

Ulrike Oster

El desarrollo de la competencia lingüística del intérprete: hacia un fundamento sólido para una actividad cognitiva exigente

Language training for future interpreters: Laying the basis for a cognitively demanding task

Abstract: This paper addresses the specific needs of interpreting trainees within TILLT. The proposal is based on a) models of the representation of (bilingual) lexical knowledge, b) the constraints the cognitive activity of interpreting imposes on language comprehension and production processes taking place simultaneously during interpreting, and c) a review of how the literature on interpreter training and on TILLT addresses the language training needs of future interpreters. In view of these findings, it is argued that both future interpreters and translators would benefit from a TILLT curriculum that not only places greater emphasis on the spoken language but also on bilingual lexical competence.

Keywords: Interpreter training, Translation and Interpreting oriented Language Learning and Teaching (TILLT), Lexical Competence, Phraseological Competence, Bilingual Lexical Representation

Conference Interpreting – especially in the simultaneous mode – has often been described as one of the most complex and cognitively demanding professional activities. In order to perform this task successfully, an excellent command of the languages involved is necessary. Many undergraduate programmes offer a combination of translation and interpreting training, at the start of which the language level of most students is still insufficient. In such institutions, language training seeks to enhance students' linguistic knowledge in such a way that it will be of maximum use for both translating and interpreting. However, in most T&I curricula greater prominence is given to written translation, while interpreting is generally left for the final year(s). One logical consequence is that the learning objectives of TILLT (Translation and Interpreting oriented Language Learning and Teaching) are primarily designed for future translators (cf. for example Andreu et al. 2002), with the addition of some objectives oriented towards oral skills (cf. Brehm and Hurtado 1999; Carrasco 2018).

The difference between translating and interpreting, however, does not only lie in the communication channel (written vs. oral), but above all in the immediacy of the latter. Interpreting a text from one language into another involves a series of cognitive operations for which interpreters can only rely on their previous language and background knowledge plus their interpreting abilities. With this premise in mind, this paper pursues the aim of reflecting on the language needs of future interpreters and their place in TILLT. This is done from two different angles.

First, section 2 explores some of the cognitive aspects of interpreting:

- a) The representation of lexical knowledge in the bilingual mind.
- b) Gile's (1985/1997) effort models, which explain the constraints imposed by the interpreting process on language comprehension and production (tight-rope hypothesis).
- c) Speed of lexical retrieval as a distinctive feature of interpreting competence (García et al. 2020).

In conclusion, these findings point to lexical knowledge as a crucial component of the interpreter's linguistic competence.

Then, sections 3 and 4 analyze how the literature on interpreter training and on TILLT addresses the language training needs of future interpreters. This review shows that:

- a) Interpreting students' command of their working languages (including the mother tongue) is often considered insufficient at the beginning of their training.
- b) TILLT has been traditionally characterized by a textual approach that seems much more geared to written than to oral translation. Only rather recently have communicative competence and listening comprehension received fuller attention.
- c) Lexical competence is a subordinate aim of TILLT. The predominant approach is contrastive in nature, with an emphasis on the differentiating traits in order to avoid false friends and calques.

In view of these findings, this paper argues in favour of a language training programme for future interpreters that not only places greater emphasis on the spoken language, but also contains a specific focus on vocabulary development. In order to facilitate the learning process and to maximise the usefulness of lexical knowledge, it is important to reinforce the connections between lexical units in the learner's memory. This concerns links at two levels: firstly between

possible equivalents in the working languages (bilingual lexical competence), and secondly between units of each language (phraseological competence).

The interpreter's capability of rapidly accessing words is particularly important in active languages (A and B), as this will save time and effort during language production. On the other hand, phraseological competence is helpful in both comprehension (through anticipation) and expression (reducing effort through semi-automation). It is therefore important to develop lexical competence in all working languages, both foreign and mother tongue.

1 Introducción

La interpretación de conferencias –especialmente en su modalidad simultánea– se ha descrito a menudo como una de las actividades profesionales más complejas y exigentes desde el punto de vista cognitivo. Para llevar a cabo esta tarea con éxito, es necesario un dominio excelente de las lenguas implicadas. Una de las vías habituales de acceso a la formación inicial como intérprete es a través de un título de grado que ofrece una formación combinada de traducción e interpretación. En estos programas, las asignaturas dedicadas al aprendizaje de lenguas pretenden potenciar los conocimientos lingüísticos de tal manera que sean de máxima utilidad tanto para el ejercicio de la traducción como para la interpretación. No obstante, la configuración de la mayor parte de los planes de estudios de TeI concede un mayor protagonismo a la traducción escrita y en todo caso la sitúa en un momento previo al de la interpretación. Una consecuencia lógica es que los objetivos de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas para la traducción e interpretación (EALTI¹) estén pensados en primer lugar para los futuros traductores, añadiendo, eso sí, algunos objetivos específicos orientados a la interpretación, fundamentalmente aquellos relacionados con las destrezas orales.

No obstante, la diferencia entre ambos perfiles profesionales no reside únicamente en el canal de comunicación (oral frente a escrito), sino sobre todo en su inmediatez y en la práctica imposibilidad del intérprete de documentarse en el momento: su *input* es lo que oye, y a partir de lo que ha entendido deberá construir su discurso meta.

El objetivo de esta contribución es, pues, una reflexión sobre el lugar que tienen (o deberían tener) las necesidades de los futuros intérpretes dentro de la

1 Esta sigla se refiere al mismo concepto que en otras contribuciones de este volumen es denominado TILLT, por sus iniciales en inglés.

EALTI. Abordaremos esta cuestión, en primer lugar, desde una aproximación a los aspectos cognitivos del proceso de interpretación y de la representación mental del conocimiento léxico bilingüe. En segundo lugar nos remitiremos, desde dos perspectivas complementarias, a la bibliografía didáctica de nuestro campo: describiremos, por una parte, el lugar que asignan las obras sobre enseñanza de la interpretación a la adquisición de la competencia lingüística, y, por otra, la manera en que aborda la EALTI las necesidades de los futuros intérpretes.

De esta manera queremos sentar las bases para poder responder a las siguientes preguntas: ¿En qué se diferencian las necesidades de los estudiantes de interpretación de las del estudiantado de traducción? ¿Hasta qué punto son tenidas en cuenta? Y, en el supuesto de que creamos preciso suplementar la formación lingüística “generalista” con contenidos específicos orientados a la interpretación, ¿cuál sería el lugar y la manera idóneos para ello?

2 Aspectos cognitivos de la interpretación

2.1 Modelos de la representación léxica bilingüe

La capacidad del ser humano de hablar más de una lengua fascina desde siempre a psicolingüistas y neurocientíficos, y más aún lo hace el hecho de que sea posible manejar ambos idiomas de manera simultánea, como ocurre en la interpretación (para resúmenes detallados del estado de la cuestión, vid. Christoffels & de Groot 2005 o García 2019). Dada la relevancia que tiene, para el intérprete, la capacidad de acceder rápidamente a las palabras en sus lenguas de trabajo, es esencial entender cómo funciona esta operación cognitiva. Los próximos párrafos tratarán de dar una visión muy condensada de algunas nociones centrales de la representación léxica bilingüe, así como una breve descripción de dos de los modelos más influyentes. La exposición se basará fundamentalmente en de Groot (2016) y García (2016).

