

## **Aproximación cognitiva moderna a la formación en interpretación: plan de acción para la L2**

**María Jesús BLASCO MAYOR**  
**Universitat Jaume I**

### **Como citar este artículo:**

BLASCO MAYOR, María Jesús (2008) «Aproximación cognitiva moderna a la formación en interpretación: plan de acción para la L2», en PEGENAUTE, L.; DECESARIS, J.; TRICÁS, M. y BERNAL, E. [eds.] *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona 22-24 de marzo de 2007*. Barcelona: PPU. Vol. n.º 2, pp. 479-490. ISBN 978-84-477-1027-0. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:

<[http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI\\_3\\_MJBM\\_Aproximacion.pdf](http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_MJBM_Aproximacion.pdf)>.



# **Aproximación cognitiva moderna a la formación en interpretación: plan de acción para la L2\***

María Jesús Blasco Mayor  
Universitat Jaume I

## **1. Qué fue primero, lo que va delante y otros temas controvertidos en interpretación**

La cuestión acerca de la utilidad de la interpretación consecutiva como preparación de la modalidad simultánea (Gile 2001, Iglesias 2003 y 2006) ya lleva algunos años entre los debates más acuciantes planteados por formadores de intérpretes, junto con el uso de la primera o tercera persona en interpretación de enlace (Collados y Fernández 2001, McFall y Sproule 2001) y la potestad —o no— del intérprete para sintetizar al interpretar (Collados y Fernández 2001). En la praxis, los formadores se decantan por uno u otro lado según el plan de estudios en que se encuentran inmersos, la formación como intérpretes que cada uno haya recibido, o su ubicación en un país mediterráneo o germánico.

En su exhaustivo estudio sobre diseño curricular de la interpretación de 16 centros españoles, Iglesias (2003 y 2006) describe así la situación:

No parece existir consenso entre los estudiosos sobre qué orden de aparición deben seguir las materias de Consecutiva y Simultánea en la formación, y qué orden resulta más idóneo para la formación de los estudiantes, entre otras cosas porque las tesis a un lado y a otro de la polémica no están avaladas empíricamente (Gile, 1995a). Como en tantos otros aspectos de la didáctica de la Interpretación, son la intuición, la experiencia personal de los docentes y una cierta inercia los que nos hacen seguir perpetuando ciertos hábitos pedagógicos (Francis, 1989: 252), cuando no se trata de dogmas y de una falta de interés por revisar ciertas prácticas muy arraigadas en la comunidad docente (Pearl 1995: 161).

Tal y como apunta Iglesias, el quid de la cuestión reside precisamente en la falta de datos empíricos que avalen una u otra postura. De lo que no cabe duda es de que históricamente la modalidad consecutiva fue primero, aunque otra cosa bien distinta es afirmar que la simultánea es una consecutiva rápida (Iglesias 2003). En la interesante obra histórica sobre los albores de la profesión de Baigorri (2000) la figura del intérprete consecutivo se revela como la de un orador profesional, cuyas dotes interpretativas superan lo imaginable; los intérpretes consecutivos de las primeras conferencias internacionales eran más bien brillantes diplomáticos con varias lenguas en su haber. Dominaban, por tanto, toda la jerga habida y por haber en sus lenguas de trabajo, y muchos de ellos eran los propios redactores de los discursos originales, de modo que en realidad no estaban interpretando de una lengua a otra, más bien estaban pronunciando una conferencia en una de sus lenguas de trabajo.

Lejos quedan aquellos días, y hoy es frecuente oír que intérpretes profesionales de alto nivel rechazan las consecutivas por falta de práctica<sup>1</sup>; los que se atreven comentan sentirse más orgullosos de una sola consecutiva que de décadas de cabina<sup>2</sup>. No es difícil ver qué ha pasado: los intérpretes de hoy no son especialistas sino generalistas, incluso los que se especializan deben prepararse mucho antes de interpretar, y la mayoría sólo

\* Esta contribución se enmarca en el proyecto de la Generalitat Valenciana GV06/019.

<sup>1</sup> De hecho la modalidad consecutiva se cotiza por encima de la simultánea.

