* intralingüístico, es decir, hay una repetición de estructuras en términos de producción después de haber procesado y percibido otro enunciado, pero con la misma estructura (Bock, 1986; Hartsuiker et al., 1999); esto permitió plantear la cuestión si este tipo de efecto también tenía lugar de una lengua a otra. Así, los estudios que exploraban este efecto comenzaron a surgir con Hartsuiker, Pickering y Velkamp (2004) quienes reconocieron el trabajo que se había logrado en torno al lexicón mental del bilingüe y el flujo de información a nivel palabra y conceptual entre las dos lenguas; no obstante, notaron que era necesario experimentar en el nivel sintáctico para así poder atestiguar de manera directa si este efecto prevalecía en ese nivel. Por tanto, investigaron con una población bilingüe que tenía una combinación lingüística inglés-español, específicamente con la oposición entre estructuras sintácticas activas y pasivas.

El resultado de esta investigación marcó un parteaguas en los estudios referentes a este tema ya que fue el primer trabajo de corte empírico experimental que probaba el flujo de información entre ambas lenguas y en ambas construcciones, lo que les permitió concluir que ambas lenguas presentan un grado de informatividad lo suficientemente fuerte para pensar que las dos lenguas se encuentran en un mismo espacio en la memoria, es decir, el hablante bilingüe presenta una sintaxis compartida en lugar de una sintaxis separada (Hartsuiker et al., 2004).

La hipótesis de la sintaxis compartida y la sintaxis separada marca un hito para los trabajos de *priming* interlingüístico, ya que se comienza a prestar más atención a las combinaciones lingüísticas con las que se experimenta al igual que a las estructuras sintácticas con las que se elaboran los experimentos de *priming*, con el objetivo de reconocer la extensión del efecto de *priming* en diferentes tipologías lingüísticas y con

diferentes estructuras sintácticas. Las diferentes combinaciones lingüísticas que se han investigado han variado en cuanto las familias lingüísticas a las que pertenecen con el objetivo de contrastar estructuras lingüísticas formadas a partir de diferentes técnicas morfosintácticas (Sanchez, 2017). Esto trajo consigo un mayor entendimiento del efecto de *priming* en la memoria del bilingüe ya que se concluyó que existen estructuras y técnicas morfosintácticas más propensas a mostrar este efecto sobre otras, es decir, entre más parecida la estructura en ambas lenguas, mayor efecto de *priming*; no obstante, las estructuras que no son idénticas también presentan un grado de *priming* que permite entender dicho efecto en términos de un continuum, en donde aún habiendo diferencias morfosintácticas entre las lenguas que se contrastan, los efectos de *priming* siguen siendo notorios (Hartsuiker, et al., 2016).

Una vez que los estudios de *priming* interlingüístico han probado ser, en primer lugar, un acercamiento a la representación lingüística en la memoria del bilingüe, también han probado que el efecto de *priming* se puede atestiguar en población multilingüe con los mismos resultados que indican el flujo de información a nivel estructural entre las lenguas que hable un multilingüe (Hartsuiker et al., 2016). No obstante, la literatura ha revelado que no existen investigaciones que enfatizen la representación de información lingüística y su uso en intérpretes basándose en un paradigma de *priming* interlingüístico. Lo anterior puede traer un mejor entendimiento sobre el proceder del intérprete en tanto si hace uso de la misma representación estructural en su interpretación una vez que se ve activada una estructura en el mensaje original; esto implica una perspectiva diferente al proceder del intérprete a partir de datos provenientes de una práctica de interpretación, además de basar el proceso del intérprete bajo una perspectiva teórica y metodológica previamente estudiada y con resultados ya tangibles.

Ahora, el procesamiento lingüístico del intérprete ha sido estudiado desde los estudios de interpretación bajo características propias de la interpretación, como lo han sido la velocidad con la cual los intérpretes trasladan el mensaje original al mensaje meta, la interpretación de falsos cognados, las equivalencias entre LO y LM (Schwieter, Festman y Ferreira, 2020), diferencias entre aprendientes de interpretación e intérpretes profesionales

(Liu, 2008), calidad de la interpretación (Collados Aís, 2008), etc. Existen, sin embargo, otros trabajos que han partido de resultados y conclusiones, sea de la experiencia y la observación propia (Seleskovitch y Lederer, 1984), o bien sea de resultados y conclusiones provenientes de otras áreas del conocimiento como la psicolingüística y las ciencias cognitivas (Gile, 2009); empero, este último estudio admite que la propuesta que se hace referente al proceso psicolingüístico del intérprete no está basado en estudios experimentales y/o empíricos con intérpretes, por lo que invita a los investigadores en los estudios de interpretación a utilizar metodologías y paradigmas de estas áreas para poder así partir de lo que el autor propone como el procesamiento psicolingüístico durante la interpretación (Gile, 2009).

Así, Gile hace una invitación en torno a la incorporación de otras disciplinas para refinar su propuesta en torno al proceso psicolingüístico del intérprete, lo cual se convierte en una empresa sumamente necesaria e interesante para relacionar los estudios de interpretación con otros estudios que hablen sobre procesos similares y así poder identificar los puntos de encuentro, pero, a su vez, también poder señalar las diferencias que existen y así comprender mejor, en primer lugar, el proceso del intérprete, y en segundo lugar, la contribución a los estudios de bilingüismo interesados en el procesamiento y representación de ambas lenguas en la memoria del hablante bilingüe.

Afortunadamente, los estudios de traducción e interpretación han comenzado lentamente a incorporar estas otras perspectivas teóricas y metodológicas como parte de una nueva tendencia investigativa en el área y que va de la mano con las tendencias seguidas en la lingüística teórica y aplicada: la apuesta por la cognición y los procesos psicolingüísticos. Esto ha traído una nueva ola de estudios en traductología desde la década pasada, en donde se comienzan a crear trabajos que sugieren una convergencia con la psicolingüística y la cognición del bilingüismo, además de también proponer a la traducción y a la interpretación como procesos importantes e interesantes que también informarían a los estudios de bilingüismo (Schwieter, Festman y Ferrerira, 2020).

En torno a los estudios de traducción e interpretación que proponen una incorporación de las ciencias cognitivas y la psicolingüística, se puede destacar el trabajo

de Chmiel (2007), quien propone una sinestesia entre la interpretación y la psicolingüística a partir de detectar que la interpretación es, sin duda alguna, un proceso psicolingüístico y cognitivo; por tanto debería de estudiarse desde estas perspectivas con el objetivo de apoyar a los estudios de interpretación en su desarrollo y en la superación de la perspectiva meramente textual y estructural, además de argumentar que durante la interpretación se utiliza el bilingüismo/multilingüismo de una manera totalmente única. Otros trabajos que se encuentran en el libro de "Efforts and Models in Interpreting and Translation Research" (Hansen, Chesterman y Gerzymisch-Arbogast, 2008) comienzan a aproximarse a la idea de que la interpretación puede y debe analizarse desde estas perspectivas de las que venimos hablando, en donde se encuentran trabajos que se acercan a las técnicas de traducción e interpretación, como la omisión, desde una perspectiva cognitiva y contextualista (Pym, 2008), en donde se encontró que el intérprete realiza un esfuerzo cognitivo y contextual para omitir información que considera no esencial para el mensaje; o el trabajo de Liu (2008), quien describe cómo interpretan los intérpretes expertos en términos de capacidad y manejo de los recursos cognitivos a partir de la práctica continua.

Aún más, en esta última década han surgido trabajos que comienzan a involucrar los estudios de bilingüismo a los estudios de interpretación a manera de crear la sinergia de la que se habló anteriormente. Esto ha creado un diálogo entre los estudios de bilingüismo y los estudios de interpretación con un objetivo en común: entender la memoria y el cerebro del bilingüe en términos de procesamiento lingüístico. Las primeras publicaciones que se hacen en torno a los procesos compartidos entre el bilingüe no traductor o intérprete y los que sí lo son, se registran en el 2012 con la premisa que el bilingüe es un malabarista mental dado el control ejecutivo de activación e inhibición de las dos lenguas en el cerebro y mente del bilingüe (Kroll, Dussias, Bogulski y Valdes Kroff, 2012), i.e. el bilingüe siempre tendrá activas ambas lenguas que conoce, por tanto, comparten información entre ellas. En esta publicación, las autoras realizan una revisión sobre el estado del arte en términos del procesamiento lingüístico que llevan a cabo los bilingües; no obstante, se resalta de este estudio una sección que se dedica a relacionar la actividad interpretativa con el conocimiento general del procesamiento lingüístico del bilingüe, argumentando que dicha actividad representa un uso ejecutivo único y extremo de los dos idiomas por lo que

se convierte en una ventana novedosa para observar, analizar y detallar algunos procesos mentales, al igual que procesos cognitivos, que subyacen al conocimiento de dos lenguas, además de su uso (ibíd.).

Las autoras concluyen que la actividad interpretativa puede servirse de puntos de encuentro y de partida a partir de la literatura existente sobre el procesamiento lingüístico en bilingües, no sin obviar que esta actividad interpretativa debe ser investigada bajo esquemas teóricos propios de los estudios de interpretación.

En una segunda publicación, Kroll, Dussias, Bice y Perrotti (2015) retoman aquella idea que el bilingüe siempre tendrá activadas las lenguas que conoce aun cuando solo se encuentra procesando una de ellas y que esto se traduce como un intercambio de información entre ambas lenguas. El trabajo de Kroll et al., (2015) se centra en el intercambio de información de la L1 a la L2 y viceversa en términos estructurales, en donde citan el trabajo de Hartsuiker et al. (2004) como trabajos que han comprobado que el intercambio de información también se da de L2 a L1 con la misma fuerza que de L1 a L2, contradiciendo así la creencia de que solo existía influencia de L1 a L2 (ibíd.); así, se entiende como L1 la lengua materna que se adquiere desde la infancia temprana y la L2 como la lengua que se adquiere o se aprende una vez que la L1 ya comienza a desarrollarse, es decir, ya hay un conocimiento de un sistema lingüístico al momento de comenzar a adquirir o aprender la L2.

Lo anterior permite a las autoras introducir la idea, apoyada en evidencia de otros estudios, que el *parsing* sintáctico del bilingüe es dinámico y susceptible a la exposición, por lo que puede presentar cambios en cómo se segmenta, se procesa y se producen las estructuras en las dos lenguas (Kroll et al., 2015; Dussias y Sagarra, 2007); lo anterior coincide también con las observaciones que hace Harstuiker et al. (2004) para explicar el efecto de *priming* de L2 a L1. Esto último deja entonces una ventana para investigar y cuestionar si los aprendientes de interpretación pueden regular el intercambio de información entre las lenguas de trabajo que emplea durante la actividad interpretativa ya que, según Kroll et al., (2012 y 2015), el intérprete tiene un control ejecutivo diferente al

del bilingüe a causa de su formación y experiencia como intérprete; esta interrogante es uno de los objetivos de esta investigación.

Los últimos trabajos que han incorporado los procesos de traducción e interpretación bajo un marco teórico y metodológico proveniente de los estudios de psicolingüística y cognición en torno al bilingüismo (Dong y Li, 2020; He, 2019; Liu, 2008) han dejado entrever la necesidad de la generación del conocimiento a partir de prácticas de traducción e interpretación como una oportunidad única de analizar y estudiar el uso de bilingüismo en un contexto específico y poco estudiado. Schwieter y Ferreira (2017) incorporan los conocimientos que se han desprendido de los estudios de bilingüismo a la corriente actual en la traductología que se inclinan por el cognitivismo, abordando temas como el lexicón mental en el bilingüe, las consecuencias cognitivas del bilingüismo y la memoria de trabajo involucrada en las actividades traslativas e interpretativas, siendo este último tema de gran interés para el presente proyecto.

En torno a la memoria de trabajo, se reconoce que el intérprete hace uso de ella para poder realizar su actividad, esto debido a la necesidad de utilizar, y no solo de procesar y almacenar las estructuras en LO, los conceptos que se despliegan a partir del mensaje original para encontrar la manera de recodificarlo en LM, lo cual sugiere un uso de la memoria de manera activa, continua y única a diferencia de solo investigar al hablante bilingüe fuera de una tarea o actividad interpretativa (Schwieter y Ferreira, 2017). En otra investigación más reciente llevada a cabo por Schwieter, Festman y Ferreira (2020), se discuten una vez más algunas implicaciones de los estudios de bilingüismo a los estudios de traducción e interpretación vistos desde una perspectiva psicolingüística y cognitiva; no obstante, en este estudio se detalla la necesidad de investigar la direccionalidad de ambas lenguas durante prácticas de interpretación con el objetivo de analizar los procesos mentales y cognitivos que se realizan de una lengua a la otra y viceversa, lo que concluyó en la necesidad de generar prácticas de interpretación consecutiva que permiten observar la direccionalidad de las lenguas, justo como lo hace esta investigación (ibíd.).

Como último antecedente en torno al proceso lingüístico llevado a cabo por intérpretes siendo informado por las investigaciones sobre bilingüismo, se tiene el trabajo

de Dong y Li (2020), quienes hacen una apuesta por modelar el control de inhibición y activación de la lengua, además de modelar el control de procesamiento lingüístico durante la interpretación, en donde el primero tiene que ver con no permitir interferencia de la LO a la LM durante la actividad, y la segunda tiene que ver con las múltiples tareas cognitivas que se ven involucradas durante la interpretación (ibíd.).

Los autores parten de la premisa que la interpretación se distingue del procesamiento bilingüe dado que la interpretación exige una frecuencia y regularidad en el cambio entre los sistemas lingüísticos, lo que les permite a los autores separar un procesamiento del bilingüe en una actividad de interpretación (Dong y Li, 2020). Aún más, los autores establecen puntos de diferencia entre ambos procesamientos para así consolidar la informatividad de los estudios de bilingüismo a los estudios de interpretación, y a su vez también consolidar a la actividad interpretativa como un proceso que debe ser estudiado bajo modelos propios de la interpretación (ibíd.). Las características que proponen como puntos contrastantes con el procesamiento lingüístico en bilingües son:

- i) cambio de código lingüístico a merced de un mensaje original,
- ii) un esquema de "trabajo interpretativo", es decir, una tarea traslativa con un propósito comunicativo específico y
- iii) habilidad de realizar diversas tareas a la vez i.e. escuchar, activación de memoria a corto y largo plazo, toma de notas, coordinación y control ejecutivo (ibíd.).

Así, este trabajo se convierte en uno de los primeros intentos de modelar el proceso psicolingüístico que lleva a cabo el intérprete basándolo a partir del contraste entre los estudios sobre bilingüismo y los hallazgos empíricos que se han encontrado en los estudios de interpretación. Esto abre nuevas líneas de investigación en los estudios de interpretación que, como el presente, buscan describir el procesamiento lingüístico del intérprete sin dejar de lado las líneas de investigación que pueda seguir en los estudios de bilingüismo.

Otro antecedente que se considera en el presente proyecto de investigación es la incorporación de la lingüística de corpus a la traductología, en específico, a los estudios de

interpretación. La lingüística de corpus como disciplina que se desprende de la lingüística teórica y aplicada tiene ya un camino recorrido en sus propios quehaceres investigativos, ha contribuido de manera general a la lingüística teórica en tanto el planteamiento de nuevas interrogantes tales como los cuestionamientos de los patrones lingüísticos que se pueden observar a través de los corpus y su relación con las gramáticas de los hablantes. Por otro lado, también ha contribuido a la lingüística aplicada en términos de proveer metodologías de recolección, organización y alineación de la información con el objetivo de analizar un fenómeno lingüístico en diferentes disciplinas como la sociolingüística, estudios de lexicología, enseñanza y adquisición de primeras y segundas lenguas e incluso en la psicolingüística. La lingüística de corpus es, sin duda, una disciplina que ha abierto camino a posibilidades metodológicas y de análisis que no existían con anterioridad; por tanto, no es de extrañarse que también haya sido de ayuda al área de la traducción y la interpretación, tanto de manera teórica, como de manera práctica.

La incorporación de la lingüística de corpus a los estudios de traducción e interpretación ciertamente comienza en la traducción con los primeros acercamientos a cargo de Mona Baker (1993) quien proponía una ventaja metodológica y teórica en tanto la creación de corpus paralelos que contrastaran el texto original con la traducción (en Bendazzoli y Sandrelli, 2009), a esto agregándole que la traducción tenía la ventaja de trabajar con datos en forma escrita, es decir, los datos que conformarían un corpus de traducción son, por naturaleza, datos escritos, más fáciles de procesar y más sencillos de alinear contrastándolo con datos provenientes de producciones orales (Thompson, 2005). Esta dificultad de procesar los datos orales a datos escritos resultó en una lenta y tardada incorporación de la lingüística de corpus a los estudios de interpretación, sin embargo, se comienzan a vislumbrar algunos avances a inicios de los años 2000 con trabajos como el de Vourikoski (2004) quien recopiló discursos interpretados al inglés, finlandés, sueco y alemán y los alineó con sus discursos originales.

No obstante, el trabajo que marcó la incorporación total de la lingüística de corpus a los estudios de interpretación es el corpus EPIC (Corpus de Interpretación del Parlamento Europeo, por sus siglas en inglés, 2005) recopilado y anotado por Monti, Bendazzoli,

Sandrelli y Russo, quienes tomaron discursos enunciados en el Parlamento Europeo y sus interpretaciones al inglés, español e italiano, con las transcripciones tanto del texto original como de las interpretaciones y todas las combinaciones lingüísticas posibles, lo que resultó en 9 sub-corpus. Este corpus de interpretación designó varias pautas que se han replicado en otros corpus de interpretación, tales como la transcripción de lengua oral a lengua escrita con la ayuda de un procesador de voz a texto, el tipo de anotación (POS) que mejor conviene para analizar procesos de interpretación, además de la alineación de los datos que permite analizar el corpus como un corpus paralelo y un corpus comparable.

Por último, se menciona el último trabajo de Bernardini, Ferraresi, Russo, Collard y Defrancq (2018) como uno de los corpus de interpretación que detalla algunos procesos de recolección, transcripción y anotación de datos provenientes de interpretaciones simultáneas hechas en el Parlamento Europeo. Los autores retoman el corpus EPIC con el objetivo de hacer anotaciones de tipo prosódicas y enunciativas que respondan a investigaciones propias en los estudios de interpretación y así poder indagar más sobre el proceso psicolingüístico y cognitivo que realiza el intérprete durante su actividad; esta indagación al proceso psicolingüístico y cognitivo del intérprete tiene su fundamento a partir de lo que se observó en el estudio de Plevoets y Defrancq (2016) en donde los silencios o las muletillas vocálicas indicaban una carga cognitiva más pesada durante la interpretación, es decir, se cree que se utilizan los silencios y las muletillas para sobrellevar la carga cognitiva que demanda la interpretación (ibíd.).

Este tipo de cuestiones prosódicas, denominadas por los autores como disfluencias, se incorporaron en el EPIC para así poder tener un corpus de interpretación de libre acceso que permita a los investigadores del área generar conocimiento sobre el proceso psicolingüístico de los intérpretes a partir de notar varias disfluencias como mala pronunciación, pausas, muletillas, ideas incompletas, tartamudeo, repeticiones, falsos inicios, entre otras (Bernardini et al., 2018, p. 27). Es importante recalcar que en la presente investigación se toman estas mismas consideraciones para la creación del corpus de aprendientes de interpretación con el objetivo de generar un cuerpo de información de libre

acceso que permita e invite a otros investigadores del área a utilizar los datos para generar un mejor entendimiento del proceso interpretativo en aprendientes.

A manera de cierre de esta sección, se han expuesto los trabajos más significativos de las tres disciplinas que consolidan este proyecto: los estudios de psicolingüística que versan sobre el proceso lingüístico en la mente y cerebro del bilingüe, los estudios de interpretación con énfasis en el procesamiento psicolingüístico del intérprete y la incorporación de la lingüística de corpus a los estudios de interpretación como una metodología que permite organizar y analizar los datos provenientes de mensajes interpretados. Esta sección dedicada a los antecedentes de la presente investigación dejan entrever lo interrelacionadas que están estas tres disciplinas y cómo convergen para así poder llegar a describir mejor el procesamiento lingüístico del intérprete durante su práctica, además de presentar un panorama que permita ejecutar la investigación que aquí se presenta como una investigación que va en conformidad con los avances que se han tenido en el tema y a su vez como una investigación de corte novedoso y necesario para los estudios de interpretación.

2. Marco teórico

En sintonía con el objetivo general de esta investigación, es necesario, en primer lugar, proveer la definición de *priming* y sus fundamentos psicológicos y cognitivos para así trasladar esta concepción hacia los trabajos en lingüística que la han utilizado como medio teórico y metodológico para indagar sobre la memoria del hablante, su proceso lingüístico y la representación y uso de la información lingüística. Toda vez establecida la relación entre *priming* y la investigación lingüística, se procede a exponer los avances que se han logrado en materia de *priming* y bilingüismo en donde el fenómeno lingüístico del bilingüismo se considera como un área que ha establecido sus propias teorías *vis à vis* el monolingüismo que, si bien se informan mutuamente, éstas no son idénticas.

En la segunda sección del marco teórico se presentan las diversas concepciones en torno a la interpretación como actividad lingüística y comunicativa que se han establecido desde la traductología. Se presentan los modos y tipos de interpretación que se han definido a partir de elementos comunicativos, prácticos o sociales, para finalmente presentar la relación que se ha tejido entre los estudios de interpretación, la psicolingüística y los estudios de bilingüismo.

Por último, se presentan los fundamentos tomados de la lingüística de corpus que han ayudado en la elaboración de la metodología que se empleó en esta investigación y, en menor grado, la informatividad que presenta esta área de la lingüística en los estudios de interpretación y en las teorías psicolingüísticas referentes al procesamiento lingüístico.

Para finalizar, se presenta un breve resumen a manera de conclusión que muestra las relaciones lógicas que se establecen entre estos tres componentes medulares que conforman el marco teórico de esta investigación.

2.1 La memoria humana y su relación con el procesamiento lingüístico

Este trabajo aborda un tema que ha sido central para diversas disciplinas, entre ellas la psicología, las ciencias cognitivas y la lingüística: la memoria humana. Cuando se propone el tema de la memoria humana para una investigación es necesario presentar un

marco de referencia sobre las premisas principales que lleva a cabo la memoria humana, en inicio, de arquitectura, además de reconocer los procesos y subprocesos que se realizan en la creación de memorias y conceptos que, ultimadamente, tienen una relación inequívoca con la capacidad del lenguaje. Para esto, se dará una revisión sobre las teorizaciones referentes a la memoria humana sobre su arquitectura, para dar paso a presentar la conceptualización de la memoria más aceptada en la psicología, definiéndola como un sistema complejo de memorias y por consiguiente discutir, en términos generales, cómo sucede la creación de memorias y conceptos.

Una vez que se haya presentado lo anterior, se abordan preceptos en torno al almacenamiento, procesamiento y recuperación de la información general, para después exponer cómo se han abordado desde la psicolingüística con el objetivo de crear modelos que representen el almacenamiento, procesamiento y recuperación de información lingüística. Por último, se menciona el concepto teórico del efecto *priming* en la memoria humana y su influencia en el procesamiento lingüístico, además de presentar las posibilidades que ofrece investigar este efecto para realizar propuestas en torno el proceso lingüístico, las representaciones mentales de la lengua y la gramática del hablante monolingüe.

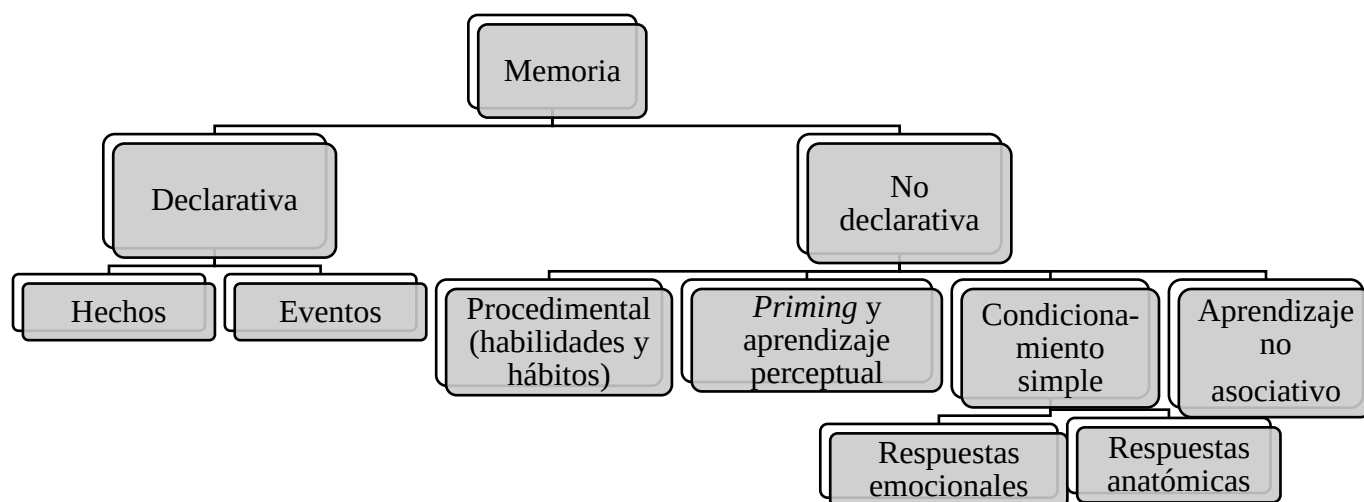
Una gran cantidad de estudios que pertenecen al área de la psicología, neurología y ciencias cognitivas han tenido como foco principal la memoria humana y las capacidades que se le asocian, entre ellas, el procesamiento lingüístico. Justo como lo comenta Squire (2004), la memoria fue un debate constante durante los años sesenta, setenta y ochenta, en donde las primeras divisiones que se hicieron de la memoria eran a partir de una dicotomía que, aun cuando podría cambiar de terminología, según el autor, hacían una diferencia entre un tipo de memoria consciente y otro inconsciente (o en términos de Squire: "memoria declarativa y no declarativa", 2004).

La conceptualización de la memoria como un conjunto complejo de subsistemas ha pasado por diferentes revisiones teóricas que han tenido como resultado una máxima distinción conceptual entre dividir la memoria en memoria declarativa y memoria no

declarativa, en donde cada tipo de memoria cuenta con subsistemas que apoyan a los sistemas de mayor jerarquía (Figura 1).

Figura 1

Conceptualización de la memoria, sus subsistemas y su localización en el cerebro (adaptado de Squire, 2004)



Aun cuando existe una revisión teórica al modelo que propone Squire por parte de Nadel y Hardt (2011), los autores recalcan que el modelo sigue funcionando como un marco teórico general que le permite a los investigadores indagar con mayor profundidad y tener resultados más precisos que desembocan en una descripción más minuciosa e incluso en terminología nueva (ibíd.); se profundizará más sobre las actualizaciones que se le hicieron al modelo en términos de memoria de trabajo y memoria a largo plazo y la relación que tiene con el efecto de *priming*.

Así, con un modelo teórico comprobado sobre la arquitectura de la memoria humana, las investigaciones tenían que apuntar a trabajar con cada uno de los subsistemas que propone el modelo de Squire para efectuar cualquier revisión, modificación o rechazo a las concepciones teóricas. No obstante, era también importante reconocer que un modelo

teórico de la memoria humana daba pie a indagar sobre procesos específicos que la memoria realiza y que forman parte de la vida cotidiana del humano, entre ellas, el procesamiento lingüístico y la relación que guarda con la memoria y la cognición humana. Esta investigación aborda el subsistema de la memoria denominado *priming* y aprendizaje perceptual y su relación con las representaciones mentales, su almacenamiento, activación y uso para el procesamiento lingüístico, específicamente, durante dos prácticas de interpretación consecutiva dialógica.

Así, estos estudios que indagaron sobre la relación que existe entre la memoria y el procesamiento lingüístico ayudaron a conformar los modelos teóricos que se desarrollaron en torno en monolingües y su concepción dentro de la memoria, en donde Ullman (2005, 2016) y Baddeley (2003) explican la capacidad lingüística en términos de cómo se adquiere, se almacena y se recupera la información lingüística en la memoria a largo plazo (MLP), y como se procesan los estímulos lingüísticos en la memoria de trabajo (MT). El primer autor propone una visión que se centra más en la adquisición, consolidación y recuperación de la información lingüística, mientras que el segundo centra su atención en el procesamiento lingüístico a partir de los estímulos que recibe la MT y el lóbulo temporal medial (LTM).

Por su parte, Ullman (2005) hace una propuesta referente al almacenamiento y utilización de información lingüística a partir de reconocer el modelo de memoria de Squire (2004) como un sistema complejo de memorias en donde cada uno de los componentes de este sistema tiene una función para el almacenamiento y uso del sistema lingüístico. Así, el autor no se centra en los mecanismos que explican el procesamiento lingüístico, sino en aquellos que explican la adquisición, almacenamiento y uso del lenguaje en la memoria humana.

La premisa del autor gira en torno a la conceptualización de la lengua como un conjunto de información perceptual y de conocimiento almacenado que se divide en componentes idiosincráticos y regulares, es decir, el lexicón mental y las reglas gramaticales, respectivamente (Ullman, 2016). Así, la memoria declarativa se encarga de almacenar toda aquella información que responde a las preguntas qué (e.g. hechos,

significados), dónde (e.g. sitios, contextos) y cuándo (e.g. cuándo ocurrió un evento), sea esta información general o de corte lingüístico (Ullman, 2016; Nadel y Hardt, 2011).

Consecuentemente, el autor conceptualiza que aquellos elementos que son regulares dentro del sistema lingüístico se almacenan en la memoria procedimental –o no declarativa- (Ullman, 2016, p. 953), en donde también se encuentra el subsistema de *priming* y aprendizaje perceptual. Los elementos regulares que al autor conceptualiza en la memoria procedimental corresponden a la información fonológica, morfológica y sintáctica del sistema lingüístico, i.e. la gramática de una lengua (ibíd., 2016). El autor argumenta que esta información que se almacena en la memoria procedimental tiene un inicio de anclaje en la memoria declarativa dada la manera en cómo se ha conceptualizado la adquisición de conocimiento y la creación de memorias desde la psicología (ibíd., 2016). No obstante, el autor también argumenta que el mismo reconocimiento de patrones y la repetición de éstos a lo largo del sistema lingüístico ayuda a que este conocimiento pase pronto a la memoria procedimental para lograr una automatización del procesamiento de la información y así permitir que la memoria declarativa se encuentre dispuesta a seguir creando las memorias episódicas y semánticas.

Esto último permite al autor conceptualizar que los sistemas de memoria se ejecutan como un entramado de conexiones que comparten información de forma bidireccional en donde si bien cada uno de los sistemas tiene su función específica en la creación, almacenamiento y uso de las memorias, no ignora el hecho de que estos dos sistemas de memoria interactúan en términos de forma cooperativa y competitiva, lo que establece que ambos sistemas pueden cumplir tanto las funciones de aprender la misma información simplemente siguiendo diferentes rutas para lograrlo (Ullman, 2005).

Por otra parte, Baddeley (2003) presenta una concepción interesante sobre el procesamiento que toma lugar en la MT, que, como se ha comentado en párrafos anteriores, funciona en relación con el LTM y la MLP para realizar el procesamiento completo de la información lingüística y, que al final, resulta en la comprensión y producción de emisiones lingüísticas. El autor conceptualiza su modelo en cuatro subsistemas que están

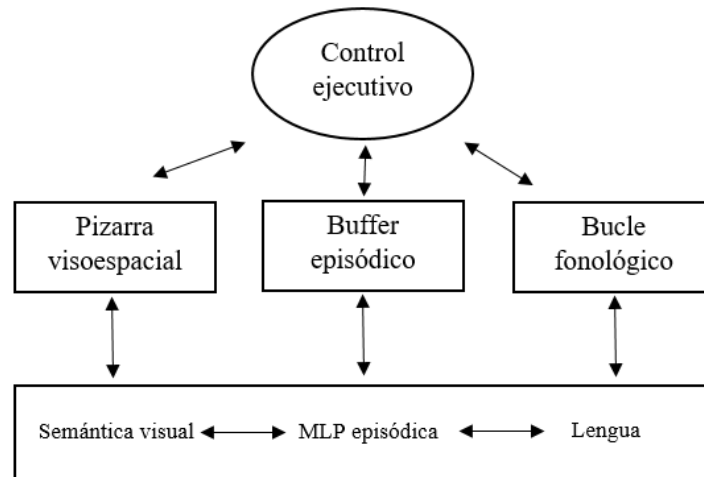
representados en la MT: (a) el bucle fonológico, (b) la pizarra visoespacial, (c) el ejecutivo central y (d) el buffer episódico (ibíd., 2003).

Cada uno de estos subsistemas difiere en su tarea o proceso específico, es decir, cada subsistema procesa información específica que informa a los demás subsistemas. Esto quiere decir que, además de procesar el reconocimiento fónico en primera instancia, también se procesa información espacial y sintáctica en un segundo momento, lo que hace pensar que los subsistemas colaboran para el reconocimiento estructural de las oraciones y, en particular, de los verbos.

Los dos subsistemas, el bucle fónico y la pizarra visoespacial, están subordinados al subsistema ejecutivo central que está a cargo del control atencional en la MT, en otras palabras, es el módulo que regula el procesamiento de información lingüística en términos de fonemas, palabras, oraciones y conceptos, que permiten interpretar de manera hermenéutica la proposición oracional (Baddeley, 2003, ver Figura 2 a continuación). Es importante recalcar que este modelo contempla la idea de un subsistema ejecutivo central como parte esencial del procesamiento lingüístico; se hace énfasis en lo anterior ya que el concepto de un ejecutivo central se seguirá desarrollando en los apartados que se enfoquen en hablantes bilingües y en intérpretes.

Figura 2

Modelo de subsistemas de Baddeley sobre el procesamiento lingüístico (adaptado de Baddeley, 2003:203)



Si bien ambos autores, Baddeley y Ullman, parten desde diferentes aproximaciones para discutir el sistema complejo de memorias y su relación con la capacidad del lenguaje, sea la función de la memoria en la creación de conceptos y memorias de orden lingüístico, es decir la función que tiene sobre el procesamiento y recuperación de estos conceptos y memorias, los autores concuerdan en que, a medida que ocurre la adquisición de la lengua, ambos sistemas de memoria cooperan y compiten para hacer que la comprensión y producción del sistema lingüístico se traslade, en mayor medida, a la memoria procedimental –o no declarativa- (Baddeley, 2003; Ullman, 2005). Esta es una parte crucial de ambos trabajos porque los modelos que proponen están alineados con teorías híbridas del procesamiento lingüístico, es decir, existe un procesamiento de la información paso a paso, pero también se reconoce que a partir de cierta cantidad de estímulos e información el cerebro humano pasa de un procesamiento modular a un procesamiento global con el objetivo de echar mano de todo el conocimiento general que se ha ido almacenando durante la experiencia (Ullman, 2005).

Después de todo, se puede concluir que se utiliza el conocimiento declarativo en la adquisición de primeras y segundas lenguas, además de almacenar los significados de las palabras y los conceptos semánticos y de categorización (Ullman, 2016); sin embargo, también se utiliza en gran medida la memoria procedimental -o no declarativa- para el procesamiento lingüístico generalizado y rutinario, es decir, una vez adquirido el sistema lingüístico, la lengua y la capacidad del lenguaje se considera como una habilidad cognitiva que se practica una y otra vez a través del uso, la comprensión y el contacto lingüístico (ibíd., 2016). Esto nos permite pensar que la memoria, como un sistema complejo conformado por subsistemas especializados en diferentes funciones cognitivas, funciona como una red de cooperación que permite la realización de diversas operaciones cognitivas, entre ellas, las operaciones lingüísticas que permiten la capacidad del lenguaje.

2.1.1 Priming: su influencia en el procesamiento lingüístico y en las representaciones mentales del monolingüe

Con esta premisa en mente sobre el procesamiento lingüístico y la memoria, en especial la función de la memoria no declarativa, la observación de los psicólogos se volvió aguda para comenzar a detectar algunos de los componentes teóricos de los subsistemas de la memoria en sus pacientes y/o sujetos de investigación, lo que dio pie a la observación del mecanismo de repetición que básicamente es la tendencia del humano a replicar cierta información perceptual o conceptual después de haber sido expuesto a información del mismo tipo, es decir, el mecanismo de *priming* en la memoria humana (Pickering y Ferreira, 2008).

Las teorías y metodologías de *priming* probaron ser de interés para llevar a cabo investigación sobre la memoria del humano en tanto almacenamiento y uso de la información, lo que ha llevado a experimentar con los paradigmas de *priming* que se utilizan en las investigaciones variando el carácter de los estímulos que se presentan, e.g. matemáticos, lingüísticos y musicales (Van de Cavey y Hartsuiker, 2016), con el objetivo de comprobar qué tipo de información es sensible al efecto de *priming*. Fue así que el interés sobre la relación memoria y lenguaje comenzó a utilizar estas teorías y metodologías para indagar si la lengua era susceptible a los efectos de *priming* y teorizar

sobre la función e importancia de este mecanismo en la creación de memorias semánticas, el procesamiento lingüístico y las representaciones mentales en la memoria. En este apartado se ofrece una breve recopilación de los trabajos fundamentales de *priming* en monolingües ya que gracias a estos estudios en monolingües se ha implementado el impacto teórico sobre el uso de las representaciones lingüísticas que operan en la memoria y el procesamiento lingüístico de población monolingüe.

Este mecanismo de *priming* se descubre, una vez más, a partir de estudios con población que sufría de lesiones cerebrales que desencadenaban condiciones de amnesia en donde, si bien los pacientes no podían recordar momentos episódicos e incluso presentaban dificultades para recordar elementos léxicos, los pacientes sí lograban recordar palabras que habían sido presentadas con anterioridad a partir de una prueba que consistía en presentar un lexema completo a manera de estímulo *prime*, e.g. DISCUSIÓN, es decir, un estímulo que active una representación en la memoria, para después presentar un estímulo incompleto, e.g. DIS, y pedirle al paciente que dijera la primera palabra que le viniera a la mente (Squire, 2009). Así, el efecto de *priming* se define desde la psicología como “el mejoramiento para identificar o procesar estímulos como resultado de haber identificado o procesado un estímulo parecido”, según Tulving y Schacter (en Squire, 2009).

La detección de este mecanismo de *priming* llevó a los teóricos a concluir que este mecanismo tiene una base biológica y evolutiva tanto en animales como en humanos, donde se supone que este mecanismo ayuda a procesar el mundo real y los estímulos que se encuentran de manera continua y repetida. Así, a partir de neuroimágenes que revelan menor actividad en el neocortex, se sugiere que el mecanismo de *priming* contribuye a un procesamiento menos complejo y con menor carga cognitiva al momento de encontrar información que se deba procesar con el objetivo de realizar una tarea determinada, e.g. la comprensión y producción de la lengua (Squire, 2009). Estas conclusiones logran capturar el interés de varios investigadores para lograr determinar el alcance de este mecanismo que facilita el procesamiento de la información y la realización de tareas cognitivas, por lo que se comienzan a considerar diferentes métodos que ayuden a replicar este fenómeno en un laboratorio y así poder observarlo para establecer una relación 1:1 entre las propuestas

teóricas y la evidencia empírica; este creciente interés por comprobar el mecanismo de *priming* dio pie a los estudios de *priming* lingüístico.

Diversos trabajos comenzaron a utilizar estímulos *prime* perceptuales o conceptuales que se les muestran a los sujetos para después pedirles que lleven a cabo alguna tarea de selección o complementación. Se esperaba, pues, que el mismo mecanismo de *priming*, al ser estimulado previamente, interviniera en la toma de decisión del sujeto y así poder “imprimir” una imagen mental en la memoria que sirviera como facilitador ante una tarea que guardara relación con el estímulo (Levy, Stark y Squire, 2004). La hipótesis de facilitar la tarea también guarda relación con lo que se ha descrito con anterioridad como el proceso de recuperación de la información a partir del reconocimiento de estímulos, lo que trae a flote las representaciones mentales de la información que se procesa. Así, en primer lugar, estos estímulos se reconocen por el LTM, quien se encarga de procesar los estímulos perceptuales, para en un segundo lugar mandar estos estímulos a los diferentes sistemas de memoria, tales como la MT y la MLP, ambos sistemas esenciales para la comprensión y producción lingüística (Nadel y Hardt, 2011).

La implementación de este tipo de métodos para replicar el mecanismo de *priming* resultó ser fructífero en el ámbito psicolingüístico, lo que dio pie a modificaciones del método para seguir indagando los límites del mecanismo de *priming*. Sin embargo, este estudio toma el trabajo de Levy, Stark y Squire (2004) como una piedra angular en la sustentación teórica del mecanismo de *priming* y su pertenencia a la memoria no declarativa puesto que los autores consolidan la tesis de que el mecanismo de *priming* se lleva a cabo de manera inconsciente, por lo que el sujeto no se apoya en la memoria declarativa para las tareas de repetición (ibíd., 2004). A partir de los estudios que han abonado a la teoría con evidencia empírica, el empleo de una metodología basado en *priming* se ha consolidado como un método que sirve para la indagación sobre diversas incógnitas como la memoria, la cognición y el comportamiento humano y su relación con la capacidad del lenguaje (Altarriba y Basnight-Brown, 2007).

La tendencia de repetir información lingüística como resultado del mecanismo de *priming* se consolidó en el campo de la lingüística con el trabajo de Bock (1986) quien

logró replicar y controlar este mecanismo de repetición en condiciones de laboratorio. El trabajo de Bock utilizó oraciones transitivas en voz activa y en voz pasiva como oraciones *prime*, entendiendo a las oraciones *prime* como los estímulos que activan una representación en la memoria, para después pedirle a los sujetos que utilizarán una oración para describir una imagen; como resultado se tenía que los sujetos utilizaban una oración en voz activa para describir la imagen cuando la oración *prime* había sido una oración en voz activa y viceversa (ibíd. 1986). A partir de estos descubrimientos se comenzaron a modificar los estímulos *prime* que se utilizaban en los experimentos y los niveles de análisis lingüístico que se estudiaban, permitiendo la elaboración de teorías que incorporaran el mecanismo de *priming* como un mecanismo lingüístico fundamental en el procesamiento del lenguaje (Pickering y Ferreira, 2008).

Los estudios en monolingües que seguían una metodología de *priming* comenzaron a tener influencia en algunas teorías sobre la capacidad del lenguaje, en específico, en lo que se conoce como la representación mental de la lengua. La idea de la existencia de representaciones mentales no solo se gestiona en la teoría lingüística, sino que también tiene sus cimientos en la psicología, refiriendo específicamente a las explicaciones que se han otorgado sobre cómo se realiza el anclaje entre la percepción de estímulos y la recuperación y uso de la información almacenada en la memoria. Así, se conceptualiza que las representaciones mentales del conocimiento funcionan como catalizadores que organizan el conocimiento en los diferentes sistemas de memoria a partir del tipo de información que se procesa (Nadel y Hardt, 2011, p. 13).

Como ejemplo del uso de representaciones mentales para el procesamiento de estímulos lingüísticos, Hartsuiker (1999) realizó un estudio de *priming* en holandés para saber si el orden de las palabras tiene algún impacto en la producción de una estructura sintáctica cuando la lengua ofrece dos estructuras sintácticas diferentes para transmitir el mismo mensaje, e.g. "sobre la mesa está la pelota" vis à vis "una pelota está sobre la mesa". Sus conclusiones mostraron que los sujetos eligen respetar el orden de palabras de la oración *prime* en lugar de proporcionar otra estructura sintáctica para transmitir el mismo significado (Hartsuiker, 1999). Este estudio comprueba, en primer lugar, que la percepción

de estímulos lingüísticos con una estructura sintáctica determinada logra activar una representación mental de la información proposicional de la oración, pero también logra activar una representación mental de la estructura sintáctica que se está procesando. En segundo lugar, y con mayor impacto para esta investigación, se comprueba que la representación mental que se activa durante el procesamiento del estímulo lingüístico sirve como un facilitador de la tarea que se le pidió a los participantes, lo que resulta justo en atestiguar el efecto de *priming* y la ventaja de disminuir la carga cognitiva que se asocia a este efecto.

Por otro lado, Pickering y Branigan (1999) proponen modelos de procesamiento y producción de oraciones que parten del reconocimiento de una activación de las representaciones mentales en los procesos de procesamiento y producción lingüística. Esto los llevó a emplear una metodología de *priming* en su investigación para comprobar sus hipótesis y así enmarcar su propuesta con la teoría de los lemas verbales de Levelt, Roelofs y Meyer (1994), la cual describe que los verbos contienen lemas verbales en donde cada lema tiene tres niveles o estratos de diferente tipo de información. Los estratos que identifican son el estrato semántico, (codifica información semántica), el estrato de lema (codifica información sintáctica) y el estrato de forma de palabra (codifica información morfológica y fonológica), manteniendo relación con modelos propuestos como el de Baddeley (p. 34); además de los tres lemas que tiene cada palabra, los autores proponen que cada lexema tiene un set de nodos combinatorios los cuales le permiten al humano registrar todas las opciones combinatorias estructurales que pueda presentar un lexema independientemente si es un verbo o un nombre, e.g. los verbos ditransitivos permiten alternar de posición el objeto directo y el objeto indirecto (Hartsuiker y Bernolet, 2018).

Así, Pickering y Branigan (1999) teorizan que los lemas verbales ayudan a categorizar y procesar la información a partir de la combinación estructural que contenga cada estrato, por ejemplo, el estrato del lema, el cual es de interés principal en este proyecto, se propone como un nodo que informa sobre las posibles combinatorias lingüísticas que deba y pueda tener ese elemento léxico; en el caso de los verbos, este estrato permite identificar el número de valencias verbales (ibíd.).

Ambos estudios, el de Hartsuiker (1999) y el de Pickering y Branigan (1999), permiten establecer las siguientes premisas en torno al efecto de *priming* y su papel en la conceptualización de las representaciones mentales del hablante monolingüe en el nivel sintáctico-funcional, mismas premisas que son claves para el desarrollo de esta investigación:

- I. Los nodos y los estratos de cada elemento léxico son susceptibles al efecto de *priming*.
- II. El estrato sintáctico del elemento léxico, en específico los elementos verbales, permite comprender su estructura sintáctico-funcional y combinatoria.
- III. El orden de los elementos que componen la estructura sintáctico-funcional del verbo es susceptible a efectos de *priming*.

Estas investigaciones que emplean metodologías de *priming* permitieron proponer teorías lingüísticas referentes a la configuración y proceder de la gramática en términos del individuo, lo cual supuso una incorporación del efecto de *priming* como un elemento a considerar en tanto la adquisición de la lengua, como en el procesamiento lingüístico durante la comprensión y la producción lingüística; una de las teorías en lingüística que se apoya en la incorporación de los resultados obtenidos en las investigaciones que implementan una metodología de *priming* es la propuesta de Hoey (2005).

Hoey hace una distinción entre *priming* conceptual y de repetición, en donde el primero le permite al sujeto reconocer más rápido una palabra meta, es decir, la palabra que se espera se beneficie del efecto de *priming*, a partir de haber sido expuesto a una palabra *prime*, i.e. la palabra estímulo, que mantenga una asociación conceptual e.g. reconocer con mayor rapidez la palabra meta "ala", después de haber sido expuesto a la palabra *prime* "ave" (Hoey, 2005); por otra parte, el *priming* de repetición tiene que ver con el reconocimiento del contexto discursivo y textual de aparición de una palabra o conjunto de ellas para después reconocer y replicar el mismo contexto de aparición al momento de la producción lingüística (ibíd.).

Esto le permitió a Hoey edificar la teoría de *priming* léxico que toma como postura que el lexicon mental del hablante se organiza a partir de las relaciones de *priming* que establecen las palabras, sea esta relación con una coocurrencia estructural o de orden semántico a manera de colocación y coligación. El autor define el concepto de colocación como la tendencia que presenta una palabra de aparecer junto a otra palabra en específico, mientras que el concepto de coligación lo define como la tendencia que presenta una palabra en términos estructurales, es decir, la estructura sintáctica en donde la palabra aparece con mayor frecuencia (Hoey, 2005). Hoey lleva a cabo su teoría a partir de la observación y análisis de un corpus escrito, lo que también le permitió incluir a la lingüística de corpus como una manera de analizar los patrones estructurales que describe y que le permiten proponer su idea sobre la organización de la gramática. En resumen, el autor propone que, si bien su teoría sobre la organización del lexicon mental está fundamentada a partir de la observación de patrones lingüísticos detectados en un corpus, es menester de los investigadores en el área de la psicolingüística, en específico aquellos interesados en la relación memoria y procesamiento lingüístico, el proponer datos empíricos que puedan comprobar la relación y efecto que tiene el mecanismo de *priming* en la habilidad del lenguaje (ibíd.).

Finalmente, existe una gran cantidad de investigaciones que han empleado los componentes teóricos y metodológicos referentes al *priming* que se presentaron a lo largo de este primer apartado del marco teórico; así, la intención de este apartado fue la de identificar los aspectos que tienen una mayor importancia sobre la memoria, la lengua y el procesamiento lingüístico, la relación que guardan entre ellos además de las implicaciones que esta relación ha traído en el plano lingüístico, psicolingüístico y cognitivo. Sin embargo, se cree aún más importante hacer una revisión en los estudios de *priming* que se han enfocado en esta misma relación, pero con una población bilingüe, lo anterior con el objetivo de establecer las pautas teóricas necesarias para que esta investigación logre cumplir con los objetivos que se han propuesto y abone a los estudios de interpretación y de bilingüismo.

2.1.2 Memoria, procesamiento lingüístico y priming en bilingües

La sección anterior de este apartado se dedicó a revisar qué es el efecto de *priming* desde la psicología, al igual que las implicaciones que tiene su existencia en los modelos de la memoria humana, e incluso su relación con procesos de adquisición, comprensión y producción de la lengua. Esta revisión conceptual sobre *priming* permite delimitar un marco teórico que sirva como referencia para el estudio y teorización del procesamiento lingüístico llevado por los hablantes monolingües; no obstante, el presente trabajo de investigación se acerca al procesamiento lingüístico de los hablantes bilingües. Lo anterior no descarta los estudios sobre el procesamiento lingüístico en población monolingüe, al contrario, permite entender mecanismos propios del humano, e.g. efecto de *priming*, que le han permitido procesar la información lingüística de una lengua; lo interesante es entonces llevar a colación estos mismos mecanismos a una población que procesa información lingüística de más de una lengua lo que a su vez permite proponer procesamientos lingüísticos y un acomodo de la información lingüística distintivas en el bilingüe.

En el siguiente apartado se discuten, en primer lugar, las premisas en torno al estudio del bilingüismo desde una perspectiva psicolingüística y cognitiva, es decir, cuáles son las preguntas centrales de esta disciplina que se desprende desde la lingüística teórica y aplicada. En segundo lugar, se presentan dos propuestas teóricas del lexicón mental del bilingüe y sus implicaciones en el procesamiento lingüístico en bilingües, al igual que una propuesta complementaria sobre las representaciones lingüísticas de ambos sistemas lingüísticos en la memoria del bilingüe. Por último, se presenta la relación y las contribuciones que han tenido los estudios de *priming* interlingüístico en el desarrollo de las propuestas sobre el procesamiento lingüístico en bilingües que se presentaron con anterioridad. Así, esta sección pretende poner en relieve los estudios de *priming* interlingüístico en el desarrollo de teorías sobre el bilingüismo que contribuyen al desarrollo de propuestas sobre el procesamiento lingüístico llevado a cabo por bilingües y, en consecuencia, a los bilingües que realicen actividades específicas, e.g. interpretación.

