

Nicoletta Spinolo y Mariachiara Russo¹

**EL ANÁLISIS DE ERRORES Y SU APLICACIÓN
A LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA**

**ERROR ANALYSIS AND ITS APPLICATION
TO SIMULTANEOUS INTERPRETING**

RESUMEN. La interpretación simultánea es una modalidad de producción lingüística especial, caracterizada principalmente por la necesidad de parte del intérprete de seguir una pauta de planificación del discurso que no es la suya, sino del orador, además de la gestión simultánea y paralela de distintas actividades cognitivas: escucha, conceptualización, memorización y producción. Precisamente por estas características, su evaluación resulta extremadamente compleja. El objetivo de este artículo es el de presentar el análisis de errores como útil herramienta didáctica a la hora de evaluar la prestación de los intérpretes en formación con el objetivo de informar y guiar el enfoque didáctico del docente.

Para ello, se revisará la literatura relativa al análisis de errores en interpretación y los resultados de investigación, con atención específica al par de lenguas español-italiano, complementando el análisis con ejemplos de los principales errores cometidos por estudiantes de interpretación en dicha combinación.

PALABRAS CLAVE: Interpretación simultánea. Análisis de errores. Didáctica de la interpretación. Español-italiano.

ABSTRACT. Simultaneous interpreting is a special mode of language production, characterised mainly by the interpreter's need to follow a speech planning process which is not his or her own but that of the speaker, as well as the simultaneous and parallel management of different cognitive activities: listening, conceptualisation, memorisation and production.

Precisely because of these characteristics, its evaluation is extremely complex. The aim of this article is to present error analysis as a useful didactic tool for

¹ Aunque el trabajo sea el resultado de un esfuerzo y diseño conjuntos, los apartados 1, 2, 3 y 5 están a cargo de Spinolo, mientras los apartados 4 y 6 están a cargo de Russo.

assessing the performance of trainee interpreters in order to inform and guide the teacher's didactic approach.

To this end, the literature on error analysis in interpreting and research results will be reviewed, with specific attention to the Spanish-Italian language pair and with examples of the main errors made by trainee interpreters in the Spanish-Italian combination.

KEYWORDS: Simultaneous interpreting. Error analysis. Interpreter education. Spanish-Italian.

1. Introducción

El análisis de errores nace, según Santos Gargallo (1993) en los años '70 como punto de conjunción entre el análisis contrastivo y los estudios sobre interlengua; estos tres elementos, el análisis contrastivo, el análisis de errores y los estudios de interlengua son presentados por la autora a lo largo de un *continuum* temporal. Otros autores, por otra parte (Sánchez Iglesias 2003; De Alba Quiñones 2009), los identifican como entidades epistemológicamente distintas, que Sánchez Iglesias (2003) define respectivamente como una hipótesis teórica (el análisis contrastivo), un tipo de análisis de datos (el análisis de errores) y un concepto o hipótesis psicolingüística (los estudios de interlengua).

Independientemente de su categorización como enfoque teórico o como técnica de análisis de datos, analizar desde el punto de vista de los errores las prestaciones de estudiantes puede presentar múltiples ventajas.

Como subraya Santos Gargallo (1993: 76) con referencia a las ventajas de esta práctica en el aprendizaje de la lengua, bajo este prisma los errores se deben interpretar, en primer lugar, como “signos positivos de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo”. Además, pueden indicar a los docentes posibles áreas problemáticas y de dificultad que será necesario profundizar con los alumnos, contribuyendo así a definir una jerarquía de las dificultades más pronunciadas, y pueden ayudar a producir y seleccionar material didáctico y test adecuados para alcanzar determinados objetivos. De hecho, como afirma Corder (1981), una buena comprensión del error es fundamental para elaborar una manera sistemática de erradicarlos.

Estas mismas ventajas se pueden obtener en la didáctica de la interpretación de conferencias, para monitorizar la evolución de los estudiantes y tomar medidas adecuadas en la planificación didáctica.

2. La interpretación simultánea: un caso especial de producción lingüística

La interpretación simultánea es una actividad que implica un esfuerzo cognitivo elevado, ya que requiere la gestión paralela de distintas tareas. Gran (1999: 207), recurriendo a una necesaria simplificación y mirándola bajo un

prisma de análisis lingüístico y de psicología cognitiva, identifica tres fases principales: (1) escucha, fase en la que se percibe el enunciado original en la lengua fuente; (2) conceptualización/ideación, fase en la que el mensaje se divide en unidades de sentido; (3) producción; fase verbal en la que el enunciado en la lengua fuente se reformula y expresa en la lengua meta.

Como subraya la misma autora, estas fases no solo simplifican un proceso mental que es, en realidad, extremadamente complejo y en buena medida todavía no totalmente aclarado, como lo son casi todos los procesos cognitivos, a pesar de los avances tecnológicos e investigadores de la neurolingüística y de las ciencias cognitivas en general. Además de ser, en realidad, mucho más complejas, estas fases no son nunca sucesivas, sino simultáneas, ya que durante la producción de un enunciado el intérprete simultáneo tendrá que escuchar y elaborar el enunciado siguiente. Por estas razones, como indica Gile (1985), el análisis de errores en interpretación simultánea tiene necesariamente que diferir del análisis de errores en el aprendizaje lingüístico; de hecho, en la interpretación es preciso atribuir especial importancia a elementos como la entonación y lo paralingüístico en textos que en muchas ocasiones tratan temas muy diversos (Altman 1994) y a menudo muy especializados.