<sup>2</sup> Comentarios recogidos de intérpretes de conferencia en activo.

practica habitualmente la simultánea. Resulta paradójico que la modalidad simultánea, cuyo coste cognitivo está bien documentado (De Groot 2000, *inter alia*), sea más asequible que la consecutiva, que en principio presentaría una serie de ventajas cognitivo-temporales con respecto a la simultánea:

1. El intérprete escucha el discurso primero, luego interpreta.
2. Puede tomar notas para ayudar a la memoria

También la consecutiva es hoy la más temida entre el estudiantado, que encuentra más sencilla la interpretación simultánea con diferencia<sup>3</sup>. Las claves de esa dificultad residen en la capacidad —o subtarea en la jerga cognitiva— de expresión oral, en la toma de notas y en la recuperación de la información a medio-largo plazo. El dominio de estas subdestrezas dista mucho de ser idóneo por diversos motivos; Blasco (2005) observó en la investigación realizada para su tesis doctoral los siguientes rasgos sociológicos del estudiantado de interpretación:

1. Juventud de los aprendices, cuya media de edad está en los 20 años.
2. Falta de motivación intrínseca por culturizarse en la L1 ni en la L2.
3. Falta de entrenamiento de lo oral desde la escuela, donde sólo se enseñan y evalúan las destrezas escritas.
4. Falta de entrenamiento memorístico.

Investigadores de otras latitudes también se han hecho eco de este fenómeno, como Shaw *et al.* (2004: 69-70):

Practitioners as well as interpreter trainers agree that a good active and passive command of the working languages is a prerequisite for interpreting (Gile 1995: 213, Humphrey & Alcorn 2001: 50, Kalina 1998: 269, Seleskovitch & Lederer 1989). Still, there may be a chasm between this idealistic theoretical assumption of language competence and reality in Interpreter Education Programs (IEPs). Many interpreting instructors face similar problems of students who start their interpretation classes with an insufficient command of their working languages (including their mother tongue).

Esa falta de entrenamiento de la expresión oral de la lengua materna, junto con la carencia de *tablas* y el miedo al pánico escénico —que sólo aminora con años de práctica— han hecho de la consecutiva una modalidad poco popular, tanto para profesionales como para aprendices. El desarrollo de la técnica de toma de notas es otro escollo difícil de superar, por varios motivos:

1. Carencia de tiempo material debido a la escasez de créditos de interpretación
2. Masificación en el aula de interpretación,

Estos factores interfieren en el desarrollo de técnicas de toma de notas cuyo esfuerzo de aprendizaje se rentabilice, y si a todo eso sumamos el hecho de que hay mucho más trabajo en simultánea que en consecutiva en el mercado libre, muchos se preguntan acerca de la conveniencia de seguir enseñándola.

## **2. Bilateral, consecutiva, simultánea: ¿en ese orden?**

Al panorama anterior sobre lo que va delante, hay que añadir la modalidad bilateral, que es en realidad el modo primigenio de interpretación. Siglos antes de que se profesionalizara la interpretación, personas de todo el mundo ejercían de intérpretes por su condición de *bilingües*. Hoy en día se considera bilingüe a aquellas personas que hablan más de una lengua, pero existe evidencia de que el grado de bilingüismo

---

<sup>3</sup> Opiniones recogidas de estudiantes de Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I.

condiciona la calidad de la interpretación (Grosjean 1997; Blasco 2005, 2007). En el contexto universitario español actual, la gran mayoría de bilingües aprendices de interpretación de pregrado ostentan un desarrollo muy heterogéneo de las distintas competencias comprendidas en el dominio de la L2, como se desprende de la investigación experimental realizada por la autora para su tesis doctoral (Blasco 2005):

1. Desarrollo hasta un nivel intermedio-avanzado de la comprensión lectora
2. Desarrollo elemental- intermedio de la expresión escrita
3. Competencia gramatical de nivel elemental-intermedio, con muchos errores fosilizados
4. Comprensión y expresión orales elementales
5. Competencia cultural elemental o nula