El trabajo pionero de Weinreich (1953) describe tres tipos de la organización del sistema léxico bilingüe en función del momento y de las circunstancias de la adquisición de las lenguas: organización coordinada, compuesta y subordinada. Cada uno de estos tipos corresponde a una manera preferente de acceder a la información conceptual y léxica en las dos lenguas (vid. de Groot 2016, 253):

- según la organización coordinada del sistema léxico bilingüe, una palabra en L1 está conectada a un concepto, y la palabra correspondiente de la L2 a otro concepto,
- en el caso de organización compuesta, las dos palabras equivalentes enlazan con el mismo concepto, y finalmente,
- en caso de organización subordinada, también existe un solo concepto, y este únicamente está conectado de manera directa con la palabra en la L1, a través de la cual enlaza con la palabra de la L2.

Una de las distinciones clave es, por tanto, la ruta de acceso entre la palabra L2 y el concepto, que puede ser de manera directa (mediación conceptual), o a través de la palabra L1 (asociación léxica) (Potter et al. 1984). Se trata, por supuesto, de modelos idealizados. En la realidad polifacética del multilingüismo, la ruta de acceso léxico de cada hablante bilingüe no se corresponderá con un solo modelo, sino con una mezcla de ambos. El tipo de acceso podrá depender de múltiples factores relacionados con el hablante –como el contexto y las estrategias de adquisición de la L2 o el nivel alcanzado en la misma–, y también con las características de cada palabra, sobre todo en lo referente a su frecuencia, a si es concreta o abstracta y a si los equivalentes en ambas lenguas son cognados o no (de Groot 2016, 255). Se trata, además, de un sistema dinámico que se construye de manera continua y en el cual se generan, refuerzan o debilitan conexiones entre unidades léxicas y conceptuales con cada exposición del hablante a las lenguas.

A partir de estas nociones se han desarrollado diversos modelos de la representación léxica bilingüe, que tienen en cuenta diferentes aspectos de la evolución del conocimiento lingüístico. Queremos destacar a continuación dos de ellos que introducen facetas relevantes con vistas al tema que nos interesa.

El **Modelo Jerárquico Revisado** de Kroll y Stewart (1994) es un modelo mixto, puesto que incluye tanto la posibilidad de conexión directa entre la palabra L1 y la palabra L2 (ruta de asociación léxica) como aquella de que ambas estén conectadas con el concepto (mediación conceptual). Por otra parte, para dar cuenta de los efectos de direccionalidad ($L1 \leftarrow \rightarrow L2$), el modelo prevé diferentes grados de intensidad de la conexión. Además, la conexión entre las palabras de la L1 y la L2 puede ser asimétrica, es decir más fuerte en una dirección que en la otra (representado por líneas punteadas o continuas en la Fig. 1). La fuerza de la conexión determina la velocidad con la que la activación se propaga a lo largo de los nexos que unen palabra y concepto (de Groot 2016, 258).

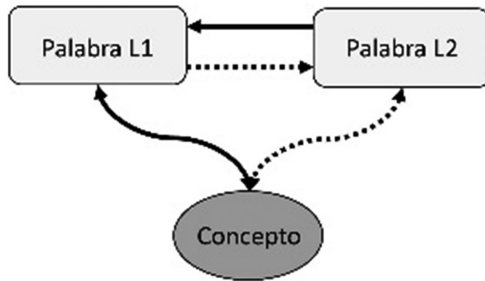


Fig. 1: *Modelo Jerárquico Revisado* (adaptado de Kroll & Stewart 1994)

Posteriormente se desarrollaron una serie de modelos que se diferencian de los anteriores en que conciben cada concepto no como un bloque único sino como un conjunto de diferentes elementos (rasgos conceptuales). Esta concepción permite dar cuenta de un hecho importante: los conceptos conectados con dos palabras equivalentes en L1 y L2 pueden coincidir en parte, pero no tienen por qué ser idénticos. Con un modelo de este tipo no será necesario postular dos conceptos diferentes y almacenados de manera separada para la L1 y la L2. Uno de estos modelos es el **Modelo Asimétrico Distribuido Compartido** de Dong, Gui y MacWhinney (2005). En este modelo, algunos de los rasgos que componen el concepto de la L1 están compartidos con el concepto de la L2, pero otros son específicos de cada lengua. Además, el modelo prevé diferentes intensidades de conexión, por ejemplo, las conexiones entre palabras y conceptos son más fuertes en la L1 que en la L2 (en la Fig. 2, las líneas sólidas y gruesas corresponden a una mayor fuerza de conexión). Por otra parte, se contempla la posibilidad de que, en etapas tempranas del aprendizaje, las palabras de la L2 se conectan no solo con los rasgos conceptuales compartidos, sino también con aquellos que son exclusivos de la L1. Sin embargo, ambos efectos se atenúan con el aumento de la competencia en L2.

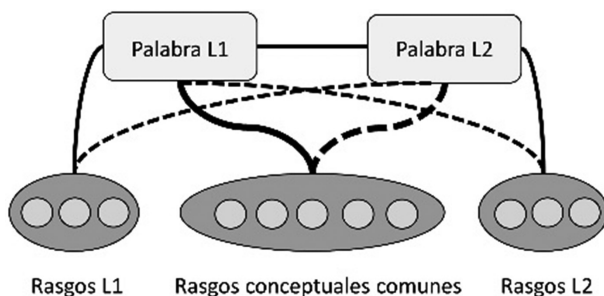


Fig. 2: *Modelo Asimétrico Distribuido Compartido* (adaptado de Dong, Gui & MacWhinney 2005)

2.2 La interpretación – un paseo en la cuerda floja

Si, como argumentábamos al comienzo de esta contribución, una de las características fundamentales de la interpretación es su inmediatez, podemos entenderla como un ejercicio permanente de gestión de recursos cognitivos. Una de las aportaciones más reconocidas de Daniel Gile a los estudios sobre la interpretación es un modelo descriptivo del proceso de interpretación que se basa en esta idea y que se traduce en diferentes modelos de esfuerzos (Gile 1985, 1997). Según Gile, el intérprete dispone en cada momento de una capacidad limitada de recursos cognitivos. Estos recursos los deberá administrar para cubrir los esfuerzos de escucha y análisis (L), producción (P) y memoria (M). Además, es necesario un cuarto factor, el de la coordinación (C). Siguiendo esta lógica, la interpretación simultánea, por ejemplo, se puede explicar como un proceso compuesto por estos cuatro esfuerzos: $IS = L + P + M + C$. Por otra parte, se debe tener en cuenta que una parte de las operaciones cognitivas de las que se componen los diferentes esfuerzos son automáticas (o automatizables) mientras que otras, más complejas, serán siempre no automáticas.

Una consecuencia esencial del modelo es que, dado el carácter limitado de la capacidad cognitiva del intérprete, este trabajará próximo al nivel de saturación durante la mayor parte del tiempo (hipótesis de la cuerda floja - *'tightrope hypothesis'*, Gile 2009). De esta manera, al producirse un pico inesperado en cualquiera de los componentes de la carga cognitiva, el total de la misma puede llegar a sobrepasar la capacidad cognitiva disponible, lo cual a su vez puede llevar a errores u omisiones en la interpretación.