Estas características de la interpretación simultánea hacen que esta se convierta en un caso especial de producción lingüística, que se ve impactada por el gran esfuerzo mental al que se ven sometidos los intérpretes. Requiere además la adquisición de técnicas específicas; como en el aprendizaje de la lengua, los errores de los aprendices son una indicación de que el proceso de adquisición de dichas competencias se está llevando a cabo (Corder 1981), y un detenido análisis de los errores más frecuentes constituye una importante indicación para el docente. Por estas razones, a la hora de desarrollar una metodología de evaluación, tanto para evaluar las prestaciones de intérpretes en formación, como para aplicarla al análisis de textos interpretados por profesionales, es necesario elaborar un marco metodológico específico para la interpretación simultánea.

3. El análisis de errores en interpretación simultánea

Como subraya Falbo (2002), analizar los errores en interpretación simultánea forma parte de la evaluación de la calidad de la interpretación.

Por lo que se refiere a su aplicación didáctica, el análisis de errores se utiliza de manera más o menos explícita cada vez que un docente se ve llamado a evaluar una prestación de un estudiante, sea un ejercicio realizado en el aula o

un examen de interpretación. Yendo un paso más allá, una aplicación sistemática del análisis de errores a la didáctica de la interpretación puede ser una valiosa herramienta para monitorizar y estudiar la evolución de un grupo de estudiantes y así identificar, por un lado, problemas comunes y recurrentes que puedan ayudar a dirigir o enfocar las estrategias didácticas de los docentes y, por otro, elaborar una plantilla y un mecanismo de evaluación que sean lo más completos posible.

A la hora de evaluar una interpretación, es preciso identificar, ante todo, qué es lo que se va a evaluar. Shlesinger (1997) define claramente tres niveles de análisis de calidad en el texto interpretado: el nivel intertextual, en el que el texto interpretado se compara con el texto original; el nivel intratextual, en el que el texto interpretado se considera como un producto en sí, sobre la base de sus características acústicas, lingüísticas y lógicas; y el nivel instrumental, en el que la interpretación y el texto interpretado se consideran como un servicio para unos usuarios que se centrarán fundamentalmente en su usabilidad y comprensibilidad.

La misma definición de las categorías de errores a detectar se ve sujeta a distintas variables que van desde la subjetividad del evaluador hasta la

combinación lingüística estudiada². Nos limitaremos aquí a ofrecer algunos de los ejemplos más destacados de criterios de evaluación.

Barik (1971) define en su estudio observacional tres macrocategorías: omisiones, adiciones y errores de traducción. Dentro de estas, identifica a su vez subtipologías de error que categoriza sobre la base de sus posibles motivaciones.

Con un estudio de caso, Altman (1994) propone una taxonomía – no exhaustiva, como ella especifica – de errores cometidos por estudiantes de interpretación, que agrupa en dos macrocategorías: errores relativos al contenido del mensaje y errores de presentación. En la primera categoría, la autora detecta errores como omisiones, adiciones, interpretaciones inexactas de elementos textuales, distorsiones; en la segunda, en cambio, se encuentran errores como falta de fluidez en la lengua de llegada y pérdida de efecto retórico.

Schjoldager (1996) propone un enfoque parecido al de Barik (1971), elaborando una tabla de evaluación cuyo objetivo es el de evaluar el texto interpretado desde el punto de vista del orador, hacia el que el intérprete tiene la obligación ética de respetar tanto el contenido del mensaje como la intención comunicativa, y desde el punto de vista del público que, a diferencia del orador, no tiene acceso a los contenidos del texto original, aunque sí busca un texto

² Véase también Russo, 2020.

interpretado que sea comprensible, agradable, coherente y plausible. A partir de estas premisas, la autora propone criterios de evaluación basados en cuatro aspectos principales: (1) comprensibilidad y presentación, (2) lengua, (3) coherencia y plausibilidad, (4) fidelidad.

Elaborar una plantilla de evaluación sólida y compartida puede contribuir también a que las evaluaciones sean más objetivas, máxime si son llevadas a cabo por un panel de evaluadores con el objetivo de minimizar los efectos de la subjetividad. Finalmente, una plantilla de evaluación compartida permitirá también realizar estudios longitudinales que analicen la evolución de la adquisición de las competencias de transferencia interlingüística de estudiantes de interpretación de conferencias.

Falbo (1999, 2002) propone un enfoque metodológico elaborado a partir de un proceso circular que empieza con la observación de varios textos interpretados, con el objetivo de observar fenómenos y ocurrencias; posteriormente, pasa a elaborar una plantilla de evaluación con sólidos cimientos teóricos y con una clasificación lo más completa posible; y termina poniendo a prueba este marco teórico y aplicándolo al análisis de los textos interpretados.

La metodología elaborada por Falbo (2002) propone dos niveles de análisis basados en la dúplice característica del texto interpretado, como texto autónomo destinado a los receptores de la interpretación que no tienen acceso a la comprensión del texto original, y como texto necesariamente dependiente del texto original en cuanto a funciones y contenido; en este dúplice enfoque al texto interpretado, el modelo es semejante al que propuso Shlesinger (1997). Por ello, propone un análisis en dos fases: en la primera fase, el evaluador escucha el texto interpretado como “usuario puro”, sin haber escuchado el texto original. En esta primera fase (Falbo, 2002: 118), el objetivo del evaluador tiene que ser el de identificar la cohesión y la coherencia del texto interpretado. Por lo que se refiere a la cohesión, los errores que Falbo propone identificar, y que proponemos aquí con una traducción al español, son Errores Morfosintácticos (EM), como la violación de la concordancia morfológica, verbal, anáfora, catáfora y conectores; Errores Léxicos (EL): palabras inexistentes, violación de colocaciones fijas o lexicalizadas; y Formulaciones Inapropiadas (FI), como cambios de registro y enunciados mal formulados. Por lo que se refiere, en cambio, a la coherencia, Falbo propone un solo error, que denomina Falta de Coherencia (FC).