La bilateral podría considerarse la modalidad de partida para entrenar intérpretes, de no ser por el escaso desarrollo de las habilidades orales de la L2 de los aprendices, quienes en la mayoría de los casos carecen de esquemas mentales para la comprensión de la L2, competencia fonológica para la percepción de la L2, capacidad de análisis y toma de notas, y destreza de expresión oral básica en L2 (Blasco 2005). Una cuestión clave en este debate es la del nivel de L2 mínimo para poder interpretar. Se sabe que no se requiere el mismo nivel de L2 para una interpretación bilateral general o sobre asuntos cotidianos que para consecutivas y simultáneas de conferencia, pero, no se ha tenido en cuenta el coste cognitivo de la expresión oral en L2, la destreza menos desarrollada del aprendizaje de L2, según afirmaron los participantes en la investigación de la autora, y la más ignorada en la formación de lenguas (Blasco 2005); ni el peaje cognitivo que supone el cambio de código (*code switching*) en bilateral. Por tanto, ¿a partir de qué nivel de L2 se puede empezar a hacer bilaterales?

### **3. Interpretación y cognición, cerebro y bilingüismo**

De lo que pasa en el cerebro al procesar dos lenguas —y al cambiar (*switching*) de la L1 a L2 y viceversa— todavía se sabe más bien poco; así lo confirman neurocientíficos especializados en bilingüismo (Rodríguez-Fornells, De Diego & Münte 2006: 134):

Little is known in cognitive neuroscience about the brain mechanisms and brain representations involved in bilingual language processing [...]. An unresolved issue in bilingualism is how different languages are represented in the brain and which cognitive mechanisms are required to regulate their use.

Los datos que se manejan en la literatura experta en bilingüismo, basada siempre en resultados empíricos, ya sean técnicas de ultrasonidos y resonancia magnética como las pruebas utilizadas en la investigación en psicolingüística, son los relativos a un hipotético «mecanismo cognitivo de control» que supuestamente se activaría en los bilingües a la hora de procesar una lengua u otra y que se encargaría, por tanto, de evitar interferencias fonológicas, léxicas y sintácticas entre las lenguas de partida y llegada. Que dicho mecanismo realice sus funciones con mayor o menor éxito depende del grado de bilingüismo que ostente el sujeto en cuestión; es decir, a mayor desarrollo de la L2 —sería el caso de bilingües tempranos (*early bilinguals*) y bilingües fluidos (*balanced or fluent bilinguals*)— mayores posibilidades de que dicho mecanismo de control funcione eficazmente, y que además se activa en mayor o menor medida dependiendo del contexto comunicativo y de los receptores del discurso (Rodríguez-Fornells *et al.* 2006: 137-138):

It has been argued that both switching proficiency and code-switching are related to the degree of activation of the target and nontarget languages at a given moment

(Grosjean 1997, Paradis 1989). In addition to a bilingual's degree of proficiency in the L2, the bilingual status of the interlocutor and the communicative setting appear to be important for the degree of code-switching [...] It is necessary to postulate a control mechanism that regulates the activation of the different languages in bilinguals and polyglots and what neural mechanisms might be that implement this process. Cognitive control processes enable us to adapt our actions to the ever-changing environment and to shape them in relation to our current goals.

En la literatura se entiende que el control cognitivo es un mecanismo que se desarrolla en la infancia y que se aplica especialmente a dos funciones cognitivas: la de filtrado de información, respuestas y pensamientos irrelevantes discurso (Rodríguez-Fornells *et al.* 2006: 138):

Traditionally, cognitive control has been associated mainly with two properties: the ability to filter out irrelevant information in the environment (interference suppression) and the ability to inhibit inappropriate responses or thoughts (response inhibition).

Esa capacidad de supresión de información irrelevante es la que, según Gernsbacher (1990), define a un buen comprendedor (*good comprehender*), lo cual induce a pensar que dicho mecanismo desempeña una función relevante en los procesos cognitivos eficientes.