Los estudios sobre bilingüismo se han llevado a cabo desde diferentes aristas debido a que este fenómeno lingüístico, como cualquier otro, está ligado a un sinnúmero de fenómenos

de otra naturaleza, e.g. sociales, políticos, educativos, psicológicos, cognitivos, etc., esto permite abordar el fenómeno del bilingüismo desde perspectivas que tienen que ver con un contexto social, e.g. situaciones de diglosia, revisión y reestructuración de políticas lingüísticas y educativas, o bien con un contexto individual, es decir, procesos que suceden a nivel del individuo como los procesos de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, estudios del procesamiento lingüístico y ventajas cognitivas que puede acarrear el bilingüismo. De acuerdo con los objetivos del presente estudio, es pertinente exponer los estudios de bilingüismo que se centran en lo individual, es decir, desde una perspectiva orientada a la psicología, a la psicolingüística y a las ciencias cognitivas.

Desde la psicolingüística y las ciencias cognitivas, los estudios que versan sobre bilingüismo han permitido establecer una premisa extremadamente relevante: ambas lenguas del bilingüe están activas durante el procesamiento lingüístico a pesar de solo estar procesando una de las dos (Kroll, Dussias, Bogulski y Valdes Kroff, 2012:230). Esta premisa ha llevado a los estudios de bilingüismo de corte psicolingüístico y cognitivo a tres planteamientos centrales que guían el trabajo investigativo y teórico:

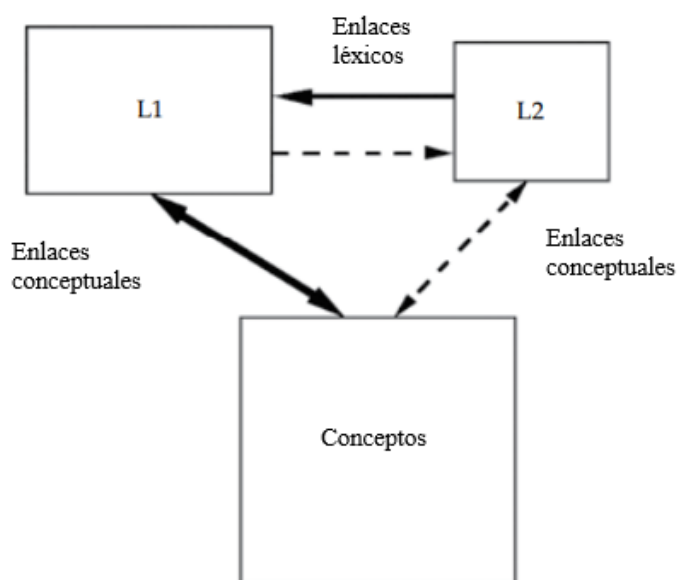
1. Ambos idiomas están activos aun cuando solo se procesa uno; esto indicaría un acomodo peculiar a nivel memoria de ambos sistemas lingüísticos en términos de memoria semántica y creación de significados, además de un control ejecutivo para inhibir una de las lenguas.
2. Existe flujo de información de L1 a L2 y viceversa; esto invita a cuestionar si existe solo una representación mental para la información lingüística de ambas lenguas o una representación mental para cada una de las lenguas que hable el bilingüe.
3. El uso de dos o más lenguas tiene un efecto en funciones cognitivas que van más allá de las funciones cognitivas que se ven involucradas en el lenguaje (Kroll, Dussias, Bice y Perrotti, 2015).

El primer punto remonta al abandono de la idea imperante que se tenía referente al bilingüe que consideraba que el bilingüismo era tan simple como dos

monolingües habitando un solo hablante (Thiéry, 1978, en Pöchhacker, 2003). Reconocer lo anterior llevó a cuestionar los mecanismos que son necesarios para la adquisición y el almacenamiento de la segunda lengua en la memoria, en otras palabras, si se utiliza el mismo camino para la adquisición de la lengua materna que se ha descrito en algunos modelos o, si por el contrario, existen caminos diferentes que el bilingüe toma para la adquisición y aprendizaje de un segundo sistema lingüístico; así fue cómo surgió la propuesta del modelo llamado *Revised Hierarchical Model* (Kroll y Stewart, 1994). Este modelo propone una base semántica de conceptos única que sirve, en primer lugar, para la adquisición de la L1 y, en segundo lugar, como un mediador y filtro semántico que apoya la adquisición y almacenamiento de una L2 a nivel léxico (ver Figura 3), es decir, existe una mediación del significado entre la palabra nueva en L2 y su equivalente conceptual en la L1 (Kroll y Ma, 2018). Esta propuesta que versa sobre la adquisición del léxico en bilingües predice que esta mediación semántica se presenta en las etapas iniciales de la adquisición de la L2 como una manera de apoyar este proceso, no obstante, esta mediación semántica va limitándose conforme se adquiere una mayor competencia en la L2 (ibíd., 2018, p. 297).

Figura 3

El modelo Revised Hierarchy Model (adaptado de Kroll y Ma, 2018)



Toda vez que se propuso este modelo sobre la adquisición y consolidación del léxico en la memoria del bilingüe, se comenzaron a realizar pruebas empíricas para corroborar las predicciones que hace este modelo sobre la mediación semántica a través de la L1 para acceder al concepto del equivalente léxico en la L2.

En primera instancia, las pruebas que se realizaron (Kroll y Stewart, 1994) confirmaron las predicciones del modelo a través de una tarea de traducción del holandés (L1) al inglés (L2), donde se observó que existió un bloqueo semántico debido a un mayor tiempo de respuesta para traducir de la L1 a la L2, lo que no sucedió de la L2 a la L1. Como consecuencia de esta primera interpretación de los datos, se llevó a cabo otro estudio por Talamas, Kroll y Dufour (1999) en el cual se contrastaron dos grupos de bilingües con diferentes niveles de competencia lingüística en la L2 que llegó a la misma interpretación y conclusión que el primer estudio, lo que otorgó soporte empírico al modelo (en Kroll y Ma, 2018). Esto permitió proponer que sí existe una direccionalidad del procesamiento semántico de una lengua a otra, pero no de manera bidireccional.

No obstante, conforme se fueron realizando más estudios que utilizaban este modelo teórico se reportaron resultados diferentes en términos de la direccionalidad del procesamiento semántico a partir de realizar un análisis y correlación el tiempo de respuesta de traducción que tenían los sujetos, los niveles de competencia lingüística en la L2 que tuvieran los sujetos y las respuestas de potenciales relacionados con eventos (ERP).

Estos últimos estudios se realizaron con bilingües chino-inglés que vivían en Londres, por tanto, estaban totalmente inmersos en un contexto donde la L2 era dominante, además de ser bilingües con un alto nivel de competencia lingüística en su L2. Los resultados de los ERPs indicaron que cuando se presentaba una palabra en inglés que compartiera algunos caracteres con la forma latinizada de la palabra en chino, había una activación a nivel neuronal; esto sugirió que estos bilingües con competencia lingüística alta también accedían al componente semántico de la L1 como mediador de significado entre las lenguas de manera bidireccional (Kroll y Ma, 2018). El reconocimiento

bidireccional entre las lenguas de un bilingüe permitió establecer la premisa referente a la activación dual de ambas lenguas sin importar cuál sea la lengua que se esté procesando.

Este tipo de evidencia se comenzó a replicar en otros estudios que utilizaron ERPs contrastando nivel de competencia lingüística, combinaciones lingüísticas de las mismas familias lingüísticas y de diferentes familias, incluso con diferentes modalidades de lengua, e.g. bilingües lengua oral y lengua de señas (Kroll y Ma, 2018). Esta evidencia sugería que tanto el almacenamiento, procesamiento y recuperación de la información lingüística de ambas lenguas comprendía un flujo bidireccional de información a nivel memoria y de representaciones lingüísticas, lo cual sugiere que el modelo RHM no predice acertadamente la direccionalidad del flujo de información entre las dos lenguas.

Aun cuando existe evidencia que contradice una parte del modelo RHM sobre la direccionalidad del filtro semántico entre las lenguas del bilingüe, se presenta otra propuesta sobre el procesamiento del léxico en bilingües que apoya al RHM en tanto la activación de las dos lenguas durante el procesamiento de solo una de ellas; a su vez, este modelo complementario está cimentado en premisas que se han comprobado en población monolingüe y que sugieren un mecanismo cognitivo compartido entre monolingües y bilingües.

El modelo del cual se habla es el Modelo Bilingüe de Activación Interactiva (BIA+ por sus siglas en inglés), propuesto por Dijkstra y Van Heuven (2002), el cual conceptualiza el proceso de reconocimiento léxico como un proceso *bottom-up* de activación de información léxica y subléxica, en otras palabras, el reconocimiento de información lingüística activa ambas lenguas en el bilingüe que, conforme va sucediendo el proceso de reconocimiento de la información, se van considerando factores fonológicos/ortográficos y estructurales de ambas lenguas hasta llegar a una desambiguación total y, por ende, seleccionar el sistema lingüístico con el cual se procesa el estímulo, que asemeja a las propuesta iniciales de Baddeley sobre el procesamiento lingüístico (p. 34) (Kroll y Ma, 2018). Así, el BIA+ se propone como un sustento teórico para reconocer la actividad dual de ambas lenguas del bilingüe, lo que ayuda a fundamentar

la implementación de metodologías referentes al *priming* interlingüístico y su relación con el procesamiento lingüístico de los bilingües en general.

El BIA+ se ha utilizado como un modelo que ofrece un marco teórico de partida para realizar investigaciones referentes a los procesos de activación y de regulación del flujo de información de las lenguas en el bilingüe a nivel psicolingüístico y neurocognitivo. La manera en como la psicolingüística ha abordado estos dos procesos es a través de pruebas experimentales en el reconocimiento de cognados y falsos cognados a nivel fónico y/u ortográfico en ambas lenguas del bilingüe con el objetivo de reconocer cuánto tiempo le toma reconocer al hablante la palabra y así decidir a cuál de las dos lenguas pertenece el lexema que se comienza a procesar; se ha observado que los cognados, sean fónicos u ortográficos, facilitan el procesamiento lingüístico lo cual se ha tomado como evidencia para corroborar, tanto la activación, como el flujo bidireccional de información entre ambos sistemas lingüísticos (Kroll y Ma, 2018).

Por su parte, la evidencia neurocognitiva que corrobora el procesamiento *bottom-up* secuencial del léxico, y que predice una desambiguación lingüística tardía en este procesamiento, viene a partir de estudios en donde se ha demostrado una activación de ambas lenguas aun cuando ya se está procesando una secuencia de palabras relacionadas, i.e. en un contexto oracional. Esto sugiere que existe un flujo de información a nivel oracional independientemente que el hablante bilingüe haya decidido con cuál de los dos sistemas lingüísticos guiar la información que se procesa; esto comprueba que hay un flujo de información y una posible influencia de manera bidireccional (Kroll y Ma, 2018).

Algo que es importante mencionar sobre el acomodo del lexicón mental y el procesamiento del léxico en bilingües es que todos los estudios y resultados coinciden en la premisa de que ambos sistemas lingüísticos están activos durante la comprensión y producción lingüística de una de las lenguas del bilingüe. El reconocimiento de la activación de ambos sistemas lingüísticos trajo consigo la idea de que el bilingüe desarrolla un tipo de control ejecutivo que le permite distribuir y administrar la activación e inhibición de la información fonológica/ortográfica y semántica que se está procesando en el momento; así, se ha comprobado que el bilingüe destina recursos cognitivos de manera

inconsciente a un control ejecutivo que inhibe la intrusión de una de las lenguas (Kroll et al., 2012).

Otro factor determinante sobre la activación dual de ambas lenguas del bilingüe es el que no importa si las lenguas están emparentadas lingüísticamente, e.g. español-francés o inglés-japonés, respectivamente, incluso no importa si las lenguas tienen diferente modalidad, e.g. lengua oral y lengua de señas, ambas lenguas siempre estarán activas y listas para poder procesar información lingüística según las características del estímulo, lo que confirma la idea de que la información lingüística está organizada y disponible de una manera diferente en la mente del bilingüe contrastándola con la del monolingüe. Así, dicha activación dual ha permitido generar investigaciones que propongan la existencia de una sola representación mental para las lenguas que conoce el bilingüe y con ello poder tener un flujo de información bidireccional (Kroll et al., 2012).

Este primer punto de interés en los estudios de bilingüismo resulta también de interés para los estudios de interpretación ya que, si bien se concibe que ambas lenguas están activas durante el procesamiento de una sola lengua, la interpretación tiene que entenderse como un proceso dual en donde, por un lado, se realiza una comprensión activa de la información lingüística de una lengua, es decir, hay un procesamiento lingüístico de la LO tal como se presentó en la sección referente al procesamiento lingüístico del monolingüe, en la cual se explican los procesos de reconocimiento de palabras, asociaciones semánticas y posibles combinaciones estructurales que presente el lexema, mientras que mental y cognitivamente se hace una búsqueda igualmente activa por aquellas construcciones lingüísticas y discursivas de la LM que mejor expresen lo previamente procesado en la LO. El hecho de que el intérprete pueda distribuir y manejar sus recursos cognitivos en el procesamiento activo y pasivo entre las dos lenguas de manera bidireccional permite entender que la “competencia” de control ejecutivo que ha distinguido a los bilingües puede presentarse de una manera peculiar durante la interpretación. Finalmente, el bilingüismo que presentan personas que realizan actividades de interpretación se propone como un tipo de bilingüismo especial y único que aporta a los estudios generales de bilingüismo y que a su vez permite entender procesos

psicolingüísticos y cognitivos que no han sido discutidos en los estudios de interpretación y en general de la traductología (Dong y Li, 2020; Kroll et al., 2015).

El segundo punto de interés en los estudios de bilingüismo reconoce que existe un intercambio e influencia bidireccional de información entre las lenguas que conozca el bilingüe, contrario a la idea que prevalecía en los estudios de bilingüismo la cual explicaba que sólo existía intercambio de información de la lengua dominante (muchas veces la L1) hacia la lengua menos dominante (Kroll et al., 2012). Por un lado, el reconocimiento de la existencia de un flujo bidireccional de información entre L1 y L2 trajo consigo cuestionarse sobre la plasticidad cerebral en términos de aprendizaje de segundas lenguas donde, si bien existe evidencia científica sobre la edad y la plasticidad cerebral (Dörnyei, 2009), se comprobó que tanto adolescentes, como adultos, han logrado desarrollar una competencia descrita como “nativa” en la L2 en contextos de enseñanza-aprendizaje, contextos de contacto lingüístico con la L2 y contextos de inmersión en la L2 (Kroll et al., 2015).

Por otro lado, haber reconocido este flujo bidireccional de información entre los sistemas lingüísticos que conozca un hablante trajo a colación el planteamiento sobre el grado de integración de las representaciones lingüísticas de las dos lenguas que se encuentran en la memoria del hablante bilingüe. Estas interrogantes mostraron la necesidad de ir más allá de las teorizaciones realizadas en monolingües en torno a la representación mental de la lengua ya que, si bien se aceptó una activación de ambas lenguas y un flujo de información bidireccional, es importante identificar hasta qué grado pueden amalgamarse las representaciones lingüísticas de ambas lenguas.

En primer lugar, la duda sobre el desarrollo casi nativo de la L2 en aprendientes de contextos formales, así como el cuestionamiento referente a las representaciones mentales para la información lingüística en bilingües, consiguió la atención de diferentes investigadores quienes comenzaron a realizar proyectos que plantearon la idea de que el cerebro del bilingüe “tardío” puede almacenar y procesar la L2 como lo haría un nativo o un bilingüe “temprano”. A continuación, se presenta una propuesta de corte psicolingüístico que provee un marco teórico para entender cómo el conocimiento de una L2 puede almacenarse en el mismo subsistema de memoria que la L1 (Ellis, 2002). Se elige esta

propuesta ya que incorpora elementos y procesos psicolingüísticos que han sido comprobados en monolingües y en bilingües, tales como la incorporación de los diferentes tipos de memoria, al igual que conceptos teóricos como lo son la colocación, la coligación y el efecto de *priming* como catalizador de información. Además, también se presentan los puntos de encuentro entre esta propuesta teórica sobre el almacenamiento de la L2 en la memoria no declarativa y el efecto de *priming* como un mecanismo que le permite al bilingüe compartir información a nivel de representaciones mentales y cómo esta idea ha traído a colación la hipótesis de la sintaxis separada y la sintaxis compartida (Hartsuiker et al., 2004).

Ellis (2002), apoyado en la Teoría del Aprendizaje de Habilidades de Dekeyser (1997), propone una teoría del desarrollo y procesamiento del segundo idioma como un proceso de tres etapas. La primera etapa la denomina etapa declarativa (cognitiva) en donde el hablante comienza a aprender la L2 a través de reconocer elementos y reglas de manera explícita, por tanto, utilizando en gran medida la MLP para poder anclar los conocimientos lingüísticos nuevos; esto significa que el hablante comienza a aprender el idioma con el uso del conocimiento declarativo de la L1 (Ellis, 2002, en Dörnyei, 2009). Conforme el proceso de aprendizaje toma lugar, el hablante puede pasar a la segunda etapa, llamada etapa procedimental, donde se reconocen aquellos elementos regulares de la L2 y se comienza a tener un menor apoyo de la MLP y un mayor apoyo en la memoria procedimental, o no declarativa. Como una última fase, el autor reconoce una etapa automática que se compara con un procesamiento lingüístico al de la L1; es importante reconocer que esta última etapa se encuentra respaldada por la competencia nativa demostrada en bilingües tardíos que adquirieron la segunda lengua en contextos formales de adquisición en términos de gramaticalidad y tiempos de respuesta en tareas que implican el uso activo de la L2 (Dörnyei, 2009).

La apuesta de Ellis se basa en 6 principios: el registro explícito de información lingüística permite un ajuste implícito; la práctica explícita crea oportunidades de aprendizaje implícito; el conocimiento explícito canaliza el aprendizaje implícito; el aprendizaje explícito de memoria puede proporcionar material para el procesamiento

implícito; el conocimiento explícito llena los vacíos del conocimiento implícito; y el aprendizaje explícito aumenta el nivel general de precisión en el conocimiento implícito (Dörnyei, 2009). Según el punto de vista de Ellis, un segundo idioma podría verse como una habilidad cognitiva compleja que combina el conocimiento implícito y explícito, así como la regulación de un control ejecutivo que permita la inhibición de uno de los dos idiomas en términos de comprensión y producción, y no como una habilidad solamente declarativa. Lo anterior lleva a teorizar sobre la existencia de una interfaz entre conocimiento explícito/declarativo e implícito/procesal que regula la L1 y la L2 y, en general, el procesamiento de ambas lenguas en el bilingüe (Ellis, 2002).

La postura de Ellis sobre el desarrollo de la sintaxis de la L2 de forma gradual, es decir, en etapas, es de suma importancia para las investigaciones en torno a la representación mental de las lenguas que conoce un bilingüe, en específico, aquellas investigaciones que utilizan paradigmas de *priming* interlingüístico. Esto se debe a que la propuesta hecha por Hartsuiker y Bernolet (2018) sobre el desarrollo de la sintaxis de la L2 en tanto la hipótesis de la sintaxis compartida contempla un proceso paulatino de integración de las dos o más sintaxis de las lenguas que conozca un bilingüe o un multilingüe.

La propuesta de Ellis sobre el segundo idioma como una habilidad cognitiva procedimental que puede residir en la memoria no declarativa va en contra de los postulados que se habían desprendido en las investigaciones referentes al aprendizaje de segundas lenguas las cuales mantenían la tesis de que la L1 del bilingüe tardío estaría procesada por la memoria no declarativa/procedimental, mientras que la L2 estaría procesada por la memoria declarativa. Lo anterior dio oportunidad para indagar más sobre el uso de los diferentes subsistemas de memorias involucrados en el almacenamiento y procesamiento lingüístico en bilingües para poder determinar qué tipo de información lingüística de la L2 reside en la memoria declarativa y cuál reside en la memoria no declarativa. Esta interrogante ha sido investigada en el procesamiento lingüístico del monolingüe a través de contemplar teóricamente el uso de las representaciones mentales como catalizadores de la información, lo que dio como resultado el procesamiento que se

mencionó con anterioridad (Ullman, 2005). No obstante, esta misma observación sobre el uso de memorias y las representaciones mentales durante el procesamiento bilingüe parece seguir explorando más evidencia y experimentando con metodologías que puedan aclarar esta interrogante.

Los estudios de *priming* en monolingües probaron ser útiles para la lingüística y las teorías sobre lo que se presupone es el procesamiento lingüístico a nivel psicológico y cognitivo; sin embargo, también resultaron ser interesantes para aquellos psicolingüistas interesados en el fenómeno lingüístico del bilingüismo en donde existen diferentes áreas de aplicación del conocimiento que los estudios de *priming* pueden abonar, tales como: adquisición y enseñanza de segundas lenguas, memoria del bilingüe en torno al lexicon bilingüe, procesamiento lingüístico de segundas lenguas y representaciones mentales de ambas lenguas. Esta propuesta teórica y metodológica sobre el *priming* ha encontrado una oportunidad para indagar sobre el uso de los diferentes subsistemas de memorias, y con ello teorizar sobre la representación de ambas lenguas.

Traer a colación la idea de *priming* en bilingües se basa en las teorías sobre el procesamiento lingüístico en monolingües que consideran que el procesamiento de la lengua materna es un proceso no declarativo, es decir, como una habilidad cognitiva más; por consiguiente, si se puede demostrar algún tipo de efecto de *priming* entre las lenguas que hable un bilingüe de manera bidireccional, esto podría servir como evidencia para especulaciones sobre el procesamiento lingüístico no declarativo de una L2. Así, se puede definir al *priming* interlingüístico como la tendencia que existe de repetir estructuras en una lengua X después de haber procesado una estructura similar en una lengua Y (Hartsuiker et al., 2016). Por tanto, los paradigmas experimentales basados en *priming* interlingüístico tienen como propósito general descubrir si el hablante hace uso de las mismas representaciones mentales en lengua X toda vez que se hubieran activado durante el previo procesamiento lingüístico de lengua Y, es decir, si se puede comprobar la tendencia de repetición de estructuras entre ambas lenguas.

Si bien los estudios de bilingüismo referentes a la memoria y el procesamiento lingüístico han respaldado una activación de ambas lenguas, la pregunta que se intenta

contestar con el empleo de las nociones de *priming* en población bilingüe es indagar sobre cómo están representadas ambas lenguas en el cerebro del bilingüe (Hartsuiker et al., 2004). Así como en los estudios de *priming* en monolingües, los estudios de *priming* en bilingües se han llevado a cabo en los diferentes niveles de análisis lingüísticos, e.g. fonológico (Bernolet, Hartsuiker y Pickering, 2012), semántico (Frenck y Pynte, 1987; Singh, 2013) y sintáctico (Scheepers, 2003; Desmet, T. y Declercq, 2006; Hartsuiker et al., 2004; Kantola y van Gompel, 2010), con el objetivo de obtener un mejor entendimiento sobre las representaciones mentales de la información lingüística en población bilingüe. Independiente del nivel de análisis lingüístico, los estudios de *priming* interlingüístico también han variado en algunos aspectos referentes a la metodología de *priming* que se ha empleado con el propósito de delimitar qué tipo de estímulos, estructuras lingüísticas, e incluso combinación de lenguas, son susceptibles al efecto de *priming*.

Como se mencionó en el apartado referente a monolingües, las representaciones mentales de la información lingüística funcionan como un catalizador que realiza un anclaje entre la percepción de estímulos y la recuperación y uso de la información almacenada en la memoria (Nadel y Hardt, 2011), lo que en población bilingüe tendría consecuencias sobre el procesamiento lingüístico y su modelaje teórico.

Sobre los trabajos que se han cuestionado cómo están representadas ambas lenguas en el cerebro y en la memoria del bilingüe, se ha desprendido la hipótesis de la sintaxis compartida y la sintaxis separada (Hartsuiker et al., 2004). La primera trata a la sintaxis de ambas lenguas como una sola representación en la memoria, en donde la información sintáctica de ambas lenguas se comparte en ambas direcciones, tanto de la L1 a la L2, como de la L2 a la L1. La segunda, justo como su nombre lo indica, trata a la sintaxis de ambas lenguas como dos representaciones separadas una de la otra, en donde no hay flujo de información de ningún tipo entre ambos sistemas lingüísticos.

La hipótesis de la sintaxis compartida ha sido la que ha tenido más apoyo por la comunidad científica (Hartsuiker et al., 2004; Desmet y Declercq, 2006; Vasilevya et al., 2010; Kantola y van Gompel, 2010; Hartsuiker et al., 2016) a partir de la aplicación de metodologías basadas en *priming* interlingüístico, diferentes combinaciones lingüísticas, y

diversas estructuras lingüísticas, además de diferentes niveles de competencia en la segunda lengua (Sánchez, 2017). Estos resultados han tenido impacto en las concepciones sobre el procesamiento lingüístico y las representaciones mentales en población bilingüe, por lo que se pasarán a discutir las ideas centrales que aportan sustento teórico a la presente investigación.

2.1.2.1 El Modelo de Hartsuiker y Bernolet Sobre el Desarrollo de las Representaciones Sintácticas en L2

En general, los estudios de *priming* interlingüístico sopesan la propuesta de conceptualizar que hay una relación estrecha entre las representaciones lingüísticas de ambas lenguas del bilingüe, lo que ha sido evidenciado a través de tanto los resultados desprendidos de estudios que comprueban la competencia casi nativa de la L2 en bilingües tardíos a pesar de haber aprendido la L2 en contextos formales de instrucción, como con los resultados positivos de efectos de *priming* entre las lenguas del bilingüe. Si bien se presentó la propuesta de Ellis (2002) que contempla un aprendizaje dinámico de la L2, es importante presentar un modelo teórico que permita entender, justificar y predecir cómo se logra este dinamismo de la L2 a la memoria no declarativa en donde el conocimiento aprendido de manera explícita puede terminar almacenado y representado como conocimiento implícito, además de presentar un marco teórico de partida para teorizar sobre los procesos mentales que se realizan durante la interpretación. Para lo anterior, se presenta el modelo de Hartsuiker y Bernolet (2018) el cual toma en cuenta las propuestas sobre el dinamismo de las representaciones lingüísticas del bilingüe y la evidencia que se ha recolectado a partir de estudios de *priming* intra e interlingüístico.

El modelo de Hartsuiker y Bernolet (2018) promulga que el aprendizaje está condicionado a dos principios, especificidad representacional y economía: el complejo subsistema de memorias intentará procesar las diferencias que existen entre las representaciones lingüísticas; no obstante, tratará de utilizar la menor cantidad de representaciones y compartir información en una sola representación en medida de lo posible (ibíd., 2018). Esto implica que se espera que la memoria aprenda una representación lingüística de manera explícita a partir del procesamiento lingüístico del

estímulo y, mientras se siga encontrando y procesando esa misma representación, comenzará a identificar las similitudes que pueda tener esa representación con otras previamente almacenadas con el objetivo de compartir la mayor cantidad de información y ahorrar energía cognitiva. Lo anterior se justifica a partir del aprendizaje hebbiano y mediante la activación de nodos (p.45) que comparten información y la solidifiquen; también se justifica a partir de las teorías sobre las islas verbales propuestas por Tomasello en torno a la adquisición de la lengua materna (Hartsuiker y Bernolet, 2015, p. 223).

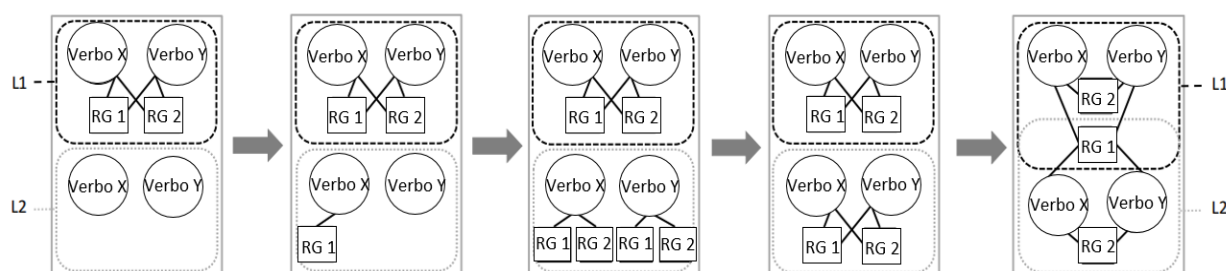
Así, el modelo propuesto por Hartsuiker y Bernolet (2018) se basa en las siguientes tres premisas:

1. Las representaciones sintácticas de la L2 se trasladan de ser específicas a ser más abstractas.
2. Las representaciones de la L2 comienzan a integrarse con las representaciones ya existentes de la L1.
3. La L1 influye el procesamiento y producción sintáctica de la L2 en etapas tempranas y tardías del desarrollo de la sintaxis de la L2 y viceversa (ibíd. p. 18).

El modelo del desarrollo de las representaciones lingüísticas de Hartsuiker y Bernolet (ver Figura 4) se fundamenta a partir del modelo propuesto por Pickering y Branigan (1999) y la idea de los estratos de lemas y nodos combinatorios en monolingües (p. 45); además también encuentra sustento teórico en las últimas propuestas sobre el lexicón mental del bilingüe, mismas que comprueban la existencia de estratos del lema y nodos combinatorios (Schwieter y Ferreira, 2017).

Figura 4

Desarrollo de las representaciones sintácticas en L2 (adaptado de Hartsuiker y Bernolet, 2018)



En este modelo se entiende que ya existe un conocimiento de una L1, por lo que ya existe información en tanto los estratos de lemas y los nodos combinatorios de esa lengua, esto permite al aprendiente de L2 en etapa temprana a emparejar el léxico de la L2 con el de la L1, pero sin aun desarrollar un nodo combinatorio en el lexema de la L2 (Hartsuiker y Bernolet, 2018).

Conforme se va percibiendo dicho lexema, el aprendiente comenzará a analizar las combinaciones estructurales que presenta a partir de implementar los nodos combinatorios de la L1 a manera de contraste; aquí es donde sucede la mayor cantidad de errores sintácticos durante el procesamiento y producción de la L2 (ibíd.). Toda vez que se identifican los nodos combinatorios del lexema en L2, el aprendiente comienza a contrastar estos nodos combinatorios recién identificados con las representaciones de nodos combinatorios ya existentes para lograr compartir la mayor cantidad de información y lograr una sola representación para los lexemas que utilicen los mismos nodos combinatorios.

Por último, a partir de la exposición y uso de la L2, el aprendiente comienza a contrastar sus nodos combinatorios de la L2 con aquellos de la L1 con el fin de identificar equivalencias combinatorias que terminan resultando en representaciones interlingüísticas, es decir, una representación de nodos combinatorios compartidos para lexemas de la L1 y de la L2, además de representaciones de nodos combinatorios específicos para algunos lexemas de la L1 y otros de la L2 (Hartsuiker y Bernolet, 2018).

El modelo que proponen Hartsuiker y Bernolet (2018) da cuenta de las interpretaciones que se han obtenido a partir de los resultados que se han obtenido, principalmente, en investigaciones que han comprobado el efecto de *priming* interlingüístico en ambas direcciones e incluso en multilingües (Hartsuiker, Beerts, Loncke, Desmet y Bernolet, 2016). El hecho de que se incorporen los resultados y las interpretaciones provenientes de este tipo de estudios al proceso del desarrollo de la sintaxis de la L2 permite consolidar aún más la idea de que la L2 puede llegar a un grado de representación mental igual que la L1 y

por tanto compartir representaciones lingüísticas e incluso pensar que la L2 puede llegar a convertirse casi en su totalidad en una habilidad implícita, tal como la L1.

Ahora bien, el uso de este modelo del desarrollo de las representaciones mentales en la L2, al igual que los dos modelos léxicos referentes al almacenamiento y procesamiento de la L2 que se presentaron con anterioridad, el modelo Revised Hierarchy Model (p.50) y el Bilingual Interactive Activation plus (p. 52), permiten un acercamiento teórico a la memoria del bilingüe en términos de la información lingüística.

En combinación con lo anterior, los estudios de *priming* estructural interlingüístico han proporcionado una metodología para investigar sobre las representaciones mentales en relación con las estructuras que son utilizadas por los participantes de estos estudios una vez que hubieron procesado los estímulos de *priming*. Como se comentó previamente, esta investigación propone utilizar estructuras verbales ditransitivas, es decir, verbos que desplieguen una estructura con un total de tres valencias, entendiendo el concepto de valencia como “la cantidad de nodos que presente un verbo, y, por tanto, la cantidad de actantes que puede regir, es lo que se denomina como valencia del verbo” (Tesnière, 1959, p. 238, traducción propia). Los verbos ditransitivos en ambas lenguas de trabajo, español e inglés, tienen este tipo de verbos los cuales despliegan las funciones sintácticas típicamente conocidas como sujeto, objeto directo y objeto indirecto (Haspelmath, 2007); además, en ambas lenguas de trabajo se puede hacer un acomodo diferente de las valencias a lo largo de la oración, lo que permite, por un lado, tener estructuras diferentes en tanto las valencias y, por otro, apelar a las nociones de los nodos combinatorios que se utilizan para explicar el proceso de integración sintáctica de las lenguas en una sola representación mental.

No obstante, es importante recalcar una diferencia, tanto estructural, como funcional, entre el comportamiento de las estructuras ditransitivas en español e inglés, a saber, el uso de clíticos pronominales en el español a manera de duplicación del objeto indirecto (OI).

La duplicación del OI en el español ha sido de interés para los hispanistas que han detectado este fenómeno lingüístico en los diferentes dialectos del español a partir de corpus escritos y orales (Vázquez Rozas y García Salido, 2012; Bogard, 2015; Requena,

2020). Este fenómeno de duplicación del OI en español ha sido expuesto como una variación que no es libre, es decir, existen factores de orden semántico y pragmático para que se presente la duplicación del OI. Por un lado, los factores semánticos para que exista la duplicación del OI se realiza con el objetivo de poder esclarecer cualquier ambigüedad coreferencial que pueda existir a lo largo de la oración (Bogard, 2015); por otro lado, los factores pragmáticos para la aparición de este fenómeno es la de otorgar un énfasis al OI, al igual que realizar un contraste entre las otras valencias verbales y así poder identificar, de manera más precisa, al OI (ibíd.).

De acuerdo con Bogard (2015), la aparición explícita del sujeto se vuelve opcional, no obstante, la marca de sujeto en la flexión verbal es obligatoria; de la misma manera, la aparición del OI de manera explícita, es decir, a través de un SN, se vuelve opcional, mientras que el clítico pronominal en función de OI se vuelve obligatorio. Por tanto, se puede implicar que la estructura prototípica es la de no duplicar el OI y solo mantener el pronombre clítico como marca referencial al OI. Sin embargo, el autor también menciona que existen razones pragmáticas, a saber, énfasis y contraste, al igual que razones discursivas como dar más información sobre el referente cuando la estructura sintáctica y la semántica proposicional fallan en hacerlo (ibíd.).

Esta característica del español es de extrema importancia para los estudios de interpretación que buscan describir y modelar el proceso psicolingüístico y cognitivo que llevan a cabo los intérpretes que tienen el español como una de sus lenguas de trabajo, ya que la duplicación del OI en español a través de clíticos permite tener un marco teórico general sobre el comportamiento y procesamiento de estas estructuras en esta lengua en específico. Ahora bien, esta característica de interés para los estudios de interpretación ya que el intérprete, cuando interpreta hacia el español, tiene una serie de opciones estructurales para expresar las estructuras ditransitivas, por lo que la elección de una sobre otra puede dar indicios sobre el proceder del intérprete con respecto a la estructura de LO, la reestructuración en la LM, al igual que la consideración de la oralidad y discursividad de las lenguas de trabajo.

Lo anterior permite establecer que las estructuras ditransitivas en ambas lenguas se comportan similar en términos funcionales, es decir, contemplan tres valencias, sin embargo, se comportan diferente en términos estructurales, es decir, existen diferentes técnicas morfosintácticas para acomodar sus valencias, por lo que aplicar una metodología de *priming* estructural interlingüístico en una práctica de interpretación permite identificar diferencias estructurales que puedan estar motivadas, tanto por la estructura en LO, como la aceptabilidad discursiva en LM.

A manera de resumen de este primer tema, se ha presentado una breve revisión sobre la memoria humana en términos de adquisición del conocimiento, las memorias y los conceptos, al igual que la propuesta de Squire (2003) sobre el modelaje de la memoria como un conjunto complejo de sistemas conectados entre sí, misma propuesta que ha sido aceptada en el área de la psicología. En un segundo momento, se proveyó la propuesta sobre la adquisición y almacenamiento de la información lingüística en monolingües, donde se cree que la mayoría de la información lingüística se almacena en la memoria no declarativa a través del uso de la MLP, la MT y la LTM; además, también se presentó un modelo sobre el procesamiento de la información lingüística que coincide tanto con los procesos, como con las áreas del cerebro, que se creen responsables en la adquisición, almacenamiento y recuperación de la información. Además, se comprobó la existencia del efecto *priming* como un mecanismo de aprendizaje y de economía cognitiva que permite procesar e identificar patrones con mayor facilidad. Así, el objetivo de presentar las propuestas sobre adquisición y almacenamiento de la información lingüística en monolingües, al igual que la existencia del mecanismo de *priming*, permite establecer paralelismos con una población bilingüe, empero, y más importante, permite establecer diferencias específicas a la población bilingüe en términos de aprendizaje, almacenamiento y procesamiento lingüístico.

En el caso de los hablantes bilingües, se presentaron dos modelos del nivel léxico que permiten identificar dos premisas extremadamente importantes en los estudios de bilingüismo, a saber, la activación dual de ambas lenguas para el procesamiento de una y el flujo de información lingüística bidireccional. Estas premisas han permitido cuestionar la

idea imperante de que solo la L1 influye en la adquisición y procesamiento de la L2 gracias a la incorporación del efecto de *priming* a los estudios de bilingüismo, los cuales han comprobado que la L2 también tiene un efecto sobre el procesamiento de la L1. Más importante, la incorporación de metodologías de *priming* en población bilingüe ha permitido desarrollar teorías sobre la representación mental de las lenguas que hable el bilingüe en términos del desarrollo de éstas y su amalgama con aquellas de la L1, un mecanismo que representa la economía del lenguaje a partir de reconocer que hay un procesamiento cognitivo que permite relacionar elementos lingüísticos similares con el objetivo de lograr dicha economía del lenguaje.

2.2 Los estudios de interpretación

El siguiente apartado del presente trabajo dirige la mirada teórica hacia la actividad interpretativa, es decir, la transmisión de un mensaje en lengua meta (LM) cuando ese mensaje se ha recibido originalmente en una lengua origen (LO). Si bien esta actividad está íntimamente relacionada a la traducción de textos como actividad y a la traductología como teoría, se intentará otorgar una visión independiente tanto de la actividad como de los puntos teóricos de la interpretación para así poder asumir posturas propias de la actividad que guían este trabajo de investigación; no obstante, se reconoce la complementariedad de los estudios y teorías de traducción en los estudios de interpretación. Una vez que se hayan explorado las diferencias teóricas de ambas prácticas, se dará paso a la presentación de las diferentes concepciones de interpretación para así abonar algunos apuntes al concepto de interpretación desde una perspectiva psicolingüística.

En un segundo momento, y ya que se hayan expuesto cuáles son los modos y tipos de interpretación, se presentan propuestas teóricas sobre el procesamiento psicolingüístico y cognitivo que se han gestado en torno a la interpretación, para después hacer un énfasis en la interpretación consecutiva y los procesos psicolingüísticos y cognitivos propios de este modo de interpretación a manera de establecer los puntos de encuentro entre la memoria, el procesamiento de la información en bilingües y la actividad interpretativa.

Cuando se habla de interpretación es común que se asocie esta actividad a un tipo de traducción referida a la traducción oral o traducción simultánea, lo que ha llevado a ver a la

interpretación como una actividad dependiente a la traducción. Desde un punto de vista estrecho se puede pensar que lo anterior tiene sentido ya que ambas actividades requieren de un sujeto con conocimiento de dos o más lenguas que logre vaciar el contenido proposicional de un mensaje codificado en una lengua diferente a la que se recibe el contenido proposicional, identificando, pues, que el traducir e interpretar tienen un mismo fundamento y por tanto son actividades sinónimas; no obstante, ambas actividades se han diferenciado a partir de diferentes parámetros que han servido para la concepción de una y la concepción de la otra.

La primera gran diferencia entre ambas prácticas es el medio en el que se recibe el mensaje que se trasladará en la LM, en donde la traducción opta por la lengua escrita, mientras que la interpretación opta por la lengua oral y de señas. Por un lado, en la lengua escrita es factible moverse a lo largo del texto origen para hacer cualquier tipo de observaciones, búsquedas, correcciones, ajustes y demás operaciones que tendrán un impacto directo al texto meta; por otro lado, la persona que recibe texto origen a través de la lengua oral o de señas no logra tener el tiempo suficiente para realizar las mismas operaciones ni el mismo movimiento a través del texto que en la traducción, e.g. búsqueda terminológica, correcciones, etc., sin embargo, el medio oral o de señas le permite conocer de primera mano las intenciones del texto origen a partir de reconocer la pragmática del discurso, identificar el público que recibe el texto meta y lograr hacer modificaciones pertinentes en el momento, además de operaciones como la anticipación del mensaje, el parafraseo, la condensación, entre otras, que a su vez afectan el cómo se presenta el texto meta. Así, el elemento crucial que distingue ambas prácticas es la inmediatez del texto origen y la inmediatez con la que se provee el texto meta (Pöchhacker, 2010).

Este último elemento que se menciona, la inmediatez, se toma como un punto de partida fundamental para poder caracterizar la práctica de interpretación bajo sus propios criterios sin tampoco desechar los avances teóricos que se habían trabajado en la traductología de textos escritos. Por un lado, la característica de que el texto origen no pueda ser repetido y generalmente se haga en una sola emisión de mensaje, presenta diferentes retos en la práctica de interpretación *vis-à-vis* la práctica de traducción, entre los

que se encuentran: procesos cognitivos y lingüísticos diferentes a aquellos de los del traductor, además de inferencias lingüísticas y extralingüísticas en el momento de emisión del mensaje de partida, al igual que en el momento de emisión del mensaje de llegada (Pöchhacker, 2010). Por otro lado, el intérprete también genera el texto meta a partir de la inmediatez lo que resulta en la dificultad de corregir el texto, por lo que se dice que el trabajo del intérprete es efímero comparado con el del traductor. Esta misma característica efímera hace que el intérprete trabaje bajo criterios divergentes a los del traductor, lo cual tiene efectos en su proceder, los cuales ya forman parte de las técnicas de interpretación que se han desarrollado como el parafraseo, la condensación y la simplificación del texto meta (Pöchhacker, 1995).

Estas distinciones que se han dibujado entre ambas prácticas, la traducción y la interpretación, han desembocado en la conceptualización central que se ha adoptado en los estudios de interpretación. Se entiende, pues, necesaria la definición de la interpretación como pieza central en los estudios de interpretación bajo otros criterios diferentes a los de la traducción. Así, las distinciones que se hicieron de manera previa entre la traducción e interpretación culminan con la síntesis que propone Pöchhacker (2004) quien, con apoyo de los apuntes de Kade sobre la inmediatez de la interpretación (1968), utiliza 5 criterios para la definición de la interpretación:

Actividad humana (en tiempo real) que produce textos (de manera inmediata y/o cuasi inmediata y difícilmente editables) los cuales comparten un significado en común y/o producen el mismo efecto en relación con textos previamente procesados (en tiempo real) en otra lengua y cultura (Pöchhacker, 2004, p.12).

Esta investigación utiliza la definición de interpretación otorgada por Pöchhacker (ibíd.), la cual reconoce la característica de la inmediatez, tanto en la recepción del mensaje en LO, como la enunciación del mensaje en LM, como diferenciador entre la traducción y la interpretación.

Así, toda vez que se ha hecho dicha diferenciación, las teorías y métodos que se han desarrollado bajo este concepto de interpretación bien diferenciado del de la traducción, ha

dado pie a i) describir los diferentes modos y tipos en los que se suscita la práctica de interpretación y ii) desarrollar teorías de interpretación que se pueden atestiguar en la práctica y que puedan ser utilizadas como puntos de partida para los estudios de interpretación. Ambos puntos serán tratados a continuación con mayor detalle para así poder entender a la interpretación y a los estudios de interpretación separados empero informantes y complementarios con la traducción y los estudios de traducción.

2.2.1 Modalidades y tipos de interpretación

La historia de la interpretación como actividad puede remontarse tiempo antes que la misma traducción si se entiende que la lengua hablada precede a la lengua escrita (Pöchhacker, 2004). Esto nos indica que la interpretación como actividad humana ha servido desde el momento en el que se reconoció que existía la diversidad lingüística entre los humanos y, más importante aún, cuando los mismos humanos comprendieron que esa diversidad lingüística podría sortearse a través del entendimiento mutuo provisto por una persona que pudiera comprender y producir las lenguas que se encontraban en contacto.

La actividad interpretativa se desarrolla en una diversidad de contextos sociales y profesionales, lo que lleva a reconocer que existen variables, tales como los actores participantes que se relacionan de diferente manera a partir del contexto donde se suscite la actividad interpretativa, además de también reconocer la variable que existe cuando se piensa en la inmediatez en cómo se produce y se recibe el texto origen, e.g. simultáneo, consecutivo, en lengua oral o lengua de señas, al igual que la variable de la producción y recepción del texto meta, e.g. simultánea, consecutiva, en lengua oral o lengua de señas. Las variables que se mencionan con anterioridad y que están presentes en la práctica interpretativa obligan a los estudios de interpretación a encontrar cuáles son las relaciones que se establecen entre todas estas variables para así definir algunas características de la actividad interpretativa según el contexto en donde la actividad interpretativa tome lugar. Así, la misma diversificación de la práctica interpretativa dadas las variables en donde toma lugar, origina una conceptualización de los modos y tipos de interpretación según estas variables.

Además de las direcciones prácticas que se desprenden de la descripción de los modos y tipos de interpretación, es importante también resaltar que estas mismas direcciones prácticas sirven como base para los estudios de interpretación, es decir, los diferentes modos y tipos de interpretación informan sobre los procesos que pueden ser objeto de estudio, mismos procesos que han resultado en los paradigmas o escuelas del pensamiento que han dado a los estudios de interpretación una base teórica.

Mary Phelan (2001) intenta dar algunos pasos para categorizar la interpretación, lo que después otros autores separaron entre modos y tipos de interpretación. Para Phelan existen tres tipos de interpretación básicos: interpretación bilateral o de *liaison*, la interpretación consecutiva y la interpretación simultánea (2001). Posteriormente, la autora menciona que hay otras formas de interpretación que llama: interpretación de conferencias (donde se llevan a cabo interpretaciones consecutivas y simultáneas en una reunión); interpretación simultánea, en donde solo se explica el funcionamiento de la cabina; la interpretación consecutiva, con un énfasis en la toma de notas, la memoria y la concentración por parte del intérprete, al igual que el cómo se hace y cuándo se hace esta forma de interpretación; la interpretación susurrada, opción que se lleva a cabo de manera simultánea cuando no hay cabina; la interpretación bilateral, la cual conlleva el uso de los dos idiomas de trabajo; la traducción a la vista; la interpretación por teléfono; la interpretación en lengua de señal; la interpretación en televisión, donde solo se menciona la dificultad de esta forma de interpretación; la interpretación de videoconferencia; y la interpretación que se hace a partir de la transcripción de un audio (Phelan, 2001).

Como se puede ver, la clasificación que otorga Phelan (2001) no presenta ningún criterio claro para crear una tipología sobre modos y tipos de interpretación, por el contrario, la autora solo refiere a contextos y situaciones donde se llevan a cabo las prácticas de interpretación y tampoco ofrece una sistematización sobre los procesos del intérprete ni sobre los géneros y tipos textuales que son parte fundamental para la caracterización completa en los diferentes contextos donde la interpretación se lleva a cabo.

Afortunadamente, los estudios de interpretación han tomado la creación de una tipología como un tema central para esta disciplina y han logrado tener más de un acuerdo

sobre las características que deben tomarse como específicas y comunes para lograr una tipología adecuada que tome en cuenta las variables que se mostraron anteriormente. Una revisión de la literatura reciente en torno a los modos y tipos de interpretación permite observar que hay algunas distinciones sobre las modalidades y los tipos de interpretación (ver Tabla 1).

Tabla 1

Sistematización sobre modalidades de interpretación y contextos situacionales de la interpretación (adaptado de Mikkelsen y Jourdenais, 2015)

MODO	Simultáneo	Seeber, K.
	Consecutivo	Russel, D. y Takeda, K.
	Interpretación de señas	Bontempo, K.
	Traducción a la vista	Chen, W.
CONTEXTO	Conferencias	Diriker, E.
SITUACIONAL Y/O	Ante tribunales	Lee, J.
ÁREA ESPECIALIZADA	Asilo político	Pöllabauer, S.
	Comunitario	Bancroft, M.
	Médica y salud mental	Roat, C. y Crezee, I.; Bot, H.
	Educación	Smith, M.
	Medios de comunicación	Castillo, P.
	Zonas de conflicto	Moser-Mercer, B.

Si bien la información que se encuentra en la tabla 1 no tiene como propósito guiar una tipología de la actividad interpretativa, sí muestra algunas similitudes con la clasificación de Phelan (2001) que intenta sistematizar entre modos y tipos de interpretación, además de también exponer la diversidad en la cual se puede ejecutar la actividad interpretativa y los contextos situacionales y de especialización en los que ocurre.

No obstante, Pöchhacker (2010) afirma que la interpretación es una actividad multifacética y por tanto merece una distinción tipológica que considere los modos y los tipos de interpretación con criterios bien establecidos para lograr identificar características propias de cada una. El autor distingue entre los modos clásicos de llevar a cabo la interpretación, consecutiva y simultánea, además de optar por una perspectiva social, es decir, el contexto y lugar social en donde sucede la interpretación, al igual que los participantes y demás escenarios ajenos a la actividad de interpretación referente a lo lingüístico, i.e. cuestiones extralingüísticas. Una vez que el autor toma la perspectiva social, el autor hace una distinción que denomina "configuración internacional" y "configuración intrasocial": la primera configuración conlleva la conceptualización de escenarios sociales y comunicativos en donde los participantes tienen el mismo poder y van en representación de alguna nación, parte, organización o institución; en la segunda configuración no hay una misma relación de poder y de conocimiento del evento entre los participantes, e.g. interrogatorio, testimonio de un testigo, entrevista con un médico, etc., lo que permite conceptualizar escenarios totalmente diferentes en la división que propone el autor.

La división tipológica que realiza Pöchhacker (2010) también da indicios de seguir un principio de ejecución de la interpretación y contextos situacionales donde ocurre; no obstante, el autor no es exhaustivo en los contextos donde sucede la interpretación, ni tampoco en cómo ejecutar la interpretación dependiendo del contexto situacional.