El segundo nivel de análisis se basa en la comparación del texto interpretado con el texto original y, en particular, en la correspondencia de la información contenida en el original con la del texto interpretado. En el caso de esta fase, Falbo identifica la categoría de Adición de contenido (A), que consiste en añadir contenido que, por un lado, no existe en el texto original y, por otro, no constituye una expansión necesaria para que la información resulte comprensible para el público receptor. Por otra parte, propone la categoría de pérdida de información, que resulta ser más compleja y se articula en distintas categorías: Pérdida por ausencia (Pa), en la que la información del texto original no se encuentra en el texto interpretado; Pérdida por *understatement* (Pu), en la que una idea del texto original se ve atenuada en la versión interpretada; Pérdida por exageración (Pe), en la que se enfatiza una información en el texto interpretado más que en el original; Pérdida por generalización (Pg); Pérdida de intensidad (Pi), en el caso de que se pierdan características emocionales y retóricas del texto original; Pérdida de vínculo textual (Pv), en la que una parte del texto original se coloca en una parte diferente del texto interpretado, creando un vínculo diferente en relación con las unidades precedentes y siguientes; Pérdida por sustitución (Ps), en la que una idea en el texto original es alterada y sustituida con otra en el texto interpretado, creando un falso sentido.

La Tabla 2 recoge y resume la taxonomía de análisis de errores propuesta por Falbo (2002):

Fase 1	Cohesión	Errores Morfosintácticos (EM)	
		Errores Lexicales (EL)	
		Formulaciones Inapropiadas (FI)	
	Coherencia	Falta de coherencia (FC)	
Fase 2	Información	Adición de contenido (A)	
		Pérdida de contenido	Pérdida por ausencia (Pa)
			Pérdida por <i>understatement</i> (Pu)
			Pérdida por exageración (Pe)
			Pérdida por generalización (Pg)
			Pérdida de intensidad (Pi)
			Pérdida de vínculo textual (Pv)
			Pérdida por sustitución (Ps)

Tabla 2: Marco metodológico de Análisis de Errores en interpretación simultánea propuesto por Falbo (2002)

Del Rizzo (2001) se basa en las categorías de errores propuestas y elaboradas por Russo y Rucci (1997) específicamente para el par de lenguas español-italiano, y las aplica a un estudio en el que propone una metodología de trabajo que, como la de Falbo (1999, 2002), empieza por una escucha directa,

como usuario puro, del texto interpretado, observándolo desde un punto de vista intratextual, para pasar posteriormente a analizarlo desde un punto de vista intertextual. La taxonomía propuesta por Russo y Rucci (1997), aplicada por Del Rizzo, tiene varios rasgos en común con la de Falbo, y se propone además como taxonomía específica para el estudio de la interpretación simultánea en la combinación lingüística español-italiano, un par de lenguas que presenta problemas específicos por sus características de lenguas afines. En la primera fase, de análisis intratextual, se propone analizar la producción lingüística del intérprete aplicando categorías de errores de distinto ámbito y tipo, desde el morfosintáctico y léxico hasta el control y uso de la voz y de las herramientas de trabajo del intérprete. Las categorías de error propuestas en esta primera fase son la de pérdida de cohesión, con distintas subcategorías (pérdida de concordancia sintáctica, alteración de regencia preposicional, alteración de *consecutio temporum*; Del Rizzo 2001, 28-29); calcos (morfosintácticos o léxicos); falsos amigos o falsos afines, alteración de colocaciones fijas, alteraciones de registro, alteraciones de estilo, *non-fluencies* (autocorrecciones, falsos comienzos, errores de ejecución como, por ejemplo, lapsus, metátesis, paronimias), uso correcto del micrófono, voz y actitud, coherencia.

Quaderno n. 17 di «AGON» (ISSN 2384-9045)
Supplemento al n. 28 (gennaio-marzo 2021)

En la segunda fase, de análisis intertextual, Del Rizzo (2001) vuelve a proponer el error de pérdida de coherencia – en este caso del texto interpretado con el original, y no del texto interpretado como texto autónomo –, el de sustitución no pertinente (una traducción errónea de palabras o elementos léxicos que puede conllevar una pérdida de sentido o un falso sentido), cancelación, adición, *pragmatic loss* (en el caso de una interpretación que provoca una pérdida de valor pragmático). Incluye además la categoría de *pragmatic gain*, que no considera como un error, sino como una mejora del texto desde un punto de vista pragmático para facilitar la comprensión.

La Tabla 3 recoge las categorías propuestas por Russo y Rucci (1997) y analizadas por Del Rizzo (2001):

Fase intratextual	Pérdida de cohesión	Concordancia sintáctica
		Regencia preposicional
		<i>Consecutio temporum</i>
	Calco	Morfosintáctico
		Léxico
	Falsos amigos o falsos afines	
	Colocaciones	
	Registro	
	Disfluencias	Autocorrecciones
		Falsos comienzos
		Pausas llenas
		Errores de ejecución
	Uso del micrófono	
	Voz y actitud	
Coherencia (interna)		
Fase intertextual	Coherencia (con original)	
	Sustitución no pertinente	
	Cancelación	
	Adición	
	<i>Pragmatic loss</i>	
	<i>Pragmatic gain</i>	

Tabla 3: Marco metodológico de Análisis de Errores en interpretación simultánea del español al italiano propuesto por Russo y Rucci (1997) y aplicado por Del Rizzo (2001)

Como ya se ha adelantado, el análisis de errores puede ofrecer información fundamental sobre la evolución de un grupo de estudiantes, cuyas prestaciones se pueden analizar diacrónicamente, como hace Del Rizzo (2001), que analiza las distintas prestaciones de 29 estudiantes en un arco temporal de 5 años, o sincrónicamente, es decir, las prestaciones de cada primer y segundo año en ese

mismo marco temporal, como hará también Bartłomiejczyk (2010), que se propone medir la evolución de un grupo de estudiantes antes y después de su participación en una sesión intensiva de formación.