Siguiendo este modelo, algunos autores han formulado diversas propuestas encaminadas a potenciar la automatización de ciertos procesos con el fin de liberar recursos cognitivos para los procesos no automáticos.

a) La automatización de procesos cognitivos

En primer lugar, el modelo de los esfuerzos proporciona una justificación de la utilidad de ejercicios introductorios como el *shadowing*, que pretenden automatizar la ejecución simultánea de la recepción y producción lingüística. Se trata de ejercicios menos complejos que la interpretación simultánea, pero que requieren dicha simultaneidad, por lo que su utilidad reside en contribuir a la automatización de la misma (de Groot 2000, 62–64).

Otra operación que se propone tratar de automatizar es el control de la atención (de Groot 2000, 64–65). En este tipo de ejercicios se interpreta material relativamente sencillo, dirigiendo la atención del estudiantado de manera consciente hacia alguno de los componentes (comprensión, producción, memoria).

b) La automatización de la recuperación léxica

El segundo ámbito para el que se han propuesto actividades de automatización de subprocesos de la interpretación es la recuperación léxica, es decir, aquellos mecanismos mediante los cuales el intérprete busca y accede a las palabras en la lengua meta. De Groot (2000) propone dos tipos de ejercicios para aumentar la rapidez del acceso léxico. Uno, el *concept naming*, tiene como objetivo fortalecer las conexiones entre conceptos y palabras (2000, 58). El segundo, *word-to-word translation*, sigue un enfoque interlingüístico al apuntar a fortalecer las conexiones en la memoria a largo plazo entre las representaciones de equivalentes de traducción (de Groot 2000, 60).²

c) El aumento de la fluidez fraseológica

Otro enfoque relacionado con la automatización del acceso léxico consiste en potenciar la “fluidez fraseológica” mediante el trabajo activo del estudiante con corpus (Aston 2016, 2018; Meng 2017). Según estos autores, el desarrollo de la competencia fraseológica de los futuros intérpretes y el dominio de los “paquetes léxicos” (*lexical bundles*) más recurrentes en sus ámbitos de trabajo reducirá el esfuerzo necesario para procesarlos y utilizarlos, lo cual liberará recursos cognitivos que se podrán destinar a otros componentes de la compleja tarea de la interpretación simultánea.

2 Como veremos en el apartado 3, varios manuales de interpretación (vid. por ejemplo Torres Díaz (1998a) y Ugarte i Ballester (2010) se han hecho eco de estos principios en sus propuestas didácticas.

Un argumento adicional a favor de trabajar la fluidez fraseológica es que esta es una de las bases para la capacidad de anticipación (Gile 2009, 173). Si el intérprete, basándose en sus conocimientos fraseológicos, puede prever cómo terminará aproximadamente una frase, verá reducido el esfuerzo necesario para la comprensión y podrá destinar más capacidad cognitiva a los otros esfuerzos.

Las propuestas de entrenar la rapidez en el acceso léxico (RAL, a partir de aquí) con el fin de liberar recursos cognitivos para otras tareas entronca con el amplio consenso existente en conceder a la amplitud del vocabulario y la agilidad para encontrar la palabra deseada un papel esencial entre las habilidades de un futuro intérprete. Veamos a continuación algunos estudios empíricos que demuestran la importancia de este aspecto.

2.3 La RAL como rasgo distintivo de la competencia del intérprete

Los mecanismos cognitivos en los que se basa la interpretación simultánea no solamente han llamado la atención de los estudiosos de TeI, sino también de psicolingüistas y neurocientíficos. En las últimas décadas se han realizado diversos estudios centrados en el acceso léxico en la interpretación simultánea.

a) Correlación entre RAL y rendimiento en interpretación

Christoffels, de Groot y Waldorp (2003) analizan la relación entre determinadas destrezas lingüísticas (rapidez del acceso léxico a partir de un estímulo visual y a partir de un equivalente de traducción) y cognitivas (capacidad de la memoria de trabajo) y el rendimiento en una prueba de interpretación. Los sujetos del experimento son estudiantes con un nivel avanzado de L2, sin formación previa en interpretación. A partir de los resultados del experimento, las autoras llegan a la conclusión de que, entre las subdestrezas estudiadas, la eficiencia de la memoria de trabajo y el acceso léxico son las más relevantes para la interpretación simultánea (2003, 208). Es decir, se establece una correlación entre la rapidez con la que una persona accede a la traducción de una palabra y su rendimiento en una prueba de interpretación.

b) Mayor RAL en intérpretes profesionales que en estudiantes

Por otra parte, también se ha mostrado que la RAL aumenta con la práctica de la interpretación, convirtiéndose así en un factor característico de la competencia de un intérprete simultáneo. Un estudio similar al anterior (Christoffels, de Groot & Kroll 2006) compara el rendimiento de tres grupos diferentes (estudiantes sin formación en interpretación, intérpretes profesionales y profesores de L2) en los mismos tipos de tarea (*picture naming*,

traducción de palabras, memoria). Los resultados muestran que el acceso léxico es más rápido entre los intérpretes que entre los estudiantes, aunque similar al de los profesores de L2.

- c) Mayor RAL en intérpretes profesionales que en otros profesionales de la L2. Respecto a la comparación entre intérpretes profesionales y otros profesionales de la L2, el estudio de Santilli et al. (2019) sí que detecta diferencias entre ambos grupos. También aquí se comparan determinadas destrezas lingüísticas y cognitivas de dos grupos de sujetos de un nivel similar de L2, uno compuesto por intérpretes profesionales de simultánea y el otro por profesores de la L2. Los intérpretes muestran una mayor eficiencia léxica (son más rápidos en producir palabras en ambas lenguas y en encontrar equivalentes de traducción). En cambio, y al igual que en el estudio de Christoffels, de Groot y Waldorp (2003), no muestran ventajas en la capacidad de nombrar conceptos a partir de un estímulo visual (*picture naming*).

Podemos resumir con las palabras de García et al. (2020) las aportaciones de diversos estudios psicolingüísticos y neurocognitivos sobre la cuestión:

[...] (at least some of) the verbal and executive advantages observed in these populations may be (i) specifically attributable to the practice of SI, (ii) traceable shortly after the onset of fieldspecific training, (iii) non-generalizable beyond directly taxed functions, (iv) mutually independent, and (v) uninfluenced by other bilingual-experience-related factors. (García et al. 2020, 7)

Es decir, los resultados empíricos apuntan a que la práctica continuada de la interpretación simultánea lleva a un desarrollo de aquellas funciones cognitivas y verbales que son sometidas a presión al interpretar. Y estas son en especial la memoria de trabajo y el acceso léxico.