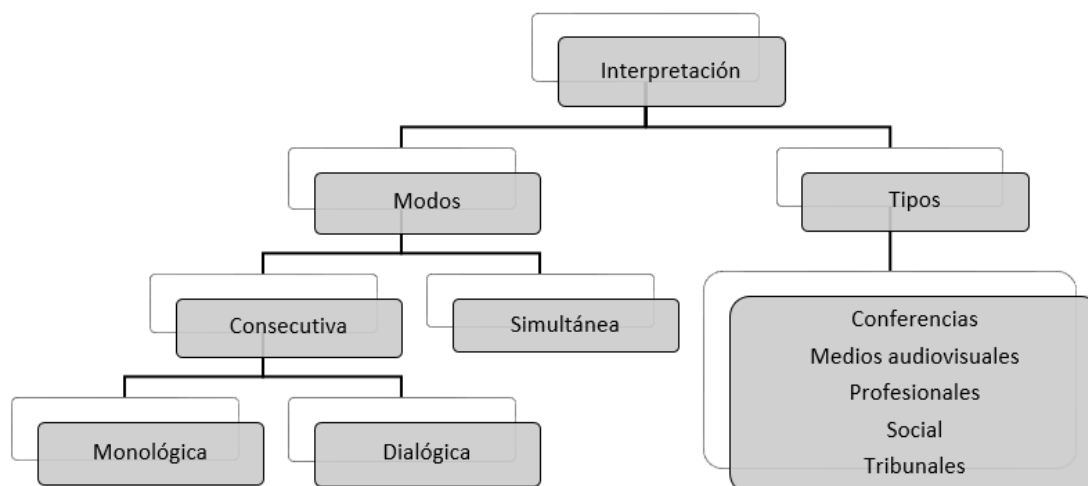
Por su parte, la autora Jiménez Ivars (2002) utiliza dos conceptos, modalidades de interpretación y tipos de interpretación, que le permiten establecer una tipología más clara y precisa. Para lograr lo anterior, la autora propone que la característica que define al concepto la modalidad de interpretación es el momento de enunciación del texto meta con respecto a la emisión del texto origen, es decir, cuánto tiempo se deja pasar entre el discurso original y el discurso interpretado. Sobre las modalidades, Jiménez Ivars sostiene que solo hay dos posibilidades lógicas en torno a la producción del texto meta con respecto a la enunciación del texto origen: una enunciación del texto origen interrumpida por la producción del texto meta, i.e. modo consecutivo, o una enunciación del texto origen sin interrupciones en la producción del texto meta, i.e. modo simultáneo (ibíd.). Cabe resaltar

que la autora también postula que la modalidad consecutiva se compone de dos submodalidades, la monológica y la dialógica. Como lo sugieren ambos nombres, la consecutiva monológica es aquella interpretación que se da de manera unidireccional, es decir, desde un orador a un público; mientras que la consecutiva dialógica es aquella interpretación que toma lugar en donde hay dos partes participantes que desconocen la lengua del otro y el intérprete funciona como un pivote comunicativo bidireccional que cambia de lengua según los turnos de intervención que tengan las partes (ibíd.).

Las características que se utilizan para definir los tipos de interpretación contemplan las circunstancias sociales y comunicativas, al igual que los objetivos comunicativos y sociales que rodean las diversas situaciones comunicativas donde se lleva a cabo la práctica de interpretación (Jiménez Ivars, 2002). En torno a los tipos de interpretación, Jiménez Ivars utiliza los criterios de clasificación de Alexieva (1997) para ejemplificar lo compleja que puede ser esta tarea debido a los contextos tan multifacéticos en los que puede ocurrir la interpretación; no obstante, la autora hace hincapié en el criterio que llama “el objetivo de la comunicación”. Al utilizar al objetivo comunicativo como diferenciador de los tipos, Jiménez Ivars se asegura de tener una categoría abierta que responda a los futuros escenarios que pueda traer la actividad de interpretación dado que los tipos de interpretación responden, no al intérprete y sus procesos, sino a los contextos y necesidades sociales en las que se desarrolla la actividad. Así, la autora distingue cinco tipos de interpretación: interpretación de conferencias, interpretación en los medios audiovisuales, interpretación para profesionales, interpretación social e interpretación ante tribunales (ver Figura 5).

Figura 5

Modos y tipos de interpretación (adaptado de Jiménez Ivars, 2002)



La interpretación de conferencias la define como la facilitación de comunicación entre especialistas de un área, o políticos que necesitan adquirir o intercambiar información. Se argumenta que en este tipo de interpretación las modalidades más utilizadas son la simultánea, seguida de la consecutiva monológica; los tipos de géneros que se discuten en este tipo son conferencias, congresos, ponencias, jornadas, seminarios, simposios (Jiménez Ivars, 2002). Sobre la interpretación en los medios audiovisuales se comenta que el objetivo comunicativo es la comprensión por parte del público de situaciones reales o ficticias que hayan sido visionadas en cine o televisión. La autora también habla sobre dos subtipos en la interpretación en los medios audiovisuales, la interpretación para cine y la interpretación para televisión, mismas que encuentran sus diferencias a partir del formato de presentación del texto origen y del texto meta; en ambos subtipos se prefiere el modo simultáneo (ibíd.).

La interpretación para profesionales tiene por objetivo comunicativo el intercambio de información entre un grupo pequeño de profesionales en el ámbito comercial, financiero, turístico, académico, científico, diplomático, periodístico, deportivo, artístico, militar, religioso, entre otros (Jiménez Ivars, 2002). La distinción que se deja ver entre este tipo de interpretación y la interpretación de conferencias es que el intérprete en el ámbito de

profesionales se convierte, en muchas ocasiones, en intérprete acompañante. Este escenario nos deja ver que los modos de interpretación más relevantes son, en primer lugar, la consecutiva dialógica seguida de la simultánea con o sin equipo. Por otro lado, el tipo de interpretación social tiene por objetivo comunicativo garantizar la involucración de personas en calidad de extranjeros que no hablan la lengua mayoritaria del lugar geográfico donde se encuentran. Este tipo de interpretación puede contemplar una cantidad enorme de temas a tratar, desde acceso a la educación, hasta derechos humanos, siendo estos últimos los que originan, en gran parte, la interpretación social (Jiménez Ivars, 2002; Pöchhacker, 2004; Pöchhacker, 2010). Dado los contextos donde se suscita este tipo de interpretación, la modalidad más recurrente es la consecutiva dialógica.

Para finalizar con la tipología que ofrece Jiménez Ivars (2002), el último tipo de interpretación que se menciona es la interpretación ante tribunales que tiene por objetivo comunicativo informar el proceso de un procedimiento de justicia oral a las partes involucradas en el mismo. Jiménez Ivars (2002) menciona que hay una fácil concepción de que este tipo de interpretación pertenece al tipo de interpretación social, a lo cual la autora comenta que los procesos judiciales están tan dotados de un carácter más formal que hay diversos países en donde se exige una preparación específica para fungir como intérprete ante tribunales, por lo que la separa del tipo social (ibíd.).

El presente proyecto de investigación sigue la tipología que ofrece Jiménez Ivars (2002) ya que se cree más conveniente este tipo de clasificación para los estudios de interpretación. En primer lugar, se piensa que las modalidades de interpretación que propone la autora (interpretación consecutiva monológica y dialógica e interpretación simultánea), además de responder al cómo se produce el texto meta en tanto el cómo se recibe el texto origen, responde también muy bien a los procesos psicocognitivos que lleva a cabo el intérprete, es decir, hacer investigación en algunas de las modalidades de interpretación que propone Jiménez Ivars es centrar al intérprete y su práctica interpretativa como nuestro objeto de estudio principal, lo que deja ver la necesidad de incorporar áreas como las ciencias cognitivas, la psicolingüística de manera directa en tanto teoría, como metodología, análisis y discusión de los resultados.

En segundo lugar, los tipos de interpretación que propone la autora responden al criterio de objetivo comunicativo, mismos que son los suficientemente flexibles para incorporar nuevos escenarios en donde se lleve a cabo la interpretación respondiendo a lo que se le podría denominar géneros y tipos textuales. Con esto último, se hace la reflexión teórica que los estudios de interpretación que consideren como una variable el tipo de interpretación otorga direcciones en el producto que el intérprete arroja y que pueden ser complementadas con otras áreas como el análisis del discurso, estudios léxicos contrastivos, hasta la sociolingüística y la fraseología. Así, se cree que implementar la tipología de Jiménez Ivars (2002) como base teórica y práctica en los estudios de interpretación puede dar pie a una categorización más funcional que los actuales estudios de interpretación.

El presente trabajo opta por realizar investigación y basar las prácticas de interpretación en la modalidad de interpretación consecutiva dialógica. La interpretación consecutiva monológica se distingue de la dialógica principalmente por los turnos de habla que toma el intérprete con respecto al orador que emite el mensaje en LO. Por un lado, el intérprete toma la palabra después de que el orador ha emitido un mensaje que simula al de un monólogo, es decir, no hay interrupción por parte de algún receptor del mensaje, por lo que el orador decide cuándo terminar de hablar para que el intérprete comience su turno de hablar; por otro lado, la interpretación consecutiva dialógica imita un diálogo entre un orador y un receptor de la misma lengua, por tanto, los turnos de habla entre los participantes se vuelven más cortos, por lo que el intérprete trabaja con unidades más pequeñas en esta modalidad.

Otra diferencia de suma importancia entre estas dos submodalidades es la direccionalidad hacia la cual se interprete. Así, el intérprete que trabaja en una modalidad monológica lo hará de manera unidireccional, es decir, interpretará solo de lengua A a lengua B; mientras que el intérprete que trabaje bajo una modalidad consecutiva dialógica interpretará de manera bidireccional, i.e. interpretará de lengua A a lengua B y viceversa. Esta última modalidad de interpretación, la consecutiva dialógica, implica el uso activo y pasivo de ambas lenguas, lo que permite observar el proceso interpretativo en ambas

lenguas de trabajo del intérprete, mismo proceso que también permite esclarecer si el efecto de *priming* existe en ambas o solo en una.

2.2.2 Estudios de interpretación: paradigmas y su relación con estudios de psicolingüística y bilingüismo

Como se comentó al inicio de la sección, la traductología ha abordado con mayor énfasis la práctica traslativa que la interpretativa. Esta situación ha conllevado a un lento desarrollo de propuestas teóricas de interpretación que describan y analicen el proceso que lleva a cabo el intérprete que bien podrían servir a aquellos estudios en las disciplinas de la psicolingüística y las ciencias cognitivas que abordan el tema del procesamiento lingüístico en hablantes bilingües. Aun con el lento desarrollo teórico referente al procesamiento psicolingüístico de los intérpretes, es importante identificar los avances teóricos y las propuestas que se han realizado en los estudios de interpretación que abordan el procesamiento psicolingüístico llevado a cabo por intérpretes con el objetivo de identificar puntos teóricos que se compartan con los estudios de procesamiento lingüístico en bilingües, además de poder identificar puntos teóricos que permitan establecer nuevas pautas específicas para la actividad interpretativa.

Los estudios de interpretación surgen dentro de la disciplina de la traductología, una disciplina que tiene como interés principal los productos que resultan de la actividad traductora e interpretativa, así como los procesos que lleva a cabo el traductor e intérprete, (Rabadán, 1991). Es decir, la traductología tiene la tarea, inicialmente, de determinar cuáles equivalentes son los adecuados entre los tipos de texto a traducir a partir del análisis entre un par de lenguas, en el plano de los niveles lingüísticos y extralingüísticos. También, la traductología ha comenzado a incorporar los procesos mentales y cognitivos que llevan a cabo el traductor y el intérprete durante su actividad como objeto de estudio. Así como se fueron cimentando diversas teorías referentes al producto y proceso de la traducción, los estudios de interpretación comenzaron a interesarse por el desarrollo del conocimiento

científico de su actividad; esto resultó en los diferentes paradigmas¹ dentro los estudios de interpretación que Pöchhacker distingue (2009, p.132):

1. El paradigma clásico de la escuela de París
2. El paradigma cognitivo
3. El paradigma neuropsicolingüístico
4. El paradigma orientado al texto
5. El paradigma basado en la interacción del discurso

Tal como se ha ido elaborando en el presente proyecto, especialmente a lo largo del capítulo 1, las disciplinas de interés y motivación de este trabajo son la psicolingüística, las ciencias cognitivas y la traductología; es por esto que se cree pertinente presentar los modelos teóricos y avances que se han logrado a partir de los tres primeros paradigmas: la escuela de París, el cognitivo y el neuropsicolingüístico. Esta presentación permite identificar los puntos de encuentro que tienen los estudios psicolingüísticos que se centran en la memoria, el procesamiento lingüístico y las representaciones mentales en los bilingües, y a su vez, también permite identificar aquellos puntos que quedan por resolver dentro de los paradigmas de los estudios de interpretación y que enmarcan la presente investigación.

La escuela de París se ha distinguido por la propuesta de la teoría interpretativa del sentido que se comienza a gestionar en las primeras publicaciones de Seleskovitch, donde la autora deja entrever que elige la interpretación simultánea como punto de partida para sus observaciones y sus reflexiones acerca de lo que sucede durante el proceso de escuchar y entender un discurso en una lengua A y reexpresar el discurso en una lengua B. Es a partir de la observación de Seleskovitch que comienza a notar una diferencia entre las estructuras lingüísticas que se utilizan en lengua A y las estructuras lingüísticas que emplea el intérprete en lengua B para reexpresar el mismo contenido semántico y el mismo sentido proposicional del discurso (Seleskovitch y Lederer, 1984).

¹ En el sentido kuhniano.

Seleskovitch y Lederer parten de la idea de que las proposiciones oracionales no se encuentran detrás del significado de cada uno de los lexemas que compongan el discurso, sino que se deben de entender a través del sentido, es decir, de la interpretación hermenéutica del discurso. A partir de esta interpretación hermenéutica es cuando el traductor y el intérprete pueden encontrar el verdadero significado, o significado proposicional, de lo que se quiso decir en lengua A y así encontrar las estructuras en la lengua B que mejor transporten el sentido proposicional del discurso como unidad de significado (Seleskovitch y Lederer, 1984).

Las autoras ponen como ejemplo la dificultad de decidir el significado léxico cuando se desprovee de contexto, misma operación que a los traductores e intérpretes les es familiar a partir de reconocer que el significado de la palabra dependerá de la relación que tenga con los elementos léxicos que acompañan al lexema en cuestión. Además de ejemplificar esta variación de significado a nivel léxico, ahondan en que esta misma lógica se debería de tomar en cuenta cuando se pasa al nivel oracional, es decir, el sentido y significado de una oración dependerá de las relaciones lógicas que se establezcan entre la oración en cuestión y las oraciones que la acompañan (Seleskovitch y Lederer, 1984, p.17).

De esta manera podemos identificar que las autoras trabajan con una unidad de significado mayor a la del lexema y la oración. Así, las autoras reconocen una unidad de significado que podría aproximarse a la del texto, en donde el significado y sentido del texto dependerán de todas las relaciones de orden inferior que se establezcan dentro del mismo. Por tanto, la teoría interpretativa del sentido parece alejarse de perspectivas estructuralistas con respecto a qué considerar como un equivalente en la traducción y, en todo caso, parece que se aproxima más a las teorías funcionalistas en donde los equivalentes se contemplan como dinámica (Nord, 2009, p. 212).

Los paralelismos que se pueden observar entre las teorías funcionalista y la teoría interpretativa del sentido pueden ser constatados cuando Seleskovitch y Lederer (1984) argumentan que el objetivo de la traducción es comunicar en una lengua de llegada aquello que se dijo en una lengua de partida considerando que la comunicación siempre tiene un objetivo de ser; es decir, los humanos utilizamos la lengua para cumplir propósitos

comunicativos (1984, p.19). Así pues, se reconoce que el traductor cumple una función de filtro comunicativo en donde se aproxima al texto como lector/receptor para encontrar el sentido y la intención comunicativa del mismo; después, el traductor se convierte en escritor/orador en tanto que deja a relieves el sentido y la intención comunicativa del texto origen en una lengua diferente, para así terminar con un texto conocido como traducción o interpretación (1984, p.22). Según las autoras, el papel del traductor dentro de la búsqueda de la equivalencia traductora resulta de dos operaciones básicas: conocimiento enciclopédico y los marcos referenciales de orden semántico y pragmático que tenga en tanto la elaboración de discursos y textos en ambos sistemas lingüísticos (1984, p.21).

Una vez que se expusieron algunos conceptos claves sobre la teoría interpretativa del sentido, es indispensable presentar las fases que distinguen las autoras como esenciales para la operación mental y cognitiva de la interpretación del sentido: comprensión, deverbalización y reformulación (1984). Estas fases sobre las cuales elaboran Seleskovitch y Lederer parecen tener su fundamento en las áreas de la psicología, la psicolingüística y las ciencias cognitivas; sin embargo, Gile (2009) hace una crítica a la teoría interpretativa del sentido con respecto al hermetismo que presenta sobre el estudio experimental de la interpretación simultánea bajo algunos marcos de trabajo de las disciplinas antes mencionadas. Esto no permitió a la teoría interpretativa del sentido consolidarse como un marco de trabajo experimental, sino como una concepción reflexiva sobre el proceso mental de la interpretación y la traducción.

La primera fase, denominada como *comprensión*, presenta una relación entre la percepción acústica (escrita en el caso de la traducción) y la asociación que se realiza con conocimiento anterior, es decir, se pone en relieve que hay un proceso mental y cognitivo de asociación sonido-significado. Es en esta fase que el intérprete/traductor comienza a realizar un ejercicio mental, principalmente entre la MT (p.37), la MLP (p. 37) y el LTM (p. 37), para poder comprender el significado léxico de las emisiones para después dar paso a encontrar el significado y el sentido de las unidades que componen el discurso en lengua A; este proceso se puede evidenciar en el *décalage* que tienen los intérpretes simultáneos al momento de interpretar (Seleskovitch y Lederer, 1984). El resultado de esta fase lo

evidencian a través de diversos ejemplos que muestran aquellas modificaciones estructurales en el mensaje de llegada, sosteniendo que el producto del acto interpretativo y traslativo puede incluir (o excluir) estructuras lingüísticas que no se encontraban en el original, pero que convienen incluir/excluir a partir de idiosincrasias en la lengua de llegada (Seleskovitch y Lederer, 1989).

La segunda fase, la fase de la deverbalización le permitirá al intérprete y traductor abstraer de manera consciente las ideas que se encuentran en el discurso origen a través de la eliminación de los elementos verbales, lo que resultará en la libertad de expresión del traductor y del intérprete en términos de sentido más no de estructura (Seleskovitch y Lederer, 1989). Dentro de este proceso, las autoras argumentan que los traductores e intérpretes en formación tienden a aproximarse a su segunda lengua desde una perspectiva estructural, es decir, en la búsqueda de correspondencias estáticas y muchas veces desprovistas de contextos entre dos lenguas, por lo que conviene implementar la idea de que los intérpretes y traductores no solo buscan correspondencias, por el contrario, son ellos los creadores de los equivalentes en tanto que son los encargados en entender y exponer el significado y el sentido de lo dicho por el otro (1989:41). Este proceso también presenta argumentos de corte psicolingüístico los cuales, una vez comprendido el mensaje en lengua A, el intérprete realiza el esfuerzo mental y cognitivo de ligar mentalmente los significados de las estructuras en lengua A con los de la lengua B.

Como tercera y última fase se presenta la fase de *expresión*, misma que está estrechamente relacionada con las dos primeras. La fase de la expresión consiste en el acto de ligar el significado, más el sentido del discurso, con las estructuras que mejor puedan expresar el significado y el sentido del discurso en la lengua de llegada; sin embargo, desde una observación meramente pedagógica, las autoras proponen que lograr ligar el significado más el discurso original con el discurso interpretado es una tarea difícil debido a la situación lingüística en la que realiza la práctica, es decir, el contacto entre dos sistemas lingüísticos en las operaciones cognitivas durante la práctica pueden resultar en una pérdida de naturalidad discursiva y resultar, en términos de las autoras, *une langue abâtardie* (Seleskovitch y Lederer, 1989). Lograr llevar a cabo esta, aún cuando difícil, es producto de

la pericia del intérprete y del traductor para poder deverbalizar lo que se comprendió en una lengua A y después poder verbalizarlo a partir del conocimiento enciclopédico del traductor y del conocimiento lingüístico-discursivo en una lengua B (ibíd.).

La teoría interpretativa del sentido parte de la observación de la interpretación simultánea, y a la par de la introspección de las autoras durante sus propias prácticas de interpretación, idea que dejan clara en la introducción de su libro *Interpréter pour traduire* (1984). Si bien las autoras tienen razón al decir que cualquiera que haya traducido o interpretado y reflexione de manera abstracta sobre el proceso que realizó se dará cuenta que las fases que componen a la teoría interpretativa del sentido resultan lógicas.

Sin embargo, la falta de experimentación para poder sustentar la teoría resultó en algunos problemas en el ámbito de la investigación y los estudios de interpretación (Gile, 2009b). El autor resume que los estudios de interpretación que basaban sus investigaciones en la teoría interpretativa del sentido presentaban las siguientes características:

1. No se hace referencia a ninguna otra teoría o modelo sobre la traducción.
2. Era exclusiva a la interpretación. No se incluyeron investigaciones psicológicas ni lingüísticas, además de no contemplar trabajos de interpretación llevados a cabo en Rusia ni en países del Este de Europa.
3. Se justifica toda la teoría a partir de la mera observación de la práctica interpretativa y de métodos de introspección por el propio intérprete.
4. No aceptaban pruebas experimentales dada la falta de validez ecológica (Gile, 2009b).

Con este panorama, los estudios de interpretación comenzaron a alejarse de la teoría interpretativa del sentido, no por falta de lógica, sino por falta de evidencias experimentales provenientes de otras áreas relacionadas con las fases inequívocamente psicolingüísticas que proponen. Sin embargo, Daniel Gile, pupilo de Seleskovitch y Lederer, propone en su tesis doctoral lo que sería el Modelo de los Esfuerzos (MDE), mismo modelo que tiene una gran influencia de la teoría interpretativa del sentido, pero que incorpora evidencia de las áreas antes mencionadas para fundamentar la descripción del proceso interpretativo.

2.2.3 El Modelo de los Esfuerzos de Gile

Este trabajo de investigación utiliza el MDE como parte de su base teórica en el sentido que este trabajo también incorpora resultados y conclusiones de otras disciplinas que abonan al desarrollo y entendimiento del proceso psicolingüístico que lleva el intérprete.

El MDE comienza como una propuesta teórica a partir de las diversas publicaciones de Gile durante la década de los ochenta, para así finalizar con la primera propuesta formal del MDE a mediados de los noventa. Gile (1995) presenta el MDE a lo largo de un capítulo en el cual expone de manera precisa y profunda los procesos que subyacen al modelo con relación a los estudios sobre el procesamiento lingüístico en monolingües y bilingües que se llevaban a cabo en las áreas de la psicología, psicolingüística y, en menor medida, de las ciencias cognitivas. Es importante resaltar que la incorporación de las ciencias cognitivas durante la primera propuesta del MDE fue poca debido a los pocos trabajos en el área sobre este tema; sin embargo, los resultados que se han obtenido en las ciencias cognitivas se han incorporado en las revisiones que Gile ha hecho a su modelo; aún más, Gile deja entrever la apertura y necesidad para futuras revisiones teóricas a partir de las conclusiones que se puedan llegar a obtener como el resultado de combinar sus modelos con paradigmas psicolingüísticos y cognitivos (Gile, 2009a).

El MDE contempla dos principios básicos para poder fundamentarse, i) la práctica de interpretación requiere un tipo de "energía mental" que es limitada y ii) la práctica de interpretación gasta casi toda la "energía mental", misma que, una vez agotada, la interpretación se deteriora en términos de procesamiento (Gile, 2009a). Estos dos principios parten de una metáfora que el autor hace sobre el flujo de información en los circuitos eléctricos en donde hay operaciones automáticas y no automáticas: las primeras se pueden conceptualizar como aquellas tareas que el intérprete realiza con poco esfuerzo y con poca energía mental, mientras que las operaciones no automáticas son las que demandan un esfuerzo cognitivo por parte del intérprete (ibíd.). Gile (2009a) cita a Richard sobre qué es considerado una operación no automática, desde identificar un estímulo corto o desconocido, hasta el control y manipulación de símbolos a partir del sistema cognitivo de la persona.

Es importante ir reconociendo, de manera explícita, la propuesta del MDE sobre sus bases operacionales, es decir, hay una energía cognitiva que puede, o no, ser utilizada a partir del procesamiento de habilidades automáticas y no automáticas. Las propuestas que se han elaborado sobre el procesamiento bilingüe en este trabajo contemplan que el bilingüe siempre tiene activas ambas lenguas durante el procesamiento de una; sin embargo, también se contempla que el bilingüe genera un control ejecutivo para inhibir/activar el sistema lingüístico necesario para el procesamiento de estímulos lingüísticos. No obstante, la actividad interpretativa se puede considerar como un proceso dual en donde se procesa de manera activa la lengua A y se inhibe la lengua B en esta primera etapa; sin embargo, la inhibición de lengua B debería ser mínima ya que el intérprete, durante la práctica, comienza a buscar activamente las estructuras en lengua B que mejor acomoden lo dicho en lengua A. De esto, se consideran implicaciones provenientes de otros trabajos para modelar el proceso psicolingüístico que se lleva durante la interpretación.

El MDE propone, pues, un marco de trabajo que hace referencia a los procesos que lleva a cabo el intérprete, mismos procesos que, en cierta medida, encuentran eco en dos fases de la Teoría Interpretativa del Sentido, las fases de comprensión y reexpresión, dejando el tercer esfuerzo para discusiones de corte psicolingüísticos y cognitivos. Los tres procesos principales que describe Gile en su MDE son:

1. El esfuerzo de escucha y análisis
2. El esfuerzo de producción
3. El esfuerzo de la memoria

El esfuerzo de escucha y análisis (fase de comprensión según la teoría interpretativa del sentido) consta del reconocimiento de las ondas acústicas que llegan a los oídos del intérprete, es decir, los estímulos acústicos o visuales (en caso de la interpretación de señas), para pasar después a llevar a cabo un análisis de estos estímulos en términos de constituyentes y finalmente poder emparejarlos con el concepto y significado léxico correspondiente que se encuentra almacenado en la memoria a largo plazo (MLP). Este esfuerzo de escuchar y analizar los estímulos es considerado como una operación no

automática debido a que no hay una relación uno a uno sobre los fonemas que produce un orador y las ondas acústicas que llegan a los oídos del intérprete, esto porque la misma persona puede pronunciar los mismos fonemas de diferente manera a lo largo del discurso, además de que la pronunciación de fonemas varía según el emisor, por lo que el intérprete hace un esfuerzo consciente de comprender y analizar los estímulos que llegan, lo que se traduce al uso de "energía mental" (Gile, 2009a).

Además de ligar las ondas acústicas con un significado léxico, el análisis que hace el intérprete para lograr esto puede resultar en la anticipación de algunos elementos dentro de la misma proposición oracional, lo que se evidenció a partir de experimentos en intérpretes y que Gile cita en su libro (2009a).

El segundo esfuerzo, el de producción, contempla aquellas operaciones que pueden ir desde la activación de la representación mental del mensaje a interpretar, hasta la planeación del discurso interpretado y su articulación, que también incluye el automonitoreo y la autocorrección (Gile, 2009a). Este esfuerzo también es considerado como una operación no automática a partir de las evidencias de Holmes y Clark quienes argumentan que el simple hecho de producir habla es considerado como una resolución de un problema cognitivo, además de otras evidencias que van desde los falsos comienzos durante la iniciación de la emisión del mensaje por parte del emisor, hasta muletillas que sirven al emisor para recuperar la unidad léxica que mejor se acomode a partir de lo previamente emitido (ibíd.). Es en este segundo esfuerzo en donde el intérprete tiene la posibilidad de seguir y utilizar las estructuras del mensaje original o, por el contrario, utilizar las estructuras lingüísticas que mejor crea conveniente para expresar el sentido del discurso, misma operación que conlleva una actividad cognitiva.

Gile contempla el esfuerzo de la memoria como una fuerza asociativa de los dos primeros esfuerzos y los procesos propios que realiza el esfuerzo de la memoria (Gile, 2009a). El esfuerzo de la memoria, según el autor, se ve reflejado en el esfuerzo de escucha y análisis dado que es tarea de la memoria de trabajo (MT) registrar las ondas acústicas y emparejarlas a un significado almacenado en la MLP. Aún más, el identificar los significados léxicos y retenerlos para después utilizarlos y expresarlos en otro sistema

lingüístico es tarea que también necesita energía cognitiva de la MT en tanto la retención y producción de la idea (Gile, 2009a).

Estos tres esfuerzos que se describen componen el MDE de Gile (2009a). No obstante, el autor dedica parte de su explicación teórica a discutir el concepto de memoria a partir de los modelos presentados por Baddeley y Hitch en 1974 y revisados por Squire en 2003, mismos modelos que han sido utilizados como base para los estudios psicológicos y cognitivos (ibíd.) y que se utilizan como base teórica en el presente. En la exploración que hace el autor sobre la memoria y el MDE se entrelazan los procesos generales que hacen la MLP y MT en términos de procesamiento lingüístico y los esfuerzos y procesos que el MDE propone como parte de la interpretación, en donde se concluye lo siguiente:

1. La memoria de trabajo (MT) es un set de mecanismos o procesos involucrados en el control, regulación y mantenimiento activo de información relevante a una tarea de alta complejidad cognitiva; sirve para el procesamiento de información "activa" en la MT hacia la memoria de largo plazo (MLP).
2. La MT absorbe capacidad de procesamiento cognitivo.
3. La MT tiene una capacidad limitada de almacenamiento (Gile, 2009a).

Por último, Gile (2009a) considera que los puntos 2 y 3 pueden ser evidenciados a través del desgaste mental que sufre el intérprete y que se ve reflejado a lo largo de la práctica de interpretación. El autor propone diferentes técnicas para solventar los problemas en torno al desgaste mental, de las cuales se rescatan la técnica de la omisión y las técnicas que se utilizan para efectos de modulación (ibíd.). La primera técnica consiste en omitir parte del discurso por diversas razones, sean éstas ocasionadas por problemas técnicos (mala calidad del sonido, discurso original incompleto, etc.) o bien de comprensión y fatiga; esto ocasiona que el intérprete omita ese segmento en su discurso interpretado. Ahora bien, las técnicas que refieren a una modulación del mensaje son técnicas que el autor denomina como técnicas que emplean términos genéricos y técnicas que utilizan el parafraseo o explicitación, las cuales tiene por objetivo facilitar la actividad interpretativa cuando hay dificultades para recuperar el término equivalente exacto (Gile, 2009a). Estas

técnicas que propone el autor guardan paralelismos con las definiciones de Vázquez-Ayora, (1977) y Hurtado Albir (2001); la primera se entiende como una técnica que deja fuera de manera explícita alguna parte del discurso original, mientras que la segunda se entiende como una técnica de traducción que guarda la relación de sentido con el mensaje original, pero utiliza otras opciones estructurales (Vázquez-Ayora, 1977; Hurtado Albir, 2001).

El autor explica que es importante comprobar que la interpretación hace uso de la capacidad de procesamiento de la memoria debido a la carga cognitiva que involucra este proceso, por lo que también propone la Hipótesis de la Cuerda Floja (*The Tightrope Hypothesis*) como un marco de trabajo y de referencia para comprobar el desgaste mental en la práctica (Gile, 2009a). No se expondrá a fondo esta hipótesis; sin embargo, cabe mencionar que esta hipótesis contempla que las fallas durante la interpretación se deben al desgaste mental y cognitivo que realiza el intérprete en los tres esfuerzos del MDE y no a partir de desconocimiento lingüístico y extralingüístico (ibíd.).

Referente a la interpretación consecutiva dialógica, modalidad que se utiliza en esta investigación para basar las prácticas de interpretación, se han realizado observaciones y propuestas de corte psicolingüístico y cognitivo que permiten evidenciar procesos propios de esta modalidad y que son compatibles con las explicaciones que se han otorgado sobre el proceder del procesamiento lingüístico en bilingües, al igual que su almacenamiento, retención, recuperación y representación de ambos sistemas lingüísticos. Además, Gile (2009a) ofrece una secuencia de elementos psicológicos y cognitivos que representan el proceso de la interpretación consecutiva:

- Comprensión: Comprensión + Memoria + Toma de notas + Coordinación
- Producción: Recordar + Leer notas + Verbalización (en Dong y Li, 2020).

Si bien la representación que otorga Gile sobre la secuencia de elementos psicológicos y cognitivos corresponde al modo de interpretación consecutiva monológica, se puede asumir que la secuencia debe duplicarse en el modo de interpretación consecutiva dialógica ya que hay una comprensión y producción de manera bidireccional; esto permite

analizar si existe alguna diferencia significativa con respecto a la direccionalidad de la interpretación.

Es interesante recalcar que, aun cuando la Teoría Interpretativa del Sentido y el MDE tienen paralelismos innegables sobre el proceso mental y cognitivo durante la interpretación, Gile (2009a) deja ver una apertura a los estudios de psicolingüística y las ciencias cognitivas para contribuir al modelo que él propone, algo que Seleskovitch y Lederer no realizan. Es por tanto necesario presentar los estudios de bilingüismo que han abordado los procesos de interpretación desde un corte psicolingüístico y cognitivo, al igual que algunas metodologías, para poder anclar el conocimiento que se genere en los estudios de interpretación con fundamentos del MDE a los estudios sobre el procesamiento lingüístico en bilingües.

2.2.4 Estudios de bilingüismo e interpretación

De manera reciente, los estudios de interpretación han comenzado a acercarse a los estudios de bilingüismo, y viceversa, dado que se reconoce la relación intrínseca que une estas dos disciplinas. Por un lado, si se quiere realizar algún acercamiento al proceso mental, psicolingüístico y/o cognitivo de la actividad interpretativa, es necesario recurrir en primera instancia al procesamiento mental y cognitivo general que desarrolla el hablante bilingüe. Por otro lado, los estudios de bilingüismo han caracterizado las actividades traslativas e interpretativas como actividades de interés debido a que la práctica involucra el conocimiento de dos lenguas, pero, más importante, el conocimiento y el uso de las dos lenguas se considera única en las tareas traslativas e interpretativas *vis-à-vis* el procesamiento general del bilingüe que no realiza estas tareas.

Se cree importante presentar las directrices que se promueven en los estudios de bilingüismo con respecto al estudio de la actividad interpretativa dentro de un marco teórico del procesamiento psicolingüístico del bilingüe, al igual que los marcos teóricos que se proponen para consolidar esta amalgama de disciplinas y que, finalmente, guían el presente proyecto.

El tipo de bilingüismo que presentan los traductores y los intérpretes es una oportunidad para explorar el procesamiento lingüístico del bilingüe desde perspectivas que han sido poco abordadas, como lo es desde la interpretación. No obstante, un primer acercamiento a los estudios de bilingüismo permite identificar, en primer lugar, la necesidad de observar y describir el tipo de bilingüismo con el cual se trabaja y, en segundo lugar, la existencia de diferentes términos que sirven para realizar dicha descripción. Los diferentes términos que existen para describir el tipo de bilingüismo se encuentran fundamentados a partir de considerar diferentes variables que puedan incidir en el tipo de bilingüismo que presente un hablante, variables tales como si fue un proceso de adquisición o de enseñanza, la edad en la que se inició el proceso de adquisición o enseñanza, el contacto y la forma de contacto que se tenga con la lengua diferente a la lengua materna, entre otras (Wei, 2001).

Dado lo anterior, Wei (2001) recolecta una lista de los diferentes términos que se han empleado en los estudios de bilingüismo para describir el tipo de bilingüismo a partir de considerar algunas de las variables antes mencionadas. Por un lado, el autor presenta esta lista con el objetivo de mostrar las propuestas terminológicas que se emplean para la descripción del bilingüismo, las cuales incluso son redundantes. Por otro lado, la propuesta de lista que hace el autor sirve para dar prioridad a las variables como factores decisivos al momento de la descripción del bilingüismo con el que se trabaja. En la siguiente tabla se presentan los términos que el autor identifica, al igual que una breve descripción del tipo de bilingüismo de acuerdo con las variables antes mencionadas, entre otras.

Tabla 2

Términos y descripción del tipo de bilingüismo (adaptado de Wei, 2001, pp. 4-5)

Término para la descripción del tipo de bilingüismo	Descripción del tipo de bilingüismo
<i>Achieved bilingual</i> (bilingüe realizado)	Lo mismo que el bilingüe tardío.

<i>Additive bilingual</i> (bilingüe aditivo)	Alguien cuyas dos lenguas se complementan y se enriquecen entre sí.
<i>Ambilingual</i> (ambilingüe)	Lo mismo que el bilingüe balanceado.
<i>Ascendant bilingual</i> (bilingüe ascendente)	Alguien a quien su habilidad para funcionar en la segunda lengua va en incremento dado su uso constante.
<i>Ascribed bilingual</i> (bilingüe adscrito)	Lo mismo que el bilingüe temprano.
<i>Asymmetrical bilingual</i> (bilingüe asimétrico)	Lo mismo que el bilingüe receptivo.
<i>Balanced bilingual</i> (bilingüe balanceado)	Alguien cuya habilidad en las dos lenguas es casi igual.
<i>Compound bilingual</i> (bilingüe compuesto)	Alguien que aprendió ambas lenguas al mismo tiempo y posiblemente en el mismo contexto.
<i>Consecutive bilingual</i> (bilingüe consecutivo)	Lo mismo que el bilingüe sucesivo.
<i>Co-ordinate bilingual</i> (bilingüe coordinado)	Alguien que aprendió ambas lenguas en contextos sumamente diferentes.

Término para la descripción del tipo de bilingüismo	Descripción del tipo de bilingüismo
<i>Covert bilingual</i> (bilingüe encubierto)	Alguien que esconde su conocimiento de alguna de sus lenguas debido a disposiciones actitudinales.
<i>Diagonal bilingual</i> (bilingüe diagonal)	Alguien que es bilingüe en una lengua no estándar o un dialecto y una lengua estándar.

<i>Dominant bilingual</i> (bilingüe dominante)	Alguien que tiene mayor conocimiento en una de sus lenguas y que la utiliza con mayor frecuencia.
<i>Dormant bilingual</i> (bilingüe inactivo)	Alguien que ha emigrado de su país a un país extranjero y en donde tiene pocas oportunidades de utilizar su primera lengua de manera activa.
<i>Early bilingual</i> (bilingüe temprano)	Alguien que ha adquirido sus dos lenguas en la infancia temprana.
<i>Equi lingual</i> (equilingüe)	Lo mismo que el bilingüe balanceado.
<i>Functional bilingual</i> (bilingüe funcional)	Alguien que puede operar en las dos lenguas con o sin una fluidez para la tarea a realizar.
<i>Horizontal bilingual</i> (bilingüe horizontal)	Alguien que es bilingüe en dos lenguas que comparten el mismo prestigio social.
<i>Incipient bilingual</i> (bilingüe incipiente)	Alguien en etapas tempranas del bilingüismo en donde una de las lenguas no está desarrollada completamente.
<i>Late bilingual</i> (bilingüe tardío)	Alguien que se convirtió en bilingüe después de la infancia temprana.
<i>Maximal bilingual</i> (bilingüe máximo)	Alguien con un control casi nativo de las dos lenguas.
Término para la descripción del tipo de bilingüismo	Descripción del tipo de bilingüismo
Minimal bilingual (bilingüe mínimo)	Alguien que solo conoce palabras o frases de la segunda lengua.

<i>Natural bilingual</i> (bilingüe natural).	Alguien que no ha recibido formación específica y que no se encuentra en posición para traducir o interpretar con facilidad entre dos lenguas.
<i>Passive bilingual</i> (bilingüe pasivo)	Lo mismo que el bilingüe receptivo.
<i>Primary bilingual</i> (bilingüe primario)	Lo mismo que el bilingüe natural.
<i>Productive bilingual</i> (bilingüe productivo)	Alguien que no solo entiende, sino que habla y posiblemente escribe en más de una lengua.
<i>Receptive bilingual</i> (bilingüe receptivo)	Alguien que comprende una segunda lengua, sea de manera escrita u oral, pero que no necesariamente la produce sea de manera escrita u oral.
<i>Recessive bilingual</i> (bilingüe recesivo)	Alguien que comienza a sentir dificultades para comprender o producir una de sus lenguas debido a la falta de uso de alguna de ellas.
<i>Secondary bilingual</i> (bilingüe secundario)	Alguien quien ha agregado una segunda lengua a través de instrucción formal.
<i>Semibilingual</i> (semibilingüe)	Lo mismo que el bilingüe receptivo.
<i>Semilingual</i> (semilingüe)	Alguien con conocimiento insuficiente en ambas lenguas.
Término para la descripción del tipo de bilingüismo	Descripción del tipo de bilingüismo
<i>Simultaneous bilingual</i> (bilingüe simultáneo)	Alguien que ha tenido ambas lenguas desde el inicio de su adquisición de la lengua.

<i>Subordinate bilingual</i> (bilingüe subordinado)	Alguien que muestra interferencia en el uso de la segunda lengua a partir de reducir patrones estructurales a aquellos de la primera lengua.
<i>Subtractive bilingual</i> (bilingüe sustractivo)	Alguien que adquiere una segunda lengua a expensas de las aptitudes previamente adquiridas en la primera lengua.
<i>Succesive bilingual</i> (bilingüe sucesivo)	Alguien que agrega la segunda lengua en alguna etapa posterior al inicio del desarrollo de la primera lengua.
<i>Symmetrical bilingual</i> (bilingüe simétrico)	Lo mismo que el bilingüe balanceado.
<i>Vertical bilingual</i> (bilingüe vertical)	Alguien que es bilingüe en una lengua estándar y en una lengua distinta, pero relacionada con la primera o un dialecto de la misma.

La tabla anterior muestra la variedad terminológica que existe para describir el tipo de bilingüismo. Lo anterior sirve como un punto a considerar cuando se trabaja con traductores o intérpretes ya que, como se comentó en secciones anteriores, todo traductor e intérprete es forzosamente bilingüe, por lo que describir el tipo de bilingüismo presente en una población de intérpretes es un primer paso a considerar en términos teórico y metodológicos. Esto puede ayudar a comprender la relación entre las propuestas del procesamiento lingüístico del bilingüe y la memoria, al igual que la relación que se pueda observar con el procesamiento del intérprete.

De igual manera, estudiar el tipo de bilingüismo empleado por intérpretes presenta las siguientes oportunidades e innovaciones:

1. El procesamiento lingüístico que presentan los traductores y los intérpretes se concibe de interés para los estudios de bilingüismo debido al constante cambio activo/pasivo entre las lenguas de trabajo.

2. El mensaje que produce el intérprete es diferente al del bilingüe ya que el intérprete basa su producción en un procesamiento previo de comprensión de la información en la lengua opuesta a la que produce.
3. El intérprete tiene objetivos comunicativos específicos durante la interpretación, lo que indica que, además de la comprensión y producción lingüística de ambas lenguas, también utiliza el conocimiento discursivo y enciclopédico para ajustar su producción lingüística durante la interpretación.
4. La actividad interpretativa desarrolla la habilidad de multitareas en el sujeto bilingüe, misma habilidad que se ve evidenciada en prácticas propias de la interpretación como la toma de notas y el manejo de recursos cognitivos para el desarrollo de un control ejecutivo intermitente (Dong y Li, 2020).

Estas cuatro oportunidades sirven como puntos de partida específicos para los estudios de interpretación y a su vez también sirven como puntos innovadores en los estudios de bilingüismo que abordan el almacenamiento, retención, recuperación y uso de la información lingüística. En esta investigación se presenta la importancia de integrar modelos fundamentados que aborden, en principio, una concepción de la memoria (Squire, 2003), el almacenamiento de dos lenguas en la memoria, (Ullman, 2005) el procesamiento lingüístico en bilingües en el nivel léxico (Kroll y Stewart, 1994; Dijkstra y Van Heuven, 2002) y también en el nivel sintáctico-estructural (Hartsuiker y Bernolet, 2018), para así poder solidificar cuáles procesos psicolingüísticos se buscan observar, describir y analizar en la actividad interpretativa.

Schwieter, Festman y Ferreira (2020) proponen directrices específicas para los estudios de interpretación que integran conocimientos provenientes de los estudios de bilingüismo, como lo son los mecanismos que realiza la MT como mediadora entre los estímulos percibidos, su almacenamiento y representación en la memoria del bilingüe y el anclaje con la MLP para lograr producir el mensaje interpretado, además de las diferencias que puedan suscitarse en la traducción e interpretación inversa, entendiéndose como la traducción/interpretación de la L1 a la L2.

Las directrices que sugieren Schwieter, Festman y Ferreira (2020) para investigar en los estudios de interpretación pueden ser abordadas a partir de la creación de pruebas de interpretación que simulen una interpretación consecutiva dialógica, una modalidad que requiere el vaivén de activación/inhibición de ambas lenguas gracias a un control ejecutivo, además del uso de la MT y la MLP como mecanismos psicolingüísticos y cognitivos que permiten llevar a cabo la actividad interpretativa (Schwieter y Ferreira, 2017).

Tal como se muestra en el apartado 2.3 (p. 40), Gile (2009a) presenta una secuencia de elementos psicológicos y cognitivos que permiten abordar la directriz que presentan Schwieter, Festman y Ferreira (2020) referente a la direccionalidad de la interpretación. Es decir, la posibilidad de poder observar y analizar los procesos durante la comprensión y la producción de ambas lenguas permite establecer directrices sobre el control ejecutivo que se tiene de ambas lenguas cuando las dos cambian de rol activo y pasivo durante la interpretación.

Así, a partir de los elementos conceptuales que se han abordado desde el primer capítulo, la observación, descripción y análisis del procesamiento psicolingüístico que lleva cabo un intérprete en la modalidad consecutiva dialógica permite abordar temas que son necesarios para el desarrollo teórico en los estudios de interpretación y también en el desarrollo teórico referente al entendimiento del control ejecutivo y el funcionamiento de la memoria en población bilingüe.

A manera de resumen de la sección, podemos señalar que se ha ofrecido una distinción entre la traducción y la interpretación como actividades que residen bajo el mismo precepto, a saber, trasladar un mensaje de lengua A a lengua B; no obstante, la interpretación se separa de la actividad traslativa a partir de la inmediatez con la que se recibe el mensaje en lengua origen y se produce el mensaje en lengua meta. Además, se ha dejado ver las diferentes modalidades y tipos de interpretación que existen a partir de una tipología que contempla la inmediatez como característica definitoria de las modalidades de interpretación, por un lado, y el contexto situacional para caracterizar los tipos de interpretación, por otro. También se lograron conceptualizar las propuestas sobre el procesamiento lingüístico del intérprete que utilizan elementos de corte psicolingüístico y

cognitivo, para después discutir, además de analizar, cuáles son los puntos de encuentro que se tienen entre estas propuestas sobre el procesamiento lingüístico del intérprete y los modelos que se han propuesto como fundamentales sobre el procesamiento lingüístico en bilingües.

2.3 Aproximaciones a la lingüística de corpus

Este último apartado del marco teórico pretende abordar la lingüística de corpus como una disciplina que poco a poco se ha integrado en los estudios de bilingüismo y de traducción e interpretación a manera de referente metodológico que permite hacer observaciones específicas en ambas disciplinas. En esta primera sección se presentan las aproximaciones teóricas a la lingüística de corpus que son necesarias para fundamentar la incorporación de esta disciplina a los estudios del lenguaje en general; esto permite establecer un terreno en donde la lingüística de corpus puede contribuir de manera directa a los estudios de bilingüismo y, por ende, también a la traductología en general y a los estudios de interpretación, en particular.

Si bien la lingüística de corpus como disciplina puede concebirse como un acercamiento reciente al lenguaje y a la lengua, la verdad es que el empleo de la sistematización de los datos lingüísticos para su análisis tiene una tradición bastante establecida. Así, en una primera instancia, conviene aproximarse a la lingüística de corpus como una metodología que permite el análisis de datos lingüísticos sistematizados y organizados a partir de criterios establecidos, para después presentar el impacto teórico que han tenido los análisis lingüísticos guiados por corpus lingüísticos y que, a su vez, tienen un impacto directo en la conceptualización de la metodología del presente proyecto.

Los corpus pueden definirse como un conjunto de datos lingüísticos recopilados a partir de criterios de inclusión y exclusión, es decir, los datos lingüísticos no son recopilados de manera aleatoria (McEnery y Hardie, 2012); así, los corpus lingüísticos pueden seguir, pero no exclusivamente, criterios de inclusión y exclusión tales como modalidad (lengua escrita/oral), tipos de textos o discursos, idioma o idiomas y registro. Al final, la idea de poder establecer criterios de inclusión y exclusión al cuerpo de datos permite tener un control sobre los datos y un control sobre el fenómeno lingüístico que se pretende observar y analizar. No obstante, en la actualidad, y de la mano con las tecnologías de la información, la lingüística de corpus ha propuesto tres características esenciales para denominar corpus a un cuerpo de datos lingüísticos, a saber, las características de balance,

representatividad y comparabilidad, mismas características que rara vez llegan a cumplirse en su totalidad (ibíd.).

Existe, pues, una discusión sobre estas tres características que rigen la consolidación de un corpus lingüístico dado que estas características pueden pensarse como conceptos graduales y no absolutos, es decir, no hay un parámetro fijo sobre cuánto balance, representatividad y comparabilidad debe presentar un corpus para nombrarlo como tal (McEnery y Hardie, 2012). Si bien estas nociones, y su grado de aceptabilidad que deben cumplir dentro de un corpus, han traído discusiones teóricas, también les han permitido a los investigadores conformar corpus que puedan variar en el grado que se incorporan estas tres características, lo que ha resultado en la consolidación de corpus lingüísticos diseñados a las necesidades del investigador y del fenómeno lingüístico al cual se acerca. Lo anterior trajo consigo la consolidación de los corpus lingüísticos como una metodología que puede complementar diversos acercamientos al estudio del lenguaje.

Ahora, la lingüística de corpus también ha conseguido apoyar a la lingüística teórica a partir de generar propuestas sobre las gramáticas de las lenguas e incluso las gramáticas mentales que tienen los hablantes para el procesamiento lingüístico. La propuesta teórica de Hoey (2005) que se presentó la sección 2.1.1 (p.41) está basada totalmente en la lingüística de corpus, en donde el autor utilizó un corpus lingüístico para proponer que las gramáticas de las lenguas tienen dos características principales: colocación y coligación.

Según la tradición firthiana, el concepto de colocación denota la idea de que hay aspectos muy importantes sobre el significado de la palabra no solamente en la misma palabra, sino con el tipo de relación que establece con otras unidades, es decir, el significado de una unidad se establece a partir de los significados con los que se asocia dicha unidad. Por su parte, Hoey (2005) decide otorgar su propia definición de colocación la cual establece que la colocación puede verse como una asociación psicológica entre una palabra, o una secuencia de palabras, y que puede comprobarse haciendo uso de corpus lingüísticos, lo cual le permite a Hoey pensar que las colocaciones son un fenómeno psicolingüístico. Posteriormente, el autor asume que empleando el concepto de *priming* es que se pueden entender las colocaciones, argumentando que las palabras tienden a tener un

efecto de *priming* con respecto a otras palabras, lo que permite detectar colocaciones regulares en la lengua, por tanto, patrones gramaticales (ibíd.).

Por otro lado, las coligaciones son las relaciones que establece una unidad de significado no con otra unidad de significado del mismo tipo, sino con marcadores gramaticales, tipos de palabras y sus categorías; esto también se puede llevar a cabo en un análisis sintáctico, es decir, se puede decir que la coligación también identificará contextos sintácticos de coocurrencia (McEnery y Hardy, 2012).