4. Resultados de investigaciones e implicaciones didácticas

Para encarar el análisis de errores en el enfoque didáctico de la formación del intérprete de conferencias que trabaja entre español e italiano, vamos a analizar las conclusiones de dos investigaciones realizadas, respectivamente, por la ya mencionada Del Rizzo (2001) en la Escuela Superior de Lenguas Modernas para Intérpretes y Traductores (SSLMIT) de la Universidad de Trieste, y por Vaccari (2010) en la SSLMIT (ahora DIT) de la Universidad de Bolonia. En el primer caso, como ya se ha anticipado en el apartado anterior, Del Rizzo ha examinado los resultados de los exámenes de interpretación simultánea de los estudiantes al cabo del primer y del segundo año de máster, es decir, al finalizar la carrera.

La primera figura recopila en dos tablas los errores por año de curso:

Quaderno n. 17 di «AGON» (ISSN 2384-9045)
Supplemento al n. 28 (gennaio-marzo 2021)

TABELLA 32: riepilogo errori in ordine decrescente esami 3° anno

Categorie di errori	Totale errori prove di 3° anno
Pause piene	557
Autocorrezioni	502
False partenze	488
Sostituzioni non pertinenti	421
Cancellazioni	364
Stile	219
Errori di esecuzione	103
Perdita di coesione	93
Calchi	86
Concordanza	82
Calchi lessicali	46
Pragmatic loss	45
Calchi morfosintattici	40
Reggenze preposizionali	38
Aggiunte	35
Collocazioni	20
Consecutio temporum	19
Perdita di coerenza	19
Falsi amici	10
Registro	5
Pragmatic gain	Ø

TABELLA 33: riepilogo errori in ordine decrescente esami 4° anno

Categorie di errori	Totale errori prove di 4° anno
Pause piene	731
Sostituzioni non pertinenti	556
False partenze	544
Autocorrezioni	540
Cancellazioni	446
Stile	192
Perdita di coesione	99
Errori di esecuzione	98
Concordanza	75
Calchi	73
Pragmatic loss	54
Aggiunte	48
Calchi lessicali	37
Perdita di coerenza	36
Calchi morfosintattici	36
Reggenze preposizionali	35
Falsi amici	17
Registro	10
Consecutio temporum	11
Collocazioni	9
Pragmatic gain	7

Fig. 1 Del Rizzo 2001: 341

Al cotejar las dos tablas, se nota que los errores más frecuentes siguen de un año al otro más o menos según la misma jerarquía, por lo tanto, cabe preguntarse si o bien los estudiantes no se plantean como objetivo identificar sus puntos débiles recurrentes y controlarlos (perspectiva subjetiva), o bien los fenómenos en primeras posiciones constituyen lo que más afecta a la evaluación de una interpretación (perspectiva objetiva), y sigue afectándola a pesar de que el estudiante avance en el dominio de las técnicas interpretativas. Al parecer, la prestación se ve aún más afectada si se observa el número de ocurrencias del primer año frente al segundo de los primeros cinco fenómenos, es decir: pausas llenas (557 vs 731), autocorrecciones (502 vs 540), falsos comienzos (488 vs

544), sustituciones no pertinentes (421 vs 556), cancelaciones de información (364 vs 446). La hipótesis de que estos cinco fenómenos sean realmente los que más perjudican la prestación del estudiante de interpretación queda confirmada en la tabla de la Figura 2, que reúne los dos años, donde en absoluto estos cinco, junto con imperfecciones de estilo, se suman por centenares y son decididamente los más numerosos.

Los demás fenómenos en la Fig. 1 indican unas pautas a veces peyorativas, a veces mejoradoras de un año al otro.

Una categoría de fenómenos que mejora del primer año al segundo es *pragmatic gain* (ganancia desde el punto de vista pragmático), es decir, una transposición en italiano del mensaje original que facilita su comprensión por parte del oyente, a través de la añadidura de elementos (como conectores, repeticiones, anáforas y catáforas, etc.), que refuerzan la cohesión y coherencia del enunciado. No hay ninguna ocurrencia en el primer año y algunas en el segundo (solo 7), lo que indica un atisbo de mejor conciencia comunicativa:

Quaderno n. 17 di «AGON» (ISSN 2384-9045)
Supplemento al n. 28 (gennaio-marzo 2021)

TABELLA 34: riepilogo del totale degli errori di tutte le 89 prove in ordine decrescente

Pause piene	1285
Autocorrezioni	1042
False partenze	1032
Sostituzioni non pertinenti	979
Cancellazioni	810
Stile	411
Errori di esecuzione	201
Perdita di coesione	189
Calchi	159
Concordanza	157
Pragmatic loss	99
Calchi lessicali	85
Aggiunte	83
Calchi morfosintattici	76
Reggenze preposizionali	73
Perdita di coerenza	55
Consecutio temporum	30
Collocazioni	30
Falsi amici	27
Registro	15
Pragmatic gain	7

Fig. 2 Del Rizzo 2001: 342

En cuanto a los cinco fenómenos más frecuentes, tres son disfluencias que pertenecen a la macrocategoría “prestación lingüística” (Kalina 2002), es decir, pausas llenas, autocorrecciones y falsos comienzos, y dos pertenecen a la macrocategoría “contenido semántico” (ib.), es decir, sustituciones no pertinentes y cancelaciones. Estos tipos de disfluencias son muy frecuentes también en los profesionales (Bendazzoli *et al.* 2011, Mead 2000, Defrancq y Plevoets 2018) y son índices de sobrecarga cognitiva, cuyo efecto es un descontrol de la planificación lingüística. El entrenamiento y la familiaridad con el tema y su léxico permiten explotar mejor los personales recursos cognitivos,

pero un intérprete nunca estará a salvo de factores que amenacen este equilibrio de recursos, como intenta representar la *Tightrope Hypothesis* (hipótesis de la cuerda floja) de Gile (1999), es decir, un intérprete siempre trabaja al límite de sus recursos, sobre todo el intérprete simultáneo. En cuanto a los aspectos semánticos, es decir, sustitución u omisión de informaciones, sabemos que la fidelidad al contenido del discurso original es una norma deontológica, la principal expectativa del usuario de servicios de interpretación (Kurz 1993) y una prioridad de cualquier parrilla de evaluación de calidad. La omisión puede ser a veces una opción estratégica o una necesidad, si el orador habla demasiado rápido. En cualquier caso, entrenarse para acelerar los procesos traductivos, enriquecer conocimientos y léxico, y aprender a resumir son ejercicios imprescindibles para trasladar fielmente el discurso del orador.