3 El lugar de la competencia lingüística en la enseñanza de la interpretación

A diferencia de los grados en TeI, muchos programas de postgrado en interpretación presuponen o exigen a sus estudiantes un excelente conocimiento previo de sus lenguas de trabajo. A pesar de ello, el nivel lingüístico real no siempre se considera suficiente (p. ej., Li 2001, 344 o Gile 2009, 221–222). Este hecho se refleja también en una parte importante de las obras dedicadas a la enseñanza de la interpretación de conferencias, que proponen una serie de actividades preparatorias antes de llegar a las tareas de interpretación propiamente dicha. Algunas de ellas tienen el objetivo de desgranar y entrenar por separado las habilidades y estrategias cognitivas necesarias (véanse, entre otras muchas, las

propuestas de Nolan 2005; Darías Marrero & Pérez-Luzardo Díaz 2003; Ugarte i Ballester 2010; Gillies 2013) o de reducir la carga cognitiva de los primeros ejercicios de interpretación mediante la presentación de estímulos visuales, adicionales a los auditivos (Seeber & Arbona 2020). Otras incluyen propuestas adicionales para potenciar las competencias lingüísticas de los futuros intérpretes, ya sea en el aula o mediante el trabajo autónomo. Uno de los aspectos considerados prioritarios es la consolidación de la lengua materna (Horowitz 2003), y en concreto la flexibilidad de la expresión oral (Ilg 1978, 1980, citado en Gile 2009, 222). En lo que respecta a la(s) lengua(s) extranjera(s), se destaca sobre todo la comprensión oral (Blasco Mayor 2007), la competencia comunicativa (Cortés González 2020) y las destrezas de presentación oral (Swain 2003). A diferencia de estas propuestas centradas en aspectos concretos, la de Gillies (2013) apunta a un entrenamiento lingüístico intenso y global que abarca todas las facetas posibles del uso de la lengua (productivo y receptivo, oral y escrito, léxico, gramática, registro, etc.).

3.1 Dos concepciones del papel del conocimiento léxico

En consonancia con el factor clave detectado en el apartado anterior, analizaremos en lo que sigue cuál es el planteamiento de las diferentes propuestas con respecto al desarrollo léxico. Es unánime la convicción de que un vocabulario amplio es condición previa indispensable para la interpretación. Sin embargo, varía la importancia (e incluso el valor) que se concede al hecho de que el conocimiento léxico en una lengua incluya también los posibles equivalentes en la otra.

Empezaremos por una de las corrientes pioneras de los estudios sobre la interpretación y de su didáctica, la teoría del sentido de la Escuela de París. Para Danica Seleskovitch y Marianne Léderer, las fundadoras de esta influyente escuela, la conexión directa entre unidades léxicas de las dos lenguas sería algo no buscado ni deseado, puesto que una buena interpretación debe basarse en la desverbalización y la reexpresión. En este proceso ideal desaparecen las formas verbales y se reconstruye el sentido sin que haya un estímulo directo entre las unidades de una lengua y otra. De ahí que la presencia de posibles equivalentes directos sea considerada en la mayoría de los casos como un inconveniente que podría entorpecer la naturalidad de la expresión del sentido en la lengua meta. Por ello el intérprete debe hacer un esfuerzo por resistirse a su uso y no caer en la trampa de las interferencias (p. ej. Seleskovitch & Léderer 1993, 219).

Otros autores, sin rechazar explícitamente la perspectiva bilingüe, ponen el énfasis en cada lengua por separado. Así, Jones (2002, 114–115) destaca la importancia de que el intérprete tenga a su disposición un amplio abanico de expresiones (*pat phrases*), lo cual nos recuerda las propuestas de potenciar la fluidez fraseológica (vid. 2.2). En una línea similar apuntan las amplias y variadas propuestas de Gillies (2013). Entre el gran número de actividades para el desarrollo de las lenguas activas (materna o extranjera) y pasivas, encontramos algunas que inciden en el aspecto bilingüe (“Make friends with dictionaries, one bilingual, one monolingual”, “Use Wikipedia as a multi-lingual dictionary”, “Become a label spotter”) y otras que apuntan a aprender palabras relacionándolas con otras de la misma lengua (“Collect vocabulary in collocation”, “Create a collocation dictionary”, “The rise and fall of the synonym”).

Y finalmente, en el otro extremo hay quien aboga por fomentar las equivalencias terminológicas directas, puesto que estas permiten la automatización cuando “una terminología se repite y repite en un mismo contexto” (Torres Díaz 1998a, 53). Para este fin, Torres Díaz propone ejercicios de vocabulario con *time-lag* en varios niveles que van desde el vocabulario general hasta topónimos geográficos, términos diversos y fraseología relacionada con la organización de conferencias (1998b). En la misma línea, Ugarte i Ballester (2010, 98–111) propone actividades bilingües para consolidar terminología y fraseología de discursos (vocabulario de tratados, el lenguaje de las sesiones, siglas y acrónimos, expresiones idiomáticas).

3.2 Una propuesta integradora

Sería difícil establecer a ciencia cierta cuál de las dos estrategias propiciará interpretaciones de mayor calidad – si la idealista que huye de la transcodificación y los calcos o la posibilista que procura proveer al estudiante de un gran número de bloques léxicos “prefabricados”. Para aproximarnos a una valoración de la utilidad de una y otra, retomaremos aquí tres ideas principales del apartado 2, respaldadas por estudios de diferentes ámbitos:

- la rapidez del acceso léxico como rasgo distintivo de la competencia del intérprete,
- la existencia de diferentes rutas para el acceso léxico: a través del concepto o a través de un equivalente de traducción, y
- la necesidad de automatizar operaciones cognitivas para liberar capacidad de procesamiento para aquellas que no son automatizables.

Si relacionamos estas ideas con la citada dicotomía entre transcodificación (que correspondería a la ruta de asociación léxica) y desverbalización (mediación conceptual), no solamente se confirma que ambas son posibles y se producen durante la interpretación, sino que cada una tiene sus ventajas y su utilidad particular.

De hecho, en los estudios sobre la interpretación hace ya tiempo que se cuestiona la desverbalización como única manera de llegar a una interpretación de calidad. Por ejemplo, Paradis (1994) muestra que la transferencia entre lengua origen y lengua meta no solamente se puede producir a través del nivel conceptual, sino también a través de lo fonológico, morfológico, sintáctico o semántico. Por otra parte, un claro indicio de la existencia de la ruta de asociación léxica lo encontramos en estudios que analizan la interpretación desde una perspectiva orientada al producto (los textos interpretados). Es el caso de Dam (1998), quien muestra que los textos producidos por intérpretes presentan un alto grado de similitud léxica con los textos originales.

Darò y Fabbro (1994, citado en García 2019, 121) atribuyen a la elección de la ruta un valor estratégico, al postular que los profesionales podrían preferir la transcodificación en situaciones de estrés o cansancio. En la misma línea argumenta también Setton (2003). Reconoce que recurrir a las conexiones léxicas bilingües como estrategia principal probablemente no sea una buena opción con vistas a la calidad semántica y sintáctica del texto meta y que parece más prometedor trabajar en el plano conceptual. Sin embargo, añade una condición inexcusable: que se cuente con un acceso rápido a un repositorio amplio y variado de expresiones en la lengua meta para expresar lo que se quiera decir (2003, 201–202). En caso de necesidad, sin embargo, el intérprete podrá recurrir a la inserción semiautomática de equivalentes léxicos conocidos. De esta manera podrá ahorrar recursos cognitivos para realizar un análisis más profundo o buscar una expresión más elaborada cuando sea necesario.