Por tanto, resulta ciertamente prematuro aventurarse a adoptar un modelo curricular u otro basándose en supuestos beneficios o ventajas en una forma de procesamiento u otra, puesto que, si poco se sabe acerca de lo que ocurre en el cerebro del bilingüe, menos todavía se puede asegurar acerca del bilingüe al interpretar. Si, como apuntan Rodríguez-Fornells *et al.* (2006: 158), la facilidad para regular las lenguas reside en el mecanismo cognitivo, que para cambiar de lengua se activa con el concurso de la memoria de trabajo, que a su vez requiere de la atención, además de la voluntad del sujeto de cambiar de lengua según el contexto,

This is because a language switch requires the participation of cognitive control for updating the contents of working memory, the participation of attention, and the decision to change the language in the present context of the performance.

puede que esto sirviera para explicar porqué muchos estudiantes que encuentran difícil la consecutiva pueden salir airosos en simultánea, porque su lapso de atención —*attention span*— es corto y el flujo de información en simultánea obliga a un esfuerzo de atención inmediato e intenso, mientras que en consecutiva el esfuerzo cognitivo es más disperso —cosa que habría que investigar. Otro dato empírico lo aportan, Christoffels, De Groot & Waldorp (2003), quienes realizaron una investigación con intérpretes noveles y concluyeron que para predecir el rendimiento en interpretación simultánea sólo hace falta conocer los resultados en la capacidad de memoria de trabajo de la L2 (en la cual interviene el bucle fonológico, pieza fundamental en el procesamiento y adquisición de L2), y apuntaron la necesidad de investigar, entre otras cosas, los siguientes aspectos relacionados con el procesamiento específico de la simultánea:

- Estudiar la función de diferentes aspectos del nivel de L2 e incluir bilingües de diferentes grados para resolver la relación entre nivel de lengua y rendimiento en interpretación simultánea.
- Incluir a intérpretes profesionales para poder generalizar los resultados.
- Investigar si hay diferencias en la habilidad para controlar varias lenguas sin que una interfiera en la otra que den cuenta de las diferencias de rendimiento en interpretación simultánea.

- Estudiar la habilidad de comprensión rápida del discurso y resolver ambigüedades del estímulo de entrada y cómo ésta afecta al resultado final en interpretación simultánea.

Como se puede ver, hay demasiadas lagunas sobre el proceso de la interpretación como para hacer afirmaciones o posicionamientos taxativos acerca de los distintos modelos curriculares; por su parte Iglesias (2003: 213) advierte del peligro de convertir en dogma un aserto no comprobado:

Y otros como Francis (1989: 252), desmitifican la utilidad de esta técnica al afirmar que el intérprete que es mediocre en Consecutiva puede resultar muy bueno en Simultánea. En muchos de estos casos no se ha podido verificar empíricamente si esto es así.

Por otro lado, los argumentos que se aportan al debate, en su mayoría aportados por Seleskovitch (1978) y que se detallan en Iglesias (2006), admiten cierta discusión:

1. El proceso de comprensión en consecutiva es más sencillo al asemejarse al proceso natural de comprensión: el proceso de análisis del discurso al que se ve sometido el intérprete, junto con la toma de notas, puede ser igual o más complejo que el que se realiza en simultánea, pues en él influyen múltiples factores como la velocidad del estímulo de entrada, características de pronunciación del orador, complejidad discursiva, complejidad temática, etc.
2. Durante el proceso de comprensión en consecutiva se visualiza la información para su mejor comprensión: esto puede ser así o no, dependiendo del discurso y del intérprete; y también puede ocurrir en simultánea (o no).
3. «[...] el mejor elemento de juicio del que dispone el profesor para verificar que se ha comprendido el discurso original consiste en analizar el producto de la IC» (Iglesias 2006, citando a Seleskovitch): La comprensión del discurso se puede verificar independientemente de la modalidad, puesto que muchos errores que aparentemente son de comprensión en consecutiva resultan de una toma de notas defectuosa o de un momento de nervios que se refleja en la expresión oral del aprendiz, como muchos de ellos aseveran a posteriori.
4. La práctica en consecutiva aleja a los aprendices de la tendencia al calco (Gile 2001): Muchos docentes habrán comprobado como al pasar a simultánea después de una extensa práctica en consecutiva los estudiantes comienzan a «calcar» léxico, expresiones idiomáticas y sintaxis del discurso original. Además, los estudiantes ya reciben entrenamiento *desverbalizador* en las asignaturas de traducción previas.