El análisis de errores en las ejecuciones de estudiantes plantea también el tema de la tipología y de la adecuación de los textos que estos tienen que interpretar. Y este es exactamente el tema de la tesis experimental de Vaccari (2010). Su análisis aborda el tema de la interpretación simultánea inversa. Durante seis sesiones distintas a lo largo de doce meses hizo interpretar tres textos orales del italiano al español a seis estudiantes nativos italianos del

segundo (y último) año curso. Los textos fueron elegidos según un criterio lingüístico, es decir, la definición de endocentrismo y exocentrismo:

Un concepto endocéntrico es un concepto cuya referencia reside en el sistema lingüístico y no en la realidad (ej. *desasosiego*); en cambio, un concepto exocéntrico tiene una referencia tangible en la realidad compartida por los diferentes sistemas lingüísticos (ej. *libro*). (Vaccari 2010: V).

En cada sesión del experimento Vaccari eligió dos textos con prevalencia de conceptos endocéntricos (típicamente un discurso oficial, como, por ejemplo, el discurso de inauguración de una escuela en el Vittoriale), y uno con prevalencia de conceptos exocéntricos (típicamente un texto técnico, como la historia de los paneles solares), con el fin de averiguar la tipología de textos más idónea para que los estudiantes puedan practicar las estrategias de interpretación que van aprendiendo a lo largo de su carrera universitaria, en lugar de pasar de un código lingüístico al otro solo basándose en el plano léxico por existir una correspondencia uno-a-uno de los términos (*transcodage*). El autor llevó a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de los fenómenos detectados (por ejemplo, pausas llenas, calcos, colocaciones, uso de expresiones idiomáticas, etc.) en las distintas interpretaciones simultáneas de los seis estudiantes. Los resultados indican que los textos con prevalencia de conceptos endocéntricos parecen ser los más adecuados tanto para hacer practicar a los estudiantes las estrategias de

la interpretación simultánea, como para permitir a los docentes una evaluación más articulada de la prestación de los estudiantes durante los exámenes. Esto se debe a que la estructura formal y la función comunicativa de los textos con prevalencia de conceptos endocéntricos permiten a los estudiantes reelaborar el texto fuente. En cambio, los textos con prevalencia de conceptos exocéntricos se caracterizan por una alta densidad de términos técnicos y una estructura muy rígida y lineal, que obliga a los estudiantes a traducir las palabras del texto fuente en el mismo orden.

El tema de la tipología de material más adecuada y del nivel de dificultad según la fase de aprendizaje de las técnicas de interpretación es muy debatido (véase Seeber y Arbona 2020). Por ejemplo, para aprender simultánea Setton y Dawrant (2016) apuestan por textos cada vez más realistas que reflejen situaciones comunicativas cada vez más complejas.

En una perspectiva de ergonomía cognitiva (Seeber y Arbona 2020), la elección de los materiales para aprender simultánea debería basarse en el principio de aliviar la tarea explotando la redundancia de canales de información, para que el estudiante pueda estar familiarizado con el tema mediante una representación externa del significado y tenga una representación mental interna del mismo que facilite el acceso al léxico almacenado en su

memoria a largo plazo. Según este modelo, se empieza por textos descriptivos estáticos (por ejemplo, un discurso que describe una escena facilitando previamente al estudiante una imagen correspondiente), luego textos descriptivos dinámicos (por ejemplo, el estudiante interpreta un discurso que implica acciones mientras ve un vídeo correspondiente). El sucesivo nivel prevé un texto narrativo sobre una historia conocida (por ejemplo, una fábula), y el último un texto argumentativo donde el estudiante cuenta con la misma información visual del intérprete profesional (vídeo del ponente que incluye comunicación verbal y no verbal).

En la sección siguiente, se comentarán algunos de los errores más frecuentes y prototípicos de la ejecución de intérpretes en formación.

5. Intérpretes en formación: errores prototípicos

Haciendo referencia a la evaluación de la calidad en interpretación, Kalina (2002) identifica tres macroáreas a tener en cuenta a la hora de evaluar la prestación del intérprete, y más específicamente: contenido semántico, prestación lingüística y presentación (fig. 3):

Semantic content	Linguistic performance	Presentation
consistency	grammatical correctness	voice quality
logic, coherence	adherence to TL norms	articulation
completeness	comprehensibility	public speaking
accurateness	stylistic adequacy	discipline
unambiguity	terminological adequacy	simultaneity
clarity	discretion	technical mastery
reliability	lack of disturbances	conduct

Fig. 3: Kalina (2002: 125), dimensiones de la calidad de la prestación del intérprete

Presentaremos, por lo tanto, para cada categoría, ejemplos extraídos de las grabaciones de los exámenes de interpretación de español a italiano de estudiantes de primer y de segundo año del Máster en *Interpretación de Conferencias* de la Universidad de Bolonia (Forlì).

En la macroárea del contenido semántico, podemos encontrar problemas tanto a nivel intratextual, en casos de pérdida de coherencia en el mismo texto de llegada, como – sobre todo – a nivel intertextual, con errores de pérdida de coherencia con el texto original, sustituciones no pertinentes, cancelaciones, adiciones, *pragmatic loss* y *pragmatic gain*.