Hoey (2005) define la coligación como el fenómeno lingüístico que surge cuando una palabra imprime una función gramatical que permite conceptualizar el marco gramatical en el cual aparece la palabra y las que la pueden acompañar (ibíd.). El autor utiliza la definición de coligación propuesta por Halliday (en Hoey, 2005) quien argumenta que una palabra o una secuencia de palabras puede resultar en su posición específica dentro de una oración, un párrafo o incluso un texto completo. Hoey (2005) resume la coligación en tres puntos:

1. El marco gramatical que una palabra o una secuencia de palabras mantienen dentro de su propio contexto.
2. Las funciones gramaticales preferidas o evitadas en el que participa la palabra o secuencia de palabras.
3. El lugar que toma una palabra o una secuencia palabras prefiere (o evita) (ibíd.).

La propuesta de Hoey sobre la gramática del hablante parte de reconocer estos patrones de colocaciones y coligaciones que se presentan de manera natural en la lengua. Lo interesante de la propuesta del autor es que está guiada totalmente por corpus y también por el concepto teórico y la observación del fenómeno de *priming* a lo largo del corpus, lo cual contribuye al sustento teórico del presente y que también logra abrir la discusión sobre el tipo de información estructural que se comparte entre palabras. Adicionalmente, la propuesta de Hoey tiene también una afinidad con otras teorías sobre las gramáticas de las lenguas y de los hablantes, principalmente las teorías de adquisición de la lengua materna

que postulan un desarrollo gramatical a partir del uso, i.e. gramáticas basadas en el uso (Diessel y Tomasello, 2001).

Si bien existen más propuestas teóricas que se han desprendido de la incorporación de la lingüística de corpus a diferentes estudios referentes al lenguaje, es conveniente presentar la relación que tiene esta disciplina con los estudios de interpretación.

2.3.1 La lingüística de corpus en los estudios de interpretación

La incorporación de la lingüística de corpus en los estudios de traducción e interpretación ha generado perspectivas novedosas que le permiten al investigador y al traductor e intérprete reconocer patrones lingüísticos que les ayuden, por un lado, a entender el dinamismo de la equivalencia traductora y, por otro, reconocer patrones lingüísticos que les permitan identificar los contextos de uso de palabras y frases típicas de una lengua. La lingüística de corpus también ha incursionado a los estudios de interpretación de manera reciente aun cuando la recolección de datos provenientes de la actividad interpretativa parece ser una empresa difícil de llevar a cabo; no obstante, el desarrollo de herramientas tecnológicas ha permitido superar estas dificultades lo que ha logrado posicionar a la lingüística de corpus como una disciplina que abona a los estudios de interpretación.

Los corpus de interpretación difieren a los corpus de traducción principalmente en la naturaleza de los datos, es decir, los datos que conforman los corpus de traducción provienen de textos escritos, mientras que los datos que conforman los corpus de interpretación provienen de textos orales. Lo anterior trae consigo, por un lado, un abordaje a la lengua desde la oralidad y su uso espontáneo y no tan planeado como lo puede ser en la traducción; por otro lado, la oralidad de los datos que conforman un corpus de interpretación requieren un procesamiento de los datos totalmente diferente ya que el material tiene que ser transcrito, lo cual ya impone diversos fenómenos que existen en la lengua oral como son el uso de muletillas, falsos inicios, regresiones, repetición, silencios, errores de enunciación, entre otros (Bendazzoli y Sandrelli, 2009).

Una característica que comparten los corpus de traducción e interpretación es la estructuración del corpus como tal, es decir, los corpus para ambas disciplinas son corpus paralelos. McEnery y Hardy (2012) discuten sobre las diferentes definiciones que existen sobre el término "corpus paralelo", utilizando la propuesta conceptual que hace Baker (1993) quien define al corpus paralelo como un conjunto de textos en lengua A (lengua origen) con sus respectivas traducciones en lengua B (lengua meta) (McEnery y Hardy, 2012). Para lograr obtener un corpus paralelo exitoso se debe cumplir con una alineación entre el texto en lengua A y los textos en lengua B con el objetivo de contrastar ambas lenguas de manera ordenada; esto implica que se debe contar con un parámetro para segmentar el texto, sea a nivel oracional o a nivel del párrafo (ibíd.). Así, los corpus paralelos son la mejor opción para la creación de corpus tanto de traducción como de interpretación; no obstante, la alineación en los corpus de interpretación puede presentar un reto debido a que la actividad interpretativa, por su característica inherente de inmediatez, puede presentar segmentos que no necesariamente se alineen al texto original, lo cual resulta en un problema que el investigador debe considerar cuando realiza un corpus paralelo de interpretación.

Ahora, como se mencionó con anterioridad, los estudios de interpretación han tenido poca interacción con la lingüística de corpus dada la naturaleza de los datos provenientes de la interpretación en tanto la recolección, transcripción, anotación y/o disponibilidad de los mismos, siendo esto una dificultad inherente en los corpus orales (Bendazzoli, 2018); no obstante, el avance tecnológico ha logrado incorporar los corpus lingüísticos a los estudios de interpretación de manera paulatina. Herramientas tales como transcriptores de audio a texto, anotadores semiautomáticos y automáticos, plataformas que permiten subir datos a manera de corpus paralelos, entre otros, han logrado que los estudios de interpretación basados en corpus sean una realidad que permite obtener corpus de interpretación como el Corpus de Interpretación de la Unión Europea (EPIC, por sus siglas en inglés, 2012), el corpus de Direccionalidad en Interpretación Simultánea (Bendazzoli, 2010) y el FOOTIE (Sandrelli, 2012), un corpus de fútbol europeo. Si bien los ejemplos de corpus de interpretación que se mencionan no hacen una lista exhaustiva, estos comparten algunos rasgos que son propios de los corpus de interpretación, tales como anotaciones

prosódicas y morfosintácticas que permiten generar estudios sobre el proceso que lleva a cabo el intérprete desde diferentes perspectivas, ya sean discursivas, psicolingüísticas o cognitivas.

Así, la incorporación de la lingüística de corpus a los estudios de interpretación invita a analizar la práctica interpretativa retomando algunas directrices de la lingüística de corpus, tales como la alineación de los datos, su anotación, al igual que el desarrollo de corpus paralelos de interpretación que permitan hacer contrastes interlingüísticos. Las directrices que permiten realizar análisis de corte psicolingüístico y cognitivo tienen que ver con la anotación de detalles prosódicos del intérprete para indagar sobre el proceso mental que lleva el intérprete; por esto mismo, las anotaciones prosódicas a las cuales se hace referencia son i) los falsos inicios que hace el intérprete cuando comienza a enunciar, ii) repetición de palabras u oraciones, iii) ideas inconclusas que el intérprete omite, sea por la implementación de técnicas de interpretación o por sobrecarga cognitiva, iv) uso de muletillas que se han identificado como una manera de procesar la información, v) silencios que indican la búsqueda de equivalencias y también un procesamiento cognitivo y vi) tartamudeos o errores de enunciación (Bernardini, Ferraresi, Russo, Collard y Defrancq, 2018).

Para finalizar, los estudios de interpretación han comenzado a incorporar a la lingüística de corpus como una metodología que permite aproximarse a la actividad interpretativa y así poder realizar investigaciones en el área. Si bien no todos los estudios de interpretación que contemplan a la lingüística de corpus como parte medular de la investigación se enfocan en el proceso psicolingüístico y cognitivo del intérprete, esta posibilidad que habilita la lingüística de corpus permite relacionar los datos que se obtienen de la actividad interpretativa a modelos sobre la gramática y el procesamiento del lenguaje como lo son la propuesta de Hoey (2005) y de Hartsuiker y Bernolet (2018).

3. Metodología

La sección que se presenta a continuación tiene como objetivo describir los pasos metodológicos que se siguieron a lo largo de esta investigación. En primer lugar, se presentan los pasos que se siguieron para la identificación de materiales propios de prácticas de interpretación con el fin de diseñar las pruebas de interpretación consecutiva dialógica basadas en un paradigma de *priming* estructural interlingüístico. Una vez descrito el proceso para la elaboración de las pruebas de interpretación, se pasa a explicar cómo fue la aplicación de estas pruebas, además de presentar los sujetos que respondieron las prácticas de interpretación. Referente a los sujetos que respondieron las prácticas de interpretación, se contempló la aplicación de dos cuestionarios que permiten indagar sobre el historial lingüístico del sujeto y sobre los antecedentes que el sujeto tenía con respecto a la interpretación en términos de formación y de práctica.

Uno de los objetivos de esta investigación es la conformación de un corpus de aprendientes de interpretación. Para ello, también se presentan los pasos que se siguieron en tanto la organización y alineación de los datos que conforman el Corpus de Aprendientes de Interpretación (CAI). Finalmente, se presentan los últimos pasos metodológicos que se siguieron para la creación del CAI en términos de almacenamiento y utilidad que se le dio a lo largo de esta investigación. Así, la estructura que sigue la sección de metodología es la siguiente:

- a. Diseño de pruebas de interpretación consecutiva dialógica basadas en *priming* estructural interlingüístico.
- b. Selección y creación de cuestionarios: LEAP-Q y Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa.
- c. Aplicación de las pruebas de interpretación y los cuestionarios en torno al bilingüismo y la práctica interpretativa.
- d. Recolección de los datos de las pruebas de interpretación.
- e. Transcripción de los audios a texto.
- f. Edición y anotación prosódica de las transcripciones.
- g. Organización y alineación de los datos.

- h. Almacenamiento y creación del CAI en Sketch Engine.
- i. Identificación de estructuras ditransitivas utilizando el CAI.

3.1 Diseño de pruebas de interpretación consecutiva dialógica basadas en *priming* estructural interlingüístico

Como se ha venido desarrollando a lo largo de este texto, el objetivo general de la investigación es analizar el procesamiento lingüístico que realizan aprendientes de interpretación durante una práctica de interpretación consecutiva dialógica basada en un paradigma de *priming* estructural interlingüístico a partir de la distribución de las valencias verbales de tres verbos ditransitivos. Es por tanto indispensable diseñar y desarrollar pruebas de interpretación que permitan tener un control sobre la presentación de los ítems que incluyen las estructuras verbales ditransitivas que se investigan.

Como se establece en este trabajo (p. 16), las observaciones y el análisis del efecto de *priming* interlingüístico se harán a partir de estructuras ditransitivas, en específico, tres verbos en inglés y sus equivalentes al español. Por tanto, es importante recordar que los verbos ditransitivos se distinguen por abrir tres espacios funcionales, o, en otras palabras, este tipo de verbos despliegan tres valencias (Tesnière, 1959); lo anterior motivó a realizar una búsqueda sobre la distribución de los constituyentes que desempeñen las funciones sintácticas y semánticas que exigen los verbos ditransitivos. Para ello se consultó la base de datos ValPaL (Patrones de Valencias de Lepizig; Hartmann, Haspelmath y Taylor, 2013; Haspelmath y Hartmann, 2015) con el objetivo de identificar los verbos en inglés que cumplen con estas tres valencias, o en términos de ValPaL, un marco base de codificación 1-nom > V. suj[1] > 2-acc (> to + 3-dat), en donde 1 es [SN-nom] V. suj; 2 es [SN-acc]; y 3 es [to + SN-dat] (ver Figura 6). Sobre el marco base de codificación encontrado, la plataforma mostró solamente este marco de codificación, sin incluir la otra estructura posible en inglés con estos verbos, a saber, 1-nom > V. suj[1] > 3-SN-dat > 2 SN-acc, por lo que se tomó el marco base de codificación que mostró el ValPaL como la estructura prototípica.

Figura 6

Resultados de la búsqueda con el marco base de codificación de verbos ditransitivos en inglés en ValPaL (2021).

Basic Coding frame

1-nom > V.subj[1] > 2-acc (> to+3)

#	Coding set	Argument type
1	NP-nom V.subj	A
2	NP-acc	P
3	to+NP	X

Verb forms with this basic Coding frame

Showing 5 entries

Verb form	Verb meaning	Microrole 1	Microrole 2	Microrole 3
<i>bring</i>	BRING	bringer	brought thing	bringing recipient
<i>give</i>	GIVE	giver	gift	giving recipient
<i>say</i>	SAY	sayer	said content	saying addressee
<i>send</i>	SEND	sender	sent thing	sending recipient
<i>show</i>	SHOW	shower	shown thing	showing addressee

De igual manera, se consultó la base de datos ADESSE para identificar los verbos en español que cumplen con la misma estructura ditransitiva o con marco de codificación semántico –transferencia- con el objetivo de realizar una búsqueda en esta base de datos y comparar, de manera interlingüística, los marcos de codificación que permitan ser equivalencias de los verbos en ambas lenguas (ver Figura 7).

Figura 7

Resultados de la búsqueda con el esquema sintáctico de codificación de verbos ditransitivos en español de acuerdo con ADESSE

Datos correspondientes al ESQUEMA SINTÁCTICO:

S D I en Voz Activa

Del esquema Activa: *S D I* se han registrado en el corpus 8103 cláusulas de 608 verbos

Verbos más frecuentes:

VERBO	Cláusulas
DAR -	866
DECIR I	598
HACER -	486
DAR I	318
CONTAR I	308
PEDIR	272
PREGUNTAR	220
PERMITIR	124
OFRECER I	119
EXPLICAR I	112
PONER I	102
QUITAR II	98
TRAER	96
DEJAR III	87
RECORDAR	82

Clases semánticas más frecuentes:

Clase	Cláusulas	Verbos
Comunicación	1925	77
Verbos de apoyo	1597	20
Transferencia	1304	56
Petición	453	13
Desplazamiento	387	36
Percepción	387	29
Modificación	293	102
Localización	251	37
Adquisición	223	19
Conocimiento	222	18
Permiso	204	6
Contacto	183	30
Creación	139	17
Relación	100	14
:impacto	85	10

Una vez que se encontraron los resultados con la búsqueda sintáctica, se decidió hacer una búsqueda con esa estructura, más el filtro de clasificación semántica TRANSFERENCIA, permitiendo identificar tres equivalencias interlingüísticas que cumplen con el significado y el sentido léxico con el que se emplea el verbo, al igual que con el número de valencias y sus roles semánticos (ver Figura 8).

Figura 8

Resultados de la búsqueda con el esquema de codificación de verbos ditransitivos en español, más el filtro semántico TRANSFERENCIA, de acuerdo con ADESE



Así, los verbos que despliegan tres valencias se pueden encontrar tanto en el inglés, como en el español; de la misma manera, ambas lenguas permiten la configuración de estas tres valencias en diferente orden sin alterar la gramaticalidad o la proposición oracional que se propone como prototípica según las bases de datos consultadas (ver Tabla 3).

Tabla 3*Estructuras ditransitivas en orden prototípico*

Verbos ditransitivos en inglés y español	Muy frecuente	Frecuente	Ocasionalmente	Raramente
<i>To bring</i>	<i>She brought a cup to Peter</i>	<i>She brought Peter a cup</i>		
Ofrecer	Ella le ofreció una taza a Pedro	Ella le ofreció a Pedro una taza	Ella ofreció una taza a Pedro	Ella ofreció a Pedro una taza
<i>To give</i>	<i>Pamela gave the information to the clerk</i>	<i>Pamela gave the clerk the information</i>		
Dar	Pamela le dio la información al secretario	Pamela le dio al secretario la información	Pamela dio la información al secretario	Pamela dio al secretario la información
<i>To send</i>	<i>My dad sends gifts to my grandma.</i>	<i>My dad sends my grandma gifts.</i>		
Enviar	Mi papa le manda regalos a mi abuela.	Mi papá le manda a mi abuela regalos.	Mi papá manda regalos a mi abuela.	Mi papá manda a mi abuela regalos.

La búsqueda que se realizó en torno a los verbos ditransitivos en ambas bases de datos sirvió para identificar cuáles verbos son considerados como verbos ditransitivos y de

transferencia en ambas lenguas. Con ello, se eligieron pares de verbos que funcionen como equivalentes interlingüísticos inglés-español para poder construir las oraciones *prime* y que cumplan con la característica de ser verbos ditransitivos de transferencia en ambas lenguas. Además, reconocer los marcos de codificación de los verbos ditransitivos de transferencia permitió identificar cuál es su configuración más prototípica y cuál es la menos prototípica, lo cual resultó en pro a este trabajo para la realización de las oraciones *prime*.

Para diseñar una prueba de interpretación consecutiva dialógica (p. 40) fue necesario establecer el par de lenguas de trabajo; en este caso, se seleccionaron el español y el inglés como LO y LM, respectivamente, lo cual permitió el diseño de ítems de estructuras ditransitivas en ambas lenguas y así poder observar si existe el efecto de *priming* interlingüístico de manera bidireccional. De esta manera, el uso de ambas lenguas como LO y LM se evidencia durante la interpretación consecutiva dialógica a partir de los turnos de habla entre los interlocutores, lo cual permite que el diseño de la prueba de interpretación asemeje una interacción entre dos interlocutores con dos lenguas diferentes.

Con esto en mente, se hizo una búsqueda de materiales que se emplean para realizar prácticas de interpretación consecutiva dialógica para así poder identificar materiales ya existentes y tener una guía sobre las características que constituyen una práctica guiada en esta modalidad de interpretación. Se encontraron materiales de audio por parte de la Universidad de Vigo (Del-Pozo-Triviño, 2020) que simulan la interacción que se presenta en una interpretación consecutiva dialógica, además, cada audio de práctica cuenta con su texto. Los materiales de interpretación de consecutiva dialógica que presenta la Universidad de Vigo sirvieron como un punto de partida para el diseño de las pruebas de interpretación utilizadas en este proyecto, en específico dos textos (Anexo 1), ya que se optó por la edición de estos textos para diseñar las pruebas de interpretación del presente; así, se agregaron turnos de habla, tanto en español, como en inglés, que utilizaran verbos ditransitivos (Anexo 2). Es importante mencionar que la aparición de los ítems que presentan estructuras ditransitivas se distribuyó de manera aleatoria a lo largo de la transcripción y de los turnos de habla.

El total de reactivos de *priming* es de 39, 19 del español al inglés y 20 del inglés al español. La cantidad de reactivos en ambas lenguas se encontraban distribuidos a lo largo de ambos diálogos con la intención de no saturar ninguno de los diálogos con un verbo en específico ni con una estructura idéntica. Se presenta la cantidad de reactivos por verbo en cada diálogo en la Tabla 4 y

Tabla 5 para los reactivos en español e inglés, respectivamente.

Tabla 4

Cantidad de reactivos por verbo en español.

Verbo	Ofrecer/traer	Dar/entregar	Enviar
Práctica 1	3 reactivos	3 reactivos	3 reactivos
Práctica 2	4 reactivos	4 reactivos	3 reactivos
Total de reactivos por verbo	7 reactivos	7 reactivos	6 reactivos

Tabla 5

Cantidad de reactivos por verbo en inglés

Verbo	To bring	To give	To send
Práctica 1	4 reactivos	3 reactivos	3 reactivos
Práctica 2	3 reactivos	2 reactivos	4 reactivos
Total de reactivos por verbo	7 reactivos	5 reactivos	7 reactivos

Las modificaciones que se les hicieron a los textos originales permiten observar el proceso comunicativo y lingüístico durante la interpretación, sin irrumpir con el flujo del discurso ni con la temática, es decir, las modificaciones solo fueron en términos de agregar

los reactivos de *priming* sin modificar el tema tratado en la interpretación. Se eligió respetar la temática original de los audios relacionados con cuestiones de inmigración, ya que estas temáticas son recurrentes en contextos comunicativos donde la interpretación consecutiva dialógica toma lugar para lograr que dos hablantes de dos lenguas diferentes puedan comunicarse entre sí. De acuerdo con la información que se encuentra en la página de la Universidad de Vigo (Del-Pozo-Triviño, 2020), esta modalidad de interpretación se presenta en la situación comunicativa denominada interpretación social, dicha situación comunicativa nace a partir de la necesidad de establecer una comunicación exitosa en donde una de las dos partes busca el reconocimiento de sus derechos humanos en un contexto social donde la otra lengua es la lengua oficial o mayoritaria (Del-Pozo-Triviño, 2020; Bancroft, 2015). Esto permite que las pruebas de interpretación situen al sujeto en un contexto y con una temática propia y típica de la modalidad de interpretación consecutiva dialógica.

Una vez que se diseñaron los diálogos que conforman las dos pruebas de interpretación, el siguiente paso fue grabar los diálogos en un estudio de audio grabación profesional, Diecisiete Estudio, para poder obtener las dos pruebas de interpretación en formato de audio y así poder compartir los audios con los sujetos y llevar a cabo la interpretación de éstos. Se les pidió a cuatro personas que prestaran su voz para la grabación de los diálogos, de los cuales dos cuentan con una formación como traductores e intérpretes, es decir, estas dos personas son bilingües; por lo tanto, ellas prestaron su voz para los diálogos en inglés, mientras que las otras dos personas que son monolingües grabaron los diálogos en español (

Anexo 3). Además, se grabaron las siguientes instrucciones que anteceden a cada diálogo para interpretar y que fueron necesarias para guiar a los sujetos sobre el proceder de las pruebas:

“El siguiente audio es un diálogo entre una persona que habla inglés y otra persona que habla español por lo que necesitan a un intérprete que pueda facilitar la comunicación entre ellos. Interpreta cada turno de habla después de que el turno de habla termine; si es el turno de la persona que habla inglés, interpreta al español, si es el turno del hispanohablante, interpreta al inglés. Tendrás el tiempo suficiente para realizar tu interpretación después de cada turno de habla. Recuerda que puedes tomar notas durante el turno de habla para así ayudarte en tu interpretación”.

Después de haber grabado los diálogos se llevó a cabo la edición de los mismos en términos de los tiempos entre cada turno de habla, esto con el propósito de que el sujeto tuviera el tiempo necesario para interpretar entre los turnos de habla y así tener la oportunidad de interpretar cada turno de habla. Se optó por dejar un silencio con la misma duración de tiempo que el turno de habla, más cinco segundos; por ejemplo, si un turno de habla tenía una duración de seis segundos, el espacio de silencio después de ese turno sería de seis segundos más cinco segundos, un total de once segundos. Si bien este tipo de edición no lo presentan los audios que se encuentran en el portal de la Universidad de Vigo, se decidió editar los diálogos de esta manera para que los sujetos pudieran concentrarse solo en la interpretación del turno de habla y no en pausar y reproducir el audio cada vez que terminaba un turno de habla para poder interpretar.

Así, el resultado de este primer paso que fue el diseño de las pruebas de interpretación para después conformar el corpus que culmina con dos audios que simulan una práctica de interpretación consecutiva dialógica español-inglés-español. Cada audio tiene una duración entre 13:00 y 13:45 minutos en donde se contemplan las instrucciones, los turnos de habla y los silencios correspondientes después de cada turno de habla. Estos dos audios son las pruebas de interpretación basadas en *priming* estructural interlingüístico que se emplearon para la obtención de los datos que guían este trabajo.

3.2 Selección y creación de cuestionarios: LEAP-Q y Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa

Además de las pruebas de interpretación, también es de interés conocer, de manera breve, algunas características sobre el bilingüismo que presentan los participantes con el objetivo de obtener un historial lingüístico de los participantes. De igual manera, se cree igual de conveniente distinguir algunas características sobre los antecedentes que tengan los participantes en su práctica interpretativa, es decir, cuál ha sido su contacto con la actividad interpretativa en términos académicos y profesionales. Para lograr lo anterior, se aplicó el cuestionario LEAP-Q (Marian, Blumenfeld y Kaushanskaya, 2007) (Anexo 4) y el cuestionario Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa (Anexo 5), respectivamente, durante la primera sesión que se tuvo con cada uno de los grupos. Los cuestionarios se desarrollaron de forma electrónica para facilitar el registro de las respuestas y así posteriormente generar un análisis cualitativo y cuantitativo.

El primer cuestionario, LEAP-Q, es una autoevaluación que ha sido utilizado como un instrumento que permite indagar sobre algunas características de las lenguas que conoce un bilingüe y/o multilingüe, tales como edad y contexto de aprendizaje o adquisición, el uso activo y pasivo de las lenguas, el tipo y la manera de contacto que se tiene con las lenguas, entre otras características (Marian, Blumenfeld y Kaushanskaya, 2007). Este cuestionario se desarrolla a partir de reconocer la heterogeneidad de trabajar con una población bilingüe, ya que es imposible asumir que toda la población bilingüe ha tenido el mismo historial lingüístico para desarrollar el conocimiento de dos sistemas lingüísticos; por tanto, el tomar en consideración algunas de las características que se mencionaron con anterioridad puede traer un mejor entendimiento de los datos que provienen de población bilingüe. Aún más, existe una tendencia en los estudios de *priming* interlingüístico que han empleado este cuestionario con la intención de traer a colación si existe alguna variación a partir de las diferentes características que se puedan presentar en el hablante bilingüe y el efecto de *priming* (Hartsuiker et al., 2016; Sánchez, 2017).

Este proyecto de investigación tiene como uno de sus objetivos específicos describir el tipo de bilingüismo que presentan los aprendientes de interpretación. Así, se aplicó este

cuestionario con la intención de poder rastrear características en común que permitan tener un primer acercamiento al historial lingüístico de los participantes y tener la posibilidad de detectar algunas correlaciones entre el historial lingüístico y el fenómeno de *priming* interlingüístico. Las características que se creen esenciales considerar para el análisis de los datos son:

1. Adquisición o aprendizaje del inglés
2. Edad en la que se adquirió o aprendió el inglés

Si bien existen otras características que también son importantes a considerar cuando se tratan datos de población bilingüe, se optan solo por estas dos a raíz de que éstas han presentado la mayor variabilidad en los resultados que versan sobre *priming* interlingüístico (Hartsuiket et al., 2016; Sánchez, 2017).

Ahora bien, el cuestionario de Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa se desarrolla como un intento de acercarse al estudiante de interpretación y conocer un poco más sobre su formación y su práctica interpretativa. El desarrollo y aplicación de este cuestionario también contempla que la pericia del aprendiente de interpretación varía a partir del contacto que tenga con la práctica, sea desde un contexto académico o desde un contexto profesional, por lo que se cree pertinente tener esta información contextual que nos permita delimitar algunas directrices futuras en torno al desarrollo de la pericia del intérprete, así como la formación de intérpretes profesionales.

El cuestionario de Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa indaga, en primer lugar, sobre la formación académica que han tenido los estudiantes, se les cuestiona sobre las materias que han tomado, la modalidad de interpretación que han estudiado y practicado con mayor regularidad. En segundo lugar, se les cuestiona sobre la modalidad de interpretación con la cual se sienten más seguros, al igual que con cuál modalidad de interpretación se sienten menos seguros y por qué la desconfianza en esa modalidad. Por último, se cree conveniente identificar cuáles son algunas razones por las cuales los estudiantes encuentran difícil la interpretación en general.

La información que se obtiene de este cuestionario añade un nivel de análisis en lo que respecta al estudio de la interpretación, la cual se entiende como información igual de valiosa que la información que se puede obtener a partir del conocimiento del historial lingüístico de la población con la que se trabaje.

3.3 Aplicación de las pruebas de interpretación y los cuestionarios en torno al bilingüismo y la práctica interpretativa

Con ambas pruebas de interpretación listas para su aplicación, además de los dos cuestionarios previamente descritos, se procedió a contactar a diversos profesores que imparten asignaturas de interpretación en una universidad pública en Mexicali, Baja California. Esta universidad cuenta con una licenciatura en traducción donde también se imparten materias obligatorias de interpretación a lo largo de tres semestres; no obstante, existen otras materias de interpretación que son de carácter optativo, por lo que también se contactó a los maestros que imparten esas materias optativas. Se contactó a estos profesores a través de correo electrónico solicitando su apoyo para la aplicación de las pruebas de interpretación como parte de un proyecto doctoral, además de ofrecerles los audios y las transcripciones de sus alumnos en caso de que quisieran contarlos como trabajo, evaluación o como material didáctico para sus clases. Por situaciones de pandemia, se solicitó a los docentes poder tener acceso a la plataforma educativa donde impartían sus clases durante dos sesiones, cada una con una semana de diferencia; lo anterior se pensó con el objetivo de no saturar la atención ni la capacidad de los estudiantes.

Después de contactar a los profesores de las materias de interpretación y de obtener respuesta de su parte, se contaron con los grupos y semestres que se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6

Relación entre las materias de interpretación y el semestre que las cursaba

Grupo (materia que cursaban)	Semestre
Introducción a la teoría y práctica de la interpretación (obligatoria)	V semestre (2 grupos)

Introducción a la interpretación de conferencias (obligatoria)	VII semestre (1 grupo)
Interpretación ante tribunales (optativa)	VIII semestre (2 grupos)

Es importante mencionar que esta tabla tiene la intención de presentar los grupos de alumnos de donde se obtuvo la muestra, ya que más adelante se expondrán pasos metodológicos y resultados de la aplicación de un instrumento en relación con los antecedentes académicos y prácticos en interpretación por parte de los estudiantes. Así, podemos hacer la observación que tanto el VII y el VIII semestre ya habían cursado, por lo menos, dos materias de interpretación de carácter obligatorio.

Se hizo una calendarización de ambas sesiones con los docentes, mismos que otorgaron acceso a la plataforma educativa donde impartían sus clases el mismo día de la primera sesión. Una vez que se estableció contacto con los estudiantes, se les comentó que estas pruebas de interpretación no pretendían ser una evaluación que afectara su calificación, ni la percepción de su profesor hacia ellos; además se les comentó que era parte de un proyecto doctoral que no medía la calidad de su interpretación.

Después, se les compartió una liga con el material para interpretar en la sección del chat donde podían escuchar el diálogo desde cualquier dispositivo electrónico y así proceder a grabar su interpretación de la primera prueba de interpretación. Se les otorgó una hora para completar cada diálogo y se les pidió que enviaran el audio de su interpretación por correo electrónico.

Una vez que terminaron la primera práctica de interpretación, se les compartieron los enlaces para cada uno de los cuestionarios, el cuestionario LEAP-Q y el cuestionario de Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa, mismos cuestionarios que contestaron en esa misma sesión.

Para la aplicación de la segunda práctica de interpretación, se siguió el mismo procedimiento en las fechas previamente establecidas con el docente de cada uno de los grupos que participaron.

3.4 Recolección de los datos de las pruebas de interpretación

Una vez que se aplicaron las pruebas de interpretación, se recolectaron y ordenaron los audios de interpretación que se recibieron por parte de los participantes. Como se comentó anteriormente, las grabaciones de las interpretaciones realizadas por los aprendientes de interpretación fueron enviadas al correo del investigador. Las grabaciones se ordenaron por semestre y nombre del participante, así, se utilizó como etiqueta el número de la prueba al que correspondía la práctica, más el nombre del sujeto que realizó la prueba, e.g. D_1 LM_EN_1, D_2_LM_SP_1; esto permitió tener un control sobre cuáles sujetos habían realizado ambas prácticas y cuáles otros faltaban de realizar uno o las dos, además de poder relacionar con mayor facilidad la prueba de interpretación con los datos de las dos encuestas que se mencionaron con anterioridad.

Se recibieron un total de 116 grabaciones, de las cuales 64 grabaciones corresponden a la prueba 1 y 52 grabaciones a la prueba 2, un aproximado de 1,600 minutos de grabación. A continuación, se presenta la tabla 6 con la relación de grabaciones por audio y semestre que se recibieron y que constituyen el cuerpo de datos a partir del cual se realiza esta investigación (ver Tabla 7).

Tabla 7

Relación entre los diferentes semestres y la cantidad de grabaciones que se recibieron

Semestre	Prueba 1	Prueba 2
V semestre (a)	19	19
V semestre (b)	14	8
VII semestre	13	11
VIII semestre (a)	9	8
VIII semestre (b)	9	6

Las grabaciones de las pruebas que se recibieron tienen la característica de registrar ambas lenguas de trabajo del intérprete, es decir, los participantes utilizaban ambas lenguas

como lenguas activas para interpretar, lo que influyó en la manera en cómo se realizó la transcripción de los datos, mismo proceso que se describe a continuación.

3.5 Transcripción de los audios a texto

Como se comentó en la justificación de esta investigación (p.17), uno de los problemas que ha frenado el desarrollo en los estudios de interpretación ha sido la naturaleza de los datos con los cuales se puedan hacer observaciones y análisis de este proceso interpretativo, a saber, datos orales y no escritos (Thompson, 2005). Lo anterior se solucionó con la incorporación de la tecnología y de la lingüística de corpus que, en combinación, permiten la conversión de datos orales a datos escritos y una alineación de los datos, respectivamente. En los siguientes párrafos se explica el proceso de transcripción que se siguió para poder tratar los datos provenientes de ambas prácticas de interpretación.

La transcripción de grabaciones de audio es una tarea exhaustiva y requiere de trabajo manual; por tanto, surgió la necesidad de encontrar alguna manera de facilitar la tarea e incorporar una herramienta con este fin. Para ello, se hizo una búsqueda en los trabajos de interpretación que han recolectado datos de interpretaciones y han realizado análisis a partir de estos con el propósito de identificar algunos procesos metodológicos en torno al tratamiento de los datos; así, se encontraron un par de investigaciones que incorporan un transcriptor de audio a texto (Bernardini et al., 2018; Bendazzoli y Sandrelli, 2009). Estos transcriptores de audio a texto permiten escuchar los datos orales desde unos audífonos e ir repitiendo lo que se escucha a un micrófono mientras el transcriptor genera un texto en pantalla que corresponde al audio que se está transcribiendo, haciendo la tarea de conversión de audio a texto más asequible.

Por tanto, y como parte del tratamiento de los datos, se optó por utilizar un transcriptor de audio a texto que permitiera transcribir ambas lenguas de trabajo que se emplearon en las prácticas de interpretación. Se utilizó el transcriptor *Speechnotes*, mismo que permite transcribir ambas lenguas de trabajo; no obstante, el transcriptor solo permite transcribir una lengua a la vez, es decir, se realizó la transcripción de todo el material de audio de una lengua, para después realizar la transcripción de todo el material de audio en la otra lengua. Así, cada participante tiene dos transcripciones por prueba interpretada, es

decir, si el participante completó una prueba de interpretación, éste tuvo una transcripción de su interpretación del español al inglés, y otra transcripción del inglés al español. El hecho de que se realizara una transcripción por cada idioma y por turno de habla permitió que la transcripción de audio a texto pudiera segmentarse a un nivel de turno de habla y con ello ordenar la información en la LM para que su alineación con la información en LO fuera más sencilla. Estas transcripciones fueron procesadas con Word.

Con las transcripciones de cada participante y en cada una de las lenguas, se volvieron a escuchar las grabaciones ahora con el objetivo de editar algunos errores de tipo ortográficos, además de realizar el proceso de anotación prosódica a lo largo de las transcripciones con el objetivo de perfilar esta información como un corpus de interpretación. Estos procesos se comentan a continuación.

3.6 Edición y anotación prosódica de las transcripciones

Como se comentó en la sección anterior, todas las grabaciones se tuvieron que escuchar en más de una ocasión debido al proceso de transcripción en ambas lenguas. Lo anterior permitió poder identificar errores de transcripción en los textos con el objetivo de solucionarlos y poder obtener transcripciones fieles y acertadas. En general, los errores que se encontraron en las transcripciones fueron de orden ortográfico; no obstante, también hubo ocasiones en las que los errores de transcripción se debieron a que el transcriptor no logró captar algunas palabras; por lo tanto, hubo palabras y expresiones que se omitieron en la transcripción inicial y que se incorporaron después de haber escuchado las grabaciones en una segunda ocasión.

La revisión y edición de las transcripciones orales no solamente resultó útil para corregir cuestiones ortográficas o de contenido, como las omisiones, también se aprovechó para anotar el corpus con algunas cuestiones prosódicas del intérprete con el objetivo de cumplir con las características propias de los corpus de interpretación, además de considerar que esta anotación prosódica puede ser útil tanto para esta investigación, como para futuras investigaciones. Las anotaciones prosódicas que se realizaron en las transcripciones tienen su fundamento en el trabajo de Bernardini et al. (2018), quienes proponen la importancia de este tipo de anotaciones en los corpus de interpretación ya que

se pueden relacionar con procesos cognitivos, psicolingüísticos y discursivos, propios de la práctica interpretativa, por tanto, se consideró pertinente realizar este tipo de anotación.

Las características que propone Bernardini et al. (2018) parten de una tabla que compara el tipo de anotaciones prosódicas que los autores detectaron en otros corpus de interpretación actuales y que justo tienen como objetivo relacionarlas con procesos propios de la interpretación (ver Tabla 8). Los corpus que contrastan los autores en términos de cuáles son las características prosódicas que se anotan son EPIC, EPICG y EPTIC, corpus que contienen datos provenientes solo de interpretaciones simultáneas que tomaron lugar en el Parlamento Europeo. La propuesta de comparar las distintas anotaciones que se han seguido en estos corpus parte de la idea de generar un acuerdo sobre cuáles características prosódicas es útil para un análisis de los procesos interpretativos, además de establecer algunas directrices que puedan mantenerse en común en los corpus de interpretación.

Tabla 8

Tabla comparativa de anotaciones prosódicas en diferentes corpus de interpretación

Característica prosódica	EPIC	EPICG	EPTIC
Silencio	...	((0,3))	...
Silencio con muletilla	Ehm	Euh, euhm	Ehm
Característica prosódica	EPIC	EPICG	EPTIC
Silencio a mitad de palabra	Proposal /pro_posal/	Spea/euh ker [speaker]	Proposal /pro_posal/
Entonación ascendente	N/A	[?]	?
Sonidos no verbales	N/A	[laughter]	[applause]
Pronunciación no estándar	N/A	Report [repo:rt]	Proposal /proposal/
Segmento inaudible	#	[inaudible]	#

Error de pronunciación	Parlamento	Interrogation	Parlamento
	/Parlomento/	[interrogation]	/Parlomento/
Palabras truncas	Propo-	Propo/	Propo-
Ambigüedad	N/A	{ce qui ce qu'il}	N/A
Charla superpuesta	N/A	to do < L2 > what	N/A
Segmentos oracionales	//	N/A	.

Esta comparación que hacen los autores en torno al tipo de anotaciones prosódicas en los corpus de interpretación sirvió como un punto de partida para integrar aquellas características prosódicas que se consideran en este proyecto. De igual manera, se puede advertir que la comparación que hacen los autores en torno a la anotación prosódica en los corpus de interpretación muestra que aún no hay un consenso para realizar dicha actividad. Además, cabe recordar que los corpus de interpretación a los cuales se hace mención en la Tabla 8, provienen de interpretaciones simultáneas, lo que permite encontrar diferencias en términos de modalidades de interpretación. No obstante, dicha comparación sirvió para obtener un punto de partida y considerar aquellas características prosódicas importantes en la interpretación consecutiva dialógica.

Las características prosódicas que se consideran en este proyecto son i) falso inicio, ii) repetición, iii) idea incompleta, iv) muletillas vocálicas, v) silencios y vi) tartamudeo o error de pronunciación; estas características parten de considerar la propuesta de Bernardini et al. (2018) y el modo de interpretación con el cual se trabaja en este proyecto: la interpretación consecutiva dialógica.

La interpretación consecutiva dialógica se distingue fácilmente de la interpretación simultánea ya que en la primera los segmentos que se interpretan corresponden a los turnos de habla que se efectúan durante un diálogo entre dos personas, mientras que la última presenta segmentos de larga duración a manera de monólogo. Lo anterior permite reflexionar sobre cuáles características prosódicas son pertinentes en la interpretación consecutiva dialógica y así también hacer una propuesta de éstas como una manera de establecer futuras directrices en la anotación de corpus de interpretación, específicamente,

la consecutiva dialógica. Las características prosódicas, al igual que los símbolos que se utilizaron para representarlas, se presentan en la Tabla 9.

Tabla 9

Anotaciones prosódicas en el Corpus de Aprendientes de Interpretación

Característica prosódica	Símbolo
Falso inicio	/
Repetición de palabra	//
Idea incompleta	...
Muletilla vocálica	:
Silencio	;
Tartamudeo o error de pronunciación	*

Las características prosódicas que se consideran para este trabajo no distan de aquellas que distinguen los autores, ciertamente se encuentran paralelismos, específicamente en las siguientes características prosódicas: silencios, silencios con muletillas y error de pronunciación. No obstante, el presente trabajo propone tres características adicionales que podrían pensarse como parte de la interpretación consecutiva dialógica: falso inicio, repetición e idea incompleta. La primera, falso inicio, se piensa como una característica propia en esta modalidad de interpretación a partir de que el intérprete intercala los roles de oyente y hablante de manera constante, lo que trae consigo, en inicio, la restructuración y planeación lingüística en LM para verbalizar el mensaje de la LO, un proceso que se hace notar tanto en la Teoría Interpretativa del Sentido (Seleskovitch y Lederer, 1984) y el MDE (Gile, 2009). Esta característica prosódica también puede aparecer en otras modalidades de interpretación, e.g. simultánea; no obstante, en las otras modalidades de interpretación, el rol de oyente y hablante no tiene la misma constancia, por lo tanto, tendrá menor incidencia de aparecer o de ser sustituido por muletillas vocálicas.

Sobre la repetición como característica prosódica, se consideró que este fenómeno es de importancia en esta modalidad de interpretación ya que no solo se toma en cuenta la

repetición a nivel palabra, sino también la repetición a nivel sintagma e incluso oracional. El hacer una anotación sobre las repeticiones que tiene el intérprete permite hacer un análisis sobre la existencia de un proceso de reacomodo de los constituyentes lingüísticos, objetivo primordial en esta investigación; además, este tipo de anotación se propone como una opción para hacer observaciones contrastivas entre las repeticiones que hace un intérprete y la complejidad lingüística del segmento que se interpreta.

Por último, se optó también por identificar los momentos en los que el intérprete dejaba ideas incompletas durante su interpretación ya que, por un lado, las pruebas de interpretación contaban con una limitante de tiempo para que los participantes realizaran la interpretación del turno de habla correspondiente, lo que puede informar a siguientes trabajos sobre la cantidad de tiempo pertinente que necesita el intérprete para este tipo de pruebas de interpretación. Por otro lado, identificar las ideas incompletas que presenta el intérprete permite tener un mejor control en la alineación en paralelo entre la LO y la LM dentro de un corpus.

Una vez que se seleccionaron las características prosódicas que conforman la anotación para este corpus de interpretación, se pasó a escuchar de nueva cuenta las grabaciones para identificar estas características y así poder anotar las transcripciones de ambos idiomas en el documento en Word. Esto resultó en la obtención de los materiales necesarios para comenzar a organizar y alinear los datos de manera que pudieran ser presentados como un corpus paralelo de aprendientes de interpretación.

3.7 Organización y alineación de los datos

Con las transcripciones editadas, anotadas y separadas por texto, alumno y lengua de trabajo, se contaba con el material para poder organizar la información. Para esto, se utilizó una hoja de cálculo con el objetivo de trabajar con datos tabulados para alinear los segmentos de LO y LM. Se crearon diez hojas de cálculo en total, cinco contemplan al español como LO y al inglés como LM; mientras que las otras cinco hojas de cálculo contemplan al inglés como LO y al español como LM. Esto permitió poder tener los datos tabulados para la creación de un corpus paralelo; esto es, tener la LO y todos los equivalentes en LM en ambas direcciones de trabajo.

Así, se tiene una hoja de cálculo por cada semestre, la cual refleja los turnos de habla en español como LO de las dos pruebas de interpretación en una columna A, bajo el nombre SPANISH; las interpretaciones a la LM (inglés) de cada turno de habla por parte de los participantes se alinearon en las demás columnas que proceden a la columna A, es decir, la columna B para un participante, la columna C para otro participante, etc., bajo el nombre ENGLISH 1, ENGLISH 2, y así sucesivamente. Lo anterior permite conceptualizar que cada una de estas hojas de cálculo, en donde el español es LO y el inglés es LM, es un subcorpus ya que representa una direccionalidad con las lenguas de trabajo (ver Figura 9).

Figura 9

Organización y alineación de los segmentos en LO (español) y LM (inglés)

	A	B	
1	SPANISH	ENGLISH 1	ENGLISH 2
2	¡Buenos días! Bienvenida al Centro y Albergue para	Good morning, welcome to the center and shelter for immigrants my ne	Good morning welcome to the s
3	Está bien, Natalya. Pero primero, ¿podría deletrear	It's okay, Natalia, but first, can you spell your name?	Okay, Natalia, but first can you /
4	Muchas gracias. Deme un minuto, enviaré su inform	Thank you, give me a minute, I'll send the information to my colleague t	Thank you so much, : wait a min
5	Dígame, Natalya, ¿en qué puedo ayudarle?	Tell me Natalia what can I help you with?	: So tell me, Natalia : how can I h
6	¿Sabe en dónde le ofrecerá el trabajo su amiga?	Do you know where your friend is offering you the job?	Do you know where : she's going
7	Me da mucho gusto que tu amiga te ayude a consig	I'm glad your friend is helping you get a job so you can have a better life I'm very glad your friend is ; : wil	
8	Su amiga le ha dado un buen consejo. ¿Tiene perm	Your friend has given you great advice, do you have a current job reside	Your friend has given you the be
9	No se preocupe, nos vamos a ir por partes. ¿Tiene al	Don't worry, we're going to go by parts, do you have any document tha	Don't worry, : we're going ; for p
10	Sí, perfecto, es justo lo que necesito.	Yes, perfect, it's exactly what I need.	Sure, perfect it's right what I nee
11	Para trabajar en México va a necesitar, en primer lug	To work in Mexico, in the first place, you will need a residency permit, w	: So you can work here you need
12	Me temo que, si quiere tener este permiso, va a tene	I'm afraid not. If you want this ; permit, you will have to go to that Ukrai	I am afraid that if you want to ge
13	Usualmente, el pasaporte lo entregan al solicitante e	Usually, they'll give the passport to the solicitant in less than a week.	Usually the ; the // the passport.
14	Necesitará llevar su pasaporte al Consulado, además	You will need to take your passport to the consulate and three ; color pl	You will have to take with you *
15	Si necesita un intérprete que le ayude, nosotros podr	If you need an interpreter, we can offer you one. You said you wanted t/	If you need an * interpreter we
16	¡Fantástico! Recuerde que nos tiene a su disposici	Fantastic, remember we are at your disposition if you have any doubts, Great you *	you have to know th
17	Puede contármelo con total confianza, Natalya. Esta	You can tell me with total trust, Natalia, this conversation won't get out /	You can tell me with all the con
18	¿A qué se refiere exactamente?	What do you mean exactly?	What do you mean exactly?
19	¿Alguna vez la ha agredido físicamente?	Has he ever been physically aggressive?	
20	Entiendo perfectamente su preocupación, Natalya. S	I understand your worries perfectly, Natalia, you know, if you want to, y	Okay I understand you : you kno
21	Tranquila, por favor. Usted es quien decide lo que de	Stay calm, please, it's you who will decide what to do, just in case, let me	No, keep calm, : however this ;

Se realizó el mismo proceso que se comentó en el párrafo anterior de manera inversa, es decir, donde el inglés es la LO y el español es la LM. Así, también se generó una hoja de cálculo por semestre en donde se alinearon los datos en LO en la columna A bajo el nombre ENGLISH y donde se alineó el material en LM en las siguientes columnas bajo el nombre SPANISH 1, SPANISH 2, etc.; estas hojas de cálculo también representan un subcorpus, pero ahora con la direccionalidad inglés-español (ver Figura 10).

Figura 10

Organización y alineación de los segmentos en LO (inglés) y LM (español)

	A	B	C	
1	ENGLISH	SPANISH 1	SPANISH 2	SPA
2	Hello. My name is Natalya Tymoshenko, and I'm	Hola mi nombre es Natalia Tismochenko soy de Ucrania y llegué	Hola Mi nombre es Natalia Tismochenko sc Holé	
3	Of course. N-a-t-a-l-y-a T-y-m-o-s-h-e-n-k-o.	Claro, NATALYA TIMOSHENKO	Claro NATALYA TISMOCHENKO	Clar
4	Yeah, don't worry, I can wait.	Claro, no se preocupe puedo esperar	/ Claro : puedo esperar	Sí, n
5	Like I said, I just arrived in Mexico. My friend	So Como dije, acabo de llegar a México, mi amiga Sonya tiene tiem	Como dije llegué a México hace dos sema Com	
6	She knows some women who work in a hotel, a	Sabe de una mujer que trabaja en un hotel donde necesitan un : Me dijo que : me ayudaría a conseguir ur Con		
7	However, my friend told me I need to come here	Aunque mi amiga me dijo que necesito ; venir aquí primero par : Sí como sea de todas maneras mi amiga n Perc		
8	Sorry, I don't think so. I don't even know what t	Lo siento no lo creo ni siquiera sé qué es eso	:No lo creo ni siquiera sé lo que es.	Lo s
9	I only have my passport. Is it okay with only that	Sólo tengo mi pasaporte está bien con sólo eso	Sólo tengo mi pasaporte ¿está bien con ese	Sólo
10	Perfect, let me give my passport to you. Is it en	Perfecto déjeme darle mi pasaporte ¿es suficiente para trabaja	Perfecto * aquí está ¿es suficiente para tra Perf	
11	Oh, okay... I understand. Where can I get this	Oh, está bien, entiendo ¿dónde puedo conseguir este papel? ¿	Okay ya lo / ya entiendo : ¿Puedes darme ¿Oka	
12	I see. Do you know if the process takes much t	Ya veo sabes si el proceso dura mucho tiempo	Ya veo ¿sabe si el proceso toma mucho tiei ¿Sa	
13	That sounds extremely fast. I thought you were	Eso es extremadamente rápido pensé que tardaría meLo entregan muy rápido pensé que dudaría Eso		
14	Alright... I'll send Sonya a message for asistir	Muy bien, le enviaré un mensaje a Sonia ella sabe mejor españa	Muy bien le enviaré un mensaje a Sonia pa Oka	
15	Sure, no problem. I will bring those papers to y	Claro, no hay problema, le traeré esos papeles lo más pronto p	Claro no hay problema se los / le traeré los Sí, n	
16	Um, actually, yes, there's something else.	De hecho sí, hay algo más	De hecho : sí : hay algo más.	: Sí,
17	Well, it's, um... It's my husband. He's been acti	Bueno, es mi esposo, no ha actuado como el mismo últimamer	Bueno / se trata sobre mi esposo : no se hz : Bu	
18	Well, he... Just before we came to Mexico, he s	Bueno, fue antes de que viniéramos a México comenzó a gritar /	Bueno todo empezó antes de que viniéra Bue	
19	No! No... But when he gets really angry, he...	b No, no, pero cuando se enoja mucho empieza a romper cosas,	No, no : pero cuando se enoja mucho emp No,	
20	What? I can't do that, I don't want to send my l	¿Qué? No puedo hacer eso, no quiere enviar a mi esposo a la ci	¿Qué? No, no puedo hacerlo no puedo ma ¿Qu	
21	But... My husband will know about it!	Pero mi esposo se enterará.	Pero mi esposo va a saber sobre esto o lo s Perc	

Sobre la alineación que se llevó a cabo entre la transcripción en LO y la LM, se hizo a partir de que esta modalidad de interpretación está basada, principalmente, en los turnos de habla entre los participantes, en otras palabras, cada turno de habla que se hace en LO, se toma como un segmento alineado con su respectiva interpretación en LM, tal como se aprecia en las imágenes 1 y 2. El trabajar con esta modalidad de interpretación favoreció para tomar las decisiones sobre cómo realizar el proceso de alineación de los datos, además de facilitar el trabajo manual que conlleva alinear datos para generar un corpus paralelo.

