

## **Methodology Proposal for the Creation of SP-EN Consecutive Interpretation Practices with Pedagogical and Research Purposes**

**HÉCTOR JAVIER SÁNCHEZ RAMÍREZ** 

Facultad de Idiomas (Ensenada)  
Universidad Autónoma de Baja California  
[hsanchez13@uabc.edu.mx](mailto:hsanchez13@uabc.edu.mx)

**JAHIRO SAMAR ANDRADE PRECIADO** 

Facultad de Idiomas (Mexicali)  
Universidad Autónoma de Baja California  
[samar.andrade@uabc.edu.mx](mailto:samar.andrade@uabc.edu.mx)

**JOSÉ CORTEZ GODÍNEZ** 

Facultad de Idiomas (Mexicali), Universidad Autónoma de Baja California  
[jose\\_cortez@uabc.edu.mx](mailto:jose_cortez@uabc.edu.mx)

**Abstract:** *This article presents the creation of two dialogic consecutive interpreting practices. It provides an overview of interpreting pedagogy in Mexico, its challenges, and some psychopedagogical proposals for interpreter training. Additionally, it highlights the areas of opportunity in the development of materials for interpreter training. The methodological steps followed in the creation of the practices, their implementation, the data processing, as well as the Corpus of Interpreting Learners are discussed. The article concludes with recommendations for the design of materials, their pedagogical benefits, and research opportunities.*

**KEYWORDS:** INTERPRETING; PROFESSIONAL TRAINING; INTERPRETING PEDAGOGY; INTERPRETING STUDIES; TRANSLATION STUDIES

**RECEPTION:** 07/06/2024

**ACCEPTANCE:** 11/10/2024

# Propuesta metodológica para la creación de prácticas de interpretación consecutiva dialógica español-inglés con propósitos pedagógicos e investigativos

**HÉCTOR JAVIER SÁNCHEZ RAMÍREZ** 

Facultad de Idiomas (Ensenada)  
Universidad Autónoma de Baja California  
[hsanchez13@uabc.edu.mx](mailto:hsanchez13@uabc.edu.mx)

**JAHIRO SAMAR ANDRADE PRECIADO** 

Facultad de Idiomas (Mexicali)  
Universidad Autónoma de Baja California  
[samar.andrade@uabc.edu.mx](mailto:samar.andrade@uabc.edu.mx)

**JOSÉ CORTEZ GODÍNEZ** 

Facultad de Idiomas (Mexicali), Universidad Autónoma de Baja California  
[jose\\_cortez@uabc.edu.mx](mailto:jose_cortez@uabc.edu.mx)

**Resumen:** Este artículo presenta la creación de dos prácticas de interpretación consecutiva dialógica. Se aporta un panorama sobre la pedagogía de la interpretación en México, sus retos y algunas propuestas psicopedagógicas para la formación de intérpretes; asimismo, se muestran las áreas de oportunidad en la creación de materiales didácticos en este ámbito. Se exponen los pasos metodológicos seguidos para la creación de las prácticas, su aplicación y el tratamiento de los datos, al igual que el Corpus de Aprendientes de Interpretación. Se concluye con recomendaciones para el diseño de materiales, sus beneficios pedagógicos y las oportunidades de investigación.

**PALABRAS CLAVE:** INTERPRETACIÓN; FORMACIÓN PROFESIONAL; PEDAGOGÍA DE LA INTERPRETACIÓN; ESTUDIOS DE INTERPRETACIÓN; TRADUCTOLOGÍA

**RECEPCIÓN:** 07/06/2024

**ACEPTACIÓN:** 11/10/2024

## INTRODUCCIÓN

La traducción y la interpretación, como prácticas comunicativas interlingüísticas, se producen en diferentes ámbitos sociales y profesionales, al igual que con diferentes combinaciones de lenguas y modalidades (Baigorri-Jalón, 2015, p.12). De igual manera, ambas prácticas han sido documentadas a lo largo de la historia de la humanidad; lo anterior las posiciona como actividades que han estado y están presentes en la comunicación y las interacciones humanas (Baigorri-Jalón, 2015, p. 12). Así, traductores e intérpretes han sido un componente fundamental en las sociedades en donde se han desarrollado dichas prácticas, por lo que no es de sorprender que ambas actividades se hayan convertido en profesiones que requieren una preparación académica para llevarse a cabo de manera exitosa y con la ética profesional correspondiente (Tolosa y Echeverri, 2019, p. 31).