4 Enseñanza-aprendizaje de lenguas para traductores ¿e intérpretes?

La EALTI cuenta ya con una tradición investigadora de cierta envergadura, especialmente en España y desde mediados de los años 90 del siglo pasado. Inicialmente centrado sobre todo en la estructuración de la docencia por objetivos de aprendizaje (Berenguer 1996; Brehm Cripps 1996, 1997 y Brehm Cripps y Hurtado Albir 1999 para la lengua B; Civera García, Oster y Hurtado Albir 1999 para la lengua C; García Izquierdo, Masiá Canuto y Hurtado Albir 1999 para la lengua A, por citar solamente algunos de los trabajos pioneros),

este enfoque se amplió posteriormente con la perspectiva de las competencias, en consonancia con uno de los pilares del EEES. De esta manera, las destrezas y habilidades que guían los programas de las asignaturas de lengua (A, B, C) se encuadran dentro de un modelo de la competencia traductora (por ejemplo, Andreu et al. 2002; Beeby 2003; Cerezo Herrero 2019; Schmidhofer 2020b). Veamos a continuación el papel que juegan –o podrían jugar– en la EALTI dos aspectos cruciales para los futuros intérpretes, la competencia oral y la competencia léxica.

4.1 La competencia oral

La mayoría de las propuestas de la EALTI siguen un enfoque marcadamente textual y tratan con mucho mayor detenimiento los objetivos y las competencias relacionados con la comprensión lectora, en el caso de las lenguas B y C, o la expresión escrita, en el caso de la lengua A. Poca atención, en cambio, se suele prestar a las destrezas orales, tanto pasivas como activas. En el caso de la expresión oral en la lengua extranjera, ello se justifica por la configuración de muchos de los planes de estudio de los grados en España, que no contemplan la interpretación a la lengua B, que queda reservada para la formación en el nivel de máster. Resulta sorprendente, no obstante, en el caso de la comprensión oral. Habiendo participado en algunas de las iniciativas para la sistematización de la enseñanza de las lenguas para traductores e intérpretes, no puedo sino reconocer que las necesidades específicas de los futuros intérpretes (en especial las destrezas orales) están, en la mayoría de las publicaciones, claramente infrarrepresentadas.³

En años más recientes, afortunadamente, se está empezando a producir un cambio, en especial a través de las publicaciones de Cerezo Herrero (2013, 2016, 2017), quien pone el énfasis en el desarrollo de la comprensión oral. Argumenta este autor que los ejercicios tradicionales de comprensión oral no son los más beneficiosos para los futuros intérpretes y propone una tipología de actividades de comprensión oral específicos para la interpretación (dictado resumen, ejercicios *cloze*, *shadowing*, etc.), similares a algunas propuestas de ejercicios de pre-interpretación.

3 Un análisis pormenorizado de un manual de Lengua inglesa para TI certifica este desequilibrio: de 258 actividades del libro, 213 están enfocadas a la comprensión lectora, frente a 4 de comprensión oral (Carrasco 2018; 246). A un resultado similar llegan Adams y Cruz-García (2017) en un estudio basado en entrevistas a profesores de EALTI en España.

Un segundo ejemplo reciente es Cortés González (2020) quien, en un amplio estudio sobre la competencia comunicativa de estudiantes de TeI, aboga decididamente por dar un mayor peso al desarrollo de esta competencia, tanto en su vertiente receptiva como en la productiva, y realiza diversas propuestas didácticas para el ámbito del aula y también, de manera más general, de la facultad y del diseño curricular. Y nos gustaría añadir, retomando a Oster (2003), que ello no va en detrimento de los intereses de los futuros traductores, puesto que fomentar la capacidad de comunicación oral contribuye a desarrollar un aprendizaje global de la lengua extranjera.

4.2 La competencia léxica

Vista la escasa atención que tradicionalmente han recibido los aspectos orales de la lengua, ¿qué lugar ocupan en las propuestas de la EALTI los conocimientos de vocabulario? En general, podemos afirmar que las referencias a esta cuestión no entran en mucho detalle. Incluso cuando el desarrollo del conocimiento léxico se menciona explícitamente, no se trata como un objetivo destacado⁴ y suele quedar incluido dentro de apartados más amplios, como los conocimientos lingüísticos (p. ej. Brehm Cripps & Hurtado Albir 1999, 63) o la competencia sistémica (Schmidhofer 2020a, 28). Al analizar los objetivos de aprendizaje relativos a los conocimientos léxicos, llama la atención que los verbos utilizados para su definición describen un uso más bien pasivo de la lengua: captar, reconocer, recordar, comprender, ampliar conocimientos (Brehm Cripps & Hurtado Albir 1999, 63).

Por otra parte, encontramos pocas referencias metodológicas concretas para el aprendizaje de vocabulario. Dado el predominio del enfoque textual, podemos intuir que generalmente se persigue un trabajo léxico implícito (“aprendizaje incidental”) a través de los textos y subordinado a los objetivos del análisis textual.

Mención aparte merece el planteamiento de Koletnik y Tement (2020), consistente en facilitar al estudiantado materiales para el autoaprendizaje intencionado de vocabulario en combinación con la administración de test periódicos sobre el léxico aprendido. También el manual de Brehm Cripps (2004) incluye actividades específicas de desarrollo léxico, enfocadas a aspectos varios como la deducción por el contexto, los somatismos, juegos de palabras y expresiones

4 En cambio, este sí es el caso, en algunos planteamientos, con los conocimientos gramaticales (vid. Gómez García 2002–2003; Blasco Mayor 2007; Roiss 2015).

idiomáticas, los verbos de movimiento, verbos polifacéticos como “get”, las onomatopeyas y los préstamos.

Desde un punto de vista más global, queremos destacar a continuación dos perspectivas que están presentes en la EALTI, ya sea de forma mayoritaria (la contrastividad) o más bien minoritaria (la naturaleza interconectada del léxico). Ambas están relacionadas con el hecho de que las palabras son “entes sociables” (Oster 2009, 47), es decir, su significado no llega a ser completo sin su interrelación con otras unidades. Dada la finalidad última de la EALTI –es decir la traducción y la interpretación–, conocer y aprovechar esta conectividad de las unidades léxicas será incluso más importante para el futuro traductor/intérprete que para otros aprendices de lenguas.

4.2.1 *La perspectiva contrastiva*

Tal y como remarca Cerezo Herrero (2019, 84), la mayoría de autores coinciden en abordar el estudio de las lenguas desde una perspectiva contrastiva. Desde el punto de vista del intérprete y de su necesidad de entender las palabras del original y de poder acceder rápidamente a una o varias posibles equivalencias en la lengua meta, podríamos estar tentados de entender esta “perspectiva contrastiva” como la propuesta de fomentar que el estudiante vaya construyendo conexiones directas entre unidades léxicas de las lenguas de trabajo. Sin embargo, no parece que sea esa la intención. Más bien al contrario, el objetivo prioritario de la contrastividad es que el estudiante sea consciente de las diferencias léxicas entre ambas lenguas (vid. el lugar destacado que Brehm Cripps y Hurtado 1999 conceden a los falsos amigos).⁵ Cerezo Herrero (2019) lo resume con estas palabras:

Dado que en su labor diaria un traductor contrapone dos sistemas lingüísticos que difieren entre sí, resulta pertinente que en las asignaturas de lengua extranjera se resalten las principales diferencias entre ellas. De este modo se contribuye a que en las posteriores asignaturas de traducción e interpretación disminuyan los errores originados por el contacto entre ambas. Cerezo Herrero (2019, 95)

¿La contrastividad en EALTI se limita, por lo tanto, a destacar las diferencias interlingüísticas para evitar los calcos y no le asigna ningún papel constructivo? También en este terreno encontramos en las publicaciones de Cerezo Herrero

5 Schmidhofer (2013, 111) extiende la contrastividad, con mucha razón, a las asociaciones “que palabras aparentemente equivalentes provocan en los hablantes recordando a los aprendientes que los idiomas están ligados a conceptos y valores culturales que encuentran expresión a través de ellos”.