Así, estas diez hojas de trabajo se perfilan como los materiales necesarios para la generación de un corpus paralelo que permita realizar búsquedas en paralelo entre la LO y los equivalentes en LM que los participantes utilizaron para realizar las prácticas de interpretación. En la siguiente sección se presentan las directrices que se siguieron para almacenar, acomodar y crear el CAI, esto con el objetivo de establecer también el proceso de búsqueda necesario para recuperar los ítems con *priming* y analizar si existió un efecto de *priming* estructural interlingüístico.

3.8 Creación y procesamiento del CAI en Sketch Engine

Una vez que se tuvieron los datos organizados, alineados y en un documento delimitado por tabulaciones, se decidió utilizar Sketch Engine, un software de gestión de

corpus y análisis lingüístico, para almacenar la información y generar un corpus paralelo que permita la búsqueda a lo largo de los diez subcorpus, resultado de las pruebas de interpretación.

El software Sketch Engine permite la creación del corpus paralelo a partir de documentos delimitados por tabulaciones que estén ordenados de la misma manera como se ha explicado en párrafos anteriores, es decir, una columna con la LO y las producciones en LM en otra columna bajo el nombre de la lengua y un número, e.g. ENGLISH 1, ENGLISH 2, y así sucesivamente. Así, se subieron a la plataforma los diez subcorpus con el objetivo de poder navegar los datos a partir de las herramientas de búsqueda que habilita el software, en específico, las búsquedas de concordancias en paralelo.

El software ofrece la opción de búsquedas de concordancias en paralelo lo que permite buscar, desde la LO, los verbos ditransitivos con los que se trabaja en el presente proyecto de investigación para presentar todas las concordancias que se encuentren del verbo y sus formas de palabra en LO, al igual los equivalentes en LM para esos segmentos previamente alineados a nivel de turnos de habla. Esto trae consigo una ventaja metodológica ya que permite recuperar los ítems que contienen las estructuras verbales a partir de las cuales se pretende hacer el análisis de *priming* estructural interlingüístico. La búsqueda de estos ítems se realizó por cada semestre, lo que se traduce en obtener resultados de los ítems de *priming* por semestres y por cada verbo ditransitivo (ver Figura 11).

Figura 11

Corpus de Aprendientes de Interpretación en plataforma Sketch Engine

The screenshot displays the Sketch Engine interface with a search for the word "send". The interface shows three columns of text, each representing a different corpus. The first column is labeled "simple send • 7" and shows 5,987.50 per million tokens with a 0.50% frequency. The second and third columns are labeled "D1_VMAT_EN-SP, Spanish 1" and "D1_VMAT_EN-SP, Spanish 10" respectively. The table below shows the results of the search, with each row representing a different document (doc#0) and the corresponding text in the three corpora. The text is aligned to show the parallel structure of the corpora.

Document	Corpus 1 (simple send • 7)	Corpus 2 (D1_VMAT_EN-SP, Spanish 1)	Corpus 3 (D1_VMAT_EN-SP, Spanish 10)
doc#0	<S> She knows some women who work in a hotel, and she told me they needed a cook. </S><S> I sent her my resume because I used to be a cook in Ukraine, and I wanted to start working right away </S>	<S> Sabe de una mujer que trabaja en un hotel donde necesitan una cocinera, le envié mi curriculum porque yo era una cocinera en Ucrania y quiero empezar a trabajar lo más pronto posible </S>	<S> Ella conoce una mujer que trabaja en un hotel y dijo que necesitan cocinero, yo solía ser cocinera en Ucrania y quiero comenzar a trabajar. </S>
doc#0	<S> Alright... </S><S> I'll send Sonya a message for assistance, she knows Spanish better than me. </S>	<S> Muy bien, le enviaré un mensaje a Sonia ella sabe mejor español que yo </S>	<S> Muy bien, le pediré a Sonia ayuda, ella sabe español mejor que yo. </S>
doc#0	<S> What? </S><S> I can't do that, I don't want to send my husband to jail. </S>	<S> ¿Qué? </S><S> No puedo hacer eso, no quiero enviar a mi esposo a la cárcel. </S>	<S> ¿Qué? </S><S> No puedo hacer eso, no puedo enviar a mi esposo a la cárcel. </S>
doc#0	<S> Well, I knew that here in Mexico you have political asylum, so I send a message to my friend, Ronda, who's living here in Mexico. </S>	<S> Bueno sé que aquí en México tienen asilo político así que le mandé un mensaje a mi amiga Ronda que vive aquí en México. </S>	<S> Bueno, sabía que en México tenían asilo político, así que le envié un mensaje a mi amiga Ronda quién vive aquí en México. </S>
doc#0	<S> We spent almost three months in the Atlantic Ocean until we arrived in Venezuela. </S><S> Then, I sent a message to my friend, the one I told you about, and who had immigrated to Mexico the year the second civil war began. </S><S> She paid the bus for us from Venezuela to Guatemala, where a cousin of hers would meet us. </S>	<S> Pasamos casi 3 meses en el Océano Atlántico hasta que llegamos a Venezuela, ahí le envié un mensaje a mi amiga, de la que ya le había contado, que había emigrado a México el año de la Segunda Guerra Civil inició, ella nos pagó el autobús de Venezuela a Guatemala donde nos encontraríamos con su primo. </S>	<S> Pasamos casi 3 meses en el Océano Atlántico hasta que llegamos a Venezuela, después le mandé mensaje a mi amiga de quién le conté y quién emigró a México el año que la // que la Segunda Guerra que la Segunda Guerra Civil comenzó, ella pagó el transporte de Venezuela a Guatemala donde un primo de nos encontró. </S>
doc#0	<S> I sent my grandma a message, and she told me everything was still the same, so I don't have any intentions of going back. </S><S> I want to get my son out of that situation and give an opportunity to him to grow up in a better environment. </S>	<S> Le envié un mensaje mi abuela y me dijo que las cosas están igual, así que no tengo intención de regresar, quiero darle ; a mi hijo un mejor ambiente en el cual crecer. </S>	<S> Le mandé mensaje a mi abuela y me dijo que todo sigue igual, así que no tengo intenciones de regresar, quiero que mi hijo crezca en un ambiente diferente. </S>
doc#0	<S> Is it okay if I send a message to you every other day just to check-in with you or someone here? </S><S> And once again, thank you very much for your hospitality. </S>	<S> ¿Está bien si le envié un mensaje usted o alguien más cada tantos días para ; poder preguntarle? </S><S> Y muchas gracias de nuevo por su hospitalidad. </S>	<S> ¿Está bien si le envié un mensaje que usted o alguien más de aquí para ; ver el estado ; del proceso? </S><S> Y una vez más, muchas gracias por su hospitalidad. </S>

La búsqueda de los ítems con estructuras ditransitivas a través de un corpus paralelo permitió obtener las equivalencias que los participantes emplearon para transmitir el mensaje de LO a LM y así poder analizar si existió o no un efecto de *priming* desde los siguientes tres parámetros: por semestre, por lengua de trabajo y por cada uno de los verbos ditransitivos que se propusieron como verbos bajo estudio.

3.9 Identificación de estructuras ditransitivas utilizando el CAI

Una vez que se creó el CAI, se pasó a hacer una búsqueda de los tres verbos de interés a esta investigación en el par de lenguas de trabajo: enviar/*to send*, ofrecer/*to bring* y dar/*to give*. Como se comentó anteriormente, uno de los motivos por los cuales se creó el CAI fue para poder realizar una búsqueda en paralelo entre el discurso original y los discursos interpretados por los aprendientes. Con esto en mente, se identificaron las estructuras ditransitivas de interés en LO, para después ser contrastadas en paralelo con las estructuras ditransitivas en la LM.

Los resultados de estas búsquedas en paralelo utilizando el CAI se descargaron en formatos de hojas de cálculo por cada uno de los verbos de interés, al igual que por semestres y direccionalidad de las lenguas de trabajo. Esto resultó en la obtención de resultados que pueden ser contrastados a partir de estos tres parámetros, mismos resultados que se exponen en la siguiente sección de esta investigación.

4. Resultados

Este apartado tiene por objetivo presentar los resultados que se obtuvieron a partir de la metodología previamente descrita. En primer lugar, se presentan los resultados generales que se obtuvieron del cuestionario LEAP-Q para así detectar aquellas características en torno al bilingüismo que se comparten entre los sujetos que participaron en las pruebas de interpretación; con estos resultados se podrá caracterizar si hay un mayor proceso de adquisición o aprendizaje del inglés, al igual que la edad de adquisición o aprendizaje. En segundo lugar, los resultados del cuestionario *Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa* son presentados por semestre para así poder establecer algunas

pautas que permitan interpretar y describir los resultados de las pruebas de interpretación con mejor precisión. En tercer lugar, se presentan los resultados de las pruebas de interpretación en términos de *priming* estructural interlingüístico.

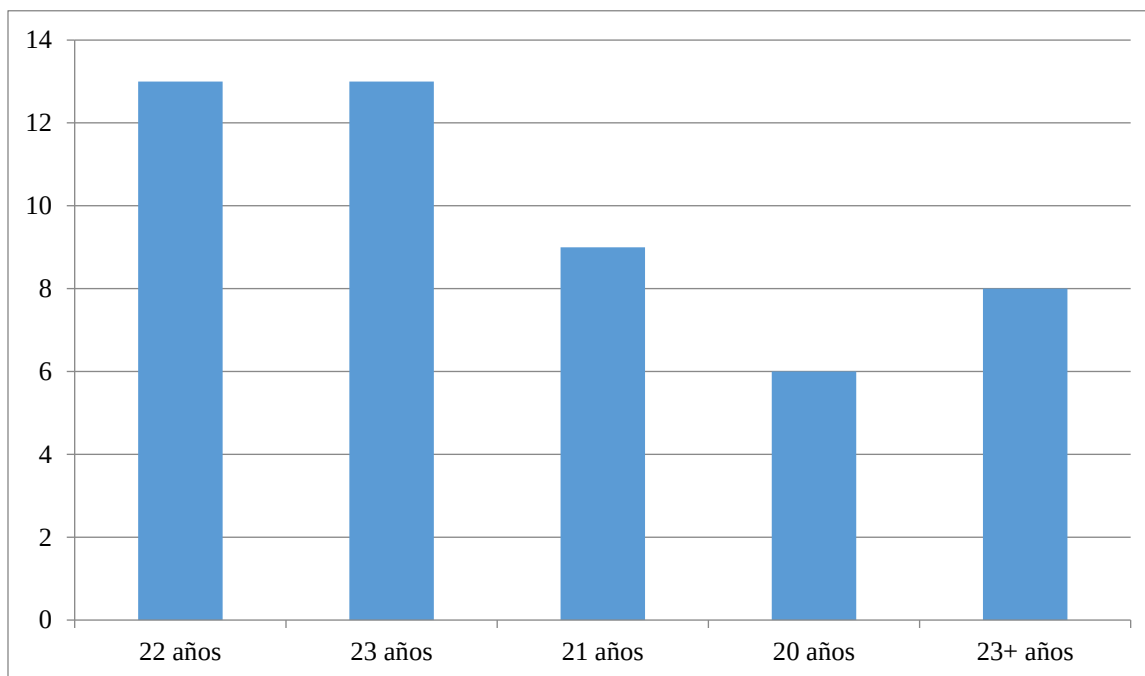
En este capítulo se presentan también los resultados de las prácticas de interpretación de los diferentes semestres con los que se trabajaron, por cada una de las lenguas de trabajo que se utilizaron, al igual que por cada uno de los verbos ditransitivos que fueron parte de las oraciones *prime* a lo largo de ambas prácticas de interpretación. Cabe señalar que el análisis y discusión los resultados se realiza en el siguiente capítulo.

4.1 Resultados sobre las características y tipo de bilingüismo que presentan los sujetos de la muestra

Se registraron un total de 49 cuestionarios respondidos de LEAP-Q a partir de los cuales se realiza la presentación de las características lingüísticas de los aprendientes de interpretación. Sobre las características generales de los participantes, se puede observar que la mayor parte de los participantes tienen 23 años (13 sujetos, 26.5%), seguidos por los participantes de 22 años (13 sujetos, 26.5%), 21 (9 sujetos, 18.3%) y 20 (6 sujetos, 12.2%), el resto tienen más de 23 años (8 sujetos, 16.3%) (ver Figura 12).

Figura 12

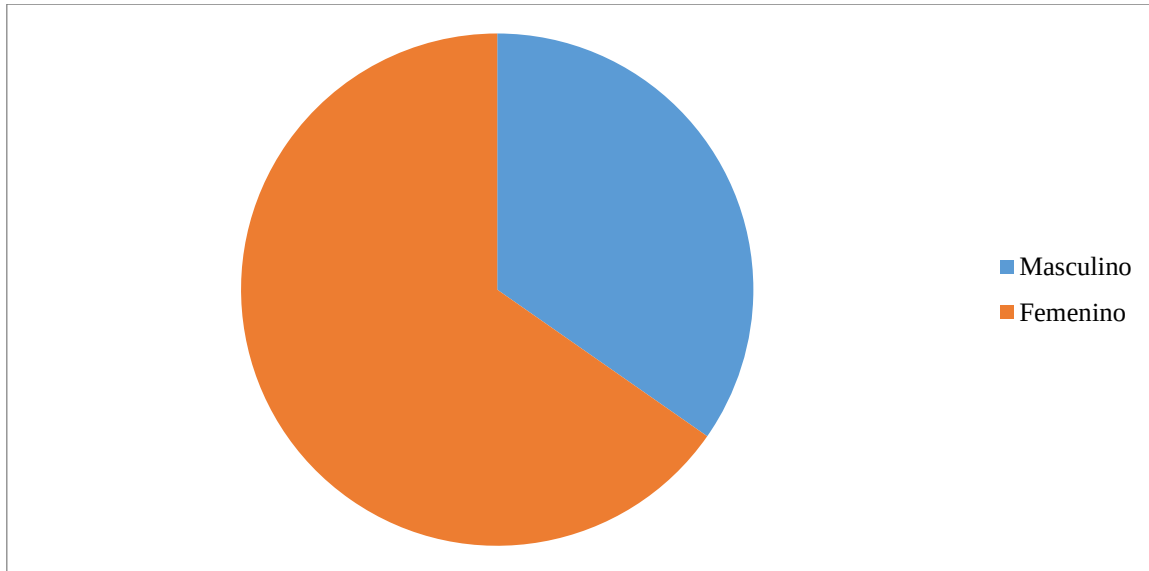
Edad de los participantes



En tanto el sexo de los participantes, se registró una mayoría de mujeres, 65.3%, mientras que se registró un 34.7% de hombres (ver Figura 13); dado que todos los participantes se encontraban inscritos en una licenciatura cuando se implementó este cuestionario, todos contestaron que tenían un nivel universitario, con excepción de un participante que reportó también haber cursado una especialidad.

Figura 13

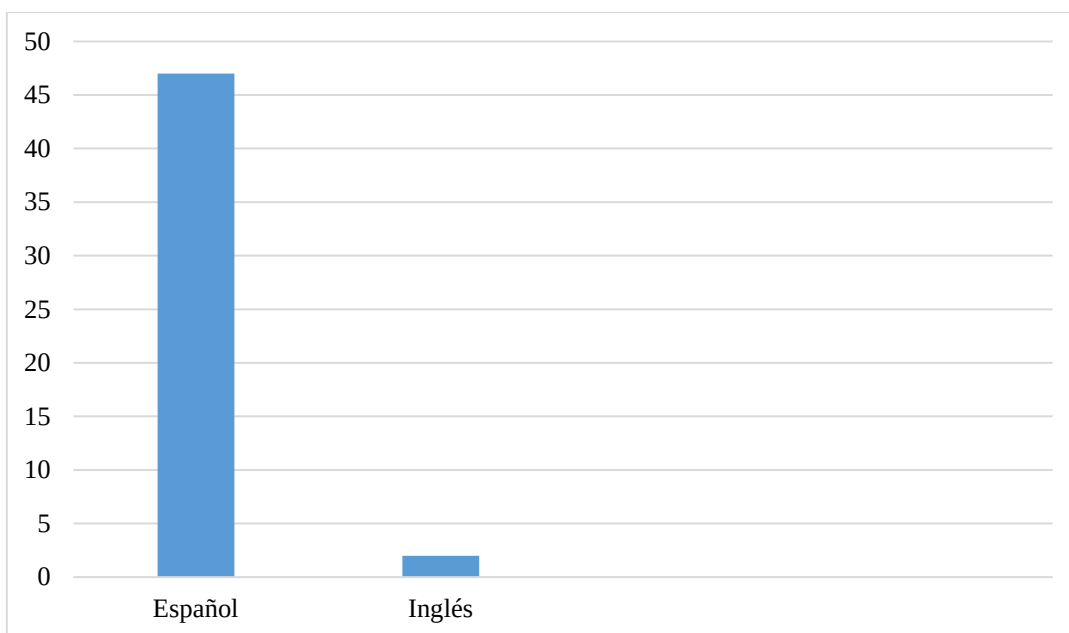
Sexo de los participantes



Los resultados que son específicos al historial lingüístico de los participantes versan, en primer lugar, sobre el conocimiento de idiomas en orden de dominio, la adquisición y/o aprendizaje de sus lenguas en orden cronológico, así como la cantidad de tiempo que pasan en contacto con los idiomas que conocen. Sobre el orden de dominio, solo el 6% de los participantes (3 participantes) reportaron tener un mayor dominio sobre el inglés que sobre el español; el resto, es decir, el 94% (46 participantes), reportaron tener un mayor dominio sobre el español que sobre el inglés (ver Figura 14).

Figura 14

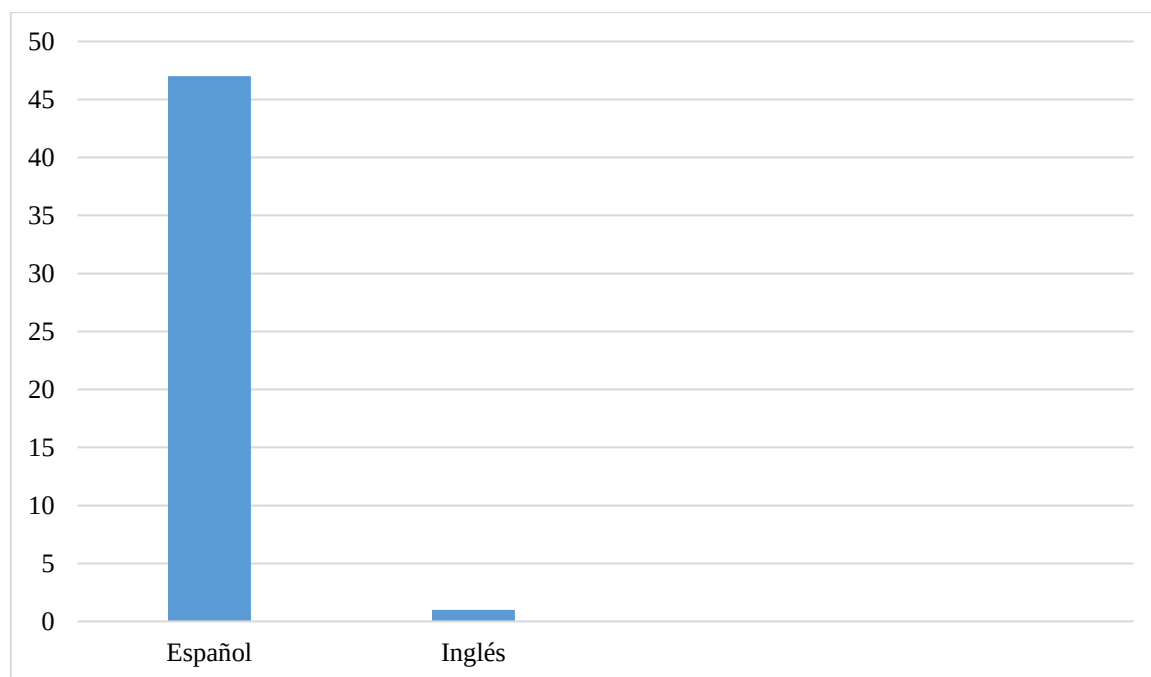
Mayor dominio entre las dos lenguas de trabajo



Ahora bien, es importante reconocer cuál es la lengua materna de los participantes y cuál podría ser considerada su segunda lengua, o sus lenguas extranjeras (LE), con la intención de caracterizar y situar su conocimiento lingüístico que permita establecer parámetros para la interpretación de los resultados provenientes de las pruebas de interpretación. Los resultados reportan que solo el 2% (1 participante) cuenta con la lengua inglesa como lengua materna y el español como segunda lengua, mientras que el resto de los participantes, es decir, el 98% (48 participantes), tienen al español como lengua materna y al inglés como LE (ver Figura 15). El inglés se considera LE a partir de los resultados que se obtuvieron con relación a la edad en la que se comenzó a aprender ésta, mismos resultados que se presentan más adelante. Esto indica que la población con la que se trabajó presenta un bilingüismo español-inglés.

Figura 15

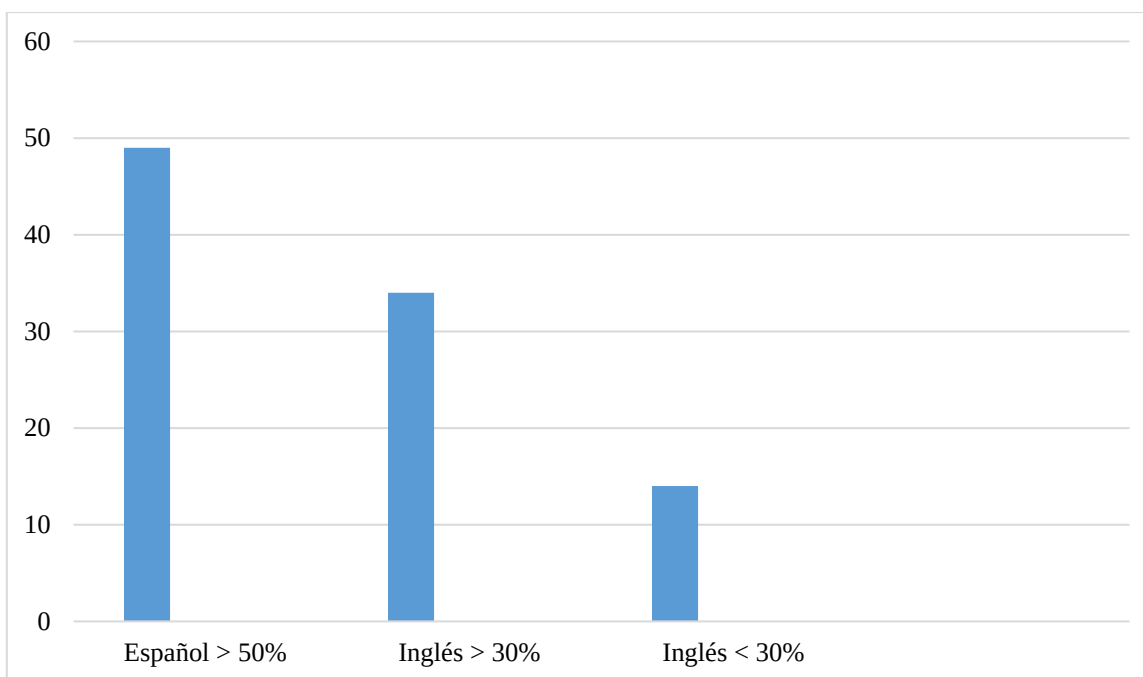
Orden de adquisición



En la última respuesta a considerar como parte del historial lingüístico de los participantes, se reportan los resultados referentes al porcentaje de tiempo que tienen contacto con los idiomas que conocen; esta pregunta permitió a los participantes indicar el tiempo que tienen contacto con cada una de las lenguas, entendiéndose que se tenía que sumar un total del 100% entre las lenguas que conocen. Debido al contexto geográfico en el que se encuentran los participantes, los resultados arrojan que el 100% de los participantes tienen un contacto mayor al 50% con el español. En cuanto al contacto con la lengua inglesa, se muestra una variabilidad del porcentaje que presentan los participantes, en donde se se reporta que el 69 % de los participantes (34 participantes) contemplan su contacto con el inglés mayor al 30%, mientras que solo el 31 % (14 participantes) contemplan su contacto con el inglés menor al 30%. Esto demuestra que, a pesar de tener un mayor contacto con el español, dadas las circunstancias geográficas en las que habitan los participantes, éstos mantienen un contacto activo con el idioma inglés (ver Figura 16).

Figura 16

Porcentaje de contacto con ambas lenguas de trabajo



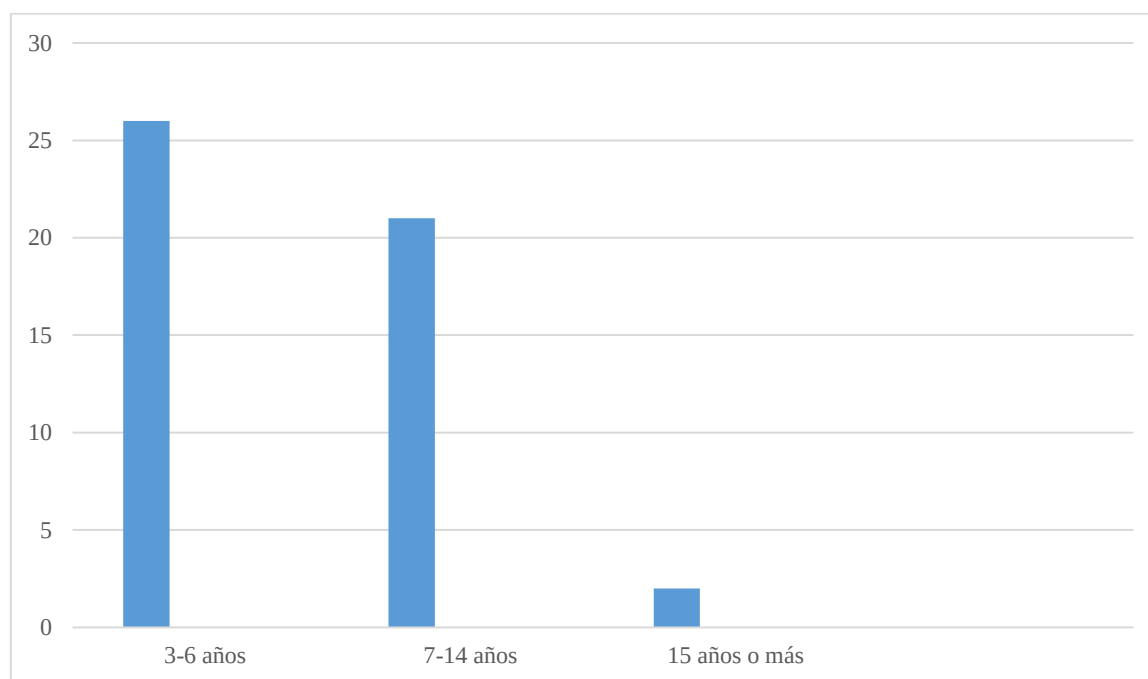
Este cuestionario, además de ofrecer un historial lingüístico del hablante, ofrece la posibilidad de indagar en alguna de las lenguas que hable el hablante; para esta investigación es crucial indagar en la L2 o LE que se utiliza como parte de las lenguas de trabajo del intérprete. Así, se presentan enseguida los resultados que se relacionan de manera específica con el inglés en los siguientes términos: edad de adquisición/aprendizaje, edad en la que se comenzó a tener fluidez en inglés, edad en la que se comenzó a leer en inglés, años que ha vivido en un lugar donde el inglés sea la lengua dominante, años que ha trabajado o estudiado donde el inglés sea la lengua dominante y su autoevaluación del inglés en tres diferentes habilidades lingüísticas (comprensión oral, producción oral y comprensión escrita).

Según los resultados obtenidos, y como se puede observar en la Figura 17, el rango de edad promedio en la cual se comenzó a aprender inglés como LE es de los 3 a los 6 años, un total de 54% (26 participantes) citó este rango de edad; se reportó un 42% (21 participantes) dentro de un rango de edades entre los 7 y 14 años y solo un 4 % (2

participantes) que reportaron un rango de edad mayor a 15 años de edad en cuanto a su proceso de aprendizaje del inglés como LE. Los resultados de esta pregunta del cuestionario se creen importantes dentro de esta investigación ya que caracterizan a la población bilingüe con la que se trabajó de una manera que puede ser contrastada con propuestas tipológicas de bilingüismo, principalmente, la de Wei (2001); estos resultados y su relación con la tipología de Wei (2001) se discuten en la sección de análisis.

Figura 17

Edad en la que se comenzó a aprender inglés como LE

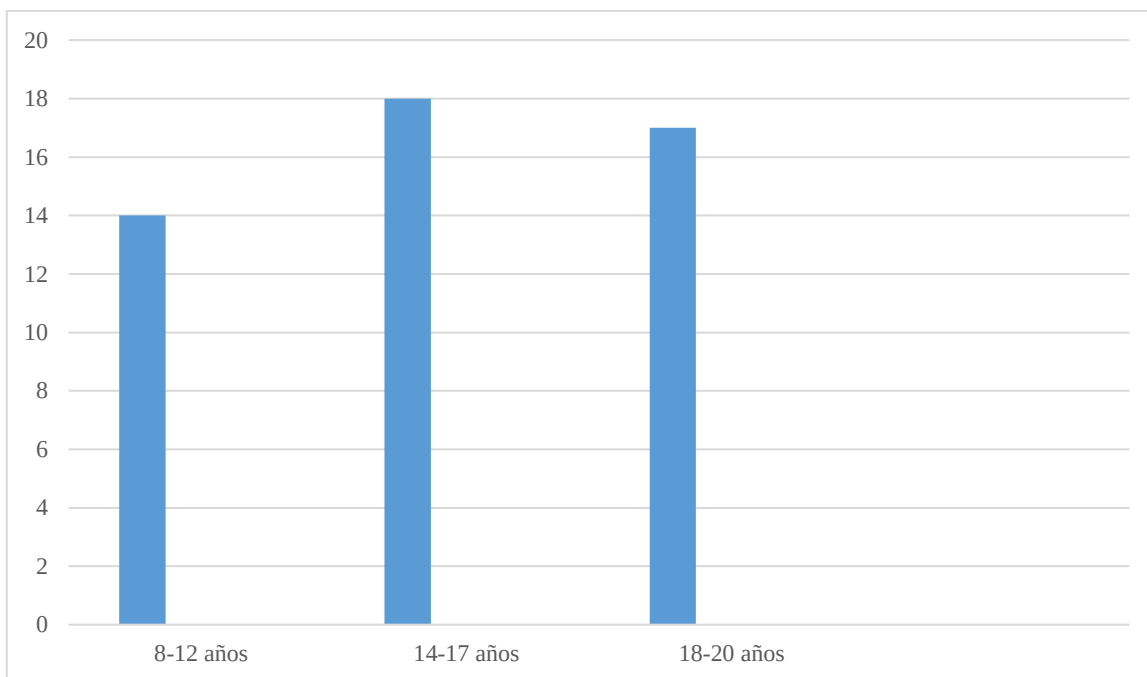


Sobre la edad en la que los participantes consideran que obtuvieron fluidez en el idioma, se encontraron tres grupos de edades; no obstante, hay dos grupos de edades en los que se encuentran la mayoría de los participantes. Por un lado, se encontró que el 38% (18 participantes) consideran que adquirieron fluidez en el inglés entre los 14 y 17 años de edad; por el otro lado, el 34% (17 participantes) reportan que la fluidez en el inglés se dio entre los 18 y 20 años de edad. El tercer grupo que se encontró fue entre las edades de 8 y 12 años, con un 28% (14 participantes) reportando una mayor fluidez entre esas edades (ver Figura 18). De nueva cuenta, estos resultados resultan pertinentes para discutir con mayor

detalle en la sección de análisis con el objetivo de caracterizar el tipo de bilingüismo que presentan los participantes y con quienes se trabajó durante esta investigación.

Figura 18

Edad de adquisición de fluidez en inglés

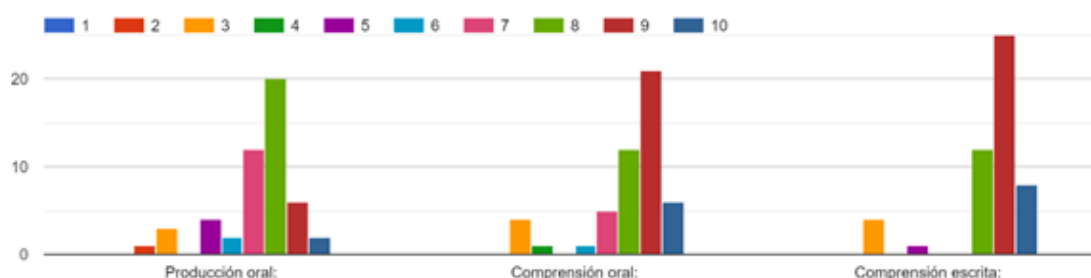


Ahora bien, otra pregunta que es de suma importancia para caracterizar el tipo de bilingüismo con el que se trabaja es la autoevaluación del hablante en alguna de las lenguas que conoce; en este caso se les pidió que autoevaluaran su competencia en la producción y comprensión oral del inglés, al igual que su comprensión escrita. La autoevaluación de estas tres competencias se midió utilizando una escala del 1 al 10, siendo 1 la calificación más baja y 10 la calificación más alta. En torno a la producción oral, el 40% de participantes (21 participantes) reportó tener una calificación de 8, el 24% (12 participantes) una autoevaluación de 7 y solo el 12% (6 participantes) con un 9. También se reportó un 8% (4 participantes) con una calificación de 5, solo un 4% (2 participantes) se autoevaluaron con una calificación de 6 y otro 4% (2 participantes) con una calificación de 10; un 8% (4 participantes) se autoevaluaron una calificación menor a 5.

En tanto la comprensión oral y la comprensión escrita, se observa un aumento en las calificaciones que se emplearon en la autoevaluación. Sobre la comprensión oral, el 42% (22 participantes) se autoevaluó con una calificación de 9, el 24% (12 participantes) con un 8 y un 12% (6 participantes) con un 10. Solo el 10% (5 participantes) se autoevaluó con una calificación de 7 y el otro 12% (6 participantes) con una calificación menor a 6 (ver Figura 19). Ahora, sobre la comprensión escrita, vuelve a notarse un incremento en las calificaciones, donde el 51% (25 participantes) se autoevalúan con una calificación de 9, el 24% (12 participantes) con una calificación de 8 y 16% (8 participantes) con una calificación de 10; solo el 10% (5 participantes) se autoevaluó con una calificación menor a 5.

Figura 19

Autoevaluación en la comprensión y producción oral, al igual que la comprensión escrita del inglés.



Como se comenta en secciones anteriores, las respuestas que se obtienen del cuestionario LEAP-Q tienen por objetivo tener un historial lingüístico de hablantes bilingües, incluso multilingües, con el fin de caracterizar a los hablantes, sus lenguas y el uso que les dan, al igual que la posibilidad de indagar de manera más específica en una de las lenguas que el hablante bilingüe o multilingüe conoce; en este caso la lengua en la cual se indagó fue en la lengua inglesa ya que es la LE de la mayoría de los participantes de esta

investigación. En este trabajo de investigación se ha decidido prestar atención a diferentes características del bilingüismo de los hablantes a partir de las preguntas que se presentaron con anterioridad, no obstante las preguntas de peculiar interés y que se discuten con mayor extensión en la sección de análisis tienen que ver con los procesos de adquisición o aprendizaje del inglés, la edad en la que se comenzó cual sea de los dos procesos, además de la autoevaluación que tienen los participantes sobre su comprensión y producción oral, al igual que su comprensión escrita.

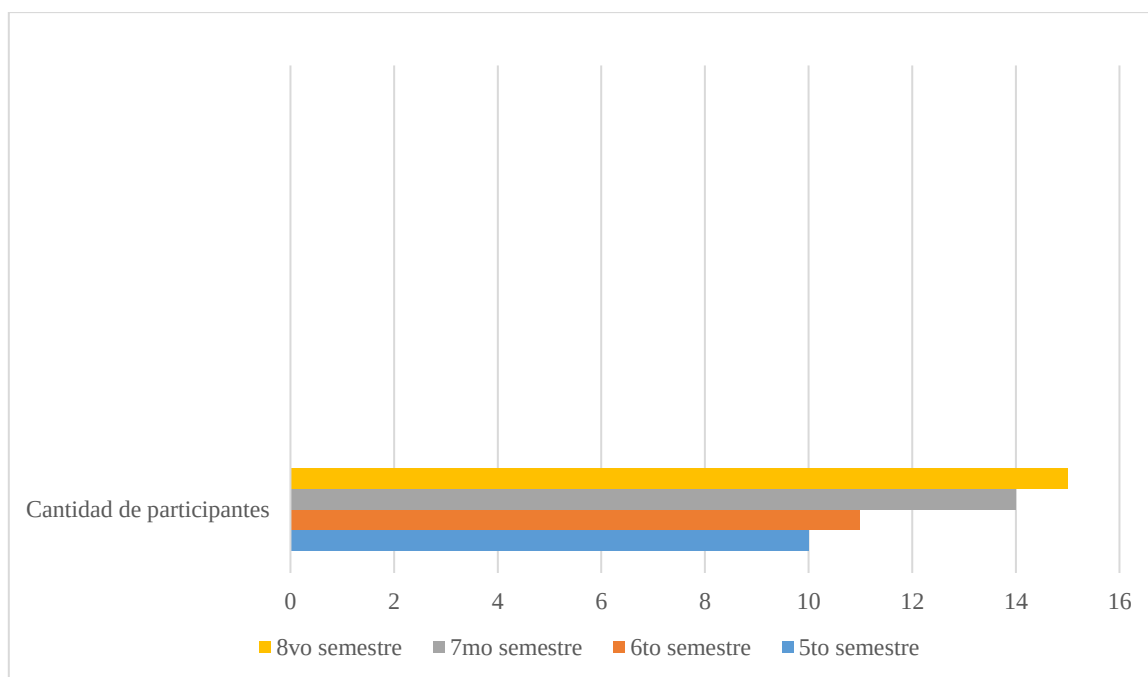
4.2 Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa

Esta sección se dedica a presentar los resultados del cuestionario con el propósito de discutirlos en la sección de análisis y poder caracterizar al grupo de participantes de una mejor manera, además de relacionar los resultados de las pruebas de interpretación con la experiencia que tienen con la práctica interpretativa.

Como se comentó previamente, los participantes son alumnos de un programa de licenciatura en traducción por lo que se contaba con participantes de los últimos cuatro semestres de ésta, es decir, del 5to, 6to, 7mo y 8vo semestre. Así, se obtuvo la participación total de 49 estudiantes de los siguientes semestres: diez participantes del 5to semestre (20%), once del 6to (22%), catorce del 7mo (28%) y quince del octavo semestre (30%) (ver Figura 20). En este mismo orden de ideas, también se les preguntó si habían cursado, por lo menos, una materia de interpretación, a lo que el 100% de los participantes contestaron que sí dado que hay materias obligatorias de interpretación desde el 5to semestre de dicha licenciatura.

Figura 20

Semestre de los participantes



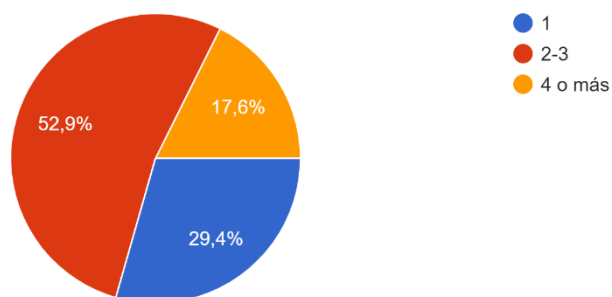
De igual manera, se les preguntó a los participantes la cantidad de materias de interpretación que habían cursado en el momento de participar en este proyecto de investigación. Se encontró que el 54% (27 participantes) han cursado de dos a tres materias de interpretación, 30 % (15 participantes) solo han cursado una materia de interpretación y solo 16% (8 participantes) han cursado más de 4 materias de interpretación (ver Figura 21).

Figura 21

Cantidad de materias cursadas por los participantes

¿Cuántas materias de interpretación has cursado?

51 respuestas



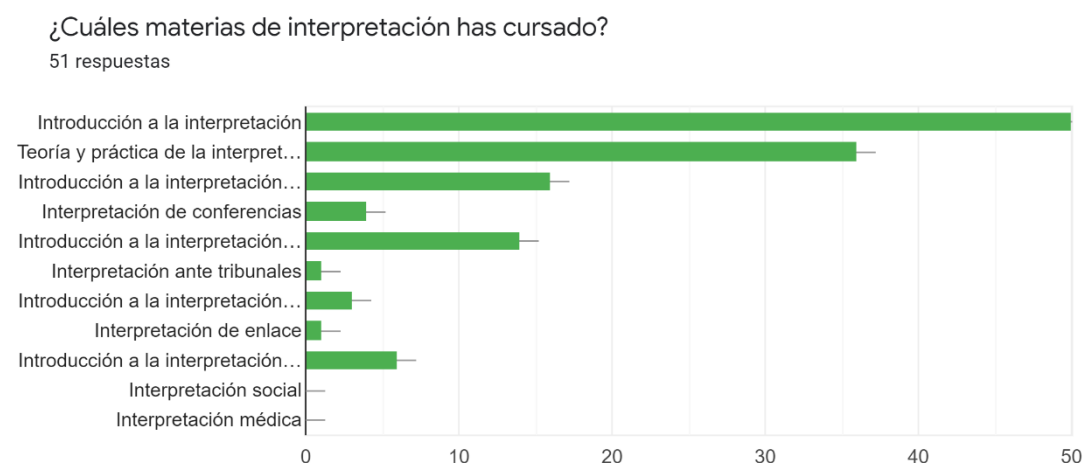
El cuestionario también recoge información sobre cuáles son aquellas materias que los participantes habían tomado en el momento que participaron en la prueba. Es importante volver a mencionar que hay algunas materias de carácter obligatorio desde el 5to semestre en este programa de licenciatura, por lo que era de esperarse que todos los participantes tuvieran, por lo menos, una materia de interpretación cursada, siendo ésta la materia llamada "Introducción a la teoría y práctica de la interpretación". Los participantes del 6to, 7mo y 8vo semestres también han cursado una de las materias de interpretación de carácter obligatorio llamada "Teoría y práctica de la interpretación"; de igual manera, los participantes del 7mo y 8vo semestre habían cursado la última materia de interpretación de carácter obligatorio "Introducción a la interpretación de conferencias". Es importante mencionar las asignaturas que han cursado los participantes de esta investigación ya que esto indica el contacto con la práctica interpretativa que han tenido a manera de formación académica.

Las demás materias de interpretación que son parte del programa de licenciatura son de carácter optativo, es decir, los alumnos deciden si quieren tomar dichas materias como parte de su formación profesional como traductores e intérpretes. La materia de interpretación optativa que más han cursado los participantes en este proyecto fue "Introducción a la interpretación ante tribunales", con catorce participantes reportando

haberla cursado, seguida por la materia “Introducción a la interpretación social”, con seis participantes. Solo cuatro participantes reportaron haber cursado la materia “Interpretación de conferencias” y tres participantes contestaron que habían cursado la materia “Introducción a la interpretación de enlace” (ver Figura 22).

Figura 22

Materias de interpretación cursadas por los participantes



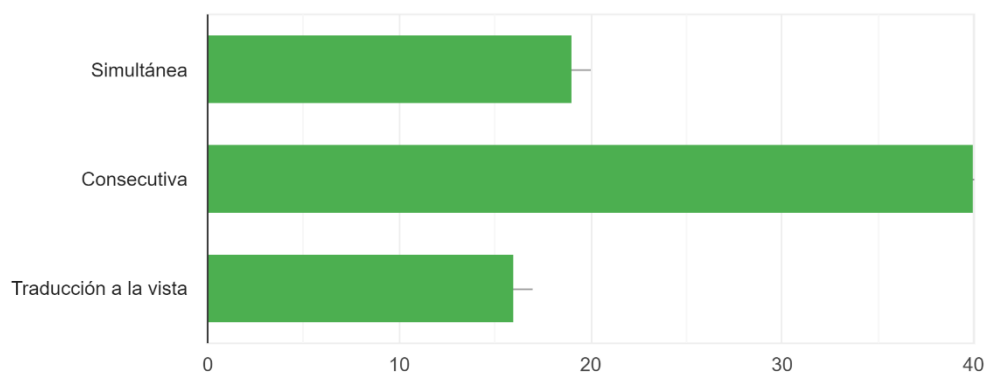
Ahora bien, también se les preguntó a los participantes cuál modalidad de interpretación han estudiado y practicado más, así como con cuál modalidad de interpretación se sentían más competentes. Dado que en esta pregunta los participantes podían elegir más de una respuesta posible, se contabilizaron los siguientes datos: 40 respuestas para la modalidad consecutiva (54%), 19 respuestas para la modalidad simultánea (26%) y 15 respuestas para la modalidad de traducción a la vista (20%), tal como se aprecia en la Figura 23.

Figura 23

Modos de interpretación más estudiados y practicados

¿Qué modo de interpretación has estudiado y practicado más?

51 respuestas



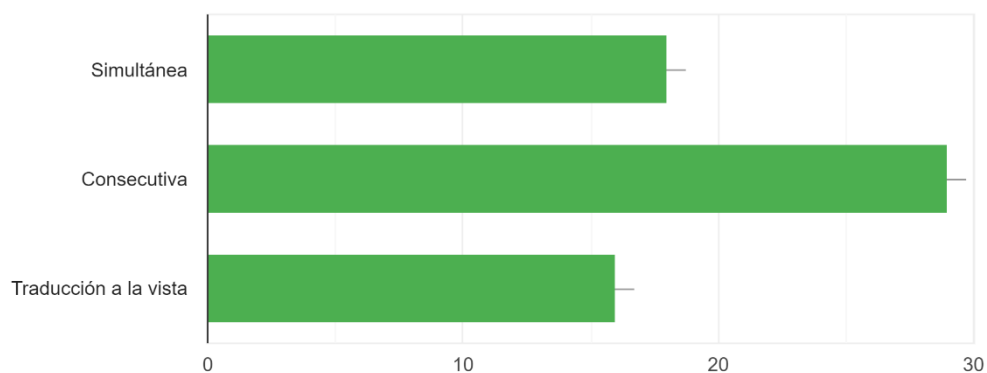
En ambas preguntas, la modalidad de interpretación que más han estudiado, practicado y en la cual se sienten más competentes fue con la interpretación consecutiva, seguida por la interpretación simultánea; la modalidad de interpretación con la cual han tenido menor práctica y se sienten menos competentes fue la traducción a la vista en ambas preguntas; lo anterior se aprecia en la siguiente figura.

Figura 24

Modo de interpretación en el que los aprendientes se sienten más competentes

¿En cuál modo de interpretación te sientes más competente?

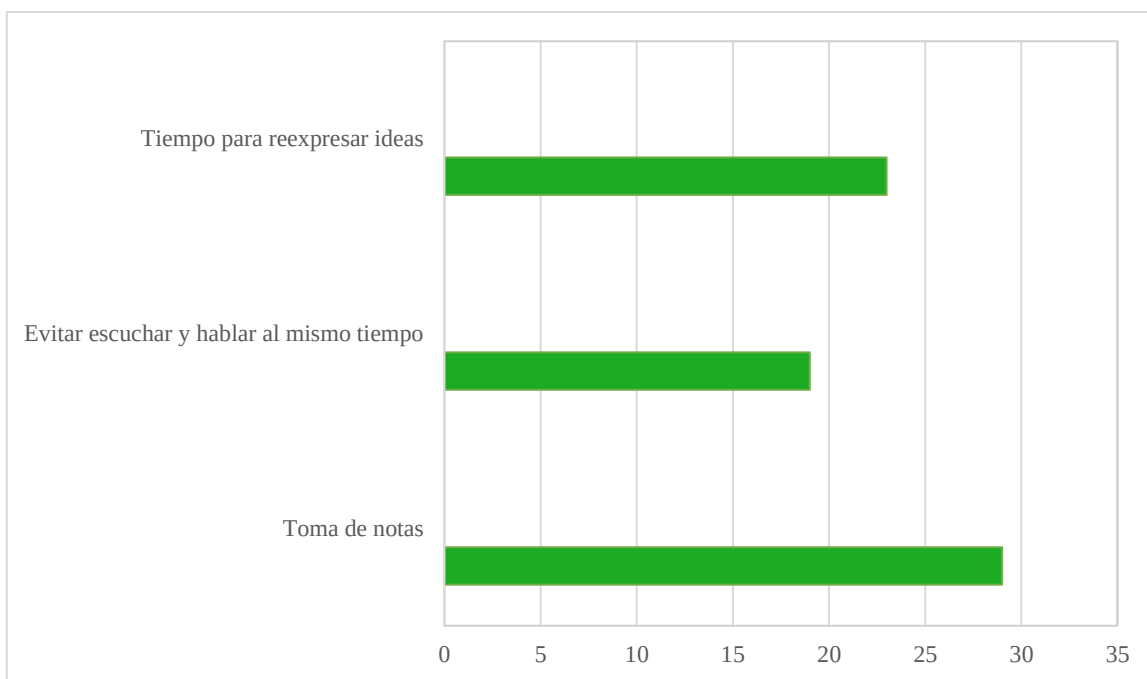
51 respuestas



Las razones por las cuales los estudiantes prefirieron la modalidad de interpretación consecutiva varían, desde tener más tiempo para reexpresar las ideas, evitar escuchar el discurso en LO e interpretar al mismo tiempo en LM, además de que la toma de notas parece ser un apoyo que se valora como una de las razones que facilita esta modalidad de interpretación sobre otras (ver Figura 25).

Figura 25

Razones que facilitan la interpretación consecutiva dialógica



Las respuestas del cuestionario “Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa” aportan una capa metodológica que permite establecer diferentes puntos de contrastes entre la exposición que han tenido los participantes a la práctica interpretativa y los resultados que se obtuvieron en las dos prácticas de interpretación.

4.2 Corpus de Aprendientes de Interpretación

Uno de los objetivos específicos de esta investigación es la creación del Corpus de Aprendientes de Interpretación (CAI) como un medio para organizar una gran cantidad de textos orales provenientes de las prácticas de interpretación y así poder observar los verbos ditransitivos que son parte del análisis de esta investigación. En esta sección se detallan los resultados que se obtuvieron en torno a la creación del CAI.

El CAI puede procesarse a través del gestor de corpus denominado Sketch Engine. A continuación, se presenta el total de palabras del subcorpus en español recuperadas de ambas prácticas de interpretación con direccionalidad de trabajo EN-SP (ver Tabla 10).

Tabla 10

Total de palabras en español interpretadas del EN al SP por semestre.

Semestre	Palabras en español recuperados de la prueba EN-SP
Semestre V (a)	12,867
Semestre V (b)	6,614
Semestre VII	7,369
Semestre VII (a)	5,108
Semestre VII (b)	4,459
TOTAL	36,417

En la

Tabla **11** se muestra el total de palabras del subcorpus en inglés recuperadas de ambas prácticas de interpretación con direccionalidad de trabajo SP-EN.