La creación de programas educativos que forman a traductores e intérpretes trae consigo diferentes retos que permiten preparar a los aprendientes para el desarrollo de la competencia traductora (PACTE, 2017, p. 35). Entre los desafíos que conlleva un proceso de formación de traductores e intérpretes a nivel profesional se encuentra la escasez de materiales originales diseñados para el desarrollo de estas habilidades; en específico, materiales para el desarrollo de la competencia interpretativa.

Esta carencia de materiales obliga los docentes de interpretación a buscar recursos que puedan ser editados y ajustados a sus necesidades, al igual a adaptarlos a la combinación lingüística que desean trabajar; o bien, a utilizar materiales de su propia práctica profesional (con el debido cuidado a la confidencialidad del cliente). No obstante, si el docente de interpretación opta por crear materiales originales, seguramente habrá diferentes disyuntivas a las cuales se enfrentará, tales como el grado de dificultad de la práctica, el tipo de retos interpretativos que desea resaltar para evaluar cómo se resuelven, incluso el cómo se evaluará (Han, 2022) y qué tipo de comentarios son pertinentes para contribuir realmente a la formación profesional de los aprendientes.

Este artículo presenta una propuesta metodológica para la creación de ejercicios de interpretación consecutiva español-inglés (ES-EN), en primer lugar, con propósitos didácticos y, en segundo, con propósitos investigativos. En el apartado correspondiente a la metodología se exponen consideraciones para el diseño, la creación y la aplicación de dos prácticas de interpretación

consecutiva en diferentes grados de formación de intérpretes a nivel universitario. De igual manera, en el apartado de resultados y discusión se exploran algunas propuestas didácticas e investigativas que pueden resultar provechosas en la formación de intérpretes, al igual que fomentar la investigación en el área de la interpretación.

## LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE INTÉRPRETES: ENTRE PARADIGMAS TEÓRICOS Y PRÁCTICAS FORMATIVAS

Tal como se ha comentado en el apartado anterior, la formación de intérpretes se perfila como un reto pedagógico presente en los programas educativos dedicados a la capacitación de traductores e intérpretes (Wang, 2015, p. 66; Sánchez y Ortiz-Lovillo, 2024, p. 147). Si bien, en México, existen programas educativos especialmente dedicados a la formación de traductores (UNAM, Instituto Superior de Intérpretes y Traductores (ISIT)), así como otros especializados en la formación de intérpretes (ISIT), es común encontrar programas educativos que tienen por objetivo adiestrar tanto a traductores como a intérpretes (Universidad Autónoma de Baja California, Instituto Superior de Estudios en Traducción e Interpretación, Universidad Veracruzana); no obstante, conviene reconocer que ambas prácticas requieren diferentes habilidades.

Como bien apunta Hurtado (2003, p. 27), la formación de intérpretes debe de diferenciarse de la formación de traductores por diversas razones, entre las cuales se encuentra, principalmente, la inmediatez con la que se recibe el mensaje a interpretar, al igual que la inmediatez con la que se debe producir el texto<sup>1</sup> interpretado. La velocidad con la que se realiza el proceso interpretativo completo implica, pues, capacidades cognitivas diferentes a las que se ven implicadas en los procesos de traducción (Olalla-Soler, 2024, p. 8), por tanto, la formación profesional de intérpretes debe de identificar y fomentar prácticas que estimulen aquellos procesos cognitivos involucrados en la interpretación, por ejemplo, la atención sostenida, el uso de los diferentes subsistemas de memoria que permiten un procesamiento lingüístico

<sup>1</sup> Se utiliza el término *texto* de manera amplia, es decir, sin limitarlo al soporte escrito, por lo que también abarca los textos que se forman a partir de la oralidad de una lengua (Huerta, 2010).

en ambas lenguas de trabajo y las operaciones cognitivas realizadas por el sistema denominado ejecutivo central por Baddeley y Hitch (1974, citado en Pöchhacker, 2004, p. 115).

Esta perspectiva cognitiva en torno a la interpretación y su pedagogía encuentra su fundamento en dos propuestas teóricas que ciertamente han dirigido la investigación y la formación de intérpretes: la Teoría interpretativa de la traducción (Seleskovitch y Lederer, 1984) y el Modelo de los esfuerzos (Gile, 2009).