(2013, 2019) un punto de vista más afín a la perspectiva del futuro intérprete, para el cual es esencial desarrollar la capacidad de establecer nexos entre el vocabulario de una lengua y el de la otra, no solamente para las diferencias, sino también para las coincidencias. Por una parte, este autor incluye una competencia adicional en el programa de la EALTI: la subcompetencia de transferencia. Esta consiste en el “desarrollo de la agilidad de reconocimiento de estructuras y unidades léxicas”, mediante la cual “se pretende fomentar la fluidez en el proceso de traslación” (Cerezo Herrero 2019, 95). Por otra parte, y remitiéndose a las aportaciones de la psicolingüística, subraya la necesidad de que la metodología de EALTI “establezca un vínculo íntimo entre ambas lenguas en contacto”, puesto que “al trabajar un traductor o intérprete con ambas lenguas de manera paralela, o incluso simultánea, existe una necesidad inminente de coordinación entre ambas” (Cerezo Herrero 2013, 392). Podemos interpretar, pues, que es a través de la subcompetencia de transferencia que el conocimiento léxico adquiere su plena funcionalidad.

4.2.2 La naturaleza estructurada e interconectada del conocimiento léxico

La segunda vertiente de la conectividad de las palabras es aquella que une cada unidad léxica con otras unidades de la misma lengua en el lexicón mental y en el universo de los textos. Es este un aspecto no menos importante y que ha sido ampliamente aplicado a la enseñanza-aprendizaje del vocabulario (por ejemplo, Hoey 2000; Nation 2001; Schmitt 2000). Dentro del campo de la EALTI, encontramos en Carrasco (2018, 167) una breve referencia a la estructura del léxico, tanto en lo que se refiere a las relaciones que existen dentro de los campos semánticos como en lo relativo a combinaciones de cierto grado de fijación, es decir, la fraseología (expresiones idiomáticas, colocaciones, etc.).

Oster (2009), por otra parte, remite a investigaciones psicolingüísticas y cognitivas que han tenido resonancia en la bibliografía sobre adquisición de segundas lenguas. Concluye que la concepción de la enseñanza de léxico debería fundamentarse en la organización interconectada de los conceptos en el cerebro y en el hecho de que el significado de un elemento se defina por sus relaciones múltiples con otros conceptos. Es decir, cuanto más relacionado esté un concepto con otros conceptos de diversa índole, más fácilmente podrá ser activado. Por lo tanto, la retención y el acceso a las palabras serán mejores si, durante el aprendizaje:

- se establecen múltiples conexiones con otras palabras,
- se estructura la información (estableciendo distintos tipos de relaciones),
- se involucran varios sentidos (ver, oír, etc.) o formatos de presentación de la información (texto, imágenes) (Oster 2009, 40).

De esta manera, y basándose en Nation y Newton (1997), aboga por utilizar una combinación de ejercicios orientados a la fluidez (actividades con un fin comunicativo, para facilitar el acceso mental a la palabra) y a la riqueza léxica, de manera que se incremente la cantidad y variedad de las asociaciones relacionadas con cada palabra (Oster 2009, 39).

4.2.3 *¿La competencia léxica como indicador de la competencia traductora?*

Para terminar este apartado nos gustaría relativizar la impresión que podría haber surgido de que el fomento activo del conocimiento léxico es algo que interesa a los futuros intérpretes, pero que carece de importancia si pensamos en la traducción. Para ello queremos referirnos brevemente a un enfoque diferente y ciertamente interesante. Se trata de aquellos estudios que tratan de establecer la relación entre el grado de competencia léxica de los estudiantes de TeI con su competencia lingüística general y, por extensión, con su competencia traductora. Koletnik y Tement (2020) realizan un experimento didáctico que muestra que el desarrollo activo del vocabulario está asociado a una mejora del nivel lingüístico global. Las autoras remiten además a otro estudio (Ehara et al. 2016) que relaciona los conocimientos de vocabulario con la competencia traductora. Si bien este último trabajo presenta ciertas limitaciones⁶ que dificultan su extrapolación a un contexto de traducción profesional, la idea de que el grado de conocimiento léxico pueda ser un factor determinante para la competencia traductora (y con más razón para la de interpretación) es sin duda digna de ser estudiada.

6 En primer lugar, los traductores fueron contratados a través de una plataforma de crowdsourcing, en la que –a tenor de los precios pagados (0,1 USD por frase de más de 10 palabras, es decir un máximo de 0,01 USD por palabra)– no se deben encontrar muchos traductores profesionales. Además, solamente se tuvo en cuenta el conocimiento de vocabulario en la lengua extranjera, pero no el dominio de la lengua materna. Y finalmente, lo que se traducía eran frases sueltas, lo cual reduce la complejidad de la tarea.

5 Conclusiones

Si analizamos la arquitectura de los planes de estudio de la formación de grado en Traducción e Interpretación, podría parecer que las necesidades formativas de ambos perfiles profesionales están cubiertas por igual: primero hay una fase de formación lingüística indistinta “para traductores e intérpretes”, después de la cual el estudiantado aprende a poner en práctica esos conocimientos en asignaturas dedicadas a la traducción o a la interpretación. La realidad, no obstante, es más compleja. Por una parte, hemos podido comprobar (vid. apartado 4) que existe una conciencia creciente de que las destrezas orales están infrarrepresentadas en la bibliografía didáctica y en los manuales de EALTI. Por otra parte, también desde la enseñanza de la interpretación es recurrente la advertencia de que es necesario completar la formación lingüística de los futuros intérpretes (y no únicamente en cuanto a la comprensión oral) con el fin de poder afrontar la interpretación.

¿Qué debería, pues, caracterizar este entrenamiento lingüístico específico con vistas a la interpretación? Por supuesto, un primer aspecto será la competencia oral, no solamente en su vertiente de comprensión, sino también en la de expresión, al menos en las lenguas A y B. Por otra parte, y teniendo en cuenta las conclusiones del apartado 2, que convergen en identificar la eficiencia léxica como uno de los factores clave para la interpretación, consideramos esencial fomentar un desarrollo consciente y sostenido del léxico.

Por supuesto, no debemos perder de vista que la interpretación es un proceso complejo en el que intervienen un gran número de factores, conocimientos y habilidades, y que lo importante es el mensaje, no las palabras. No obstante, la revisión de modelos y estudios empíricos sobre los mecanismos cognitivos en que se basa la interpretación nos ha dado argumentos claros a favor de la importancia de disponer de un amplio repertorio léxico bilingüe.