Tabla 11*Total de palabras en inglés interpretadas del SP al EN por semestre*

Semestre	Palabras en inglés recuperadas de la prueba SP-EN
Semestre V (a)	12,708
Semestre	Palabras en inglés recuperadas de la prueba SP-EN
Semestre V (b)	7,285
Semestre VII	7,494
Semestre VII (a)	6,514
Semestre VII (b)	5,523
TOTAL	39,524

Así, el CAI cuenta con un total de 75, 941 palabras, en donde 36,417 son palabras utilizadas en cuando el español era lengua de trabajo, y 39,524 palabras en inglés cuando esta lengua era la lengua de trabajo.

Las búsquedas en el CAI se realizan por semestre y por direccionalidad de la lengua de trabajo, en donde se hace la búsqueda por el verbo a analizar para así poder identificar las estructuras que utilizaron los aprendientes al momento de producir su discurso interpretado (ver Figura 26).

Figura 26

Resultados de búsqueda en paralelo del inglés al español en el semestre VII

The screenshot shows the PARALLEL CONCORDANCE software interface. At the top, there's a search bar with 'D1_VII_EN-SP, English' and a search icon. Below the search bar, there's a status bar indicating 'simple give • 6' and '5,029.34 per million tokens • 0.5%'. The main area displays search results in a table format with three columns: English text, Spanish text, and another Spanish text. The results are organized into four rows, each starting with a document identifier (doc#0). The first row shows a conversation about arriving in Mexico and a friend's help. The second row shows a conversation about a passport and working illegally. The third row shows a conversation about a paper and giving it to someone. The fourth row shows a conversation about a son and a village destroyed by war.

Document	English Text	Spanish Text	Spanish Text
doc#0	<s> Like I said, I just arrived in Mexico. </s><s> My friend Sonya has been living here for a while. </s><s> Three years, I think. </s><s> Anyway, she promised me she would help me to get a job, she said she would give a phone number to me. </s>	<s> Como dije, acabo de llegar ; a México, mi amiga Sonia ha vivido aquí un tiempo, creo que por tres años, : en fin, ella tu / trajo a una amiga para ayudarme a conseguir trabajo y también un número telefónico. </s>	<s> Como dije, acabo de llegar a México han estado aquí por un * tiempo, por tres : buscar empleo, una amiga me dijo que n número telefónico, así que ahí podrá busc </s>
doc#0	<s> Perfect, let me give my passport to you. </s><s> Is it enough to get a job here? </s><s> I don't want to work illegally. </s><s> I want to help my family, and I certainly don't want to bring my family any trouble. </s>	<s> Perfecto, deje que le dé : mi pasaporte, ¿es suficiente para obtener un trabajo? </s><s> No quiero trabajar ilegalmente, ; quiero tener a mi familia. </s>	<s> Claro, aquí está mi pasaporte, ¿con suficiente para trabajar aquí? </s><s> Dig trabajar de manera : legal, no quiero traer a mi familia. </s>
doc#0	<s> Oh, okay... </s><s> I understand. </s><s> Where can I get this paper? </s><s> Can you give it to me? </s>	<s> Oh, bien, entendido, ¿dónde puedo conseguirlo? </s><s> ¿ : me lo puede entregar? </s>	<s> Okay, ; entiendo, ¿dónde puedo con documento? </s><s> ¿Usted puede dárme </s>
doc#0	<s> I'm Nala and he's my son Sharik. </s><s> We came from Ghana, in the African West Coast. </s><s> Our country has been immersed in a horrible civil war for two years. </s><s> Our village has been destroyed as well as our home and family, and I want to give a proper education to my son. </s>	<s> Me llamo Nala y este es mi hijo Sharik, venimos de Ghana, en la costa oeste de África, nuestro país se ha sumido en una guerra civil durante 2 años, nuestra aldea está destruida al igual que nuestro hogar y familia, y quiero brindarle a mi hijo ; una educación apropiada. </s>	<s> None </s>

Por el momento el CAI no se encuentra disponible para su acceso libre, pero la creación del mismo se completó como parte de los objetivos específicos de este trabajo de investigación, al igual que convertirse en el medio para analizar las prácticas de interpretación en términos de *priming* interlingüístico. Aún más, el CAI se presenta como una herramienta que permite realizar investigación en la producción de discursos interpretados por aprendientes de interpretación y que ciertamente no está limitada a solo identificar y analizar el fenómeno de *priming* interlingüístico, sino de otros fenómenos propios de la interpretación como lo son las concordancias entre LO y LM en términos de equivalentes, entre otros fenómenos lingüísticos que se presentan en la discusión de este trabajo.

4.3 La presencia del efecto de *priming* interlingüística en el discurso interpretado

En esta sección se presentan los resultados de las dos prácticas de interpretación basadas en *priming* estructural interlingüístico con el objetivo de demostrar si existe o no un efecto de *priming* durante prácticas de interpretación consecutiva dialógica. Los resultados de ambas prácticas de interpretación serán presentados en tres diferentes niveles:

por semestre, por la direccionalidad lingüística a la cual se interpreta y por cada uno de los verbos ditransitivos que son parte de los reactivos de *priming* estructural interlingüístico.

4.3.1 Resultados de la presencia o ausencia de *priming* interlingüístico por semestre

Como se comentó en la sección de *Metodología*, se aplicaron las pruebas de interpretación a diferentes semestres que fueron dos grupos de V semestre, un grupo de VII semestre y dos grupos de VIII semestre. La cantidad de audios recolectados se mostró en la Tabla 7; no obstante, debido a que la cantidad de alumnos va disminuyendo conforme los semestres más avanzados, también se realizó un conteo de los reactivos de *priming* que se respondieron por cada uno de los semestres con el objetivo de poder identificar de manera proporcional el efecto de *priming* por semestre.

La clasificación de los reactivos en las tres categorías, con *priming*, sin *priming* y modulación/omisión, se llevó a cabo de manera manual; no obstante, se siguieron algunas consideraciones estructurales para determinar a cuál de las categorías antes mencionadas pertenecían las estructuras interpretadas por los aprendientes. Si bien los reactivos del español al inglés no presentaron mayor dificultad para su clasificación (ver 1b) con *priming*; ver 1c) sin *priming*),

1a) Por todo lo que me has contado, cumples los requisitos para ofrecer a ti y a tu hijo² **el refugio político**³.

1b) *For everything that you have told me, you checked the characteristics to offer you and your son **political assignment**.*

1c) *For everything you have told me, you meet all the requirements to give **political asylum** to you and your son.*

Los reactivos en la dirección opuesta, es decir, del inglés al español, presentaron una mayor dificultad en su clasificación debido al uso y acomodo de clíticos pronominales en las estructuras ditransitivas interpretadas (ver ejemplos 2 y 3).

² La función de objeto indirecto (OI) se representa subrayado en los ejemplos presentados.

³ La función de objeto directo (OD) se representa en negritas en los ejemplos presentados.

2a) *Yes, I brought **my ID** with me, but I don't have any other type of document.*

2b) Sí, traje **mi identificación** conmigo, pero no tengo otro tipo de documento.

2c) Sí, traje conmigo **mi identificación**, pero no tengo otro tipo de documento.

3a) *Ok, thank you once again, could you bring my son **a glass of water**, please?*

3b) Okay, gracias de nuevo, ¿podría traerle a mi hijo **un vaso de agua** por favor?

3c) Okay, gracias otra vez, ¿popodrías traerle un vaso de agua **mi hijo** por favor?

Dicha dificultad se solventó al tomar en consideración la ubicación y el orden de las valencias de acuerdo con la distancia que presentaban al núcleo verbal, es decir, se consideró la aparición y la ubicación del clítico pronominal con respecto a la ubicación de la estructura ditransitiva en cuestión.

Por otra parte, la categoría denominada “reactivos con modulación u omisión” no presentaron dificultades para su clasificación ya que fueron reactivos en donde, o se utilizaba algún recurso lingüístico que modulaba el mensaje de LO a LM (ver 4b), o se omitía el verbo ditransitivo a analizar (ver 4c); aún cuando la técnica de modulación y omisión son parte del proceso de traducción e interpretación, se decidió que esta categoría incluiría ambas técnicas ya que ambas eliminan el objeto de estudio, a saber, la estructura ditransitiva.

4a) *I don't want to work illegally. I want to help my family, and I certainly don't want to bring my family **any troubles**.*

4b) Okay, perfecto, ¿es todo lo que necesita? Tengo mi pasaporte aquí, no quiero trabajar ilegalmente quiero ayudar a mi familia.

4c) Perfecto, le daré mi pasaporte, ¿eso es suficiente para trabajar aquí legalmente? Quiero estar con mi familia.

Con lo anterior dicho, la

Tabla **12** presenta la cantidad de reactivos contestados en general del inglés al español, es decir, los reactivos de *priming* en LO con los tres verbos ditransitivos en inglés “to send”, “to give” y “to bring” la cantidad de reactivos que presentaron *priming* en LM,

aquellos que no presentaron *priming* en LM, los reactivos que presentan modulación u omisión.

Tabla 12

Total de reactivos contestados por semestre y su procesamiento en términos de priming, sin priming y modulación/omisión del EN-ES

Semestre	Total de reactivos contestados	Reactivos que presentan <i>priming</i>	Reactivos que no presentan <i>priming</i>	Reactivos con modulación u omisión
V semestre (a)	296	141 (47.64 %)	82 (27.70 %)	72 (24.33 %)
V semestre (b)	156	86 (55.13 %)	34 (21.79 %)	36 (23.08 %)
VII semestre	170	84 (49.41 %)	54 (31.76 %)	31 (18.24 %)
VIII semestre (a)	120	61 (50.83 %)	35 (29.17 %)	24 (20.00 %)
VIII semestre (b)	100	44 (44.00 %)	23 (23.00 %)	33 (33.00%)

A continuación, en la Tabla 13, se presentan los resultados del total de los reactivos de *priming* del español al inglés con los verbos “traer”, “ofrecer”, “dar”, “entregar” y “enviar”, por cada uno de los semestres, en donde también se muestran los reactivos que presentaron *priming*, aquellos que no lo presentaron y los reactivos con omisión o modulación, al igual que sus respectivos porcentajes:

Tabla 13

Total de reactivos contestados por semestre y su procesamiento en términos de priming, sin priming y modulación/omisión del ES-EN

Semestre	Total de reactivos	Reactivos que presentan <i>priming</i>	Reactivos que no presentan <i>priming</i>	Reactivos con modulación u omisión
V semestre (a)	301	187 (62.13 %)	31 (10.30 %)	68 (22.59 %)
V semestre (b)	160	106 (66.25 %)	9 (5.63 %)	40 (25.00 %)
VII semestre	168	96 (57.14 %)	24 (14.29 %)	46 (27.38 %)
VIII semestre (a)	120	69 (57.50 %)	12 (10.00 %)	34 (28.33 %)
VIII semestre (b)	113	60 (53.10 %)	7 (6.19 %)	46 (40.71 %)

Como se puede observar en ambas tablas, Tabla 12 y Tabla 13, existe una tendencia en torno a los reactivos que presentan efecto de *priming*, entendiéndose que este efecto de *priming* es la utilización de la misma estructura en LM que la que se presenta en LO. No obstante, estos resultados se analizan a detalle en la sección de “Análisis y Discusiones” con procedimientos estadísticos para verificar si esta tendencia persiste en ambas direcciones lingüísticas durante la interpretación, además de verificar si existe alguna diferencia entre los diferentes semestres.

4.3.2 Presencia o ausencia de *priming* por verbo

Ahora bien, es también importante prestar atención a los resultados que se obtuvieron a partir de los verbos ditransitivos que se utilizaron en los reactivos de *priming*; esto con la intención de acercarse a los datos desde un punto de vista lingüístico y cualitativo, es decir, reconocer si hay un mayor efecto de *priming* en algún verbo en específico y explicar la razón de esto a partir de la estructura en la que aparecen los verbos,

al igual que la semántica que presentan las valencias que forman parte de la estructura ditransitiva.

En primer lugar, se presentan los resultados con la direccionalidad EN-ES de los verbos *to bring*, *to give* y *to send* por semestre en donde se indican la cantidad total de casos respondidos por cada uno de los verbos, al igual que la cantidad de veces que el verbo fue procesado por el intérprete como *priming*, sin *priming* o como omisión/modulación (ver Tabla 14).

Tabla 14

Resultados de V semestre (Grupo A) por cada verbo y su procesamiento en términos de priming, sin priming o modulación/omisión EN-ES

Verbo	Total de casos	Reactivos que presentan <i>priming</i>	Reactivos que no presentan <i>priming</i>	Reactivos con modulación u omisión
<i>To bring</i>	107	47	32	28
<i>To give</i>	79	33	25	20
<i>To send</i>	110	61	25	24

Del mismo modo, se presentan los resultados del V semestre (Grupo B) en la Tabla 15.

Tabla 15

Resultados de V semestre (Grupo B) por cada verbo y su procesamiento en términos de priming, sin priming o modulación/omisión EN-ES

Verbo	Total de casos	Reactivos que presentan <i>priming</i>	Reactivos que no presentan <i>priming</i>	Reactivos con modulación u omisión
<i>To bring</i>	58	32	13	28

<i>To give</i>	40	24	7	20
<i>To send</i>	58	30	14	24

A continuación, se presentan los resultados que se obtuvieron de los aprendientes del VII semestre en la Tabla 16.

Tabla 16

Resultados de VII semestre por cada verbo y su procesamiento en términos de priming, sin priming o modulación/omisión EN-ES

Verbo	Total de casos	Reactivos que presentan <i>priming</i>	Reactivos que no presentan <i>priming</i>	Reactivos con modulación u omisión
<i>To bring</i>	64	34	25	4
<i>To give</i>	44	24	11	9
<i>To send</i>	62	26	18	18

En la Tabla 17, se presentan los resultados del VIII semestre, Grupo A, del con la direccionalidad del inglés al español.

Tabla 17

Resultados de VIII semestre (Grupo A) por cada verbo y su procesamiento en términos de priming, sin priming o modulación/omisión EN-ES

Verbo	Total de casos	Reactivos que presentan <i>priming</i>	Reactivos que no presentan <i>priming</i>	Reactivos con modulación u omisión
<i>To bring</i>	46	22	16	8
<i>To give</i>	31	18	5	8
<i>To send</i>	43	21	14	8

Finalmente, en la Tabla 18, se presentan los resultados obtenidos de los aprendientes de interpretación que cursaban el VIII semestre en el Grupo B.

Tabla 18

Resultados de VIII semestre (Grupo B) por cada verbo y su procesamiento en términos de priming, sin priming o modulación/omisión EN-ES

Verbo	Total de casos	Reactivos que presentan <i>priming</i>	Reactivos que no presentan <i>priming</i>	Reactivos con modulación u omisión
<i>To bring</i>	38	19	12	7
<i>To give</i>	26	10	5	11
<i>To send</i>	36	15	6	15

En segundo lugar, se presenta el número total de los cinco verbos en español que forman parte de los reactivos de *priming* de ES-EN, a saber, *traer/ofrecer*, *dar/entregar* y *enviar*. De igual forma como se hizo con la direccionalidad EN-ES, los datos que se presentan a continuación de ES-EN muestran el total de casos respondidos por cada verbo, además de mostrar la cantidad de veces que el verbo fue procesado por el intérprete como *priming*, sin *priming* o como omisión/modulación. La Tabla 19 presenta los resultados del V semestre, Grupo A.

Tabla 19

Resultados de V semestre (Grupo A) por cada verbo y su procesamiento en términos de priming, sin priming o modulación/omisión ES-EN

Verbo	Total de casos	Reactivos que presentan <i>priming</i>	Reactivos que no presentan <i>priming</i>	Reactivos con modulación u omisión
Traer	17	8	1	2

Ofrecer	93	38	17	35
Dar	50	31	9	8
Entregar	66	44	4	14
Enviar	72	66	0	9

La Tabla 20 que se presenta a continuación muestra los resultados que se obtuvieron en el V semestre, Grupo B, en torno al total de casos, reactivos que presentaron y que no presentaron *priming*, al igual que los reactivos que se clasificaron bajo modulación/omisión.

Tabla 20

Resultados de V semestre (Grupo B) por cada verbo y su procesamiento en términos de priming, sin priming o modulación/omisión ES-EN

Verbo	Total de casos	Reactivos que presentan <i>priming</i>	Reactivos que no presentan <i>priming</i>	Reactivos con modulación u omisión
Traer	7	6	0	0
Ofrecer	51	28	5	17
Dar	24	14	2	5
Entregar	34	23	0	11
Enviar	44	35	2	7

Los resultados obtenidos del discurso interpretado por los alumnos del VII semestre se muestra en la Tabla 21 a continuación.

Tabla 21

Resultados de VII semestre por cada verbo y su procesamiento en términos de priming, sin priming o modulación/omisión ES-EN

Verbo	Total de casos	Reactivos que presentan <i>priming</i>	Reactivos que no presentan <i>priming</i>	Reactivos con modulación u omisión
Traer	8	3	2	2
Ofrecer	53	19	11	23
Verbo	Total de casos	Reactivos que presentan <i>priming</i>	Reactivos que no presentan <i>priming</i>	Reactivos con modulación u omisión
Dar	26	16	5	5
Entregar	35	25	3	6
Enviar	46	33	3	10

La Tabla 22 muestra los resultados del VIII semestre, grupo A.

Tabla 22

Resultados de VIII semestre (Grupo A) por cada verbo y su procesamiento en términos de priming, sin priming o modulación/omisión ES-EN

Verbo	Total de casos	Reactivos que presentan <i>priming</i>	Reactivos que no presentan <i>priming</i>	Reactivos con modulación u omisión
Traer	4	1	0	1
Ofrecer	39	14	9	16
Dar	18	11	2	4

Entregar	25	14	0	9
Enviar	34	29	1	4

Por último, se presentan los resultados obtenidos del VII semestre, grupo B, en la Tabla 23.

Tabla 23

Resultados de VIII semestre (Grupo B) por cada verbo y su procesamiento en términos de priming, sin priming o modulación/omisión ES-EN

Verbo	Total de casos	Reactivos que presentan <i>priming</i>	Reactivos que no presentan <i>priming</i>	Reactivos con modulación u omisión
Traer	5	1	0	4
Ofrecer	36	11	4	21
Dar	17	6	2	9
Entregar	24	18	0	6
Enviar	31	24	1	6

Si bien se puede apreciar una tendencia que favorece la presencia de reactivos que presentan *priming* en ambas direcciones lingüísticas (ver

Tabla 12 y Tabla 13) es importante realizar un análisis estadístico de los resultados que se obtuvieron de las prácticas de interpretación con la intención de poder evidenciar si los números que se presentaron en las tablas, tanto por semestre, como por verbo, pueden comprobar la tendencia de presencia de *priming* que se observa en las tablas anteriores.

Para lograr lo anterior, se realizó el cálculo en porcentajes del total de reactivos con *priming*, sin *priming* y los que presentan omisión o modulación, sobre el total de reactivos contestados por direccionalidad de las lenguas de trabajo (ver Tabla 24 y Tabla 25). Con ello se pretende otorgar una visión general del efecto de *priming* a manera del primer acercamiento a los datos toda vez que al realizar este acercamiento se cumple con el

objetivo general de esta investigación, a saber, identificar si se presentó el efecto de *priming* en prácticas de interpretación consecutiva dialógica.

Tabla 24

Totales y porcentaje del efecto de priming de EN-SP

Total de reactivos contestados	Total de reactivos con <i>priming</i>	Total de reactivos sin <i>priming</i>	Total de reactivos con modulación u omisión
842	416 (49.40%)	226 (26.84%)	196 (23.27%)

Tabla 25

Totales y porcentaje del efecto de priming de SP-EN

Total de reactivos contestados	Total de reactivos con <i>priming</i>	Total de reactivos sin <i>priming</i>	Total de reactivos con modulación u omisión
835	518 (62.03%)	113 (13.53%)	204 (24.43%)

La Tabla 24 y la Tabla 25 presentan una tendencia de aparición de *priming* en ambas direcciones lingüísticas, por lo que se puede concluir que sí existe una presencia de *priming* en discursos interpretados por aprendientes de interpretación; esta presencia se discutirá en la siguiente sección de este trabajo. Así, justo como se comentó en la sección de *Metodología*, esta investigación contempla una metodología mixta en donde se consideran tanto lo cuantitativo como lo cualitativo, por lo que la siguiente sección mostrará ambos tipos de análisis, además de analizar y discutir los datos obtenidos a la luz de la hipótesis de la sintaxis compartida y la sintaxis separada.

5. Análisis y discusión

Esta sección analiza los resultados que se presentaron en el capítulo anterior con el objetivo de poder entablar una discusión teórica y así establecer algunas pautas que permitan establecer algunas conclusiones en torno al fenómeno de *priming* estructural interlingüístico observado durante la interpretación consecutiva dialógica. Los análisis y la discusión de los resultados se presentan con la misma estructura que tiene la sección anterior, es decir, se analizan y discuten los resultados sobre las características y tipo de bilingüismo de los sujetos de la muestra en primer lugar, para después presentar el análisis y discusión de los resultados sobre los antecedentes de interpretación y la práctica interpretativa, para así terminar con los resultados sobre la presencia o ausencia de *priming* estructural intralingüístico en la práctica de interpretación .

La sección dedicada a analizar y discutir los resultados sobre las características y el bilingüismo de los intérpretes en formación pretende entablar una discusión sobre el tipo de bilingüismo que se presenta en la población bilingüe con la cual se trabajó. En la sección de *Metodología* se plantea y justifica la importancia de describir el tipo de bilingüismo con el cual se trabaja a partir de reconocer que el bilingüismo es un fenómeno lingüístico dinámico que presenta variabilidad a partir de diversos factores que permiten que un hablante se considere bilingüe. Así, se discuten algunos términos que se han utilizado para describir el tipo de bilingüismo presente en un hablante a partir de los diversos factores que se mencionan en la Tabla 2 con el objetivo de ligarlos a los resultados obtenidos de la prueba LEAP-Q que se utilizó; con ello, se presenta una descripción del bilingüismo que se encontró en esta población, atendiendo a factores que permiten hacer distinciones epistemológicas sobre la naturaleza de bilingüismo con la que se trabaja en la presente investigación.

Como parte de la metodología aplicada en esta investigación, se optó por investigar sobre la práctica interpretativa que han llevado los estudiantes dentro y fuera de la institución educativa. En la sección de *Marco Teórico* se propone que la interpretación es una actividad comunicativa de corte psicolingüístico y cognitivo, por lo que es una actividad multidimensional y no meramente lingüística. Con esto en mente, el cuestionario

Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa permite reconocer cuáles son las modalidades de interpretación que han estudiado y practicado con mayor frecuencia, al igual que reconocer cuál de estas modalidades de interpretación resulta más sencillo llevar a cabo a través de un análisis y discusión de los resultados de esta prueba. De igual manera se analizan y se discuten los mayores problemas que enfrentan los estudiantes de interpretación durante su práctica, enmarcándolos con el MDE de Gile (2009) con el fin de mostrar la complejidad psicolingüística y cognitiva de la interpretación.

Por último, se analizan y discuten los resultados obtenidos de ambas prácticas de interpretación que fungieron como medio para detectar si existieron efectos de *priming* estructural interlingüístico en términos de la configuración de las valencias de los verbos ditransitivos estudiados. El análisis y discusión de los resultados que se obtuvieron en las prácticas de interpretación contempla un análisis cuantitativo y cualitativo; por un lado, se presenta un análisis cuantitativo que permite identificar si existieron o no efectos de *priming* interlingüístico a lo largo del discurso interpretado y de los diferentes semestres con los que trabajó; por otro lado, se realiza un análisis cualitativo que permite identificar las estructuras que son más propensas a producir efectos de *priming*, al igual que detectar patrones estructurales que presentan los verbos estudiados y sus valencias.

Realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados sobre el discurso interpretado permite establecer puntos de encuentro con la literatura de dos disciplinas fundacionales de este trabajo, a saber, la psicolingüística del bilingüismo y los estudios de interpretación. Lo anterior pretende evidenciar la informatividad que ambas disciplinas pueden proveer la una a la otra, bajo el entendido de que ambas disciplinas tienen su propio objeto de estudio, empero pueden proveerse de perspectivas complementarias.

5.1 Bilingüismo y la prueba LEAP-Q

Como se ha comentado a lo largo del texto, el objetivo principal de esta investigación es investigar y describir el procesamiento lingüístico de estructuras ditransitivas en población bilingüe español-inglés. Se han mencionado algunos aspectos teóricos con respecto a la memoria humana (p. 34) y su relación con propuestas referente a la capacidad del lenguaje, en específico, el lexicón bilingüe que incorpora el subsistema de

priming y su función en la representación, almacenamiento y uso de la información lingüística, al igual que el desarrollo paulatino de la sintaxis de una segunda lengua y/o lengua extranjera en términos de la transferencia de la información de esta lengua a la memoria no declarativa (p. 48), con el objetivo de mostrar los avances teóricos que se han realizado con respecto a estos dos aspectos en bilingües; no obstante, es de suma importancia contemplar que el fenómeno de bilingüismo es un fenómeno lingüístico dinámico (Kroll et al., 2012), es decir, el tipo de bilingüismo que desarrolle un individuo dependerá de diversos factores que a continuación se analizan y se discuten.

Uno de los principales factores a discutir cuando se pretende describir el tipo de bilingüismo que presenta un individuo es la edad en la que se comenzó a adquirir, o aprender, la segunda lengua o la lengua extranjera, respectivamente (Mackey, 2007). El factor de la edad tiene una base fisiológica ya que se ha comprobado que existe un grado de plasticidad cerebral que le permite al humano adquirir conocimiento nuevo e integrarlo a la memoria; no obstante, esta plasticidad cerebral disminuye con la edad, por lo que se ha hecho una diferenciación entre los conceptos de adquisición y aprendizaje de otra lengua distinta a la materna.

Por un lado, la adquisición de una segunda lengua es el proceso en el cual el individuo adquiere una segunda lengua al momento de estar adquiriendo su primera lengua a partir de un contexto informal y sin que el individuo realice un esfuerzo consciente formalmente guiado para su adquisición (Ellis, 2002). Por otro lado, el aprendizaje de una lengua extranjera se comienza una vez que la primera lengua se ha consolidado como la lengua materna, en donde el individuo, por tanto, aprende una lengua diferente a la materna en un contexto más controlado, sea un contexto educativo formal o uno informal, i.e. autoaprendizaje; por tanto, el aprendizaje de una lengua diferente a la materna se hace de manera consciente y dirigida (ibid). Estas diferencias conceptuales entre adquisición y aprendizaje han sido cruciales para clasificar el tipo de bilingüismo que puede desarrollar un hablante en uno u otro contexto, especialmente en el nivel fonológico (Dörnyei, 2009).

Los resultados que se obtuvieron a partir de la aplicación del cuestionario LEAP-Q en torno a la edad en la que se comenzó a adquirir o aprender la lengua inglesa indican que

solo uno de los participantes llevó a cabo un proceso de adquisición simultánea de ambas lenguas, mientras que el resto de los participantes presentan un proceso de aprendizaje de la lengua inglesa de acuerdo con la edad que reportaron como sus inicios de aprendizaje. El rango de edad promedio que reportaron los participantes fue de 3 a 6 años (26 participantes), de 7 a 14 años (21 participantes) y de 15 años en adelante (2 participantes); aun cuando los tres rangos de edad varían, estos tres rangos de edad indican que ya existía un conocimiento lingüístico del español cuando se comenzó a aprender la lengua inglesa, por lo que se puede determinar que los participantes llevaron a cabo un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, la lengua inglesa.

Analizar la variable de la edad permite comenzar a delimitar el tipo de bilingüismo que presentan los participantes de este estudio en relación con la nomenclatura que se presenta en Tabla 2 tomada de Wei (2001) sobre los diferentes términos acuñados para designar los diferentes tipos de bilingüismo que pueden existir a partir de esta variable. El autor presenta dos términos que pueden definir el tipo de bilingüismo que hasta ahora se ha descrito a partir de la variable edad, siendo los términos los siguientes: bilingüe sucesivo (*successive bilingual*) y bilingüe secundario (*secondary bilingual*). Como se puede observar, estos términos pueden capturar una dimensión del bilingüismo, a saber, la diferencia entre adquisición y aprendizaje, además de contemplar la edad como un factor a considerar gracias a las evidencias fisiológicas, como la plasticidad y lateralización en el cerebro en bilingües. Lo anterior invita, pues, a analizar otros factores en torno al bilingüismo con la intención de describir el tipo de bilingüismo que presentan los participantes en distintas dimensiones, al igual que otorgar una mejor descripción que contemple otras variables fuera de la edad.

Si bien la edad en la que se comenzó el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera permite describir una dimensión del bilingüismo, también se considera importante tomar en cuenta la edad en la que el hablante se siente seguro y fluido en la lengua extranjera. Este factor se considera importante ya que permite tomar en consideración cuánto tiempo les tomó desarrollar fluidez en la lengua extranjera, al igual

que considerar cuánto tiempo se han considerado fluidos en la lengua extranjera en el momento que tomaron las pruebas de interpretación.

Se encontró que 18 participantes (36.7%) consideran que adquirieron fluidez en el inglés entre los 14 y 17 años de edad, mientras que, por otro lado, 17 participantes (34.6%) reportan que la fluidez en el inglés se dio entre los 18 y 20 años de edad. El tercer grupo que se encontró fue entre las edades de 8 y 12 años, con un total de 14 participantes (28.5%) reportando una mayor fluidez entre esas edades. Se puede considerar que la mayoría de los participantes, es decir, un total de treinta y dos (65.3%), se consideran fluidos en la lengua extranjera antes de ingresar a la licenciatura. El margen de años que existe entre la edad en la que se comenzó a aprender la lengua extranjera y el margen de años cuando se reporta una fluidez en la lengua extranjera pueden resultar interesantes para los estudios de bilingüismo que versan sobre el aprendizaje de segundas lenguas; no obstante, la presente investigación resalta el hecho de que la mayoría de los participantes se considera bilingüe y fluido antes de ingresar a la licenciatura.

Considerando a los participantes que reportaron una fluidez en su lengua extranjera dentro de un rango de edades entre los 18 y 20 años, el tipo de bilingüismo que presenta el total de participantes puede ser considerado como un bilingüismo funcional (*functional bilingual*), es decir, un hablante bilingüe que opera en ambas lenguas con o sin una fluidez necesaria para realizar la actividad comunicativa que se presente (Wei, 2001.).

Aún más, el cuestionario LEAP-Q también indaga en la autoevaluación que tienen los hablantes con respecto a las diferentes competencias de una lengua extranjera, como lo son la comprensión escrita y oral, además de la producción oral. Un total de 39 (79.5%) participantes del grupo reporta una comprensión escrita y oral del inglés mayor a 8, lo cual indica que existe una competencia de comprensión bastante desarrollada para el momento en el cual se realizaron ambas prácticas de interpretación. Estos resultados aportan mayor precisión para identificar el tipo de bilingüismo presente en este grupo de hablantes como un bilingüismo funcional.

Ahora bien, la autoevaluación en la competencia de producción oral presentó más variabilidad con respecto al promedio que eligieron los participantes para evaluar esta competencia. Se reportaron 28 participantes (57.1%) con una autoevaluación mayor a 8 en tanto la producción oral, mientras que 12 participantes (24.4%) se autoevaluaron con un 7; estos resultados eran esperados a partir de que se reconoce a la competencia de producción oral como la que presenta un mayor problema en su desarrollo (Paolieri, Morales y Bajo, 2017). La producción oral en la lengua extranjera, al igual que las demás competencias que se contemplan en el conocimiento lingüístico de una lengua extranjera, tiende a seguir desarrollándose conforme se tiene contacto continuo con ella tal como se ha propuesto y demostrado (Hartsuiker y Bernolet, 2018; Kroll et al., 2015; Bowden, Steinhauer, Sanz y Ullman, 2013); lo que permite concluir que esta población bilingüe se encuentra desarrollando el manejo de la lengua extranjera a un nivel avanzado.

Analizar los resultados que se obtuvieron de la aplicación del cuestionario LEAP-Q a la luz de las diferentes conceptualizaciones que se han propuesto en torno al bilingüismo permite establecer algunos límites sobre el tipo de bilingüismo que presenta la población bilingüe que participó en esta investigación. Sin embargo, como puede observarse en la definición de los términos que se han propuesto aquí para caracterizar esta población, parece que dichos términos atienden a diferentes variables que son parte del desarrollo del bilingüismo en los hablantes, por lo que conviene discutir estos términos con el propósito de esclarecer el tipo de bilingüismo con el que se trabajó en el presente estudio con el objetivo de poder otorgar una descripción que vaya más allá de un solo término y describir el tipo de bilingüismo de una manera multidimensional y dinámica.

Por un lado, es pertinente hablar estrictamente de un proceso de aprendizaje y no de adquisición debido a la edad en la que se comenzó a aprender la lengua extranjera en cuestión; por tanto, nos encontramos ante un grupo de bilingües que han tenido una instrucción formal en inglés. Si se parte de la idea de que existe un proceso de aprendizaje, es posible relacionar esta idea con las propuestas que se mencionaron con anterioridad con respecto al lexicón mental y el desarrollo de la sintaxis en bilingües, donde dichas propuestas contemplan el conocimiento de una lengua materna como parte del proceso de

aprendizaje, manejo, almacenamiento y uso de la lengua extranjera. Esto trae consigo contemplar que la activación de ambas lenguas durante la comprensión y producción lingüística estaría mediada por la lengua materna.

Aun cuando se ha reconocido que el bilingüe que aprende una lengua extranjera puede desarrollar un control nativo de ésta como lo haría un bilingüe que pasó por un proceso de adquisición, se cree conveniente estipular que en esta investigación los participantes se encuentran en este proceso de desarrollo casi nativo de la lengua extranjera debido a las edades que se reportan, tanto al comienzo de su proceso, como al rango de edades en la cual se reportó una fluidez en la lengua extranjera. Así, es posible esperar algunas diferencias entre el procesamiento y producción de ambas lenguas durante las prácticas de interpretación con respecto al procesamiento y producción de un bilingüe que haya pasado por un proceso de adquisición y no de aprendizaje.

Por otro lado, y una vez que se aclaró que hay un proceso de aprendizaje de la lengua y que el desarrollo casi nativo de la lengua extranjera sigue en proceso, es también importante denotar la importancia y las consecuencias de conceptualizar a este grupo de bilingües como bilingües funcionales. Con este tipo de bilingüismo en mente, se puede observar que la población bilingüe que es parte de este estudio presenta este tipo de bilingüismo debido a que utilizan ambas lenguas, tanto en procesos de comprensión y producción, para llevar a cabo la actividad interpretativa que se presenta en las prácticas de interpretación. Lo anterior describe el tipo de bilingüismo al que hacen referencia Dong y Li (2020), quienes proponen que el bilingüismo empleado en la traducción y la interpretación se concibe diferente al bilingüismo que no se emplea para estas dos prácticas ya que, tanto la práctica traslativa, como la interpretativa, se presentan en situaciones comunicativas con objetivos comunicativos propios de ambas prácticas.

Además, este tipo de bilingüismo está presente en los participantes de esta investigación ya que todos pertenecen a un programa de licenciatura en traducción que exige un nivel B1 de inglés para ser aceptado como alumno en el programa (Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Idiomas [UABC, FI], 2021), en donde dicho nivel coloca al hablante como un hablante con competencia intermedia capaz de

comprender y producir textos sencillos escritos y/u orales que le son familiares (MCERL, 2002). Adicionalmente, el perfil de egreso exige a los estudiantes un nivel C1 en la lengua inglesa, mismo nivel que debe de comprobarse a partir de presentar un examen que avale este nivel; esto contempla, pues, el dinamismo del desarrollo del bilingüismo a partir de la exposición y uso de la lengua inglesa en un contexto comunicativo de la traducción e interpretación.

Los términos que se han empleado para describir el tipo de bilingüismo que presenta la población bilingüe con la que se trabaja en esta investigación muestran, por un lado, la diferencia entre adquisición y aprendizaje, y por otro, el desarrollo, dinamismo y uso comunicativo que tiene la lengua extranjera y el bilingüe en términos de consolidación de su LE como parte de su repertorio lingüístico disponible para su uso en la traducción e interpretación. Con esta descripción y análisis de los datos obtenidos del cuestionario LEAP-Q se ofrece un panorama más detallado sobre qué tipo de bilingües son los que conforman la población que se estudió, esto con el objetivo de poder tener un marco bien definido a partir del cual se puedan hacer observaciones sobre el procesamiento lingüístico de ambas lenguas durante las prácticas de interpretación.

En resumen, se cree de suma importancia considerar diferentes factores al momento de describir el tipo de bilingüismo que presenta la población con la que se trabaja para así poder entablar un diálogo con la literatura referente a las representaciones lingüísticas del bilingüe sobre la categorización de los resultados obtenidos cuando se emplean metodologías psicolingüísticas, e.g. *priming* interlingüístico, con el objetivo de identificar algunos procesos que puedan acontecer en uno u otro tipo de bilingüismo.

5.2 Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa

Ahora bien, el cuestionario *Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa* se planteó como un paso metodológico a seguir en esta investigación ya que se cree necesario realizar una documentación sobre la formación y la práctica como intérpretes que han llevado a cabo los estudiantes que formaron parte del grupo de estudio en esta investigación. Así, los resultados de este paso metodológico son de suma importancia para la investigación ya que, además de que la población con la que se trabaja es bilingüe, esta

población se está formando profesionalmente en traducción e interpretación en una licenciatura universitaria, por lo que es crucial prestar atención a los antecedentes de interpretación dentro y fuera de la preparación académica que presentan los participantes de este estudio, además de discutir las modalidades de interpretación que más han realizado, al igual de reconocer con cuáles modalidades de interpretación se sienten mejor preparados y más aptos.

En general, los resultados de este cuestionario resultan relevantes a los estudios de interpretación dado que, tal como se ha discutido sobre el bilingüismo, se deduce que la formación, la práctica y la pericia del intérprete están sujetas, además de la formación académica, al contacto que se ha tenido con la práctica, sea ésta en un contexto meramente profesional o en un contexto académico.

Los planteamientos centrales de este cuestionario que indagan sobre los antecedentes formativos y prácticos de la interpretación son los siguientes:

- i. Cantidad de materias de interpretación cursadas al momento de realizar ambas prácticas de interpretación.
- ii. Cuáles materias de interpretación han cursado al momento de realizar ambas prácticas de interpretación.
- iii. La modalidad de interpretación que más han estudiado y practicado.
- iv. La modalidad de interpretación con la cual se sienten más competentes.

Los estudiantes que participaron en este estudio cursaban el 5to, 7mo y 8vo semestre al momento de tomar ambas prácticas de interpretación, esto significa que todos los estudiantes han cursado, por lo menos, una materia de interpretación ya que la formación como intérprete comienza en el 5to semestre (Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Idiomas [UABC, FI], 2021). Como se mencionó en la sección de *Resultados*, 26 alumnos (53%) han cursado de dos a tres materias de interpretación, 15 alumnos (30.6%) han cursado solo una materia y 9 alumnos (18.3%) han cursado más de cuatro materias de interpretación. Lo anterior permite asegurar que 35 estudiantes (71.4%) han

tenido, por lo menos, un año formándose como intérpretes, mientras que solo quince (30.6%) de ellos ha tenido una formación de seis meses.

Los resultados anteriores permiten describir a los participantes como un grupo de estudiantes que sigue en formación formal como intérpretes, no obstante, el tiempo que han sido formados como intérpretes difiere; por lo que resultaría, por un lado, interesante analizar si existe alguna diferencia del efecto de *priming* estructural interlingüístico entre los grupos que han tenido mayor o menor tiempo de formación como intérpretes. Por otro lado, trabajar con alumnos de interpretación y describir la cantidad de tiempo que han llevado en formación marca un hito en los estudios de interpretación dada la combinación de pasos metodológicos que se siguen en esta investigación, a saber, una descripción del bilingüismo de los participantes, el tiempo que llevan formándose como intérpretes y el efecto que esto puede traer en la resolución de prácticas de interpretación.

Referente a las materias que se han cursado, el plan de licenciatura en traducción al que pertenecen los participantes del estudio, ofrece tres materias obligatorias de interpretación, *Introducción a la interpretación*, *Teoría y práctica de la interpretación* e *Interpretación de conferencias* (Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Idiomas [UABC, FI], 2021). Dado que la mayoría de los participantes reportaron haber cursado dos o tres materias de interpretación, estas materias corresponden a las materias de carácter obligatorio; las materias de carácter optativo tienen por objetivo dar una introducción a áreas especializadas donde se lleva a cabo la práctica interpretativa, tales áreas siendo jurídica, social y de conferencias.

En las materias llamadas *Introducción a la interpretación* y *Teoría y práctica de la interpretación* se realizan los primeros acercamientos teóricos y prácticos a la interpretación, especialmente a la modalidad de interpretación consecutiva; es durante la materia *Interpretación de conferencias* cuando se dirige la práctica interpretativa a la modalidad simultánea, esto de acuerdo con el contenido curricular de cada una de las materias previamente mencionadas. Lo anterior se sostiene como verdadero ya que se reportaron resultados en donde la modalidad de interpretación consecutiva resultó ser la modalidad más estudiada, practicada y con la cual se tiene una mejor competencia (p. 137),

lo que a su vez también da un respaldo teórico y metodológico en torno a la modalidad de interpretación que se utilizó para elaborar las prácticas de interpretación que sirven como medio para detectar la existencia de efectos de *priming* en los intérpretes durante su práctica interpretativa.

Esta última modalidad de interpretación, la consecutiva dialógica, implica el uso activo y pasivo de ambas lenguas (p. 69), lo que permite observar el proceso interpretativo en ambas lenguas de trabajo del intérprete, mismo proceso que también permite esclarecer si el efecto de *priming* existe en ambas o solo en una.

Aun cuando la modalidad consecutiva dialógica implica el uso activo y pasivo de ambas lenguas de trabajo, los estudiantes reportaron sentirse más competentes en esta modalidad según los resultados reportados a partir del cuestionario de Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa (p. 137), entre las que se encuentran, la ayuda que representa la toma notas, la reexpresión de las ideas y evitar escuchar y hablar al mismo tiempo, tal como sucede en la modalidad simultánea. Con esto en mente, se puede inferir que los estudiantes han experimentado con las diferentes modalidades de interpretación hasta cierto punto que les permite decidir que la interpretación consecutiva dialógica es la modalidad con la cual se sienten más cómodos. Lo anterior fue beneficioso para este estudio ya que las prácticas de interpretación que se utilizaron en este estudio implicaron un reto psicolingüístico y cognitivo que los alumnos pudieron superar.

Así, podemos resumir que este grupo de estudiantes, que siguen formándose como intérpretes, tiene una noción positiva de su competencia en esta modalidad de interpretación, lo que resulta en una mejor resolución de problemas de orden traslativos e interpretativos.

5.3 El Corpus de Aprendientes de Interpretación

Como parte de los objetivos específicos, se creó el Corpus de Aprendientes de Interpretación (CAI) para ser utilizado, primeramente, como una herramienta que permitiera la organización de los datos de una manera sistemática. Con ello en mente, se identificaron algunos trabajos (Bendazzoli y Sandrelli, 2009; Bendazzoli, 2010; Sandrelli,

2012; Bendazzoli, 2018) que hubieran constituido un corpus de interpretación y así tener un punto de partida con respecto a la metodología a seguir para lograr este objetivo en particular.

En torno a los pasos metodológicos que se proponen para la conformación de un corpus de interpretación, uno de ellos es la transcripción de los datos, siendo originalmente datos orales. Este paso presenta un reto por cuestiones principalmente técnicas; no obstante, los trabajos previamente mencionados incorporan un software de transcripción tipo *speech to text* que han probado ser de gran utilidad para poder convertir información oral a información textual. Por ello en este trabajo, se utilizó un software de transcripción que funcionara con las dos lenguas de trabajo y así poder superar uno de los mayores retos para crear un corpus de lengua oral.

Sobre la anotación prosódica que se llevó a cabo, no se encontró un mayor inconveniente en términos técnicos, es decir, es un proceso manual que requiere escuchar las grabaciones de nuevo para así ir anotando la transcripción de acuerdo a las características prosódicas que se detectaban. Referente a la selección de las características prosódicas que se anotarían en los datos, se llevó a cabo la misma revisión de la literatura con el objetivo de identificar aquellas características prosódicas que otros corpus de interpretación consideran apropiadas y útiles para los fines específicos a los estudios de interpretación. Sin embargo, las transcripciones del CAI se desprenden de prácticas de interpretación consecutiva dialógica y no de interpretación simultánea como en los corpus de interpretación que se identificaron en la lectura; esto llevó a una toma de decisiones sobre cuáles características prosódicas incorporar para esta modalidad. Dado que no se encontró otro corpus de interpretación consecutiva dialógica, se optó por tomar como base las anotaciones prosódicas de corpus de interpretación simultánea e incorporar algunas de ellas a las anotaciones del CAI; a su vez, también se hace la aportación de incorporar otras características prosódicas a manera de un primer acercamiento a la creación de corpus de interpretación consecutiva dialógica.

En términos de la alineación de los datos, al igual que su organización, no se encontraron problemas ya que, como se comentó en secciones previas, los turnos de habla

de cada una de las prácticas de interpretación fungieron como los marcadores para delimitar los segmentos a alinear. De igual manera, la organización de los datos se hizo de manera manual y de acuerdo al formato que pide la plataforma *Sketch Engine*.

Si bien el CAI se presenta como un primer acercamiento a la creación de corpus de interpretación, en específico, interpretación consecutiva dialógica, cabe recalcar que este corpus aún pudiera tener un número mayor de características típicas de un corpus, como lo puede ser una anotación morfosintáctica. La anotación morfosintáctica puede hacer explícita información en el CAI que permita explorar otros aspectos propios del proceso de la interpretación como lo son los procesos de complejidad morfosintáctica del mensaje interpretado relacionados con el mensaje original, mecanismos de referencia, entre otros. Por ello, se pretende seguir trabajando con este corpus con el objetivo de seguir generando investigación en torno al proceso interpretativo, la formación de intérpretes y, en medida de lo posible, el procesamiento psicolingüístico llevado a cabo durante prácticas de interpretación.

5.4 Efectos de *priming* estructural interlingüístico durante la interpretación: análisis cuantitativo

El análisis y la discusión que se presentan a continuación se generan en torno a los resultados que se obtuvieron a partir del discurso producido en las dos prácticas de interpretación que sirvieron para detectar si existen efectos de *priming* durante la actividad interpretativa, respondiendo así al objetivo general de esta investigación.

El efecto de *priming* interlingüístico tiene un correlato directo con la memoria del humano y la manera en cómo éste adquiere, almacena, utiliza y representa el conocimiento, en este caso en específico, el conocimiento lingüístico, i.e. un sistema lingüístico. Integrar el efecto de *priming* a las descripciones sobre el procesamiento lingüístico ha traído beneficios teóricos, tanto en monolingües como en bilingües, al igual que beneficios teóricos para los estudios de interpretación que versan sobre el proceso psicolingüístico realizado por intérpretes.

Como se puede observar en los resultados, en la

Tabla **11** y la

Tabla **12**, existe una persistencia en el uso de la misma estructura en LM independientemente del semestre y de la direccionalidad de las lenguas de trabajo, lo que indica que existe presencia de *priming* estructural.

Si bien los porcentajes en tanto reactivos con *priming*, sin *priming* y con modulación u omisión varían por semestre, se optó, en un primer lugar, contemplar todos los reactivos sin distinciones de semestre ni verbo; esto con el objetivo de detectar las generalidades del efecto de *priming* durante prácticas de interpretación (ver Tabla 24 y Tabla 25). Los porcentajes que se encontraron apoyan la tendencia de aparición de efectos de *priming* en prácticas de interpretación realizadas por aprendientes de interpretación en ambas direcciones lingüísticas de trabajo. Esta tendencia se apega a los resultados que se han obtenido en los trabajos de *priming* interlingüístico, los cuales apoyan la tendencia de que el efecto de *priming* se puede presenciar en ambas direcciones lingüísticas del bilingüe, incluso se reportan resultados que parecen estar en línea con una mayor presencia de la lengua materna a la lengua extranjera (Hartsuiker et al., 2004, Desmet y Declercq, 2006; Bernolet et al., 2007; Pickering y Ferreira, 2008; Hartsuiker et al., 2016; Hartsuiker y Bernolet., 2018).

Con respecto a los reactivos que presentaron *priming* interlingüístico, se puede observar que la tendencia es que exista este efecto en ambas direcciones de trabajo, es decir, el efecto de *priming* parece estar presente del inglés al español y viceversa. No obstante, hay que destacar que el efecto de *priming* parece estar presente con mayor frecuencia del español al inglés (62.03% de los reactivos), mientras que del inglés al español hay una menor incidencia (49.40%). Lo anterior parece seguir las tendencias que se han encontrado en los estudios de *priming* interlingüístico, los cuales reportan una mayor tendencia de *priming* de la primera lengua, a la segunda, en este caso, de primera lengua a lengua extranjera (Pickering y Ferreira, 2008). Aunado a lo anterior, esta tendencia puede analizarse a partir de considerar el uso de clíticos pronominales en español que proyectan algunas de las funciones sintácticas que exigen las valencias de los verbos ditransitivos que se estudiaron; lo anterior se discute en el análisis cualitativo de los datos.

Ahora bien, con respecto a los reactivos que no presentaron *priming* interlingüístico, se contempla que del inglés al español se presentó un porcentaje del 26.84% de los reactivos, mientras que del español al inglés solo se presentó un 13.53% del total de reactivos contestados. Los porcentajes para las ocasiones en las cuales no existió un efecto de *priming* interlingüístico *vis-à-vis* los porcentajes para los reactivos que sí presentaron un efecto de *priming* interlingüístico, son menores; por tanto, se apoya la idea en torno a la presencia de efectos de *priming* interlingüístico durante prácticas de interpretación. Ahora, sobre los reactivos que se clasificaron como modulación u omisión, se observó un porcentaje del 23.27% de los reactivos del inglés al español, mientras que del español al inglés se observó un porcentaje del 24.43%.

Esta categorización de los reactivos bajo la etiqueta modulación u omisión representa un fenómeno propio de la interpretación, en donde existen ocasiones que el intérprete decide de manera consciente omitir información del mensaje original o incluso modular la información por diferentes cuestiones; de igual manera, este fenómeno puede presentarse durante la interpretación como un fenómeno no consciente; es decir, por razones de memoria, el intérprete omite la información sin darse cuenta. La categoría de modulación u omisión se propone como una categoría amplia que funciona en razón de la ausencia de las estructuras ditransitivas que se analizan en el presente dado que se encontró en la literatura que los reactivos que presentan algún tipo de fallo en términos de presencia o ausencia de *priming* son descartados como errores (Hartsuiker, et al., 2004; Desmet y Declercq, 2006; Hartsuiker et al., 2016). No obstante, se cree interesante no descartar estos reactivos, ni sus porcentajes, en futuros análisis que no se centren en función de la presencia o ausencia de *priming* ya que este estudio contempla el procesamiento psicolingüístico del intérprete, mismo procesamiento que contempla la reexpresión del mensaje original a la lengua de llegada no necesariamente lineal o estructural, sino que el intérprete puede realizar modificaciones estructurales que le permitan cumplir con su objetivo comunicativo.