La propuesta de Seleskovitch y Lederer (1984), la Teoría interpretativa de la traducción (TIT), fue postulada a partir de la observación que realizaban las autoras justo en su labor como docentes de interpretación en la *École Supérieure d'Intèrpretes et de Traducteurs (ESIT)*, en la Universidad de Sorbona. Las autoras parten de la idea de que las proposiciones oracionales y del discurso no se encuentran detrás del significado de cada uno de los lemas que componen el discurso, sino que las proposiciones oracionales y del discurso se deben de entender a través del sentido del discurso, es decir, de la interpretación hermenéutica del discurso (Seleskovitch y Lederer, 1984).

Las autoras proponen diferentes fases que se producen durante el proceso de interpretación, a saber, la fase de comprensión, la fase de deverbalización y la fase de expresión (Seleskovitch y Lederer, 1984). La fase de la comprensión conlleva un ejercicio mental, principalmente entre la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo y el lóbulo temporal medial; este proceso se puede evidenciar en el desfase, *décalage*, que tienen los intérpretes simultáneos al momento de interpretar (Seleskovitch y Lederer, 1984). La fase de deverbalización le permitirá al intérprete y traductor abstraer de manera consciente las ideas que se encuentran en el discurso origen a través de la eliminación de los elementos verbales, lo que resultará en la libertad de expresión del traductor y del intérprete en términos de sentido, más allá de la estructura lingüística de la lengua origen (LO).

Por último, la fase de expresión consiste en el acto de ligar el significado, más el sentido del discurso, con las estructuras que mejor puedan expresar el significado y el sentido del discurso en la lengua de llegada.

Por su parte, Gile (2009) presenta el Modelo de los esfuerzos (MDE) a lo largo de un capítulo, en el cual expone de manera precisa y profunda los procesos que subyacen al modelo con relación a los estudios sobre el procesamiento lingüístico en hablantes monolingües y bilingües no formados

como intérpretes en las áreas de la psicología, la psicolingüística y las ciencias cognitivas. Gile (2009) propone un marco de trabajo que hace referencia a los procesos que lleva a cabo el intérprete, mismos que, en cierta medida, encuentran eco en dos fases de la TIT (Seleskovitch y Lederer, 1984), las fases de comprensión y reexpresión, dejando el tercer esfuerzo para discusiones de corte psicolingüístico y cognitivo. Los tres procesos principales que describe Gile (2009) en su MDE son:

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

Para Gile (2009), el esfuerzo de escucha y análisis (fase de comprensión según la teoría interpretativa del sentido) consta siempre del reconocimiento de las ondas acústicas que llegan a los oídos del intérprete, para después llevar a cabo un análisis de estos estímulos en términos de constituyentes y, finalmente, poder emparejarlos con el concepto y significado léxico correspondiente que se encuentra almacenado en la memoria a largo plazo (MLP).

Por su parte, el esfuerzo de producción contempla aquellas operaciones que pueden ir desde la activación de la representación mental del mensaje a interpretar hasta la planificación del discurso interpretado y su articulación, lo que también abarca el automonitoreo y la autocorrección (Gile, 2009).

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

Ambas propuestas teóricas sobre el proceder del intérprete durante la actividad interpretativa se basan en procesamientos de corte psicolingüístico y cognitivo, por lo que no es de extrañar que la pedagogía de la interpretación busque fomentar, además de cuestiones teóricas, el desarrollo de habilidades cognitivas que le permitan al aprendiente de interpretación llevar a cabo prácticas de interpretación de manera exitosa (Wang, 2015, p. 72). Con esto

en mente, la formación de intérpretes en la educación superior se ve en la necesidad de establecer un diálogo con trabajos de investigación que indaguen sobre el proceder del intérprete con la intención de identificar procesos psicolingüísticos y cognitivos que puedan ser intervenidos a través de estrategias didácticas y prácticas controladas de interpretación (Olalla-Soler, 2024, p. 19).

En lo que respecta a esto último, las prácticas controladas de interpretación, se ha debatido sobre su naturalidad o autenticidad, en contraste con la práctica interpretativa contextualizada en ámbitos profesionales y reales (Aguilar, 2015, p. 20). Se argumenta, pues, que los materiales que muchas veces se utilizan a manera de prácticas de interpretación no representan las características discursivas naturales de los discursos espontáneos a los cuales se enfrentan los intérpretes en contextos profesionales y reales (Wang, 2015, p. 68). Estas discrepancias de características discursivas se convierten en un problema para su formación, en tanto que no le aportan al aprendiente el contexto de un entorno profesional; pero, más importante aún, estas discrepancias no le permiten profundizar en el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas y cognitivas anteriormente mencionadas como necesarias para la formación de intérpretes profesionales.