Ejemplo 1:

Original	Interpretado
estamos hablando de lo que se llama zettabyte // en términos matemáticos diez elevado a veintiuno bytes	zettabyte vale zero ventuno una quantità incredibile

Ejemplo 2:

Original	Interpretado
bits se refieren únicamente a la parte física del ordenador sin todos los algoritmos y toda la parte de software	i bits si riferiscono alla parte fisica del computer gli algoritmi il software

Los ejemplos 1 y 2 presentan casos de pérdida de coherencia interna; a pesar de presentarse, para una mejor comprensión, acompañados de la transcripción del fragmento de texto original, se desprende con cierta claridad que, además de no corresponder la interpretación del intérprete con el original, conlleva en sí misma e independientemente del texto original una falta de coherencia con la realidad objetiva de los hechos.

Por otra parte, encontramos también casos de pérdida de coherencia con el texto original, en los que el contenido del texto interpretado no respeta el presentado por el orador, como observamos en los ejemplos 3 y 4:

Ejemplo 3:

Original	Interpretado
y el porcentaje sigue subiendo al 7 al 8 al 9 por ciento anual	questa percentuale aumenta del 7 8 per cento ogni anno

Ejemplo 4:

Original	Interpretado
parte de mi trabajo como rector de una universidad americana es ir dando sablazos a todo el mundo	parte del mio lavoro come rettore di un'università americana è parlare al mondo parlare con tutti

Los ejemplos 5 y 6, haciendo una vez más referencia al nivel intertextual, presentan casos de sustituciones no pertinentes:

Ejemplo 5:

Original	Interpretado
sabéis Silicon Valley sucede no porque los californianos sean más listos o tomen otros cereales de desayuno	la Silicon Vall- nella Silicon Valley succede perché i californiani non perché siano più aperti o che

Ejemplo 6:

Original	Interpretado
tú te registras non tienes que pagar absolutamente nada y puedes recibir un curso de los mejores profesores de de todo el mundo	non bisogna andare a- andare alle- andare in classe si può semplicemente seguire un corso di uno dei migliori professori del mondo

Son frecuentes también, en los intérpretes en formación, los casos de cancelación de contenido relevante, como en los ejemplos 7 y 8:

Ejemplo 7:

Original	Interpretado
y una secuencia de ocho ceros o uno es lo que se llama una palabra digital es un byte	//

Ejemplo 8:

Original	Interpretado
piensen que el tamaño de los pelos los que ust- los que tienen pelo es de aproximadamente cien micras o sea que la tecnología ahora queda diez micras por // no entonces tenía pelo // el mil el era de diez micras	//

El ejemplo 9, en cambio, presenta un caso de adición especialmente llamativo, ya que el intérprete atribuye un juicio de valor que el orador no expresa:

Ejemplo 9:

Original	Interpretado
entonces son tres aspectos importantísimos	sono aspetti molto positivi molto importanti

Finalmente, el ejemplo 10 ilustra una instancia de modificación de la carga pragmática del original, en este caso se trata de *pragmatic loss*, en la que el intérprete decide mitigar la expresión coloquial e irónica utilizada por el orador:

Ejemplo 10:

Original	Interpretado
ir dando sablazos a todo el mundo que que encuentro	cercare di appunto di raccogliere dei fondi

Siguiendo la citada taxonomía de Kalina (2002), el otro gran apartado de evaluación es el relativo a la lengua. En este marco, Russo y Rucci (1997) y Del

Rizzo (2000) identifican distintas categorías de errores, como los de concordancia sintáctica, regencia preposicional, *consecutio temporum*, calcos morfosintácticos y léxicos, falsos amigos o afines, colocaciones y registro.

Ejemplo 11:

Original	Interpretado
actualmente el tamaño de los transistores es del orden de veinte nanómetros // veinte nanómetros // o sea se ha reducido en varios en cuatro órdenes de magnitud //	adesso le dimensioni dei transistors è di venti nanometri cioè si è ridotto in quattro ordini di grandezza

El ejemplo 11 presenta al mismo tiempo dos casos de falta de concordancia sintáctica (“adesso *le dimensioni* dei transistors è di venti nanometri cioè *si è ridotto*”) y un error de regencia preposicional (“cioè si è ridotto *in* quattro ordini di grandezza”). Otro caso de falta de concordancia se ofrece en el ejemplo 12, una falta de concordancia probablemente debida al calco morfosintáctico *su/suo*:

Ejemplo 12:

Original	Interpretado
no hay ningún <i>cluster</i> competitivo de los que más gente atraigan del mundo que no tenga en su corazón	non ci sono insiemei competitivi che non abbiano al suo interno

El ejemplo 13 ofrece también una instancia de calco morfosintáctico que genera un error de regencia preposicional, en este caso la omisión de la preposición *di* necesaria en italiano para introducir una subordinada objetiva:

Ejemplo 13:

Original	Interpretado
eso ha permitido no solo crear transmitir	questo ha permesso non solo creare trasmettere

Un caso de calco léxico se encuentra, en cambio, en el ejemplo 14:

Ejemplo 14:

Original	Interpretado
conocimiento del genoma individual de cada individuo	conoscimento del genoma individuale di ogni persona

Finalmente, los ejemplos 15 y 16 ilustran respectivamente un error de colocación y uno de registro:

Ejemplo 15:

Original	Interpretado
es cada vez más barato	avrà meno costo

Ejemplo 16:

Original	Interpretado
Silicon Valley sucede no porque los californianos sean más listos o tomen otros cereales de desayuno	quindi nella Silicon Valley c'è del gran successo non per via dei californiani

Por lo que se refiere a los aspectos de presentación, como indica Kalina (2002: 125), los elementos a tener en cuenta a la hora de evaluar la calidad de una prestación son los relativos a calidad de la voz, articulación, *public speaking*, disciplina, simultaneidad, competencias técnicas y conducta. Estos

aspectos son reconducibles a algunos de los errores identificados por Russo y Rucci (1997) y Del Rizzo (2001) y, más específicamente, los relativos a las disfluencias (autocorrecciones, falsos comienzos, pausas llenas, errores de ejecución), al uso del micrófono y a voz y actitud.