Kalina (1994 *apud* Iglesias 2006) ha analizado las diferencias procesuales entre ambas modalidades y explica que aunque ambas modalidades son complementarias, los procesos subyacentes son diferentes, y por tanto requieren de estrategias diferentes, lo cual podría estar refrendado por algunos datos empíricos como el trabajo de investigación de Blasco (2005), en cuyo experimento se compararon dos grupos de aprendices en el que el grupo experimental realizó un entrenamiento intensivo en comprensión oral de la L2 —tras comprobar que ambos grupos (experimental y control) ostentaban niveles similares en un test validado de lengua inglesa para extranjeros (TOEFL). Los materiales empleados para el entrenamiento constaron de un curso de pronunciación (para entrenar aspectos fonológicos y prosódicos del inglés) y comprensión (para desarrollar estrategias de comprensión oral como *skimming* y *scanning*). En conjunto, los sujetos del grupo experimental realizaron un total de 65 unidades del módulo de pronunciación y 12 pruebas de comprensión oral, cuatro por

nivel, a lo largo de 1 semestre lectivo (15 semanas), a razón de 2 horas semanales:

- *Pronunciation tasks* de Hewings (1993).
- *Listening Comprehension First Certificate in English* (nivel intermedio).
- *Listening Comprehension Advanced English* (nivel avanzado).
- *Listening Comprehension Proficiency in English* (nivel superior).

El grupo que realizó el entrenamiento obtuvo resultados superiores al de control en una prueba de interpretación consecutiva. Al comparar los resultados por grupos seis meses después en una prueba de interpretación simultánea se observaron resultados similares pero que no alcanzaban la significación estadística, de lo que se concluyó que, o bien el entrenamiento no fue lo suficientemente intenso como para perdurar en el tiempo y por tanto es necesario perpetuarlo durante la formación en interpretación; o bien «puede haber diferencias tanto de tipo como de grado en los requerimientos de comprensión oral de la lengua oral para interpretar en consecutiva y en simultánea, y que este aspecto se debería investigar» (Blasco 2005). Es decir, quizá el entrenamiento básico en comprensión oral era suficiente para consecutiva pero adolecía de ciertas características propias de la comprensión en simultánea como la concurrencia de tareas, la comprensión rápida de discurso y demás.

Para comprobar qué sector del estudiantado aprovechó mejor el tratamiento corrector, si los más o los menos aventajados, se aplicaron análisis comparativos cuyos resultados apuntan a que el grupo experimental superior (es decir, el que ostentó un nivel superior en el TOEFL) es el que más beneficio ha obtenido, puesto que partía con niveles inferiores a los del grupo de control. Por tanto, se puede estimar que para los estudiantes del bloque inferior el tratamiento debería haber comenzado en un nivel elemental, no intermedio, que fue el punto de partida para seleccionar los materiales utilizados en la investigación. También se podría afirmar que por debajo del nivel del grupo superior no se debería poder comenzar un entrenamiento en interpretación.

#### **4. ¿Qué nivel de L2 es necesario para comenzar a interpretar?**

En el curso de la investigación experimental realizada por la autora para su tesis doctoral, se obtuvieron puntuaciones del TOEFL de cerca de 400. Si tenemos en cuenta que la mayoría de universidades estadounidenses exigen una puntuación mínima en el TOEFL de 600 a los estudiantes extranjeros, que aún con esas puntuaciones tienen problemas graves para comprender las clases magistrales y tomar notas durante las mismas (Flowerdew 1994), se podría establecer la hipótesis de que para interpretar a nivel profesional es necesario un TOEFL mínimo de 800 (Pérez Basanta *apud* Blasco 2005). Probablemente estemos hablando del nivel casi nativo (*Superior-Distinguished level*) al que se refieren Leaver & Shketman (2002), especialistas en aprendizaje de lenguas al más alto nivel para profesionales, y Angelelli & Degueldre (2002), ambos intérpretes y formadores que reiteran la importancia de un dominio superior de las lenguas de trabajo para interpretar, y que son pioneros en el diseño de un programa específico para tal fin.