Esta situación abre interrogantes de diferente naturaleza, tales como: (i) ¿utilizar materiales existentes es la mejor opción pedagógica?; (ii) ¿conviene editar materiales existentes con la intención de fomentar las habilidades psicolingüísticas y cognitivas en la formación de intérpretes?, o bien, (iii) ¿es mejor diseñar y crear materiales propios para fomentar las habilidades psicolingüísticas correspondientes en los aprendientes de interpretación y, con ello, tener un mejor control de las secuencias pedagógicas?

La posición que se sostiene en este artículo es que, si bien existen limitaciones para el diseño y la creación de materiales auténticos destinados para una pedagogía de la interpretación, es importante hacerlo, por lo que se ofrece una propuesta metodológica para la creación de ejercicios de interpretación consecutiva dialógica (específicamente con la combinación ES-EN) con fines pedagógicos e investigativos.

## METODOLOGÍA

En este apartado se muestran, en primer lugar, los diferentes criterios que se tomaron en consideración para el diseño de dos prácticas de interpretación

consecutiva; en segundo lugar, se presentan los pasos metodológicos que se siguieron para la creación y la aplicación de ambas prácticas, al igual que el tratamiento y el análisis de los datos que se obtuvieron a partir de su aplicación.

## **Antecedentes de prácticas de interpretación consecutiva**

Como se comentó en la sección anterior, existe una carencia de materiales para la formación profesional de intérpretes, lo que ha desembocado en un obstáculo al momento de realizar actividades prácticas en el aula de interpretación. No obstante, se realizó una búsqueda de materiales diseñados para promover la práctica de la interpretación consecutiva en entornos educativos, específicamente, con la combinación lingüística ES-EN.

Los resultados de esta búsqueda dirigieron la atención a las prácticas de interpretación consecutiva que ofrece, en forma de repositorio, la Universidad de Vigo (Del-Pozo-Triviño, s.f.), las cuales se categorizan en torno a un listado por áreas del conocimiento, tales como lo social, lo jurídico y lo médico, entre otras. El repositorio cuenta con los audios y sus transcripciones en ambas lenguas de trabajo, lo que lo convierte en un antecedente obligatorio en términos de propuestas de actividades prácticas para el aula de interpretación (Del-Pozo-Triviño, s.f.).

No obstante, se detectó un problema técnico en los audios que se perfilan como prácticas de interpretación consecutiva dialógica, a saber: no hay silencios para interpretar después de cada uno de los turnos de habla de los participantes. El problema con la falta de silencios en las prácticas de interpretación reside en que el estudiante debe de manipular manualmente el audio, lo que no le permite, por un lado, la toma de notas durante la interpretación (dado que tiene que estar al pendiente de cuándo se termina un segmento y comienza el otro) y, por otro, que las prácticas sin silencios están aún más lejos de reflejar un proceso real de interpretación. Por tanto, este aspecto se tomó como un área de oportunidad en el diseño de las prácticas de interpretación.

## **Diseño de las prácticas de interpretación consecutiva**

Con el antecedente descrito en la sección anterior, se utilizaron dos guiones de sendas prácticas de interpretación consecutiva encontradas en el portal de la Universidad de Vigo, ambas correspondientes al área social. Una vez que



se obtuvieron los guiones de las prácticas, se editaron algunos de sus segmentos en razón de los propósitos investigativos: a saber, la estructura argumentativa de verbos ditransitivos; concretamente, se modificó el acomodo de los argumentos de estructuras ditransitivas, por ejemplo, las funciones sintácticas de sujeto, complemento de objeto directo y complemento de objeto indirecto (Tesnière, 2015, p. 243), alterando el orden en que aparecían en los guiones originales; en otros casos, se agregaron segmentos en donde se utilizaran más estructuras ditransitivas de los verbos enviar, ofrecer y dar y sus equivalentes respectivos en inglés: to send, to bring, to give (véase tablas 1 y 2). De este proceso, se desprendieron dos nuevas prácticas de interpretación (Sánchez-Ramírez, 2022).