En resumen, se puede argumentar que, a partir de los datos obtenidos y los porcentajes presentados, existe un efecto de *priming* estructural interlingüístico durante el

discurso producido en las prácticas de interpretación consecutiva dialógica que realizaron los aprendientes de interpretación. Se observó una mayor presencia de *priming* en la dirección español-inglés que en la dirección inglés-español, mientras que existieron reactivos que no presentaron efectos de *priming*, pero que fueron clasificados como casos que pueden estar asociados con el propio proceso de la interpretación, lo cual convierte a estos casos en puntos de interés para los estudios de interpretación.

5.5 Análisis lingüístico de las estructuras ditransitivas interpretadas

Sobre el análisis lingüístico de las estructuras que los estudiantes produjeron, conviene analizar, en primer lugar, cuáles fueron las estructuras que se consideraron con un efecto de *priming*, cuáles estructuras no fueron consideradas con un efecto de *priming*, al igual que algunas peculiaridades morfosintácticas que surgieron cuando el estudiante de interpretación encuentra un verbo ditransitivo en inglés y tiene que interpretarlo hacia el español. Lo anterior con el objetivo de identificar cuáles fueron las estructuras lingüísticas que se emplearon y detectar algunos componentes de orden lingüístico a los cuales se les pueda atribuir esta frecuencia, e.g. estructura interna de los sintagmas nominales que funcionan como valencias de los verbos ditransitivos, semánticidad de los constituyentes de los sintagmas, además de la semánticidad propia de los verbos (Hartsuiker et al., 2016; Sánchez, 2017).

A continuación, se presentan las estructuras que fueron utilizadas como oraciones *prime* y los porcentajes con los cuales la estructura interpretada cumple con la descripción que se otorga en las siguientes secciones. Así, las tablas que se presentan a continuación sirven como referencia para elaborar en torno al análisis lingüístico que se llevó a cabo en los discursos interpretados por los aprendientes de interpretación.

Tabla 26

Estructuras para el análisis lingüístico y sus porcentajes de aparición EN-ES

Estructura	Total de reactivos	Reactivos que cumplen con la descripción	Porcentaje
SUJ + V+ OD (SN) + OI (SN)	130	82	63%
SUJ+V+OD (SN) + OI (ProN)	279	165	59%
SUJ + V + OI (SN) + OD (SN)	168	98	58%
SUJ+V+OI (ProN)+OD (SN)	124	69	55%

Tabla 27

Estructuras para el análisis lingüístico y sus porcentajes de aparición ES-EN

Estructura	Total de reactivos	Reactivos que cumplen con la descripción	Porcentaje
OI2 (ProN) + V + OD (SN) + OI (SN)	87	34	40%
OI2 (ProN) + V + OI (ProN) + OD (SN)	310	228	73.54%
SUJ + V + OI (SN) + OD (SN)	82	28	34.14%
OI (ProN) + V + OD (SN)	147	125	85.03%
OI2 (ProN) + V + OI (SN) + OD (SN)	40	32	80%
Estructura	Total de reactivos	Reactivos que cumplen con la descripción	Porcentaje

V + OD (SN) + OI (SN)	49	30	75%
OI2 (ProN) + V + OD (SN) + OI (ProN)	102	58	57%

5.5.1 Análisis lingüístico de las estructuras interpretadas del inglés (LO) al español (LM)

Tal como se comentó en la sección de resultados (ver p. 149), se realizó un primer acercamiento a los resultados por verbo, es decir, se analizó cuántos reactivos fueron susceptibles al efecto de *priming* interlingüístico con el objetivo de obtener una primera impresión sobre el comportamiento de los sujetos en términos estructurales. Los resultados obtenidos se clasificaron en las categorías “con *priming*”, “sin *priming*” y “modulación/omisión”, lo que permitió un primer acercamiento a los datos obtenidos con la direccionalidad español-inglés

Se determinó, pues, que los verbos en inglés, *to bring*, *to give* y *to send*, presentaban un efecto de *priming* interlingüístico, es decir, los estudiantes interpretaban estos verbos a LM con la misma estructura que en español como LO. Lo anterior invita a realizar un análisis lingüístico de las estructuras empleadas, tanto en LO, como en LM, para identificar algunas características lingüísticas que puedan ser de interés para teorizar sobre el efecto de *priming* y su relación con la actividad interpretativa.

En los ejemplos 1a, 2a y 3a se pueden observar oraciones *prime* en inglés (LO) con una estructura prototípica, de acuerdo con la configuración que se presentó con anterioridad (ver Tabla 3), la cual es la siguiente: Sujeto + Verbo + OD (SN) + OI (SN). Las oraciones interpretadas al español (LM), 1b, 2b y 3b, fueron oraciones con una estructura (Sujeto) + OI (ProN) + Verbo + OD (SN) + OI (ProN), misma estructura que se clasifica bajo la denominación “con *priming*” debido a que la configuración de las valencias es idéntica tanto en LO como en LM. Es importante destacar que esta tendencia de *priming* se mantiene en español (LM) cuando se tiene una estructura prototípica en inglés (LO); esto ocurrió para los tres verbos ditransitivos en LO que se muestran en 1a), 2a) y 3a). Se analizaron 130 reactivos con esta estructura, de los cuales el 63% sigue la tendencia estructural descrita y ejemplificada a continuación (ver

Tabla 26):

5a) *I sent **a message** to my friend Ronda.*

5b) Le mandé **un mensaje** a mi amiga Ronda.

6a) *I don't want to bring **any troubles** to my family.*

6b) No quiero traerle **problemas** a mi familia.

7a) *I gave **most of my belongings** to the person who was selling the bus tickets.*

7b) Di **todas mis pertenencias** al señor del autobús.

Ahora bien, también se presentan las oraciones 4a, 5a y 6a en inglés (LO) en donde las valencias se encontraban en el mismo orden prototípico, pero una de las valencias, específicamente la que cumple el rol de OI, estaba desempeñada por un pronombre en lugar de un SN. Lo anterior parece afectar el efecto de *priming* al español (LM) en términos de estructuras, tal como se puede ver en las oraciones 4b, 4c, 5b y 6b; estos reactivos en LM se clasificaron como casos sin efectos de *priming* por las diferencias de configuración estructural que presentan.

8a) *Is it okay if I send **a message** to you?*

8b) ¿Puedo mandarte **un mensaje**?

8c) ¿Está bien si le mando **un mensaje**?

9a) *She would give **a phone number** to me.*

9b) Me daría **un número de teléfono**.

10a) *I will definitely bring **the papers** to you.*

10b) Le traeré **los papeles** lo antes posible.

Se encontró, pues, que los estudiantes hicieron uso de los pronombres clíticos en función de OI en español (LM) a manera de sustitución de algunas valencias de los verbos ditransitivos, en específico, las valencias que cumplen un rol sintáctico de objeto indirecto

en inglés (LO); de los 279 reactivos que se analizaron con estas características estructurales, el 59% de ellos utilizan el clítico como una manera de sustitución del OI en español (LM) (ver

Tabla 26). Tal cual se comentó anteriormente, esto suscitó una problemática al momento de clasificar las estructuras en español como LM en términos de la presencia o ausencia de *priming*, en donde se hacía uso de pronombres clíticos para sustituir al OI en LM, en términos de saber si reflejaban una estructura idéntica a la estructura en inglés (LO). No obstante, se tomó en consideración la distribución de las valencias de OD y OI con respecto al verbo sujeto de estudio, es decir, cuál de estas dos valencias está enseguida del verbo y cuál está de manera periférica.

Así, se encontró que cuando se tiene un orden prototípico en inglés (LO), en donde tanto OD y OI son desempeñados por SN, la tendencia de *priming* se mantiene, además de que existe la duplicación del OI a partir de un pronombre en español (LM); por el contrario, cuando se tiene un orden prototípico en LO, pero el OI está desempeñado por un pronombre, la tendencia es de sustituir por completo al OI con un pronombre en español como LM y no duplicarlo, lo que conlleva a anteponer el OI al verbo y lo cual no cumple con el orden estructural en LO, por tanto, la estructura no puede ser considerada con presencia de *priming*.

Como se comentó, también se presentaron oraciones *prime* en inglés (LO) con un orden menos prototípico, es decir, estructuras tales como: Sujeto + Verbo + OI (SN) + OD (SN) y Sujeto + Verbo + OI (ProN) + OD (SN); la diferencia reside en que en el OI de la primera estructura está desempeñado por un SN, mientras que en la segunda está desempeñado por un pronombre.

En los ejemplos 7b, 8b, 9b, se encontró que la tendencia es hacer una duplicación del OI en español (LM), que no está presente en inglés (LO) –véase ejemplos 7a), 8a), y 9a)–, a través de un pronombre que se antepone al verbo como ocurre en 7b y 8b o bien

incluyéndolo en la flexión verbal (9b), además de mantener el OI como un SN después del OD.

11a) *I'll send Sonya **a message**.*

11b) *Le enviaré **un mensaje** a Sonia.*

12a) *I sent my grandma **a message**.*

12b) *Le envié **un mensaje** a mi abuela.*

13a) *Could you bring my son **a glass of water**, please?*

13b) *¿Podría traerle a mi hijo **un vaso de agua**, por favor?*

En estos casos, la tendencia es realizar una duplicación en español (LM), pero no una sustitución total del OI. Aun cuando se registró que el estudiante de interpretación reestructura los OD y OI desempeñados por un SN en una estructura prototípica en español (LM), se optó por clasificar a este tipo de estructuras con *priming* siempre y cuando exista duplicación del OI con un pronombre y se mantuviera el OI como SN con el fin de argumentar que el fenómeno de duplicación no es un fenómeno aleatorio en el español y que obedece a factores semánticos, pragmáticos y discursivos (Bogard, 2015), tal como se puede evidenciar en los ejemplos 7b, 8b y 9b. La duplicación del OI en español como LM se contabilizó de la siguiente manera: de los 168 reactivos que tenían un OI desempeñado por un SN en inglés (LO), el 49% de las estructuras interpretadas al español (LM) muestran duplicación del OI en español (LM) a través del uso del clítico en función de OI y manteniendo el OI como un SN (ver

Tabla 26).

Para la segunda estructura en inglés (LO), es decir, donde el OI está desempeñado por un pronombre y se antepone al OD (10a y 11a), se utilizó la distancia que presenta el pronombre que sustituye al OI en español (LM) con respecto al verbo, para clasificar la oración en LM con *priming* (10b y 11b), en donde en ambas oraciones se ejemplifica la

posición del OI antes del verbo y la posición del OD después del verbo. En torno a esta estructura, se encontró que un 55% de los reactivos (ver

Tabla 26), de un total de 124 las estructuras ejemplificadas en 10b) y 11b).

14a) *I sent her **my resume**.*

14b) *Le envié **mi curriculum**.*

15a) *My grandparents brought me **several books**.*

15b) Mis abuelos me traían **varios libros**.

Así, esta clasificación y análisis lingüístico de estos resultados coinciden con algunos trabajos que han desarrollado teorías lingüísticas con respecto a la función de la duplicación o sustitución del OI en español, mismas que se discuten a continuación.

Justo como se observa en los ejemplos anteriores, las técnicas morfosintácticas del español permiten duplicar y sustituir al OI a partir de emplear un pronombre clítico, tal como se ha notado previamente en la estructura y función del español (Bogard, 2015). Estas diferencias de técnicas morfosintácticas entre ambas lenguas invitan, pues, a una reflexión más profunda del comportamiento de los clíticos en español durante la interpretación consecutiva dialógica, en donde el intérprete tiene un grado de libertad en tanto la elección estructural -por ende, las técnicas morfosintácticas a emplear- que transmitan en LM aquello que se dijo en LO.

Aunado a lo anterior, y sobre el conocimiento discursivo de las lenguas de trabajo, Vázquez Rozas y García Salido (2012) proponen algunas características de duplicación del OI en español a través de un análisis basado en el discurso. Los autores realizaron un análisis sobre el uso de los clíticos pronominales, tanto en función de OD, como de OI, a partir de dos corpus, uno de textos escritos y el otro de textos orales con el objetivo de identificar diferencias de uso en textos escritos y textos orales. Los autores describen la

tendencia de uso, tanto textual y discursiva, de los clíticos pronominales como OI tal como se presenta en la Tabla 28.

Tabla 28

Utilización de clítico pronominal en función de OI

	Solo clítico	Clítico y SN	Solo SN
Corpus orales	88.5%	11%	0.5%
Corpus escritos	7.6%	12.6%	8.8%

La tabla anterior propone que el uso de clíticos pronominales con función de *OI* parece ser la tendencia en la oralidad y la discursividad en español, seguida por el uso de estructuras clíticas y estructuras de SN, finalizando con un porcentaje mínimo en tanto el uso aislado de un SN en función de OI. Estos resultados que se muestran en la tabla permiten discutir el procesamiento lingüístico que realiza el aprendiente de interpretación en términos del español oral y de los factores semánticos, pragmáticos y discursivos que ya se han mencionado como determinantes para la variación en torno a la duplicación del OI y el uso de clíticos pronominales en función de OI.

Ahora bien, este fenómeno de duplicación del OI llama la atención ya que, si bien la duplicación del OI es una característica del español (Bogard, 2015), las estructuras que se analizan en esta investigación son producto de prácticas interpretativas, por lo que conviene incorporar modelos teóricos propios de la interpretación –como el MDE de Gile (2009a)- que permitan identificar los puntos de encuentro que pueden existir entre el conocimiento general que se tiene referente al *priming* interlingüístico en bilingües, las características morfosintácticas y discursivas de las lenguas de trabajo de los aprendientes de interpretación, al igual que la pericia durante interpretación, mismos puntos de encuentro que se discuten a continuación.

El MDE de Gile (2009a) propone que el intérprete realiza una serie de esfuerzos cognitivos con el objetivo de llevar a cabo la práctica interpretativa, principalmente: el esfuerzo de comprensión y análisis, el esfuerzo de producción y el esfuerzo de la memoria.

En torno a la duplicación del OI, se puede establecer que este fenómeno lingüístico del español se localiza durante el segundo y tercer esfuerzo, de acuerdo con Gile, ya que es durante estos dos esfuerzos que el intérprete realiza operaciones mentales que tienen que ver con la reestructuración del mensaje en LM a partir de la información percibida y almacenada en la memoria de trabajo (2009a). Con ello, se establece que el intérprete hace uso del mensaje y las estructuras en inglés (LO), además utilizar el conocimiento discursivo que tenga en español (LM), para reestructurar su mensaje en LM, es decir, realiza una combinación de la estructura del *input* recibido y las posibles estructuras con las que puede realizar su *output*. Así, el fenómeno de duplicación del OI durante la interpretación se relaciona, por un lado, con la estructura del mensaje en LO – y que actúa como *priming* para la elección de la estructura en LM – y por otro, con el conocimiento discursivo que tenga el intérprete en la LM.

Aún más, el MDE (Gile, 2009a) establece que el intérprete realiza algunos esfuerzos que implican procesos cognitivos no automáticos, entre ellos, el esfuerzo de producción. Así, el intérprete hace un esfuerzo consciente sobre las posibles estructuras que le permitirán re-expresar el mensaje en inglés (LO) al español (LM), por lo que se piensa que el intérprete hace una toma de decisiones con respecto a la duplicación del OI, es decir, valora los factores semánticos, pragmáticos y discursivos para optar por una de las posibles estructuras que permiten los verbos ditransitivos en la LO.

No obstante, la sistematicidad de la coaparición del OI en forma de SN y no solo en forma de clítico pronominal en los discursos interpretados, indica que el aprendiente de interpretación, además de procesar la estructura y enfrentarse a una toma de decisiones, también trae a colación el conocimiento discursivo que tiene en sus lenguas de trabajo a manera de ajustar las estructuras sintácticas para cumplir con factores semánticos, pragmáticos y discursivos propios de la lengua a la que interpreta, en específico, los factores pragmáticos de énfasis y contraste que se contemplan como factores para la duplicación del OI en español, lo que también coincide con las propuestas que realiza Bogard en torno a la duplicación del OI (2015).

Como se comentó en párrafos anteriores, la incorporación de estos estudios meramente lingüísticos a los estudios de interpretación que buscan describir el procesamiento psicolingüístico del intérprete permite establecer un diálogo entre disciplinas a partir del cual se pueda describir diferentes dimensiones del proceso interpretativo. A partir de considerar las evidencias sobre el uso de clíticos pronominales en español, la propuesta teórica del MDE y los resultados de esta investigación, la discusión se centra en la pericia del intérprete para hacer uso de dos fuentes de información: la estructura y mensaje de la LO, al igual que las posibles estructuras en LM, además del conocimiento discursivo, que permitan expresar lo dicho en LO.

De esta forma, se propone que los estudiantes que participaron en este estudio presentan efectos de *priming* estructural interlingüístico dado que existe una tendencia a utilizar la misma estructura que se emplea en LO para enunciar su mensaje en LM; no obstante, también se propone que los objetivos comunicativos que presuponen la actividad interpretativa guían al estudiante de interpretación en la toma de decisiones en términos de estructura, en específico, la duplicación del OI a partir de la aparición de un SN con dicha función sintáctica. El análisis lingüístico que se llevó a cabo permitió encontrar una diferencia entre los casos en los que hubo una duplicación del OI y en los que no hubo duplicación del OI, a saber, la estructura con la que se representa al OI en la LO: a través de un pronombre o a través de un sintagma nominal. Por una parte, cuando se presente una estructura en LO a manera de proforma, el intérprete optará por aprovechar la función que cumple el pronombre y no incorporará al referente sustituido, dejando así una estructura a manera de proforma en LM; por otro lado, cuando el OI se presente con una estructura de SN, el intérprete optará por usar una proforma en LM en función de OI, además, duplicará el OI a través de un SN para identificar al referente y dejarlo más claro.

Esta discusión de los resultados encuentra su sustento a partir de identificar en la literatura que las construcciones que duplican al OI en español no son prototípicas, sin embargo, tampoco son redundantes ya que esta misma duplicación tiene diferentes funciones comunicativas, como de tópico y de informatividad, por lo que se utilizan diversas estructuras sintácticas con el fin de cumplir dichas funciones (Vázquez Rozas y

García Salido, 2012). Lo anterior permite reconocer que el procesamiento del intérprete sí incorpora la activación de las representaciones mentales una vez procesado el estímulo *priming*, esto con el objetivo de utilizar esa misma representación mental para elaborar su mensaje en LM. No obstante, el intérprete no toma como única guía la representación mental, sino que incorpora, de igual manera, los factores semánticos, pragmáticos y discursivos que puedan ayudarle a cumplir el objetivo comunicativo de la interpretación que realiza. Esto trae como resultado que la descripción del proceso del intérprete, además de considerar el mensaje en LO y el conocimiento de la gramaticalidad de las estructuras con las cuales el intérprete pueda expresar dicho mensaje, debe de tomar en cuenta que el intérprete procesa esa información en conjunto con el conocimiento discursivo que tiene en la LM, lo que le ayuda a tomar una decisión obedeciendo a ambos criterios, a saber, la fidelidad al mensaje en LO y las características de oralidad en la LM.

5.5.2. Análisis lingüístico de las estructuras interpretadas del español (LO) al inglés (LM)

Al igual que con la direccionalidad inglés-español, se realizó una categorización de los reactivos referente a la existencia de *priming* estructural interlingüístico del español (LO) al inglés (LM) con la finalidad de describir el proceso psicolingüístico en ambas direcciones, al igual que realizar un análisis lingüístico para identificar características lingüísticas que puedan complementar las propuestas teóricas que se hicieron con anterioridad.

La clasificación de los resultados en las categorías “con *priming*”, “sin *priming*” y “modulación/omisión”, permitió acercarse a los datos obtenidos con la direccionalidad español-inglés. Esta clasificación de los reactivos del español al inglés sigue los mismos criterios que la clasificación que se utilizó para los datos obtenidos con la direccionalidad inglés-español, es decir, se tomó la distancia de las valencias en torno al verbo para determinar si existía *priming*, considerando al verbo como núcleo; esto permitió identificar un efecto de *priming* en esta direccionalidad de trabajo. Una oración con estructura prototípica en español (LO), es decir, Sujeto + Verbo + OD (SN) + OI (SN) (ver ejemplo 12a) activa una estructura al inglés (LM) con el mismo acomodo (ver ejemplos 12b y 12c).

16a) Enviaré **su información** a mi colega.

16b) *I'll send **the information** to my colleague.*

16c) *I'm going to send **the information** to my coworker.*

Por un lado, los ejemplos 12a-12c presentan un orden prototípico con respecto a las valencias, mismo orden prototípico que se ve intacto cuando se reestructura al inglés como LM; esta reestructuración al inglés (LM) se mantuvo un 75% de los casos en los que existió *priming* interlingüístico (ver Tabla 27).

De igual manera, otra de las estructuras en español (LO) con menor prototipicidad que se utilizó como oración *prime*, a saber, (Sujeto) + OI (ProN) + Verbo + OI (SN) + OD (SN) (ver ejemplo 13a), en donde se duplica al OI, también activa una estructura en inglés como LM con el mismo acomodo de las valencias (ver ejemplos 13b y 13c).

17a) Le enviaré a usted **el número**.

17b) *I'll send you **the number**.*

17c) *I'm going to send you **a number**.*

17d) *I'm going to send **a number** to you*

Por otro lado, y aún más importante, la incorporación de los clíticos en ejemplos como 13a permite hacer las mismas observaciones que se hicieron con la direccionalidad inglés-español, es decir, la duplicación del OI de manera inicial con un pronombre y después con un SN, parece tener un efecto en la estructura que se utiliza para interpretar ese segmento; esta tendencia estructural (13b y 13c) se detectó en un 80% de un total de 40 reactivos (ver Tabla 27).

Se propone lo anterior ya que el intérprete tiene la opción de elegir otra estructura diferente en inglés (13d) en donde se vea reflejada la activación de la estructura del SN en español, es decir, agregar la preposición *to* y el pronombre *you*. En todo caso, aun cuando se propone que el orden prototípico en ambas lenguas es el de Sujeto + Verbo + OD + OI, se puede registrar que el orden prototípico en la oralidad de ambas lenguas difiere del orden que se encuentra en la lengua escrita, lo que lleva a reforzar la idea que el intérprete se guía a partir de la oralidad de ambas lenguas de trabajo.

Se pudo identificar que cuando no hay una duplicación del OI a través de un clítico en español (LO), pero el orden de las valencias es Verbo + OI (SN) + OD (SN) (ver ejemplo 14a) los aprendientes de interpretación siguen respetando el orden de aparición de las valencias en la estructura en LM, además de mantener explícito el referente que desempeña la función de OI (ver ejemplo 14b y 14c).

18a) Cumples los requisitos para ofrecer a ti y a tu hijo **el refugio político**.

18b) You checked the characteristics to offer you and your son **political asylum**.

18c) You have the requirements to give you and your child **political asylum**

Estos ejemplos permiten demostrar el efecto que puede tener la activación de la estructura que desempeña la función de OI en LO, en términos de reestructuración de la idea durante la interpretación y el acomodo de las valencias en LM.

Ahora bien, otra de las estructuras en español (LO) que se utilizó como oración *prime*, tal de Sujeto + OI (ProN) + Verbo + OD + OI (SPrep + ProN) (ver ejemplo 15a) no activó estructuras en inglés con el mismo orden de los complementos de manera regular, es decir, el efecto de *priming* no es constante con estas estructuras en LM (ver 15b y 15c).

19a) Te entregaremos **la solicitud traducida** a ti.

19b) *We're going to give* you **your request translated**.

19c) *We will give* you **a translation**.

No haber identificado *priming* con este tipo de estructura permite traer a colación la idea referente a la informatividad pragmática y discursiva que se asocia a la duplicación del OI; en este caso, la duplicación del OI está siendo desempeñada por dos proformas, por lo que puede pensarse que, en inglés, dada la agramaticalidad que surgiría al duplicar el OI, se mantiene solo una estructura con función de OI y no es colocada después del OD, como se presenta en la estructura de la LO. Estas estructuras que no se categorizaron "con *prime*" se detectaron en un 57% de los 102 reactivos que presentaban la estructura en LO que aparece en 15a) (ver Tabla 27).

Por el contrario, cuando se presenta una estructura como oración *prime* (16a), en donde existe una duplicación del OI a través de un clítico y se vuelve a marcar través de un

SN con un nombre propio como núcleo del sintagma, se identifican oraciones meta que i) respetan el orden de aparición de las valencias de LO y ii) rescatan el nombre propio del SN que desempeña la función de OI (ver 16b-16c); esta tendencia se identificó con un 80% de los 40 reactivos en total (ver Tabla 27).

20a) Una de mis compañeras *les* entregará a Sharik y a ti **las habitaciones** y un cambio de ropa.

20b) *One of my coworkers will give you and Sharik **the keys to your rooms**, and a **change of clothes**.*

20c) *One of my colleagues will show you and Sharik **your rooms**, and we will give you a change of clothes.*

En resumen, en torno al análisis lingüístico de las estructuras que emitieron los aprendientes de interpretación en la dirección español-inglés, se cree que el intérprete hace uso de la activación de la representación mental en LO, siendo el caso que se presenta en esta investigación en donde se reporta una existencia de *priming* interlingüístico. Como se ha notado en la literatura referente al *priming* estructural interlingüístico, este efecto parece tener algunas consideraciones con respecto a cuándo se puede esperar que suceda, es decir, el efecto de *priming* se verá atenuado o mejorará dependiendo de la tipología lingüística de las lenguas del bilingüe, las operaciones morfosintácticas que compartan las lenguas, entre otras (Hartsuiker et al., 2016; Sánchez, 2017; Hartsuiker y Bernolet, 2018). Esta investigación ha identificado algunas características lingüísticas propias del español que pueden fungir como atenuadores para la aparición del efecto de *priming*, principalmente, la duplicación del OI a través de clíticos pronominales. Lo anterior puede requerir de un análisis más profundo sobre la duplicación del OI en prácticas de interpretación con el objetivo de determinar el grado de relación que puedan tener estas estructuras y la aparición del efecto de *priming*, además de reflexionar sobre las técnicas lingüísticas que pueden ser empleadas en el momento de la reexpresión del mensaje en una interpretación consecutiva dialógica.

5.6 El proceso psicolingüístico del intérprete a la luz de las propuestas en hablantes bilingües

Reconocer que el intérprete activa y hace uso de las representaciones mentales a partir de la presentación de estímulos basados en *priming* interlingüístico permite indagar, en primer lugar, sobre las representaciones mentales de ambas lenguas del hablante bilingüe y, en segundo lugar, permite también teorizar sobre el proceso mental que acontece durante la práctica interpretativa a la luz de las propuestas referentes al almacenamiento y uso de la información lingüística, especialmente en hablantes bilingües.

De las premisas generales a las que se han llegado en los estudios de bilingüismo que indagan sobre el aprendizaje, almacenamiento y uso de la información lingüística de ambos idiomas, se retoma que i) existe una activación dual de ambas lenguas independientemente que solo se procese una de las lenguas y ii) se comparte información lingüística de manera bidireccional entre las lenguas (p. 88).

Referente a la primera premisa de los estudios de bilingüismo, la activación dual de ambas lenguas, se propone que el bilingüe desarrolla un control ejecutivo que le permite reconocer los estímulos lingüísticos para después atribuir esos estímulos lingüísticos a alguno de los sistemas lingüísticos que conozca y así poder procesarlos sin mayor problema, i.e. procesamiento lingüístico (Kroll, et al., 2015). De igual manera, se reconoce que el intérprete también genera un control ejecutivo específico para la práctica interpretativa que le permite regular los estímulos lingüísticos que recibe en la LO a manera de poder establecer equivalencias en LM, entre otras operaciones mentales y cognitivas, i.e. proceso psicolingüístico en la interpretación (Schwieter y Ferreira, 2017). Es importante recalcar que ambas propuestas en torno al control ejecutivo en bilingües e intérpretes tiene su fundamento en modelos psicolingüísticos sobre el procesamiento lingüístico presente en los humanos, tal como lo propone Baddeley (2003) y su modelo (p. 40), lo que permite establecer una relación teórica coherente entre las propuestas sobre el procesamiento lingüístico en bilingües y el proceso psicolingüístico del intérprete

De igual manera, es importante hacer una mención sobre el control ejecutivo que se propone como propio del intérprete ya que la idea del control ejecutivo también ha sido

propuesta como un mecanismo que permite realizar el procesamiento lingüístico en hablantes bilingües. El control ejecutivo en bilingües permite distribuir los recursos mentales y cognitivos necesarios para identificar y asociar los estímulos lingüísticos a uno de los sistemas lingüísticos del bilingüe y así desambiguar los estímulos; los resultados de esta investigación, aunado a la interpretación de los mismos, sugiere que el control ejecutivo del intérprete realiza procesos específicos a la práctica, tales como la consideración de diferentes estructuras lingüísticas en LO que mejor reflejen el contenido proposicional del mensaje en LO. Aún más, la incorporación de elementos morfosintácticos, como lo son los pronombres clíticos en función de OI, permiten proponer que el control ejecutivo del intérprete también toma en consideración la oralidad de la LM y los beneficios comunicativos que puedan atribuírsele a estas estructuras lingüísticas como un reflejo de la oralidad, además de también considerar que el intérprete contempla un objetivo comunicativo basado en la actividad comunicativa en la que se sitúa, es decir, la práctica interpretativa.

Así, se propone que la incorporación de las funciones semánticas, pragmáticas y discursivas que trae consigo la duplicación del OI en español es un reflejo del control ejecutivo presente en el intérprete durante la práctica interpretativa, mismo control ejecutivo que debe considerarse como un mecanismo fundamental para las descripciones futuras en torno al proceso psicolingüístico del intérprete. Esto invita a futuras investigaciones a indagar de manera más profunda sobre el control ejecutivo que tiene el intérprete a partir de reconocer a la práctica interpretativa como un acto comunicativo propio, con propósitos comunicativos propios y que, ultimadamente, estos propósitos comunicativos parecen también guiar el proceder del intérprete en términos psicolingüísticos y cognitivos.

Ahora bien, la segunda premisa a la que se ha llegado en los estudios de bilingüismo es la de reconocer que la información lingüística fluye en ambas direcciones, es decir, no solo la L1 tiene un efecto sobre la L2, sino que también la L2 tiene una influencia sobre la L1 (Kroll, et al., 2015). Esta segunda premisa se relaciona con la propuesta de Harstuiker y Bernolet (2018) sobre el desarrollo de la sintaxis en la L2, al igual que también relacionarse

con la propuesta de Ellis (2002) referente al aprendizaje y desarrollo nativo de una L2. Ambas propuestas, tanto la de Hartsuiker y Bernolet (2018), como la de Ellis (2002), comparten la idea de que el contacto, exposición y uso de la L2 trae consigo un uso lingüístico similar al que se realiza con la L1, lo cual deja entrever que el bilingüe parece integrar la información de los nodos y los lemas de ambas lenguas a una sola representación mental con el objetivo de ahorrar recursos cognitivos y de memoria (Kroll et al., 2015); lo anterior también se ha caracterizado como el desarrollo de una competencia lingüística de la L2 casi “nativa” en contextos de enseñanza/aprendizaje (Ellis, 2002).

El análisis lingüístico que se realizó referente a la duplicación del OI en español durante la práctica interpretativa puede devenir en evidencia que demuestre el grado de integración que tienen los nodos y los lemas de ambas lenguas ya que permite observar el comportamiento de tres verbos ditransitivos y las combinaciones estructurales que se suscitan a partir de que el aprendiente de interpretación reconoce, desde su conocimiento de las gramáticas de ambas lenguas, hasta la existencia de diferentes técnicas morfosintácticas entre las lenguas de trabajo. Ciertamente, esto último se alinea con las conclusiones que hacen Hartsuiker y Bernolet (2018) y Sánchez (2017), quienes reconocen que la integración de los sistemas lingüísticos también dependerá de la tipología que presenten las lenguas que se analizan, i.e., la similitud tipológica que presenten ayudará a su integración, mientras que las diferencias tipológicas no permitirán una integración total, sino parcial; además, también se relaciona con la teoría del aprendizaje hebbiano que guía las propuestas del desarrollo e integración de la L2, lo que se discute a continuación.

Es importante recalcar que la propuesta de Hartsuiker y Bernolet (2018) sobre el desarrollo e integración de la sintaxis de la L2 encuentra su fundamento con la propuesta del aprendizaje hebbiano. Como se estableció anteriormente (p. 60), la teoría del aprendizaje hebbiano propone que el aprendizaje se propicia gracias a la estimulación sináptica entre dos neuronas, es decir, el aprendizaje puede suscitarse a partir del contacto y práctica que se tenga con el objeto de estudio o la situación (Mora Gutiérrez, 2013). De esta manera, los resultados que se presentaron con anterioridad respecto al efecto de *priming* durante las prácticas de interpretación sugieren que la integración de las sintaxis de ambas

lenguas de trabajo se mantiene como un recurso mental útil para llevar a cabo la actividad interpretativa.

De igual manera, la teoría hebbiana y la propuesta de Ellis (2002) contribuyen al entendimiento e interpretación de los resultados que se presentan en esta investigación. Así, la propuesta de Ellis (2002) sobre la capacidad de trasladar el conocimiento de la L2 a la memoria no declarativa, parece evidenciarse a partir de reconocer que el intérprete presenta efectos de *priming* interlingüístico en su práctica interpretativa, lo que a su vez se contempla como evidencia de la activación de las representaciones mentales de ambas lenguas de trabajo, y así, el grado de integración que presentan las lenguas de trabajo del intérprete. Lo anterior permite proponer que el intérprete, como un hablante bilingüe, puede reflejar el grado de integración que se tiene entre ambas lenguas al momento de almacenar y utilizar la información de ambos sistemas lingüísticos durante su uso en la práctica interpretativa, además de reconocer que dicha integración de representaciones mentales se relaciona con la propuesta de integrar el conocimiento de la L2 a la memoria no declarativa (p. 34). Por tanto, comprobar un efecto de *priming* interlingüístico, bajo el modelo de memoria de Squire (2003), permite reconocer que ambas lenguas del trabajo del intérprete parecen procesarse bajo la memoria no declarativa en términos de las valencias verbales de los tres verbos que se analizaron en este estudio.

La presencia de *priming* interlingüístico en aprendientes de interpretación sugiere que existe una integración de los nodos y los lemas entre las lenguas de trabajo del intérprete, por tanto, es factible teorizar sobre el procesamiento lingüístico que llevan a cabo los intérpretes utilizando algunos modelos sobre el procesamiento lingüístico en bilingües que han sido propuestos y e investigados en la literatura. Así, los modelos teóricos sobre el almacenamiento y organización de la memoria en el bilingüe, como lo es el BIA+ (Dijkstra y Van Heuven, 2002), sugieren ser modelos compatibles con la descripción del proceso psicolingüístico del intérprete ya que este modelo contempla una activación dual de los sistemas lingüísticos, misma activación dual que se ve puesta en práctica durante el proceso de interpretación a partir de reconocer que el intérprete hace uso activo de sus dos lenguas de trabajo durante todo su acto comunicativo; lo anterior resalta

la importancia de identificar modelos de procesamiento bilingüe que sean compatibles con la práctica de la interpretación.

Ahora bien, la práctica interpretativa se propone como una actividad psicolingüística y cognitiva que exige el desarrollo de habilidades de corte cognitivo para poder llevarse a cabo, entre ellas, la habilidad del lenguaje, la memoria, la atención sostenida, entre otras (Dong y Li, 2020); aunado a lo anterior, también se propone que la práctica interpretativa se distingue de otros procesos bilingües ya que la frecuencia y regularidad con la que se utilizan ambos sistemas lingüísticos con fines interpretativos es diferente a los procesos comunicativos generales del hablante bilingüe, lo que trae consigo un bilingüismo peculiar a los intérpretes y traductores (ibíd.). Aquí, un modelo como el MDE de Gile (2009a), que considera evidencia psicolingüística, neurocognitiva y fisiológica, puede fungir como un punto de partida para indagar y describir con mayor precisión el proceso psicolingüístico y cognitivo del intérprete a partir de reconocer la existencia de procesos compartidos entre la memoria, el bilingüismo y la actividad interpretativa.

El MDE se propone como un modelo pedagógico que considera los esfuerzos mentales que se ven involucrados durante la actividad interpretativa como tareas que se realizan de manera no automática, es decir, existe un esfuerzo constante por parte del intérprete en la realización de diversas tareas que deben llevarse a cabo al mismo tiempo, entre ellas, la atención sostenida y la comprensión y producción de ambas lenguas de trabajo. Por un lado, la atención sostenida parece ser una tarea no automática que difícilmente podría pasar a ser una tarea automática; por otro lado, la comprensión y producción de material lingüístico parece que puede tener un grado de automatización, si bien no total, parcial, de acuerdo a los modelos en torno al procesamiento lingüístico en monolingües (Baddeley, 2003; Ullman, 2005) basados en el sistema y los subsistemas de la memoria propuestos por Squire (2003). Es importante mencionar que dicha automatización parcial en la comprensión y producción de material lingüístico a la cual se hace referencia se ha propuesto desde estudios referentes a la adquisición de primeras lenguas, no obstante, se han presentado propuestas en algunos estudios de bilingüismo – la propuesta de Ellis

(2002) y la de Hartsuiker y Bernolet (2018) – que sugieren que la LE o la L2, respectivamente, pueden desarrollarse a un grado casi nativo. Estas propuestas han sido interpretadas como evidencia para cuestionar si el procesamiento lingüístico de la LE o L2 puede desarrollarse como un proceso que tome lugar en la memoria no declarativa, lo cual sería de beneficio para la descripción del proceso psicolingüístico del intérprete.

Toda vez que se expusieron las bases psicolingüísticas y cognitivas, al igual que la incorporación de la teoría hebbiana del aprendizaje, mismas que permiten teorizar sobre el procesamiento no declarativo parcial de la comprensión y producción de material lingüístico tanto en L1 como en L2 o LE, es importante considerar cómo estos procesos de desarrollo y automatización tienen un efecto en la práctica interpretativa. Tal como se comentó, la función de una representación mental activada a partir de un estímulo es la de funcionar como un catalizador de la información que permite procesar los estímulos que se reciben de manera más sencilla y sin un mayor esfuerzo cognitivo (p. 41), lo cual facilita la tarea comunicativa a nivel psicolingüístico y cognitivo. Los resultados que se obtuvieron en esta investigación, con relación al *priming*, permiten hacer aproximaciones sobre el efecto que tienen las representaciones mentales durante la práctica interpretativa y cómo dichas representaciones compartidas entre los dos sistemas lingüísticos parecen facilitar el proceso de la interpretación; estas aproximaciones se discuten a continuación.

Por un lado, si se ha reconocido que existió un efecto de *priming* estructural interlingüístico durante las prácticas de interpretación que se emplearon en esta investigación, convendría realizar estudios y propuestas teóricas que incorporen el mecanismo de *priming* como un facilitador en el proceso de interpretación, lo cual tiene un sustento psicolingüístico y cognitivo que puede incorporarse al MDE de Gile (2009a) como un punto a considerar en el proceso del intérprete y los esfuerzos que realiza durante la interpretación. En el caso de esta investigación, los aprendientes de interpretación parecen utilizar la representación mental que se activa a partir de procesar los estímulos de *priming* en las prácticas de interpretación con el menor esfuerzo cognitivo posible, es decir, utilizan el mismo orden estructural de la LO en la LM. El efecto de *priming* que se evidencia en esta investigación invita a considerar e integrar propuestas generales sobre el

procesamiento lingüístico (p. 52) y su relación con el modelo sobre la memoria de Squire (2003) (p. 36), a los esfuerzos y al proceso general del intérprete. Así, si se reconoce que existen efectos de *priming* interlingüístico durante la interpretación, se puede entonces considerar al subsistema de *priming* propuesto inicialmente por Squire como un mecanismo que parece ayudar al intérprete en su práctica, por lo que conviene examinar el modelo de la memoria propuesto por Squire para saber cómo los otros subsistemas de la memoria pueden incorporarse a las descripciones y modelos referentes al proceso que lleva a cabo el intérprete durante su práctica.

Aún más, el uso de estructuras que dupliquen información en la LM permite realizar algunas observaciones sobre el proceder general del intérprete. Si bien la incorporación de información pragmática-discursiva de la LM en la interpretación sigue siendo información de orden lingüístico, es importante remarcar que esta información no se encuentra de manera explícita en la LO. Lo anterior trae consigo considerar que el intérprete sí realiza un procesamiento lingüístico complejo en el cual no solo se considera la información estructural/explicita, sino que el intérprete sopesa las posibilidades estructurales que le ofrece la LM, pero también en términos discursivos.

Esto trae consigo una interrogante precisa en el procesamiento de la información durante la interpretación, a saber, si el intérprete es consciente de incorporar características estructurales en la LM que reflejen una mejor discursividad, o si bien, el intérprete no es consciente de esta incorporación estructural que realiza y es guiado, más bien, por el contacto que tiene con las lenguas de trabajo, por el uso oral de la lengua, además de la misma práctica de la interpretación. Se propone que el intérprete es guiado por el uso oral de las lenguas de trabajo, lo cual se alinea con las propuestas de las gramáticas basadas en el uso, tanto de primeras lenguas (Diessel y Tomsallo, 2001; Tomasello, 2003; Diessel, Dąbrowska y Divjak, 2019), como de segundas lenguas (Tan y Shojamanesh, 2019) y, a su vez, con las propuestas de Hoey (2005) sobre el acomodo y acceso a la información del lexicón a partir de los conceptos de colocación, coligación y *priming*.

No obstante, se exhorta a realizar investigaciones con mayor profundidad a estas aproximaciones teóricas que inciden con propuestas referentes a la gramática del hablante bilingüe.

Se cree importante, pues, analizar los datos que se obtuvieron de los discursos interpretados como un primer acercamiento a teorías gramaticales que puedan permitir una descripción de dicho procesamiento partiendo de bases psicolingüísticas y cognitivas, tal como lo son las teorías de gramáticas basadas en el uso de las lenguas. La incorporación de este tipo de teorías gramaticales al procesamiento del intérprete permitiría dar cuenta de fenómenos que van más allá de las estructuras lingüísticas que son utilizadas durante la práctica interpretativa ya que este tipo de teorías gramaticales tienen como base en común la relación entre la función lingüística y las estructuras lingüísticas que un hablante produce (Diessel, Dąbrowska y Divjak, 2019).

Así, realizar apuntes al procesamiento del intérprete desde teorías gramaticales basadas en el uso, al igual que desde disciplinas que se encarguen de describir el almacenamiento, recuperación y uso de la información almacenada en la memoria a partir de mecanismos como el *priming* (p. 36), permite describir el proceder del intérprete desde teorías y acercamientos generales para, paso después, realizar observaciones específicas a la práctica interpretativa que no se compartan en otras prácticas comunicativas.

6. Conclusiones

En primer lugar, se expuso y se justificó la importancia y necesidad de describir el tipo de bilingüismo presente en los aprendientes de interpretación, por lo que se aplicó el cuestionario LEAP-Q. A partir de los datos obtenidos de este cuestionario, se concluyó que este grupo de sujetos comparten características lingüísticas que los definen como bilingües funcionales, quienes son definidos como bilingües que pueden utilizar ambas lenguas para realizar la actividad lingüística que se les pide, en este caso, interpretar en una modalidad consecutiva dialógica. La descripción del tipo de bilingüismo con el que se trabaja trae a flote, en primer lugar, el entendimiento sobre el dinamismo y la heterogeneidad del bilingüismo y, en segundo lugar, traer ese entendimiento a los estudios de interpretación que buscan proponer e investigar sobre el proceso psicolingüístico y cognitivo del intérprete. Se concluye que la descripción del tipo de bilingüismo que presentan los intérpretes es un paso metodológico obligatorio y necesario ya que es a partir de reconocer este dinamismo y heterogeneidad que los resultados pueden variar y pueden contrastarse dentro de un marco teórico que permita establecer los parámetros necesarios para así hacerlo.

Aunado a la anterior conclusión, también se propuso, como un paso metodológico propio a los estudios de interpretación, indagar sobre los antecedentes y formación como intérpretes que presentaban los aprendientes de interpretación. La implementación de este paso metodológico contempla las posibles variaciones que puedan existir entre individuos que tengan diferentes antecedentes y formación como intérpretes, atendiendo así a la propuesta en torno a la interpretación como una actividad cognitiva que mejora conforme se tiene contacto con dicha actividad. Realizar este paso metodológico permite concluir que los estudios de interpretación que versan sobre el proceso psicolingüístico y cognitivo del intérprete deben interesarse en documentar este tipo de información con el objetivo de caracterizar a los participantes desde la propia interpretación y, por el contrario, no dejar pasar esta información tan valiosa. Si bien este trabajo no contempló un contraste entre sujetos que presenten diferente formación en interpretación, tener dichas características y

dicha información, permite realizar contrastes más finos para así detectar variaciones que puedan existir en torno al proceso del intérprete en diferentes etapas de su formación, así como las técnicas que utilizan para reexpresar el discurso interpretado.

Por otro lado, esta investigación también proporcionó pasos metodológicos para la conformación de un corpus de aprendientes de interpretación, denominado CAI por sus iniciales (Corpus de Aprendientes de Interpretación). Como ya se dijo antes, la sistematización de los datos provenientes de una interpretación ha sido un problema mayúsculo en la realización de estudios de interpretación dada la modalidad oral –o visual en el caso de la interpretación de lengua de señas – de la práctica interpretativa; sin embargo, los antecedentes sobre otras propuestas metodológicas sobre trabajos basados en corpus de interpretación simultánea (Bernardini et al., 2018; Monti et al., 2005) resultaron útiles. Así, el CAI se presenta como una herramienta novedosa que sistematiza y alinea el discurso interpretado de dos prácticas de interpretación consecutiva dialógicas realizadas por aprendientes de interpretación en diferentes etapas de su formación profesional.

La incorporación de la lingüística de corpus a manera de metodología permite a los estudios de interpretación construir herramientas que permitan indagar más sobre la práctica interpretativa. Con ello, el CAI se presenta a la comunidad científica como una herramienta que puede ser explotada en diferentes áreas temáticas que rodean a la interpretación consecutiva dialógica, tales como lo son la descripción del proceso interpretativo de otras estructuras sintácticas, la calidad de la interpretación en aprendientes de interpretación, al igual que la pedagogía y didáctica de ésta. Aún más, el CAI también se presenta como una herramienta que puede ayudar a aquellos investigadores interesados en los estudios de interpretación en temas como la omisión y la modulación durante la interpretación, además de los movimientos de tema y rema, mismos que parecen estar presentes en los resultados que se proporcionaron a lo largo de esta investigación.

Se concluyó que sí existe un efecto de *priming* estructural interlingüístico de acuerdo con el discurso analizado durante la práctica interpretativa llevada a cabo por aprendientes de interpretación en ambas direcciones de trabajo, es decir, del inglés al español y del español al inglés. Lo anterior concluye que el mecanismo y efecto de *priming*

son una parte del proceso que lleva a cabo el aprendiente de interpretación y que dicho proceso se refleja, en mayor o menor medida, en las estructuras lingüísticas que utiliza el intérprete para cumplir con los objetivos comunicativos propios de la interpretación.

En cuanto al análisis de las estructuras mayormente empleadas en el discurso interpretado por los sujetos, se discutió la presencia de clíticos pronominales en función del OI en los discursos interpretados por los aprendientes como una técnica lingüística que le permite al intérprete incorporar valores semánticos, pragmáticos y discursivos en la reexpresión del mensaje en LM; de igual forma, también se concluyó que la estructura lingüística, sea un SN o un ProN, que desempeñe la función de OI en inglés como LO, tendrá un efecto en la duplicación del OI a través de un pronombre clítico en español como LM.

Estas observaciones de corte lingüístico resultan paralelas a algunas observaciones de corte cognitivo que se realizan a partir de incorporar el MDE de Gile (2009a) a este trabajo teórico, el cual propone que el intérprete realiza esfuerzos cognitivos durante su interpretación, mismos que van consumiendo disponibilidad cognitiva para seguir realizando la interpretación. Las aproximaciones psicolingüísticas y cognitivas en torno al bilingüismo que se desarrollaron en este trabajo, en específico la activación dual de ambos sistemas lingüísticos durante el procesamiento lingüístico en el bilingüe en conjunto con las propuestas del MDE de Gile (2009a), permiten interpretar los datos que se reportan en esta investigación en torno a la relación que puede existir entre los esfuerzos conscientes que realiza el intérprete durante su interpretación y aquellos procesos que logra automatizar ligeramente y que le permiten tener una menor carga cognitiva durante la interpretación.

Ahora bien, las conclusiones que se realizan en torno al efecto de *priming* presente durante las prácticas de interpretación, al igual que las conclusiones del análisis de las estructuras mayormente empleadas por los aprendientes de interpretación, se relacionan con los estudios de *priming* interlingüístico que proponen la existencia del flujo de información lingüística estructural entre lenguas, i.e. la hipótesis de la sintaxis compartida y la sintaxis separada. Los resultados que se presentaron en esta investigación apoyan la literatura

encontrada en torno a este tema, la cual ha apoyado mayormente la hipótesis de la sintaxis compartida; por tanto, esta investigación se suma a la literatura que apoya dicha hipótesis.

Esta hipótesis, que se ha comprobado con hablantes que tienen diferentes combinaciones lingüísticas, no ha sido contemplada en los estudios de interpretación como un aparato hipotético que permita indagar sobre el uso y almacenamiento de la información lingüística durante prácticas de interpretación consecutiva dialógica, por lo que se concluye que la incorporación del mecanismo y efecto de *priming* interlingüístico es un acercamiento que vale la pena explorar y enmarcar en la actividad interpretativa.

Esta investigación contempla la hipótesis de la sintaxis compartida y, aunado a ella, la integración paulatina de las representaciones mentales propuestas en el modelo de Hartsuiker y Bernolet (2018), además del modelo del BIA+ (Dijkstra y Van Heuven, 2002) -en torno al almacenamiento y procesamiento léxico en el bilingüe- como posibles fenómenos que forman parte del procesamiento del intérprete. Esto se concluye ya que el intérprete, además de ser un hablante bilingüe, utiliza su conocimiento de ambas lenguas para cumplir con los objetivos propios de la interpretación de una manera que refleja la integración de nodos combinatorios y lemas en los diferentes niveles léxicos a través de la existencia del efecto de *priming* interlingüístico. Lo anterior invita a indagar con mayor profundidad el grado de relación entre las propuestas teóricas en torno al uso, almacenamiento y representación de la información lingüística en hablantes bilingües y el proceso psicolingüístico y cognitivo que lleva a cabo el intérprete.

Por tanto, se propone tomar en consideración las propuestas referentes al lexicón bilingüe (Dijkstra y Van Heuven, 2002), al igual que el desarrollo de la sintaxis en bilingües (Hartsuiker y Bernolet, 2018), como directrices para la investigación del proceso psicolingüístico y cognitivo del intérprete. Esto traería consigo una caracterización del intérprete como un hablante bilingüe – con todo lo que esto implica – que también desarrolla una mejor competencia lingüística conforme al contacto con ambas lenguas a partir de reconocer que las representaciones mentales de ambas lenguas pueden llegar a integrarse al grado de compartir una sola representación mental para ambos sistemas lingüísticos, tal como lo proponen las investigaciones de *priming* interlingüístico. Es

también importante identificar que esta caracterización del intérprete como un hablante bilingüe que puede desarrollar una mejor competencia lingüística en ambas lenguas está estrechamente ligada con propuestas teóricas sobre el acomodo y organización de la gramática, e.g. las gramáticas basadas en el uso, además de también estar relacionada con propuestas teóricas sobre los procesos psicológicos y cognitivos del aprendizaje, e.g. aprendizaje hebbiano.