A continuación se presenta un marco de actuación para automatizar la comprensión oral de la L2, auténtica piedra de toque en la ejecución de la tarea de interpretar. El programa, que se ha diseñado pensando en las necesidades formativas de los estudiantes de interpretación de pregrado, se basa en las aportaciones de corte psicolingüístico sobre L2 e interpretación elaboradas por Cutler (2002), quien plantea la necesidad de automatizar el procesamiento de la L2 para disminuir en lo posible el dominio de los patrones fonológicos de la L1; Pérez Basanta (2000b), quien propone un entrenamiento

a base de discriminación fonológica, léxica, gramatical y discursiva; y De Groot (2000), quien concibe la interpretación como tarea compleja cuyas subdestrezas se pueden automatizar para aliviar la alta carga cognitiva presente en la interpretación debido a la concurrencia de tareas. El entrenamiento se está llevando a cabo durante dos años en la titulación de T&I de la Universitat Jaume I, justo antes de que los estudiantes comiencen las asignaturas de interpretación. El programa incluye subdestrezas relacionadas con la comprensión de la L2 en general y específicamente para interpretar en consecutiva (toma de notas, detectar información principal y secundaria, detectar marcadores discursivos para la toma de notas) y simultánea (comprensión rápida y de discurso rápido).

L2 Listening Skill	Comprehension Skill for Interpreting
Phonological awareness	Main and secondary information
Vocabulary enhancing	Guessing from context
Grammar consolidation	Fast guessing
Discourse structure	Comprehending fast speech
Listening for gist/to detail	Gap filling
Actively creating L2 discourse	Note-taking
	Discourse markers
	Cultural references
	Specialized discourse
	Accents and dialects
	Multitasking (reading, noise, etc.)

Tabla1. *L2 listening skills and comprehension skills for interpreting* (basada en Blasco 2007)

## 5. Conclusiones

El debate sobre la conveniencia de la introducción de la modalidad consecutiva como base de la simultánea está abierto, y aunque desde un punto de vista cognitivo es más razonable pensar que ambas modalidades entrañan procesos distintos, no se puede olvidar que el denominador común a ambas es el dominio de las lenguas de trabajo. La enseñanza de la consecutiva debe incluirse por muchos motivos, el principal es que un intérprete siempre se puede ver en la tesitura de tener que realizar una consecutiva — aún en el supuesto de haber sido contratado para simultánea— por un fallo técnico del equipo; además hay mucho trabajo en consecutiva que, si bien no entra en los círculos de la interpretación de alto nivel, constituye un buen punto de partida para principiantes en el mercado libre, que de no recibir una formación profesional en consecutiva quedarían fuera de ese itinerario laboral. Ahora bien, no hay motivos para pensar que el orden de los factores pueda alterar el producto, sino que más bien, y como afirmaba Longley (1989 *apud* Iglesias 2003), todas ellas actúan de forma complementaria.

Mientras la realidad circundante no cambie se debe pensar que la preparación de los aprendices se debería realizar en bilateral, consecutiva y simultánea; pero como destreza común a todas ellas, y seguramente la más importante y la que más puertas profesionales les puede abrir, la de la destreza a nivel superior o nativo (*Superior-Distinguished Language Level*) en comprensión y expresión oral de la L2 para interpretar, que no debería ser sino la del nivel superior o casi nativo. Los expertos del Advanced Distinguished Language Proficiency Center, <sup>4</sup> de San Diego State University, lo resumen así:

<sup>4</sup> <http://adlpcenter.sdsu.edu/index.html> [consulta: marzo de 2007].



In this 21st century globalized society there is a growing need for language and cross-cultural experts who possess a good understanding of nuances, subtleties, and hidden meanings in foreign speech. Individuals who are socioculturally sophisticated, who can apply the appropriate sociolinguistics and sociopragmatics, and who can use foreign language as effectively as a native language can best meet this need.