Las disfluencias son un problema frecuente en interpretación simultánea. Esta es una actividad que supone un considerable esfuerzo cognitivo, y que conlleva la ejecución de distintas tareas a la vez: comprensión, producción, memorización y coordinación, por lo que la actividad de interpretación simultánea se convierte en un problema de gestión de los recursos cognitivos como ya se ha destacado (Gile 1997, 2009; Seeber 2011; Plevoets y DeFrancq 2016). Como indican Plevoets y DeFrancq (2016), desde un punto de vista psicolingüístico, las disfluencias en el habla espontánea se han identificado típicamente como elementos generados por la introducción de nueva información (Arnold *et al.* 2003; Clark y Fox Tree 2002) y *heavy constituents*, esto es, constituyentes sintácticos gramaticalmente complejos (Arnold *et al.* 2000; Watanabe *et al.* 2008; Swerts 1998). A partir de estas premisas, resulta comprensible que las disfluencias ocurran con particular frecuencia en interpretación simultánea, en la que el intérprete se enfrenta con la tarea de traducir un discurso pronunciado por otra persona, siguiendo una pauta

de planificación del discurso que no es la propia, y llevando a cabo al mismo tiempo distintas tareas cognitivas.

Empezando por las disfluencias, sin duda un problema recurrente es el de las pausas llenas (ejemplos 17 y 18):

Ejemplo 17:

Original	Interpretado
la uni- la única universidad de tu pueblo entonces los que vivían allí no tenían más remedio que venir a tu universidad	poniamo per esempio che l'única università ehm di un paese ehm appunto l'única a cui un ehm persone di una certa zona può andare

Ejemplo 18:

Original	Interpretado
la tercera razón por la que nos tiene que preocupar mucho lo que está pasando much- en el mundo educativo	la terza ragione per cui ci dovrebbe ehm colpire ciò che sta succedendo nel mondo ehm dell'istruzione

Las pausas llenas son una de las difluencias más típicas y recurrentes no solo entre los estudiantes de interpretación (Del Rizzo 2001), sino también entre los intérpretes profesionales. Aunque sean una característica típica de la lengua hablada (Hieke 1981: 150), un exceso de pausas llenas puede ser señal de una elevada carga cognitiva del intérprete (Plevoets y Defrancq 2016).

Los falsos comienzos son hesitaciones que también forman parte del grupo de las disfluencias; un falso comienzo ocurre cuando un hablante interrumpe un

enunciado para empezar uno nuevo (Tissi 2000), como vemos en los ejemplos 19 y 20:

Ejemplo 19:

Original	Interpretado
un mundo en el que todo realmente está conectado	in un mondo in questo mondo tutto è connesso

Ejemplo 20:

Original	Interpretado
la magia que sucede en un aula entre un profesor y un alumno	la magia che c'è in aula tra un alun- ehm tra un docente e uno studie- ehm uno studente

Las autocorrecciones, que también se consideran una disfluencia, son un fenómeno importante a observar en el intérprete en formación ya que, por un lado, demuestran una necesidad de madurar por lo que se refiere al control del *output* pero, por otro, demuestran también que el estudiante se encuentra en el proceso de aprender a escuchar, detectar y corregir sus propios errores, como vemos en el ejemplo 21, en el que el estudiante corrige un error de ejecución y en el 22, en el que corrige un calco:

Ejemplo 21:

Original	Interpretado
almacenar información	immaghizzina- immagazzinare informazioni

Ejemplo 22:

Original	Interpretado
el tamaño de los pelos [...] es de aproximadamente cien micras	il tam- ehm la dimensione dei capelli [...] è di circa cento micron

6. Observaciones conclusivas

Sobre la base de las observaciones recogidas en los apartados anteriores, podemos plantear algunas observaciones conclusivas.

Parece importante subrayar, ante todo, la necesidad de considerar, en el ámbito didáctico, el análisis de errores como una herramienta muy útil, no solo para evaluar la prestación de los estudiantes, sino también para guiar e informar la labor docente, apoyándose en las observaciones empíricas para seleccionar textos y proponer actividades que apunten a mejorar y desarrollar las habilidades de los intérpretes en formación.

Además es importante dar a conocer a los estudiantes las parrillas de evaluación con todo detalle para que puedan interiorizar los criterios y enfocar bien sus puntos débiles.

La interpretación simultánea es indudablemente una tarea compleja que se aprende a ejercer bien si uno es consciente de sus errores y de la manera de evitarlos.

BIBLIOGRAFÍA

Altman, J. (1994). "Error analysis in the teaching of simultaneous interpretation: a pilot study", in Lambert S. y Moser-Mercer, B. (eds.), *Bridging the Gap: Empirical research in simultaneous interpretation*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 25-28.

Arnold, J.E., Fagnano M., Tanenhaus M.K. (2003). "Disfluencies Signal Thee, Um, New Information." *Journal of Psycholinguistic Research* 2003 (3), 25-36.

Arnold, J.E., Wasow T., Losongco A., Ginstrom R. (2000). "Heaviness vs. Newness: The Effects of Structural Complexity and Discourse Status on Constituent Ordering." *Language* 76 (1), 28-55.

Barik, H.C. (1971). "A Description of Various Types of Omissions, Additions and Errors of Translation Encountered in Simultaneous Interpretation." *Meta* 164, 199-210.

Bartłomiejczyk, M. (2010). "Effects of short intensive practice on interpreter trainees' performance", en Gile, D., Hansen, G. y Pokorn, N.K. (eds.), *Why translation studies matters*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 183-194.