También hemos llegado a la conclusión de que, para facilitar el aprendizaje y para maximizar la utilidad de estos conocimientos léxicos, es importante reforzar las conexiones entre las unidades léxicas. Ello se refiere a dos planos: entre posibles equivalentes de las lenguas de trabajo (competencia léxica bilingüe), y entre unidades de cada lengua (competencia fraseológica). La rapidez del acceso léxico es especialmente importante en las lenguas activas (A y B), para ahorrar tiempo y esfuerzo durante la producción lingüística. Pero también el proceso de comprensión se verá facilitado si la competencia fraseológica del intérprete le permite anticipar la continuación de una frase. Por ello es importante desarrollar y potenciar la competencia léxica de manera coordinada en todas las lenguas de trabajo, tanto las extranjeras como la materna.

Consolidar los conocimientos lingüísticos no es algo que se pueda lograr en un plazo corto. De ahí que proponemos varias fases del desarrollo de la competencia lingüística (y especialmente la léxica) del estudiantado de interpretación:

a) Fase inicial: Clases de EALTI.

En esta fase, se trata de incluir en la programación una mayor proporción de actividades orientadas a la comunicación y a la ampliación del vocabulario. Es preciso destacar que –como argumentan Koletnik y Tement (2000)– ello beneficiaría a todo el estudiantado, independientemente de que se interese más por la traducción o por la interpretación. Por otra parte, puede resultar motivador para unos y otros la iniciación en actividades específicas orientadas a la interpretación, ya sea de comprensión oral como las que sugiere Cerezo Herrero (2013) o de activación del léxico bilingüe (de Groot 2000). Y finalmente, un tercer pilar importante consiste en concienciar que este trabajo es especialmente importante con vistas a la interpretación.

b) Fase autónoma: Autoaprendizaje “a lo largo de la vida”.

Una vez sentadas las bases, la responsabilidad y la motivación individuales (que suelen ser altas) serán fundamentales para seguir consolidando los conocimientos. Propuestas como la de Cerezo Herrero (2013, 401) de desarrollar plataformas virtuales con materiales adecuados podrían proporcionar estímulos muy positivos, pero requerirán un esfuerzo adicional y continuado por parte del profesorado.

c) Fase aplicada: Clases de interpretación.

En condiciones ideales, no haría falta que las clases de interpretación estén dirigidas a la ampliación intencionada del léxico – aunque en cualquier caso se producirá un aprendizaje incidental considerable. En esta fase se podrá trabajar, además, el vocabulario específico de conferencias o el uso eficiente de herramientas terminológicas.

Para concluir, me gustaría hacerme eco de la advertencia de Li (2001, 344) sobre el riesgo de que como profesores e investigadores de traducción e interpretación subestimemos la importancia de la base lingüística. Sumémosle la tendencia de los estudiantes de TeI a sobreestimar el propio nivel de lengua B, detectada por Blasco Mayor (2007, 249), y nos encontraremos con un cóctel explosivo. Si en las clases de interpretación enseñamos “estrategias de supervivencia” a estudiantes que carecen de las bases lingüísticas suficientes para una comprensión y expresión adecuadas, no solamente será difícil que los resultados sean buenos. Lo más preocupante es que pueden ser engañosos, para ellos y para sus futuros clientes, porque sin un fundamento lingüístico sólido corremos el peligro de enseñarles a encubrir deficiencias evitables y a aceptar soluciones mediocres. Es

aquí donde radica la importancia de concienciar al estudiantado interesado en la interpretación desde el inicio de su formación, y de motivarles para aprovechar al máximo las posibilidades de mejorar su dominio de las lenguas.

Bibliografía

- Adams, H.; Cruz-García, L. (2017): Towards LSP (II) – Language Teaching for Future Interpreters: Graduate Profiles. In: *EPiC Series in Language and Linguistics 2*, 346–353.
- Andreu, M.; Berenguer, L.; Orero, P.; Ripoll, O. (2002): Competència traductora i ensenyament de llengües estrangeres. In: *Quaderns. Revista de Traducció* 7, 155–165.
- Aston, G. (2016): How corpora can help the interpreter walk the tightrope. In: Corpas Pastor, G.; Seghiri, M. (eds.): *Corpus-based Approaches to Translation and Interpreting: From Theory to Applications*. Frankfurt: Peter Lang, 219–238.
- Aston, G. (2018): Acquiring the Language of Interpreters: A Corpus-based Approach. In: Russo, M.; Bendazzoli, C.; Defrancq, B. (eds.): *Making Way in Corpus-Based Interpreting Studies*. Berlin/Heidelberg: Springer, 83–96.
- Beeby, A. (2003): Designing a foreign language course for trainee translators. In: *Quaderns. Revista de Traducció* 10, 41–60.
- Berenguer, L. (1996): Didáctica de segundas lenguas extranjeras en los estudios de traducción. In: Hurtado Albir, A. (ed.): *La enseñanza de la traducción*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 9–29.
- Blasco Mayor, M. J. (2007): *La comprensión oral en el desarrollo de la pericia de la interpretación de conferencias*. Granada: Comares.
- Brehm Cripps, J. (1996): La enseñanza de lengua B. In: Hurtado Albir, A. (ed.): *La enseñanza de la traducción*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 175–188.
- Brehm Cripps, J. (1997): *Developing Foreign Language Reading Skill in Translator Trainees*. Tesis doctoral. Castelló, Universitat Jaume I.
- Brehm Cripps, J. (2004). Targeting the Source text. A Coursebook in English for translator trainees. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Brehm Cripps, J.; Hurtado Albir, A. (1999). La primera lengua extranjera. In: Hurtado Albir, A. (ed.): *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa, 59–70.
- Carrasco Flores, J. A. (2018): *English for translation and interpreting: a cognitive and methodological framework of reference for materials analysis and development*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

- Cerezo Herrero, E. (2013). *La enseñanza del inglés como lengua B en la formación de traductores e intérpretes en España: La comprensión oral para la interpretación*. Tesis doctoral. Valencia, Universitat de València.
- Cerezo Herrero, E. (2016). Language B English: A transversal study about oral comprehension for interpreting. In: *Sendebarr* 27, 97–122.
- Cerezo Herrero, E. (2017): A Critical Review of Listening Comprehension in Interpreter Training: The Case of Spanish Translation and Interpreting Degrees. In: *Porta Linguarum* 28, 7–22.
- Cerezo Herrero, E. (2019): Sistematización de competencias en la enseñanza de lengua B para Traducción e Interpretación en el EEES a partir de un modelo de competencia traductora. In: Tolosa Igualada, M.; Echeverri, A. (eds.): *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro*. MonTI 11, 77–107.
- Christoffels, I. K.; de Groot, A. M. B.; Waldorp, L. (2003): Basic skills in a complex task: A graphical model relating memory and lexical retrieval to simultaneous interpreting. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 6/3, 201–211.
- Christoffels, I. K.; de Groot, A. M. B. (2005): Simultaneous Interpreting: A Cognitive Perspective. In: Kroll, J. F.; de Groot, A. M. B. (eds.): *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press, 454–479.
- Christoffels, I. K.; de Groot, A. M. B.; Kroll, J. F. (2006): Memory and language skills in simultaneous interpreters: The role of expertise and language proficiency. In: *Journal of Memory and Language* 54/3, 324–345.
- Civera García, P.; Oster, U.; Hurtado Albir, A. (1999): La segunda lengua extranjera. In: Hurtado Albir, A. (ed.): *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa, 71–86.
- Cortés González, T. (2020): *La competencia comunicativa de los estudiantes de Traducción e Interpretación (Lengua B Alemán): estudio sobre su desarrollo e influencia para el rendimiento en la asignatura de interpretación*. Tesis doctoral. Granada, Universidad de Granada.
- Dam, H. V. (1998): Lexical Similarity vs Lexical Dissimilarity in Consecutive Interpreting. In: *The Translator* 4/1, 49–68.
- Darías Marrero, A.; Pérez-Luzardo Díaz, J. (2003): Competencias comunes para la formación en interpretación consecutiva y simultánea. In: Collados Ais et al. (eds.): *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares, 155–162.
- de Groot, A. M. B. (2000): A Complex-skill Approach to Translation and Interpreting. In: Tirkkonen-Condit, S.; Jääskeläinen, R. (eds.): *Tapping*