Esta investigación presentó datos, análisis y discusiones referentes al efecto de *priming* interlingüístico a partir del discurso interpretado durante dos prácticas de interpretación consecutiva dialógica. A partir de estos datos se realizó un análisis de las estructuras empleadas por los aprendientes de interpretación para, en primer lugar, identificar la existencia de efectos de *priming* de manera bidireccional y, en segundo lugar, identificar las estructuras mayormente empleadas por los aprendientes de interpretación en sus discursos interpretados. Con ello, se permitió realizar una aproximación teórica sobre las representaciones mentales de ambas lenguas en la memoria y mente del intérprete, lo que se enmarca en las hipótesis de la sintaxis separada y la sintaxis compartida. Lo anterior permitió hacer una reflexión teórica y un primer acercamiento al procesamiento psicolingüístico que lleva a cabo el aprendiente de interpretación cuando realiza la actividad interpretativa en términos del uso de la información lingüística de ambas lenguas, considerando las implicaciones que trae consigo el bilingüismo y sus propuestas sobre el uso y almacenamiento de la información lingüística de dos lenguas, además de considerar el MDE de Gile (2009a) como un modelo que se acerca propiamente al proceso de la interpretación.

Esta observación sobre los procesos psicolingüísticos automatizados durante la interpretación debe de ser investigada con mayor profundidad, no obstante, se concluye que las estructuras que utilizaron los aprendientes de interpretación en LM cuando se les presentaron estructuras ditransitivas en LO presentan características estructurales que dejan ver la incorporación de elementos morfosintácticos particulares a la oralidad de la LM. Esto invita a realizar un contraste entre las técnicas morfosintácticas que emplean los aprendientes de interpretación en ambas lenguas de trabajo con la finalidad de identificar

patrones lingüísticos y poder describir con mayor detenimiento el uso de la información lingüística en aprendientes de interpretación.

A manera de reflexión para futuras investigaciones, se considera pertinente realizar un análisis estadístico para identificar si existe una relación entre la aparición del efecto de *priming* interlingüístico y el semestre de los aprendientes, al igual que entre alguno de los verbos en particular; esto podría ayudar a entender el desarrollo de la competencia interpretativa en la formación de intérpretes, además de indagar con mayor profundidad en el desarrollo de propuestas pedagógicas que permitan una mejora en la formación de intérpretes.

Las conclusiones en torno a las estructuras producidas en los discursos interpretados pueden servir para guiar la formación de aprendientes de interpretación a partir de incorporar estos resultados como evidencias para el desarrollo de técnicas de interpretación en donde se reflexione sobre la relación entre la estructura lingüística, los principios comunicativos de la interpretación y el esfuerzo cognitivo que pueda ser favorecido a partir del desarrollo e implementación de técnicas morfosintácticas aplicadas a la interpretación consecutiva dialógica.

Adicionalmente, también se considera pertinente realizar investigaciones dentro de los estudios de interpretación con perspectivas psicolingüísticas y cognitivas, especialmente utilizando paradigmas de *priming* interlingüístico, en donde las lenguas de trabajo no pertenezcan a la misma familia lingüística o que empleen diferentes técnicas morfosintácticas para la distribución y marcación de las valencias verbales. Esto último también traería consigo el desarrollo de los estudios de *priming* interlingüístico en general ya que son pocos los trabajos que versan sobre este tema que incorporan lenguas tipológicamente distintas. En el caso específico de México, la interpretación español-lengua indígena es una práctica que se lleva a cabo y que parece escapar del alcance de los investigadores, por lo que esta investigación cree pertinente investigar procesos psicolingüísticos y cognitivos de la interpretación con una combinación lingüística español-lengua indígena.

Así, la presente investigación cumplió con el objetivo general y los objetivos específicos que se establecieron en un principio. Además, esta investigación se considera un hito en los estudios de interpretación ya que no se tiene registro de otras investigaciones en México que empleen paradigmas de *priming* interlingüísticos en bilingües que lleven a cabo prácticas de interpretación consecutiva dialógica. Esto consolida a este trabajo como innovador y a su vez permite comenzar a explorar los procesos psicolingüísticos y cognitivos del intérprete a partir de la incorporación de metodologías provenientes de la psicolingüística, al igual que teorías y conclusiones a las cuales se han llegado desde los estudios de bilingüismo con corte psicolingüístico y cognitivo. Lo anterior se debe a que esta investigación reconoce y defiende que la interpretación es una actividad, tanto psicolingüística como cognitiva y no meramente lingüística.

Referencias

- Altarriba, J. y Basnight-Brown, D. M. (2007). Methodological considerations in performing semantic –and translation – priming experiments across languages. *Behavior Research Methods*, 39(1), 1-18.
- Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature reviews. Neuroscience*, (4), 829-39.
- Baker, M. (1993). Corpus Linguistics and Translation Studies: implications and applications. En M. Baker, G. Francis, y E. Tognini-Bonelli (eds.), *Text and Technology: In Honour of John Sinclair* (pp. 233-252). John Benjamins.
- Bancroft, M. (2015). Community interpreting: A profession rooted in social justice. En H. Mikkelsen y R. Jourdenais (eds.), *The Routledge Handbook of Interpreting* (pp. 217-235). Routledge.
- Bendazzoli, C. (2018). Corpus-based Interpreting Studies: Past, Present and Future Developments of a (Wired) Cottage Industry. En M. Russo, C. Bendazzoli y B. Defrancq (eds.), *Making Way in Corpus-based Interpreting Studies* (pp. 21-42). Springer.
- Bendazzoli, C. y Sandrelli, A. (2009). Corpus-based Interpreting Studies: Early work and future prospects. *Revista Tradumàtica: traducció i tecnologies de la informació i la comunicació*, (7), 1-9.
- Bernardini, S., Ferraresi, A., Russo, M., Collard, C. y Defrancq, B. (2018). Capítulo: Building Interpreting and Intermodal Corpora: A How-to for a Formidable Task. En M. Russo, C. Bendazzoli y B. Defrancq (eds.), *Making Way in Corpus-based Interpreting Studies* (pp. 21-42). Springer.
- Bernolet, S., Hartsuiker, R. J. y Pickering, M. J. (2012). Effects of phonological feedback on the selection of syntax: Evidence from between-language syntactic priming. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 503-516.

- Bernolet, S., Hartsuiker, R. J., y Pickering, M. J. (2007). Shared syntactic representations in bilinguals: Evidence for the role of word-order repetition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 33, 931–949.
- Bock, J. Kathryn. (1986). Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology*, 18.3, 355-387.
- Bogard, S. (2015). Los clíticos pronominales del español: estructura y función. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, Tomo LXIII, (1), 1-38.
- Bowden, H. W., Steinhauer, K., Sanz, C. y Ullman, M. (2013). Native-like brain processing of syntax can be attained by university foreign language learners. *Neuropsychologia*, 51, 2492-2511.
- Chmiel, A. (2007). Interpreting Studies and psycholinguistics: A possible synergy effect. En D. Gile, G. Hansen y N. Pokorn (eds), *Why Translation Studies Matters* (pp. 223-236). Benjamins.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estrasburgo y Madrid [disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>].
- DeKeyser, R. (1997). Beyond explicit rule learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 195 - 221.
- Del-Pozo-Triviño, Maribel, (dir). (15 de agosto de 2020). *Linkinterpreting*. Universidad de Vigo. <http://linkinterpreting.uvigo.es/>.
- Desmet, T. y Declercq, M. (2006). Cross-linguistic priming of syntactic hierarchical configuration information. *Journal of Memory and Language*, 4(54), 1-23.
- Diessel, H. y Tomasello, M. (2001). The development of relative clauses in spontaneous child speech. *Cognitive Linguistics*, 11, 131-151.
- Diessel, H., Dąbrowska, E., y Divjak, D. (2019). Usage-based construction grammar. *Cognitive linguistics*, 2, 50-80.

- Dijkstra, T. y Van Heuven, W. J. B. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(3), 175–197.
- Dong Y. y Li, P. (2020). Attentional control in interpreting: A model of language control and processing control. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23, 716–728.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Dussias, P. y Sagarra, N. (2007). The effect of exposure on syntactic parsing Spanish-English Bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (1), 101-116.
doi:10.1017/S1366728906002847
- Ellis, R. (2002). *The study of second language acquisition* (9na edición). Oxford University.
- Frenck, C. y Pynte, J. (1987). Semantic Representation and Surface Forms: A look at Across-Language Priming in Bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4(16), 383-396.
- Hartsuiker, R. y Bernolet, S. (2018). The development of shared syntax in second language learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(2), 219-234.
doi:10.1017/S1366728915000164.
- Hartsuiker, R., Beerts, S., Loncke, M., Desmet, T. y Bernolet, S. (2016). Cross-linguistic structural priming in multilinguals: Further evidence for shared syntax. *Journal of Memory and Language*, 90, 14-30.
- Hartsuiker, R. (1999). Priming word order in sentence production. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A* (52.1), 129-147.
- Hartsuiker, R., Pickering, M. y Velkamp, E. (2004). Is Syntax Separate or Shared Between Languages? Cross-linguistic Syntactic Priming in Spanish-English Bilinguals. *Psychological Science*, 15(6), 409-414.

- Haspelmath, M. (2007). Ditransitive alignments splits and inverse alignment. *Functions of Language*, 14, 79-102.
- Haspelmath, M. y Hartmann, I. (2015). Capítulo: Comparing verbal valency across languages. En A. Malchukov y B. Comrie (Ed.), *Volume 1 Introducing the Framework, and Case Studies from Africa and Eurasia* (pp. 41-72). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110338812-006>.
- He, Y. (2019). Capítulo Translating and Interpreting as Bilingual Processing: The Theoretical Framework. En D. Li, V. Cheng Lei y Y. He (eds.), *Researching Cognitive Processes of Translation* (pp. 15-48). Springer.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Ediciones Cátedra.
- Hoey, M. (2005). *Lexical priming: A new theory of words and language*. Routledge.
- Jimenez Ivars, M. (2002). Variedades de interpretación: modalidades y tipos. *Hermeneus: Revista de traducción e interpretación*, 4, 95-114
- Kade, O. (1968). *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung*. Verlag Enzyklopädie.
- Kantola, L. y P G van Gompel, R. (2011). Between-and within-language priming is the same: Evidence for shared bilingual syntactic representations. *Memory & cognition*, 39, 276-90.
- Kroll, J., y Tokowicz, N. (2005). Models of Bilingual Representation and Processing: Looking Back and to the Future. En J.F. Kroll y A.M.B. de Groot (eds.), *Handbook of Bilingualism Psycholinguistic Approaches* (pp. 531-553). Oxford University Press.
- Kroll, J.F., Dussias, P. E., Bogulski, C. A. y Valdes Kroff, J.R. (2012). Juggling Two Languages in One Mind: What Bilinguals Tell Us About Language Processing and Its Consequences for Cognition. *Psychology of Learning and Motivation*, 56, 229-262.

- Kroll, J. F. y Ma, F. (2018). The bilingual lexicon. En E. Fernández y H. Smith (eds.), *The Handbook of Psycholinguistics* (pp. 294-319). Wiley Blackwell.
- Kroll, J. F., Dussias, P. E., Bice, K. y Perrotti, L. (2015). Bilingualism, mind, and brain. *Annu. Rev. Linguist.*, 1(1), 377-394.
- Kroll, J., F., Dussias, P. E., Bogulski, C., A. y Kroff, J. R. (2007). Juggling Two Languages in One Mind: What Bilinguals Tell Us About Language Processing and its Consequences for Cognition. En Brian H. Ross (ed.) *Psychology of Learning and Motivation, Academic Press*, 56, 229-262
- Kroll, J. y Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connection between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33(2), 149–174. doi:10.1006/jmla.1994.1008.
- Levelt, W., Roelofs, A., y Meyer, A. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(1), 1-38.
doi:10.1017/S0140525X99001776
- Levy, D.A., Stark, C.E.L. y Squire, L.R. (2004). Intact Conceptual Priming in the Absence of Declarative Memory. *Psychological Science*, 15(10), 680-686.
- Li, D., Cheng Lei, V. y He, Y. (2019). *Researching Cognitive Processes of Translation*. Springer.
- Liu, M. (2008). How do experts interpret? Implications from research in Interpreting Studies and cognitive science. En G. Hansen, A. Chesterman y H. Gerzymisch-Arbogast (eds.), *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research*, (pp. 159-178). John Benjamins.
- Marian, V., Blumenfeld, H. y Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(4), 940-967.

- Micheli, P. (2013). *La subcompetencia instrumental profesional dentro del currículum de traducción en Chile. Estado del arte y propuesta curricular*. [Tesis Universidad Autónoma de Barcelona].
- Mora Gutiérrez, S. (2013). El cerebro y el aprendizaje. *Sociedad de Farmacología de Chile*, 6(2), 5-10.
- Nadel, L. y Hardt, O. (2011). Update on memory systems and processes. *Neuropsychopharmacology: official publication of the American College of Neuropsychopharmacology*, 36(1), 251–273. <https://doi.org/10.1038/npp.2010.169>
- Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 2(2), 209-243.
- Paolieri, D., Morales, L. & Bajo, M.T. (2017). Production in bilingual and multilingual speakers. En E. Fernández y H. Cairns (eds.), *Handbook of Psycholinguistics*, (pp.82-110). Wiley-Blackwell.
- Pickering, M. y Ferreira, V. (2008). Structural priming: A critical review. *Psycho Bulletin*, 134(3), 427-459.
- Pickering, M. y Holly P. (1999). Syntactic priming in language production. *Trends in cognitive sciences*, 3(4), 136-141.
- Plevoets, K. y Defrancq, B. (2016). The effect of informational load on disfluencies in interpreting: A corpus-based regression analysis. *Translation and Interpreting Studies*, 11(2), 202–224.
- Pöchhacker, F. (1995). Simultaneous Interpreting: A Functionalist Perspective. *Hermes, Journal of Linguistics*, 14, 31-54.
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Routledge.
- Pöchhacker, F. (2008). The Turns of Interpreting Studies. En G. Hansen, A. Chesterman y H. Gerzymisch-Arbogast (eds.), *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research*, (pp. 25-48). John Benjamins.

- Pöchhacker, F. (2010). Interpreting. En Y. Gambier y L. van Doorslaer (eds.) *Handbook of Translation Studies Volume 1*, (pp.153-157). John Benjamins Publishing.
- Rabadán, R. (1991). *Equivalencia y traducción: problemática de la equivalencia translémica inglés-español*. Universidad de León.
- Requena, Pablo E. (2020). A Usage-Based Perspective on Spanish Variable Clitic Placement. *Language*, 5(33), 1-26.
- Sánchez, H. (2017). *Syntactic priming in bilinguals: priming differences between 'el cual' & 'la cual' in relative clauses*. [Tesis de Maestría, Universidad de Guadalajara]. Impreso.
- Scheepers, C. (2003). Syntactic priming of relative clause attachments: persistence of structural configuration in sentence production. *Cognition*, 89, 179-205.
- Schoonbaert, S., Hartsuiker, R. y Pickering, M. (2007). The representation of lexical and syntactic information in bilinguals: Evidence from syntactic priming. *Journal of Memory and Language*, 56, 153-171.
- Schwieter, J. W., Festman, J. y Ferreira, A. (2020). Current research in bilingualism and its implications for Cognitive Translation and Interpreting Studies. *Linguistica Antverpiensia*, 19, 80–93.
- Schwieter, J. y Ferreira, A. (2017). Capítulo: Bilingualism in Cognitive Translation and Interpreting Studies. En F. Alves y A. Lykke (eds.), *The Handbook of Translation and Cognition*, (pp.144-163). Wiley.
- Seleskovitch, D. y Lederer, M. (1984). *Interpréter pour traduire* (3ème edition). Publications de la Sorbona.
- Singh, L. (2013). One World, Two Languages: Cross-Language Semantic Priming in Bilingual Toddlers. *Child Development*, 85, 1-12.
- Squire, L. (2009). Memory and Brain Systems: 1969-2009. *Journal of Neuroscience*, 14(41), 12,711-12,716.

- Squire, L. (2004). Memory systems of the brain: A brief history and current perspective. *Neurobiology of Learning and Memory*, 82, 171-177.
- Tan, K. H. y Shojamanesh, V. (2019). Usage-Based and Universal Grammar-Based Approaches to Second Language Acquisition. En O. Lutsenko y G. Lutsenko (eds.), *Active Learning - Theory and Practice*. IntechOpen.
<https://doi.org/10.5772/intechopen.89737>
- Thompson, P. (2005). Spoken language corpora. En M. Wynne, (Ed.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*, (pp.59-70). Oxford.
- Tomasello M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge. Harvard University Press.
- Ullman, M. (2005). A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative Procedural Model. En C. Sanz, (Ed.), *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory and Practice. Language and Cognition*, (pp.141-178). Georgetown University Press.
- Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Idiomas (20 de diciembre de 2021). *Perfil de ingreso a la licenciatura en traducción*.
<http://idiomas.uabc.mx/web/licenciatura-en-traduccion/perfil-de-ingreso>
- Van de Cavey, J. y Hartsuiker, R. (2015). Is there domain-general cognitive structuring system? Evidence from structural priming across music, math, action descriptions, and language. *Cognition*, 146, 172-184.
- Vasilyeva, M., Waterfall, H., Gámez, P., Bowers, E., y Shimpi, P. (2010). Cross-linguistic syntactic priming in bilingual children. *Journal of Child Language*, 37(5), pp. 1047-1064. doi:10.1017/S0305000909990213.
- Vázquez-Ayora, G. (1977). *Introducción a la Traductología: curso básico de traducción*. Georgetown University Press.
- Vázquez Rozas, V. y García Salido, M. (2012). A discourse-based analysis of object clitic doubling in Spanish. En K. Davidse, T. Breban, L. Brems y T. Mortelmans (eds.),

Grammaticalization and Language Change: New reflections, (pp. 271–297). John Benjamins.

Vuorikoski, A.R. (2004). *A Voice of its Citizens or a Modern Tower of Babel?* Tampere University Press.

Wei, L. (2007). *The bilingualism reader* (2nd ed). Routledge.

Anexo 1

Diálogos 1 y 2 para las prácticas de interpretación consecutiva dialógica

Diálogo 1

Contexto Natalya Alexandrovna Tymoshenko es una inmigrante ucraniana recién llegada a México con su marido y su hija de quince meses. Gracias a una amiga también inmigrada, Natalya ha encontrado un trabajo con el que poder llevar dinero a casa; sin embargo, necesita un permiso de residencia y de trabajo para poder aceptarlo. Además, Natalya ha empezado a notar que su marido demuestra actitudes violentas de vez en cuando, y teme que estas puedan ir a más y afectar a su hija también, por lo que decide también informarse en caso de que lo pudiera necesitar. Natalya acude al Centro y Albergue para Inmigrantes de México para buscar ayuda.

(D1_SP1)TRABAJADORA SOCIAL: ¡Buenos días! Bienvenida al Centro y Albergue para Inmigrantes. Mi nombre es Montserrat Valdéz Durán. ¿Cómo se llama usted?

(D1_EN1)NATALYA: *Hello. My name is Natalya Tymoshenko, and I'm from Ukraine. I got to Mexico just a couple of weeks ago with my husband and daughter.*

(D1_SP2)TRABAJADORA SOCIAL: Está bien, Natalya. Pero primero, ¿podría deletrearme su nombre?

(D1_EN2)NATALYA: *Of course. N-a-t-a-l-y-a T-y-m-o-s-h-e-n-k-o.*

(D1_SP3)TRABAJADORA SOCIAL: Muchas gracias. Deme un minuto, enviaré su información a mi colega para iniciar un archivo.

(D1_EN3)NATALYA: *Yeah, don't worry, I can wait.*

(D1_SP4)TRABAJADORA SOCIAL: Dígame, Natalya, ¿en qué puedo ayudarle?

(D1_EN4)NATALYA: *Like I said, I just arrived in Mexico. My friend Sonya has been living here for a while. Three years, I think. Anyway, she promised me she would help me to get a job, she said she would give a phone number to me.*

(D1_SP5)TRABAJADORA SOCIAL: ¿Sabe en dónde le ofrecerá el trabajo su amiga?

(D1_EN5)NATALYA: *She knows some women who work in a hotel, and she told me they needed a cook. I sent her my resume because I used to be a cook in Ukraine, and I wanted to start working right away.*

(D1_SP6)TRABAJADORA SOCIAL: Me da mucho gusto que tu amiga te ayude a conseguir un trabajo y así puedas tener una mejor vida aquí en México.

(D1_EN6)NATALYA: *However, my friend told me I need to come here first to get some help throughout the process.*

(D1_SP7)TRABAJADORA SOCIAL: Su amiga le ha dado un buen consejo. ¿Tiene permiso de residencia o de trabajo vigente?

(D1_EN7)NATALYA: *Sorry, I don't think so. I don't even know what that is.*

(D1_SP8)TRABAJADORA SOCIAL: No se preocupe, nos vamos a ir por partes. ¿Tiene algún documento que acredite su identidad?

(D1_EN8)NATALYA: *I only have my passport. Is it okay with only that?*

(D1_SP9)TRABAJADORA SOCIAL: Sí, perfecto, es justo lo que necesito.

(D1_EN9)NATALYA: *Perfect, let me give my passport to you. Is it enough to get a job here? I don't want to work illegally. I want to help my family, and I certainly don't want to bring my family any trouble.*

(D1_SP10)TRABAJADORA SOCIAL: Para trabajar en México va a necesitar, en primer lugar, un permiso de residencia. Con él, podrá vivir aquí legalmente mientras el documento tenga validez; la validez es de alrededor de 1 año.

(D1_EN10)NATALYA: *Oh, okay... I understand. Where can I get this paper? Can you give it to me?*

(D1_SP11)TRABAJADORA SOCIAL: Me temo que, si quiere tener este permiso, va a tener que acudir al Consulado de Ucrania, ellos le ofrecerán a usted toda la información necesaria.

(D1_EN11)NATALYA: *I see. Do you know if the process takes much time?*

(D1_SP12)TRABAJADORA SOCIAL: Usualmente, el pasaporte lo entregan al solicitante en menos de una semana.

(D1_EN12)NATALYA: *That sounds extremely fast. I thought you were going say it takes months to get this paper. What do I need to bring?*

(D1_SP13)TRABAJADORA SOCIAL: Necesitará llevar su pasaporte al Consulado, además de llevar tres fotos a color.

(D1_EN13)NATALYA: *Alright... I'll send Sonya a message for assistance, she knows Spanish better than me.*

(D1_SP14)TRABAJADORA SOCIAL: Si necesita un intérprete que le ayude, nosotros podremos ofrecerle a usted un intérprete. Ha dicho que quiere trabajar, ¿verdad? Para obtener el permiso de trabajo, va a necesitar una copia firmada de su contrato laboral por usted y por quien le vaya a dar trabajo.

(D1_EN14)NATALYA: *Sure, no problem. I will bring those papers to you as soon as possible.*

(D1_SP15)TRABAJADORA SOCIAL: ¡Fantástico! Recuerde que nos tiene a su disposición para resolver cualquier duda. ¿Necesita algo más?

(D1_EN15)NATALYA: *Um, actually... [Duda] Yes, there's something else.*

(D1_SP16)TRABAJADORA SOCIAL: Puede contármelo con total confianza, Natalya. Esta conversación no saldrá de aquí aunque, si gusta, me puede enviar a mí un correo personal.

(D1_EN16)NATALYA: *Well, it's, um... It's my husband. He's been acting... not like himself lately.*

(D1_SP17)TRABAJADORA SOCIAL: ¿A qué se refiere exactamente?

(D1_EN17)NATALYA: *Well, he... Just before we came to Mexico, he started... yelling at me for no reason. I thought he was just nervous about bringing our daughter with us, but things have just gotten worse. I love him, but I'm... I'm scared he'll become violent eventually...*

(D1_SP18)TRABAJADORA SOCIAL: ¿Alguna vez la ha agredido físicamente?

(D1_EN18)NATALYA: *No! No... But when he gets really angry, he... breaks things. Whatever he can find. I'm... I don't want him to hurt our daughter. I don't care if he hurts me, but I want my daughter to be safe. She's just a baby...*

(D1_SP19)TRABAJADORA SOCIAL: Entiendo perfectamente su preocupación, Natalya. Sabe, en caso de que lo desee, podría denunciar a su marido. Le enviaré a usted el número a donde puede llamar en caso de que corra peligro.

(D1_EN19)NATALYA: [Poniéndose nerviosa] *What!? I can't do that, I don't want to send my husband to jail.*

(D1_SP20)TRABAJADORA SOCIAL: Tranquila, por favor. Usted es quien decide lo que desea hacer. En cualquier caso, permita que le entregue este folleto. En él podrá encontrar el número de información de violencia intrafamiliar, el 911.

(D1_EN20)NATALYA: *But... My husband will know about it!*

(D1_SP21)TRABAJADORA SOCIAL: No quedará rastro en su teléfono si llama. Además, también tiene aquí el teléfono de emergencias y el de la policía, puede utilizarlos si siente que los necesita.

(D1_EN21)NATALYA: *Thank you... Thank you so much, I will definitely bring the papers to you in order to get the work permit.*

(D1_SP22)TRABAJADORA SOCIAL: No tiene por qué darme las gracias. Es nuestro trabajo. ¿Necesita ayuda con algo más?

(D1_EN22)NATALYA: *No, that's all. Thank you so much, seriously. I will be back soon.*

(D1_SP23)TRABAJADORA SOCIAL: Hasta pronto. ¡Recuerde que estamos aquí para lo que necesite!

Diálogo 2

Este roleplay describe la trágica situación en la que se encuentran Nala y su hijo Sharik, inmigrantes que proceden de Ghana, al oeste de África. Nala se acerca a la Oficina de Refugiados de México, donde les atenderá Daniel, la encargada de ofrecer ayuda a los migrantes. El objetivo de esta familia es conseguir asilo y refugio en México; se trata de un proceso largo y tedioso, pero Daniel ayudará a la familia a lograrlo

(D2_EN1)NALA: *Hi, good morning. I need some help, please. I can't stand it more.*

(D2_SP1)DANIEL: A ver, tranquila, no te preocupes, ya estás a salvo, intenta respirar.

(D2_EN2)NALA: *Thank you, thank you so much. I'm feeling extremely nervous.*

(D2_SP2)DANIEL: No te preocupes, ¿Muy bien, ahora cuéntame, ¿Quién eres?, ¿Cuál es tu situación?

(D2_EN3)NALA: *Ok, thank you once again, could you bring my son a glass of water, please?*

(D2_SP3)DANIEL: Claro que sí, deja lo pido.

(D2_EN4)NALA: *I'm Nala and he's my son Sharik. We came from Ghana, in the African West Coast. Our country has been immersed in a horrible civil war for two years. Our village has been destroyed as well as our home and family, and I want to give a proper education to my son.*

(D2_SP4)DANIEL: Lo siento mucho, te ayudaremos en todo lo que podamos. ¿Cómo nos encontraste o te enteraste de nosotros?

(D2_EN5)NALA: *Well, I knew that here in Mexico you have political asylum, so I send a message to my friend, Ronda, who's living here in Mexico.*

(D2_SP5)DANIEL: ¿Entonces tu amiga te dio a ti la dirección de la oficina? Excelente, tienes una muy buena amiga ya que es lo mejor que pudiste hacer. Cuéntame un poco de tu situación en Ghana.

(D2_EN6)NALA: *I've been living in a deeply terrifying situation, worried for my home, for my little boy, for our lives and future. Sharik has been shivering since we left Ghana, he has also fever and he is really confused and upset.*

(D2_SP6)DANIEL: Por todo lo que me has contado, cumples los requisitos para ofrecer a ti y a tu hijo el refugio político. Dada tu situación, tienes derecho a asistencia sanitaria y será lo primero que hagamos: se les ofrecerá una revisión médica a ti y a tu hijo para ver cómo se encuentran físicamente.

(D2_EN7)NALA: *I really appreciate you doing these things for us. Do I have to make an appointment with the doctor?*

(D2_SP7)DANIEL: No, Nala, no te preocupes, nosotros nos pondremos en contacto con el doctor que tenemos aquí en la oficina para que los revise en cuanto términos de hablar, ¿te parece?

(D2_EN8)NALA: *Yes, of course, thank you so much. I wondered if I could seek some type of asylum or shelter where Sharik and I could live.*

(D2_SP8)DANIEL: Por supuesto que sí. En primer lugar, les daremos espacio a ti y a tu hijo en el Centro para Refugiados que está a unas cuadras de aquí. Allí pueden pasar un mes hasta que se apruebe su petición de asilo, y luego se decidirá dónde los vamos a reubicar.

(D2_EN9)NALA: *It sounds great! Can I come to the office meanwhile to check with you if my request has been approved?*

(D2_SP9)DANIEL: Claro, sin embargo, nosotros te enviaremos a ti un mensaje por celular el día que se apruebe tu petición, ¿de acuerdo? Ahora vamos a comenzar con los trámites para la solicitud.

(D2_EN10)NALA: *Thank you, thank you very much, I would do anything to escape from the nightmare we were living back home.*

(D2_SP10)DANIEL: Lo entiendo. Ahora te voy a leer los datos que necesitamos para la solicitud y tú me debes ir contestando de la forma más precisa posible, de igual manera te entregaremos la solicitud traducida a ti. ¿Estás entendiendo el proceso?

(D2_EN11)NALA: *Yes, thank you. You can proceed to reading the documents.*

(D2_SP11)DANIEL: ¿Cuál es tu lengua materna?

(D2_EN12)NALA: *I speak English and Hausa, my village's language.*

(D2_SP13)DANIEL: Perfecto, ¿y tienes algún tipo de estudios?

(D2_EN13)NALA: *No, I used to talk about different subjects with my grandparents and some people of my village, and also my grandparents brought me several books when I was a kid. By the time I was 13, I had already devoted myself to my family and the housekeeping.*

(D2_SP14)DANIEL: Ok, ¿dispone de algún tipo de documento de identificación? ¿Pasaporte, acta de nacimiento?

(D2_EN14)NALA: *Yes, I brought my ID with me, but I don't have any other type of document.*

(D2_SP15)DANIEL: De acuerdo, eso será suficiente. ¿Puede contarme ahora un poco acerca de su entrada a México? ¿En qué fecha llegaron?

(D2_EN15)NALA: *Of course. Three months ago, and after the bombardment of our village, a hidden bus left the Ghana's port and I saw a chance of leaving the village. I gave most of my belongings to the person who was selling the bus tickets.*

(D2_SP16)DANIEL: ¿Por dónde realizaron la entrada?, ¿Cuál fue el itinerario recorrido antes de llegar aquí?

(D2_EN16)NALA: *We spent almost three months in the Atlantic Ocean until we arrived in Venezuela. Then, I sent a message to my friend, the one I told you about, and who had immigrated to Mexico the year the second civil war began. She paid the bus for us from Venezuela to Guatemala, where a cousin of hers would meet us.*

(D2_SP17)DANIEL: Wow! Por lo que me cuentas, el camino tuvo que haber sido muy duro para ti y para tu hijo. Y que considerado por parte de tu amiga ofrecer a ti y a tu hijo toda la ayuda para que pudieran llegar a México.

(D2_EN17)NALA: *Yes, I'm really thankful to her because she's probably the reason why I decided to flee my village, she did it before me and she became my inspiration and drive.*

(D2_SP18)DANIEL: ¿Tienen intención futura de regresar a su país? ¿Has mandado mensajes a alguien de tu pueblo para avisar que se encuentran bien?

(D2_EN18)NALA: *I sent my grandma a message, and she told me everything was still the same, so I don't have any intentions of going back. I want to get my son out of that situation and give an opportunity to him to grow up in a better environment.*

(D2_SP19)DANIEL: Claro, lo entiendo totalmente.

(D2_EN19)NALA: *I would also like to find a steady job that can provide enough food and shelter for both of us.*

(D2_SP20)DANIEL: Muchas gracias, con estos datos será suficiente por el momento. Ahora, una de mis compañeras les entregará a Sharik y a ti las habitaciones y un cambio de ropa si así lo desean. Ella también les traerá a ustedes un panfleto traducido donde pueden encontrar información importante.

(D2_EN20)NALA: *Thank you so much, I truly appreciate it.*

(D2_SP21)DANIEL: No hay de qué. Pueden hacer uso de todos los servicios, aquí estarán a salvo. Nosotros le enviaremos un mensaje a usted para informarle del progreso de su solicitud.

(D2_EN21)NALA: *Is it okay if I send a message to you every other day just to check-in with you or someone here? And once again, thank you very much for your hospitality.*

(D2_SP22)DANIEL: Claro, puedes venir a la oficina si gustas hablar. Les deseo mucha suerte a Sharik y a usted en esta nueva etapa.

Anexo 2

Verbos, estructuras prototípicas y las oraciones prime que se analizaron para investigar el efecto de priming durante dos prácticas de interpretación consecutiva dialógica

Oraciones prime con el verbo *to bring* en las prácticas de interpretación

Verbo	Estructura prototípica y posibles estructuras	Oraciones prime
BRING	1-nom > V.subj[1] > 2-acc > to + 3-dat	D1_EN9 <i>I certainly don't want to bring my family any troubles</i>
	1-nom > V.subj[1] > 3-ProN-dat.OI > 2-acc.	D1_EN14 <i>I will bring those papers to you</i>
		D1_EN17 <i>He was just nervous about bringing our daughter with us</i>
		D1_EN21 <i>I will definitely bring the papers to you</i>
		D2_EN3 <i>Could you bring my son a glass of water</i>
		D2_EN13 <i>My grandparents brought me several books when I was a kid</i>
		D2_EN14 <i>I brought with me my ID</i>

Oraciones prime con los verbos ofrecer/traer en las prácticas de interpretación

Verbo	Estructura prototípica y posibles estructuras	Oraciones prime
OFRECER/TRAER	(1-subj) > (3-ProN.OI) > V.subj[1] > 2 acc > (a + 3)	D1_SP5 Le ofrecerá el trabajo su amiga
	V.subj[1] > a + 3 > 2 acc.	D1_SP11 Ellos le ofrecerán a usted toda la información necesaria
Verbo	Estructura prototípica y posibles estructuras	Oraciones prime
	(1-subj) > V.subj[1] > 2 acc > a + 3.	D1_SP13 Necesitará llevar su pasaporte al Consulado
	(1-subj) > V.subj[1] > a + 3 > a + 2.acc.	D1_SP14 Nosotros podremos ofrecerle a usted un intérprete
		D2_SP6 Ofrecer a ti y a tu hijo el refugio político
		D2_SP6 Se les ofrecerá una revisión médica a ti y a tu hijo
		D2_SP17 Ofrecer a ti y a tu hijo toda la ayuda
		D2_SP20 Ella también les traerá a ustedes un panfleto traducido

Oraciones prime con el verbo to give en las prácticas de interpretación

Verbo	Estructura prototípica y posibles estructuras	Oraciones prime
TO GIVE	1-nom > V.subj[1] > 2-acc > to + 3-dat	D1_EN4 <i>She would give a phone number to me</i>
	1-nom > V.subj[1] > 3-ProN-dat.OI> 2-acc.	D1_EN9 <i>Let me give my passport to you</i>
		D1_EN10 <i>Can you give it to me</i>
		D2_EN4 <i>I want to give a proper education to my son.</i>
		D2_EN18 <i>Give an opportunity to my son</i>

Oraciones prime con los verbos dar/entregar to bring en las prácticas de interpretación

Verbo	Estructura prototípica y posibles estructuras	Oraciones prime
DAR/ENTREGAR	(1-subj) > (3-ProN.OI) > V.subj[1] > 2 acc > (a + 3)	D1_SP7 Su amiga le ha dado un buen consejo
	(1-subj) > (3-ProN.OI) > V.subj[1] > a + 3 > 2 acc.	D1_SP12 El pasaporte lo entregan al solicitante
	(1-subj) > V.subj[1] > 2 acc > a + 3.	D1_SP20 Permita que le entregue este folleto
	(1-subj) > V.subj[1] > a + 3 > a + 2.acc.	D2_SP5 Tu amiga te dio a ti la dirección de la oficina
		D2_SP8 Les daremos espacio a ti y a tu hijo
		D2_SP10 Te entregaremos la solicitud traducida a ti
		D2_SP20 Les entregará a Sharik y a ti las habitaciones y un cambio de ropa

Oraciones prime con el verbo to send en las prácticas de interpretación

Verbo	Estructura prototípica y posibles estructuras	Oraciones prime
<i>TO SEND</i>	1-nom > V.subj[1] > 2-acc > to + 3-dat	D1_EN5 <i>I sent her my resume</i>
	1-nom > V.subj[1] > 3-ProN-dat.OI> 2-acc.	D1_EN13 <i>I'll send Sonya a message</i>
		D1_EN19 <i>I don't want to send my husband to jail</i>
Verbo	Estructura prototípica y posibles estructuras	Oraciones prime
		D2_EN5 <i>I send a message to my friend</i>
		D2_EN16 <i>I sent a message to my friend, the one I told you about</i>
		D2_EN18 <i>I sent my grandma a message</i>
		D2_EN21 <i>Is it okay if I send a message to you</i>

Oraciones prime con el verbo enviar en las prácticas de interpretación

Verbo	Estructura prototípica y posibles estructuras	Oraciones prime
ENVIAR	(1-subj) > (3-ProN.OI) > V.subj[1] > 2 acc > (a + 3)	D1_SP3 Enviaré su información a mi colega.
	(1-subj) > (3-ProN.OI) > V.subj[1] > a + 3 > 2 acc.	D1_SP16 Me puede enviar a mí un correo personal.
	(1-subj) > V.subj[1] > 2 acc > a + 3.	D1_SP19 Le enviaré a usted el número.
	(1-subj) > V.subj[1] > a + 3 > a + 2.acc.	D2_SP9 Nosotros te enviaremos a ti un mensaje.
		D2_SP21 Nosotros le enviaremos un mensaje a usted.

Anexo 3

Fotos de grabación de los dos diálogos utilizados como prácticas de interpretación

Grabación de la práctica de interpretación



Grabación de la práctica de interpretación



Grabación de la práctica de interpretación



Anexo 4

Cuestionario sobre la experiencia y el conocimiento de la lengua (adaptado de Marian, Blumenfeld y Kaushanskaya, 2007)

INSTRUCCIONES: Lee cada pregunta y responde de acuerdo a lo que se pide.

Nombre				Fecha	
Edad		Fecha de nacimiento		Masculino ____	Femenino ____

1.- Enlista los idiomas que conoces en orden de dominio:

--	--	--	--	--

2.- Enlista los idiomas que conoces en orden de adquisición (**tu idioma materno será el primero**):

--	--	--	--	--

3.- En porcentajes, cuánto tiempo estás en contacto y expuesto a tus idiomas (**el porcentaje total debe sumar 100%**):

Idioma					
Porcentaje					

4.- Cuando tienes la opción de leer un texto en alguno de tus idiomas, ¿en cuál idioma prefieres leerlo? Considerando que el texto en cuestión está en otro idioma que no conoces (**el porcentaje total debe sumar 100%**):

Idioma					
Porcentaje					

5.- Cuando tienes la opción de hablar en alguno de tus idiomas con algún compañero que habla los mismos que tú, ¿en qué idioma prefieres hablar? (**el porcentaje total debe sumar 100%**):

Idioma					
Porcentaje					

6.- ¿Cuántos años de educación formal has cursado? _____

Marca con una "X" los grados que has cursado:

Menos de preparatoria	Algunos cursos de universidad	Maestría
Preparatoria	Universidad	Doctorado
Técnico	Especialidad	Otros:

II.- Las preguntas a continuación refieren al conocimiento y exposición del idioma inglés.

Responde las siguientes preguntas:

1.- Edad en la que

Comenzaste a adquirir el inglés:	Adquiriste fluidez en el inglés:	Comenzaste a leer en inglés:	Adquiriste fluidez en la lectura en inglés:

2.- Escribe el número de años que has pasado en un ambiente donde se hable inglés:

	Años	Meses
País donde se hable inglés		
Familiares que hablen inglés		
Escuela/trabajo donde hablen inglés		

3.- En una escala del 1 al 10 (donde 1 es lo menos y 10 es lo más), califica tu fluidez en la producción oral, comprensión oral y comprensión escrita en el idioma inglés:

Produccion oral		Comprensión oral		Comprensión oral	
-----------------	--	------------------	--	------------------	--

4.- En una escala del 1 al 10 (donde 1 es lo menos y 10 es lo más), selecciona cuánto aportaron a tu aprendizaje del inglés los siguientes factores:

Interacción con la familia		Audios y autoaprendizaje	
Interacción con los amigos		Ver televisión/películas	
Lectura		Música	

5.- En una escala del 1 al 10 (donde 1 es lo menos y 10 es lo más), selecciona cuánto estás expuesto al inglés en los siguientes contextos o actividades:

Interacción con la familia		Audios y autoaprendizaje	
Interacción con los amigos		Ver televisión/películas	
Lectura		Música	

6.- En una escala del 1 al 10 (donde 1 es lo menos y 10 es lo más), cuánto acento extranjero tienes cuando hablas inglés:

7.- En una escala del 1 al 10 (donde 1 es lo menos y 10 es lo más), cuánto acento extranjero te detectan personas nativas del inglés cuando hablas inglés:

Cuestionario basado en LEAP-Q (Marian, Blumenfeld y Kaushanskaya, 2007).
Traducción propia.

Anexo 5

Cuestionario “Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa”

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

FACULTAD DE IDIOMAS

DOCTORADO EN CIENCIAS DEL LENGUAJE

“ANTECEDENTES DE INTÉRPRETES Y SU PRÁCTICA INTERPRETATIVA”

El cuestionario “Antecedentes de intérpretes y su práctica interpretativa” se aplica a los alumnos inscritos en el programa *Licenciatura en Traducción* para conocer los antecedentes académicos y/o profesionales de su práctica como intérpretes.

Nombre completo: _____

Semestre: _____ Edad: _____ Sexo: M ____ F ____ Fecha de nacimiento _____

I.- Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Has cursado materias de interpretación? Sí ____ No ____

2. ¿Cuántas materias de interpretación has cursado? 1 ____ 2-3 ____ 4 o más ____

3. ¿Cuáles materias de interpretación has cursado?

Introducción a la interpretación ____ *Teoría y práctica de la interpretación* ____

Introducción a la interpretación de conferencias ____ *Interpretación de conferencias* ____

Introducción a la interpretación ante tribunales ____ *Interpretación ante tribunales* ____

Introducción a la interpretación de enlace ____ *Interpretación de enlace* ____

Introducción a la interpretación social ____ *Interpretación social* ____

Interpretación médica ____

4. ¿Qué modo de interpretación has estudiado y practicado más?

Simultánea ____ Consecutiva ____ Traducción a la vista ____

Otras (especificar) _____

5. ¿En cuál modo de interpretación te sientes más competente?

Simultánea ____ Consecutiva ____ Traducción a la vista ____

Otras (especificar) _____

6. ¿Por qué?

Toma de notas _____ Interpretación de las notas _____ Rapidez _____

Simultaneidad escuchar/hablar _____ Reexpresión de las ideas _____

Otras:

7. ¿Has realizado algún examen de validación del idioma inglés? Sí _____ No _____

8. ¿Cuál? _____

9. ¿Qué puntaje/nivel obtuviste? _____

MUCHAS GRACIAS POR SU AYUDA

Anexo 6

Inventario del corpus por semestre

V Semestre matutino

Posición en el corpus	Nombres de los archivos de práctica 1	Nombres de los archivos de práctica 2
SPANISH/ENGLISH 1	D1_LM_EN_1	D2_LM_EN_1
	D1_LM_SP_1	D2_LM_SP_1
SPANISH/ENGLISH 2	D1_LM_EN_2	D2_LM_EN_2
	D1_LM_SP_2	D2_LM_SP_2
SPANISH/ENGLISH 3	D1_LM_EN_3	D2_LM_EN_3
	D1_LM_SP_3	D2_LM_SP_3
SPANISH/ENGLISH 4	D1_LM_EN_4	D2_LM_EN_4
	D1_LM_SP_4	D2_LM_SP_4
SPANISH/ENGLISH 5	D1_LM_EN_5	D2_LM_EN_5
	D1_LM_SP_5	D2_LM_SP_5
SPANISH/ENGLISH 6	D1_LM_EN_6	D2_LM_EN_6
	D1_LM_SP_6	D2_LM_SP_6
SPANISH/ENGLISH 7	D1_LM_EN_7	D2_LM_EN_7
	D1_LM_SP_7	D2_LM_SP_7
SPANISH/ENGLISH 8	D1_LM_EN_8	D2_LM_EN_8
	D1_LM_SP_8	D2_LM_SP_8
SPANISH/ENGLISH 9	D1_LM_EN_9	D2_LM_EN_9
	D1_LM_SP_9	D2_LM_SP_9
SPANISH/ENGLISH 10	D1_LM_EN_10	D2_LM_EN_10
	D1_LM_SP_10	D2_LM_SP_10
SPANISH/ENGLISH 11	D1_LM_EN_11	D2_LM_EN_11
	D1_LM_SP_11	D2_LM_SP_11
SPANISH/ENGLISH 12	D1_LM_EN_12	D2_LM_EN_12
	D1_LM_SP_12	D2_LM_SP_12
SPANISH/ENGLISH 13	D1_LM_EN_13	D2_LM_EN_13

	D1_LM_SP_13	D2_LM_SP_13
Posición en el corpus	Nombres de los archivos	Nombres de los archivos
	de práctica 1	de práctica 2
SPANISH/ENGLISH 14	D1_LM_EN_14	D2_LM_EN_14
	D1_LM_SP_14	D2_LM_SP_14
SPANISH/ENGLISH 15	N/A	D2_LM_EN_15
		D2_LM_SP_15
SPANISH/ENGLISH 16	N/A	D2_LM_EN_16
		D2_LM_SP_16

V Semestre vespertino

Posición en el corpus	Nombres de los archivos de práctica 1	Nombres de los archivos de práctica 2
SPANISH/ENGLISH 1	D1_LM_EN_1 D1_LM_SP_1	N/A
SPANISH/ENGLISH 2	D1_LM_EN_2 D1_LM_SP_2	D2_LM_EN_2 D2_LM_SP_2
SPANISH/ENGLISH 3	D1_LM_EN_3 D1_LM_SP_3	N/A
SPANISH/ENGLISH 4	D1_LM_EN_4 D1_LM_SP_4	N/A
SPANISH/ENGLISH 5	D1_LM_EN_5 D1_LM_SP_5	D2_LM_EN_5 D2_LM_SP_5
SPANISH/ENGLISH 6	D1_LM_EN_6 D1_LM_SP_6	N/A
SPANISH/ENGLISH 7	D1_LM_EN_7 D1_LM_SP_7	D2_LM_EN_7 D2_LM_SP_7
SPANISH/ENGLISH 8	D1_LM_EN_8 D1_LM_SP_8	N/A
SPANISH/ENGLISH 9	D1_LM_EN_9 D1_LM_SP_9	N/A
SPANISH/ENGLISH 10	D1_LM_EN_10 D1_LM_SP_10	D2_LM_EN_10 D2_LM_SP_10

Posición en el corpus	Nombres de los archivos de práctica 1	Nombres de los archivos de práctica 2
SPANISH/ENGLISH 11	N/A	D2_LM_EN_11 D2_LM_SP_11
SPANISH/ENGLISH 12	N/A	D2_LM_EN_12 D2_LM_SP_12
SPANISH/ENGLISH 13	N/A	D2_LM_EN_13 D2_LM_SP_13

VII Semestre matutino

Posición en el corpus	Nombre del archivo práctica 1	Nombre del archivo práctica 2
SPANISH/ENGLISH 1	D1_LM_EN_1 D1_LM_SP_1	D2_LM_EN_1 D2_LM_SP_1
SPANISH/ENGLISH 2	D1_LM_EN_2 D1_LM_SP_2	N/A
SPANISH/ENGLISH 3	D1_LM_EN_3 D1_LM_SP_3	N/A
SPANISH/ENGLISH 4	D1_LM_EN_4 D1_LM_SP_4	N/A
SPANISH/ENGLISH 5	D1_LM_EN_5 D1_LM_SP_5	D2_LM_EN_5 D2_LM_SP_5
SPANISH/ENGLISH 6	D1_LM_EN_6 D1_LM_SP_6	N/A
SPANISH/ENGLISH 7	D1_LM_EN_7 D1_LM_SP_7	D2_LM_EN_7 D2_LM_SP_7
SPANISH/ENGLISH 8	D1_LM_EN_8 D1_LM_SP_8	D2_LM_EN_8 D2_LM_SP_8
SPANISH/ENGLISH 9	D1_LM_EN_9 D1_LM_SP_9	D2_LM_EN_9 D2_LM_SP_9

SPANISH/ENGLISH 10	D1_LM_EN_10 D1_LM_SP_ 10	N/A
-----------------------	-----------------------------	-----

Posición en el corpus	Nombre del archivo práctica 1	Nombre del archivo práctica 2
SPANISH/ENGLISH 11	N/A	D2_LM_EN_11 D2_LM_SP_ 11
SPANISH/ENGLISH 12	N/A	D2_LM_EN_12 D2_LM_SP_ 12
SPANISH/ENGLISH 13	N/A	D2_LM_EN_13 D2_LM_SP_ 13

VIII Semestre matutino

Posición en el corpus	Nombre del archivo práctica 1	Nombre del archivo práctica 2
SPANISH/ENGLISH 1	D1_LM_EN_1 D1_LM_SP_1	D2_LM_EN_1 D2_LM_SP_1
SPANISH/ENGLISH 2	D1_LM_EN_2 D1_LM_SP_2	N/A
SPANISH/ENGLISH 3	D1_LM_EN_3 D1_LM_SP_3	D2_LM_EN_3 D2_LM_SP_3
SPANISH/ENGLISH 4	D1_LM_EN_4 D1_LM_SP_4	D2_LM_EN_4 D2_LM_SP_4
SPANISH/ENGLISH 5	D1_LM_EN_5 D1_LM_SP_5	D2_LM_EN_5 D2_LM_SP_5
SPANISH/ENGLISH 6	D1_LM_EN_6 D1_LM_SP_6	N/A
SPANISH/ENGLISH 7	D1_LM_EN_7 D1_LM_SP_7	N/A
SPANISH/ENGLISH 8	D1_LM_EN_8 D1_LM_SP_8	D2_LM_EN_8 D2_LM_SP_8

VIII Semestre vespertino

Posición en el corpus	Nombre del archivo práctica 1	Nombre del archivo práctica 2
SPANISH/ENGLISH 1	D1_LM_EN_1 D1_LM_SP_1	N/A
SPANISH/ENGLISH 2	D1_LM_EN_2 D1_LM_SP_2	D2_LM_EN_2 D2_LM_SP_2
SPANISH/ENGLISH 3	D1_LM_EN_3 D1_LM_SP_3	N/A
SPANISH/ENGLISH 4	D1_LM_EN_4 D1_LM_SP_4	D2_LM_EN_4 D2_LM_SP_4
SPANISH/ENGLISH 5	D1_LM_EN_5 D1_LM_SP_5	D2_LM_EN_5 D2_LM_SP_5
SPANISH/ENGLISH 6	D1_LM_EN_6 D1_LM_SP_6	D2_LM_EN_6 D2_LM_SP_6
SPANISH/ENGLISH 7	D1_LM_EN_7 D1_LM_SP_7	N/A
SPANISH/ENGLISH 8	N/A	D2_LM_EN_8 D2_LM_SP_8