Bendazzoli, C., Sandrelli, A. y Russo, M. (2011). "Disfluencies in simultaneous interpreting: A corpus-based analysis", en Kruger A., Wallmach K. y Munday J. (eds.), *Corpus-based Translation Studies: Research and Applications*, Londres / Nueva York: Continuum, 282-306.

Clark, H.H., Fox Tree, J.E. (2002). "Using uh and um in Spontaneous Speaking." *Cognition* 84, 73-111.

Corder, S.P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.

De Alba Quiñones, V. (2009). "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2009) 5.

Defrancq, B. y Plevoets, K. (2018). "Over-uh- Load, Filled Pauses in Compound as a Signal of Cognitive Load", en Russo, M., Bendazzoli, C. y Defrancq, B.

Quaderno n. 17 di «AGON» (ISSN 2384-9045)
Supplemento al n. 28 (gennaio-marzo 2021)

(eds), *Making Way in Corpus-based Interpreting Studies*, Singapur: Springer, 43-64.

Del Rizzo, Emanuela (2001). *Analisi degli errori nell'interpretazione simultanea dallo spagnolo all'italiano*. Tesi di laurea non pubblicata, Università degli Studi di Trieste.

Falbo, C. (1999). "Analisi degli errori: obiettivi, problemi, prospettive", in Viezzi M. (ed.), *Quality Forum 1997. Esperienze, problemi, prospettive*, Trieste: Università degli studi di Trieste, 73-80.

Falbo, C. (2002). "Error analysis: a research tool" en Garzone, G., Viezzi, M. y P. Mead (eds.), *Perspectives on interpreting*. Bologna: Clueb, 111-127.

Gile, D. (1985). "La Sensibilité aux Ecarts de Langue et la Sélection d'Informateurs dans l'Analyse d'Erreurs: une Expérience". *Incorporated Linguist* 24 (1), 29-32.

Gile, D. (1997). "Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem.", en Danks, J.H., Shreve, G.M., Fountain, S.B. y McBeath M. (eds.), *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, Thousand Oaks: SAGE Publications, 196-214.

Gile, D. (1999). "Testing the Effort model's Tightrope hypothesis in simultaneous interpreting. A contribution", *Hermes* 22: 51-79.

Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.

Gran, L. (1999). "L'interpretazione simultanea: premesse di neurolinguistica", en Falbo, C., Russo, M., Straniero Sergio, F. (eds.), *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*, Milano: Hoepli, 207-227.

Hieke, A. (1981). "A content-processing view of hesitation phenomena". *Language and Speech* 24(2), 147-160.

Kalina, S. (2002). "Quality in interpreting and its prerequisites: A framework for a comprehensive view", en Garzone G. y Viezzi M. (eds.), *Interpreting in the*

Quaderno n. 17 di «AGON» (ISSN 2384-9045)
Supplemento al n. 28 (gennaio-marzo 2021)

21st century: *Challenges and opportunities*, Amsterdam/Filadelfia: Benjamins, 121-130.

Kurz, I. (1993) “Conference interpretation: expectations of different user groups”, *The Interpreters’ Newsletter*, 5, 13-21.

Mead, P. (2000). “Control of pauses by trainee interpreters in their A and B languages”, *The Interpreters’ Newsletter*, 10, 89-102.

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.

Russo M. y Rucci M. (1997). “Verso una classificazione degli errori nella simultanea spagnolo-italiano”, en Gran L. y Riccardi A. (eds.), *Nuovi orientamenti di studi*, Trieste: Se.R.T., 179-200.

Russo, M. (2020) “Valutazione della qualità in interpretazione: tra oggettività e soggettività”, in *Estudios de traducción, lingüística contrastiva y didáctica*. A cura di Alicia López Márquez y Fernando Molina Castillo, Berlin: Peter Lang, 18-40.

Sánchez Iglesias, J.J. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE* (tesis doctoral), Salamanca: Universidad de Salamanca.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo. Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

Schjoldager, A. (1996). “Assessment of simultaneous interpreting”, en Dollerup, C. y Appel, V. (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons: Papers from the Third Language International Conference*, Elsinore, Denmark 9-11 June 1995, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 187-195.

Seeber, K. (2011). “Cognitive Load in Simultaneous Interpreting: Existing Theories - New Models.” *Interpreting* 13 (2): 176-204.

**Quaderno n. 17 di «AGON» (ISSN 2384-9045)
Supplemento al n. 28 (gennaio-marzo 2021)**

Seeber, K. y Arbona, E. (2020) “What’s load got to do with it? A cognitive-ergonomic training model of simultaneous interpreting”, *The Interpreter and Translator Trainer*, 14(1): 1-17.

Setton, R. y Dawrant, A. (2016) *Conference Interpreting: A Trainer’s Guide*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Shlesinger, M. (1997). “Quality in simultaneous interpreting”, en Gambier, Y., Gile D. y Taylor, C. (eds.), *Conference interpreting: Current trends in research. proceedings of the international conference on interpreting: what do we know and how?*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 123-131.

Swerts, M. (1998). “Filled Pauses as Markers of Discourse Structure”, *Journal of Pragmatics* 30, 485-496.

Tissi, B. (2000). “Silent pauses and disfluencies in simultaneous interpretation: a descriptive analysis”, *The Interpreter’s Newsletter* 10, 103-127.

Vaccari, A. (2010). *Testi endocentrici ed esocentrici nell’apprendimento dell’interpretazione simultanea: un’analisi longitudinale*. Tesi di laurea non pubblicata, SSLMIT, Università degli Studi di Bologna.

Watanabe M., Hirose K., Den Y., Minematsu N. (2008). “Filled Pauses as Cues to the Complexity of Up-Coming Phrases for Native and Non-Native Listeners”, *Speech Communication* 50 (2), 81-94.