- and mapping the processes of translation and interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 53–68.
- de Groot, A. M. B. (2016): Language and cognition in bilinguals. In: Cook, V.; Wei, L. (eds.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Cambridge: Cambridge University Press, 248–275.
- Dong, Y.; Gui, S.; MacWhinney, B. (2005): Shared and separate meanings in the bilingual mental lexicon. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 8, 221–238.
- Ehara, Y.; Baba, Y.; Utiyama, M.; Sumita, E. (2016): Assessing Translation Ability through Vocabulary Ability Assessment. In: *Proceedings of the Twenty-Fifth International Joint Conference on Artificial Intelligence (IJCAI-16)*, 3712–3718.
- García Izquierdo, I.; Masiá Canuto, M.; Hurtado Albir, A. (1999): La lengua materna. In: Hurtado Albir, A. (ed.): *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa, 87–98.
- García, A. M. (2016): El sistema léxico bilingüe: organización y procesamiento. In: García, A. M.; Suarez Cepeda, S. (eds.): *Mente bilingüe. Abordajes psicolingüísticos y cognitivistas*. Córdoba, Argentina: Comunicarte, 69–98.
- García, A. M. (2019): *The Neurocognition of Translation and Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/btl.147>.
- García, A. M.; Muñoz, E.; Kogan, B. (2020): Taxing the bilingual mind: Effects of simultaneous interpreting experience on verbal and executive mechanisms. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 23/4, 729–739.
- Gile, D. (1985): Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée. In: *Meta* 30/1, 44–48. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/002893ar>.
- Gile, D. (1997): Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem. In: Danks, J. H. et al. (eds.): *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 196–214.
- Gile, D. (2009): *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gillies, A. (2013): *Conference Interpreting: A Student's Practice Book*. London: Taylor & Francis.
- Gómez García, C. (2002–2003): Sobre la necesidad de contravenir las reglas de las nuevas metodologías. In: *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* 13–14, 101–112.

- Hoey, M. (2000): A world beyond collocation: new perspectives on vocabulary teaching. In: Lewis, M. (ed.): *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: LTP, 224–243.
- Horowitz, V. (2003): Formación en interpretación de conferencias y calidad. In: Collados Aís, Á. et al. (eds.): *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares, 101–106.
- Jones, R. (2002): *Conference Interpreting Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Koletnik, M.; Tement, T. (2020): Targeting Vocabulary. In: Stachl-Peier, U.; Schwarz, E. (eds.): *Ressourcen und Instrumente der translationsrelevanten Hochschuldidaktik*. Berlin: Frank & Timme, 113–129.
- Kroll, J. F.; Stewart, E. (1994): Category interference in translation and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. In: *Journal of Memory and Language* 33, 149–174.
- Li, D. (2001): Language Teaching in Translator Training. In: *Babel* 47/4, 343–354.
- Meng, Q. (2017): Promoting Interpreter Competence through Input Enhancement of Prefabricated Lexical Chunks. In: *Journal of Language Teaching and Research* 8/1, 115–121. <https://doi.org/10.17507/jltr.0801.14>.
- Nation, P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P.; Newton, J. (1997): Teaching vocabulary. In: Coady, J.; Huckin, T. (eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 238–255.
- Nolan, J. (2005): *Interpretation. Techniques and Exercises*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Oster, U. (2003): Enseñar lengua C para traductores, ¿y para intérpretes? In: Actas de las VII Jornadas de traducción en Vic: Interfaces. Acercando la pedagogía de la traducción y de las lenguas extranjeras. Vic: Universitat de Vic, 1–24.
- Oster, U. (2009): La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: De la teoría a la aplicación didáctica. In: *Porta Linguarum* 11, 33–50.
- Paradis, M. (1994): Toward a neurolinguistic theory of simultaneous translation: the framework. In: *International Journal of Psycholinguistics* 10/3, 319–335.
- Potter, M. C.; So, K.-F.; von Eckardt, B.; Feldman, L. B. (1984): Lexical and conceptual representation in beginning and more proficient bilinguals. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 23/1, 23–38.

- Roiss, S. (2015): DaF für Übersetzer: Die zielgruppengerechte Vermittlung unter lernpsychologischen, methodologischen und textlinguistischen Aspekten. In: Recio Ariza, M. Á. et al. (eds.): *Interacciones, Wechselwirkungen: reflexiones en torno a la Traducción e Interpretación del/al Alemán*. Frankfurt: Peter Lang, 77–91.
- Santilli, M. et al. (2019): Bilingual memory, to the extreme: Lexical processing in simultaneous interpreters. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 22/2, 331–348.
- Schmidhofer, A. (2013): La especificidad de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en los Estudios de Traducción. In: *Alfinge* 25, 95–114.
- Schmidhofer, A. (2020a): Translationsorientierte Fremdsprachenkompetenz: Versuch einer Modellierung. In: Schmidhofer, A.; Wußler, A. (eds.): *Bausteine translationsorientierter Sprachkompetenz und translatorischer Basiskompetenzen*. Innsbruck: University Press, 21–33.
- Schmidhofer, A. (2020b): Ausbildung von Translatoren im 21. Jahrhundert. In: *trans-kom* 13/1, 79–106.
- Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seeber, K. G.; Arbona, E. (2020): What's load got to do with it? A cognitive-ergonomic training model of simultaneous interpreting. In: *The Interpreter and Translator Trainer* 14/4, 369–385. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1839996>.
- Seleskovitch, D.; Léderer, M. (1993): *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier.
- Setton, R. (2003): Words and Sense. Revisiting Lexical Processes in Interpreting. In: *FORUM. Revue internationale d'interprétation et de traduction* 1/1, 139–168.
- Swain, M. (2003): Some thoughts on the importance of spoken skills training for student interpreters. In: Collados Aís et al. (eds.): *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares, 185–190.
- Torres Díaz, M. G. (1998a): Manual de interpretación consecutiva y simultánea. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Torres Díaz, M. G. (1998b): Manual de ejercicios de interpretación simultánea. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ugarte i Ballester, X. (2010): *La pràctica de la interpretació anglès-català*. Vic: Eumo.
- Weinreich, U. (1953): *Languages in contact: findings and problems*. New York: Linguistic Circle.