### Referencias bibliográficas

- Angelelli, C. y C. Degueldre (2002). «Bridging the gap between language for general purposes and language for work: An intensive superior-level language/skill course for teachers, translators, and interpreters». En B. L. Leaver y B. Shekhtman (eds.). *Developing professional-level language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press. 77-96.
- Baigorri, J. (2000). *La interpretación de conferencias: el nacimiento de una profesión*. Granada: Comares.
- Blasco, M. J. (2005). *Beg your pardon? La comprensión oral en la formación de intérpretes*. Castelló: Universitat Jaume I. [Tesis doctoral.]
- Blasco, M. J. (2007). «Language Labs and Beyond: Enhancing L2 Automatization in Interpreter Training» [CD-ROM]. En L. Gómez Chova, D. Martí Belenguer e I. Candel Torres (eds.). *Proceedings of the International Technology, Education and Development Conference*. Valencia: International Association of Technology, Education and Development.
- Christoffels, A. A. M. B. De Groot A.M.B. y L. J. Waldorp (2003). «Basic skills in a complex task: A graphical model relating memory and lexical retrieval to simultaneous interpreting». *Bilingualism: Language and Cognition* 6(3). 201-211.
- Collados, A. y M. Fernández (coords.) (2001). *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares
- Cutler, A. (2002). «Listening to a second language through the ears of a first». *Interpreting* 5, 1-18.
- De Groot, A. M. B. (2000). «A complex-skill approach to the study of translation and interpretation». En S. Tirkkonen-Condit y R. Jääskeläinen (eds.). *Tapping and mapping the processes of translation and interpreting: Outlooks on empirical research*. Amsterdam: John Benjamins. 53-68.
- Flowerdew, J. (ed.) (1994). *Academic listening: Research perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Gile, D. (2001). «The Role of Consecutive in Interpreter Training: A Cognitive View». *Communicate* 14. En línea en <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article2629>.
- Grosjean, F. (1997). «The bilingual individual». *Interpreting* 2(1-2). 163-187.
- Iglesias, E. (2003). *La situación académica y didáctica de la interpretación en España*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral.]
- Iglesias, E. (2006). *La didáctica de la interpretación de conferencias: Teoría y práctica*. Granada: Comares.
- Kalina, S. (1994). «Some views on the theory of interpreter training and some practical suggestions». En Snell-Hornby, M., F. Pöchhacker y K. Kaindl (eds.). *Translation Studies. An Interdiscipline*. Amsterdam: John Benjamins. 219-225.
- Leaver, B. L. y Shekhtman, B. (2002). «Principles and practices in teaching Superior-level language skills: not just more of the same». En Leaver, B. L. y B. Shekhtman (eds.). *Developing professional-level language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press. 3-33.
- Longley, P. (1989). «Aptitude testing of applicants for a Conference interpretation course». En

- Gran, L. y Dodds, J. (eds.). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore. 105-108.
- McFall, A. y K. Sproule (2001). *Interpreting Spanish*. Londres: Routledge.
- Pérez Basanta, C. (2000a). «Cognitive processes in L2 listening: implications for teaching and learning». En F. J. Ruiz de Mendoza (ed.). *Panorama actual de la lingüística aplicada. Conocimiento, procesamiento y uso del lenguaje*. Logroño: Universidad de La Rioja. 1811-1820.
- Pérez Basanta, C. (2000b). «Integrating theory and practice in the design and exploitation of ESL listening activities in the classroom». En F. J. Ruiz de Mendoza (ed.). *Panorama actual de la lingüística aplicada. Conocimiento, procesamiento y uso del lenguaje*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Seleskovitch, D. (1978). Language and cognition. En Gerver, D. y H. W. Sinaiko (eds.). *Language Interpretation and Communication*. Nueva York - Londres: Plenum Press 333-341.
- Shaw, S., N. Gbric y K. Franklin (2004). «Applying language skills to interpretation. Student perspectives from signed and spoken language programs». *Interpreting* 6/1. 69-100.
- Rodriguez-Fornells, A., R. De Diego y T. F. Münte (2006). «Executive control in bilingual language processing». *Language Learning* 56. 133-190.