TABLA 1. CANTIDAD DE REACTIVOS POR VERBO EN ESPAÑOL

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

TABLA 2. CANTIDAD DE REACTIVOS POR VERBO EN INGLÉS

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

Es importante mencionar que la cantidad de reactivos con los verbos ditransitivos antes mencionados, tanto en español, como en inglés, se agregó con la intención de poder observar el fenómeno del acomodo de las valencias verbales más de una ocasión; así, la tabla 1 y la tabla 2 muestran la cantidad de reactivos por verbo, es decir, la cantidad de ocasiones que se puede observar el acomodo de las valencias verbales por cada uno de los participantes en las prácticas de interpretación.

El objetivo de incluir estructuras verbales ditransitivas fue contrastar el acomodo de las valencias en el material presentado en la LO con el que cada

uno de los intérpretes realizó en la LM, bajo el entendido de que ambas lenguas de trabajo permiten más de un acomodo gramaticalmente aceptable, como se muestra en los siguientes ejemplos:

- 1a) I sent a message to my grandma
- 1b) I sent my grandma a message
- 1c) Le envié un mensaje a mi abuela
- 1d) Le envié a mi abuela un mensaje

Vale señalar también que las estructuras ditransitivas que aparecen en ambas prácticas están distribuidas de manera aleatoria a lo largo de las mismas; por lo que las prácticas de interpretación mantienen tanto la temática original de las transcripciones, como la coherencia y cohesión textual necesarias para simular el diálogo entre dos personas hablantes de lenguas diferentes.

## **Grabación y edición de tiempos de respuesta en las prácticas de interpretación**

Una vez que se diseñaron los guiones que conforman las dos prácticas de interpretación, el siguiente paso fue grabar los diálogos en un estudio de audio-grabación profesional, para poder obtener las dos prácticas de interpretación en formato de audio. Para tal efecto, se les pidió a cuatro hablantes nativos de español que prestaran su voz para la grabación de las prácticas, de los cuales dos cuentan con una formación como traductores e intérpretes, es decir, son bilingües; por lo tanto, ellas prestaron su voz para las intervenciones en inglés, mientras que las otras dos personas, que son monolingües, lo hicieron para el español. Además, se grabaron las instrucciones que anteceden a cada diálogo para interpretar, las cuales fueron necesarias para guiar a los sujetos sobre el proceder de las prácticas:

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

Recuerda que puedes tomar notas durante el turno de habla para así ayudarte en tu interpretación. (Sánchez-Ramírez, 2022, p. 105).

Después de haber grabado los diálogos, se llevó a cabo su edición (con el software Pro Tools), la cual consistió en la inserción de tiempo entre cada turno de habla; esto con el propósito de que el aprendiente tuviera la oportunidad de interpretar cada turno de habla. Se optó por dejar un silencio con la misma duración del turno de habla más cinco segundos; por ejemplo, si un turno de habla tenía una duración de seis segundos, el espacio de silencio después de ese turno sería de un total de once segundos. Si bien este formato no es empleado en los audios que se encuentran en el portal de la Universidad de Vigo, se decidió editar así los diálogos con la finalidad de que los sujetos pudieran concentrarse sólo en la interpretación de la secuencia de habla y no en pausar y reproducir el audio cada vez que terminaba un turno de habla, para —con ello— darse el espacio de interpretar, así como de asegurar el tiempo necesario para la reestructuración del mensaje.

Así, el resultado de este primer paso culminó con el producto de dos audios a manera de prácticas de interpretación consecutiva dialógica español-inglés-español. Cada audio tiene una duración entre 13 minutos y 13 minutos con 45 segundos, misma que abarca las instrucciones, los diferentes turnos de habla del diálogo y los silencios insertados para dejar tiempo para la interpretación.

## Contexto educativo de aplicación

Con ambas prácticas de interpretación listas para su aplicación, se procedió a contactar a diferentes profesores que imparten asignaturas de interpretación en una universidad pública en Mexicali, Baja California. Esta universidad cuenta con una licenciatura en traducción donde también se imparten materias obligatorias de interpretación a lo largo de tres semestres; no obstante, existen otras materias de interpretación que son de carácter optativo, por lo que también se contactó a los maestros que las imparten. A través de correo electrónico, se solicitó el apoyo de estos profesores para la aplicación de las prácticas de interpretación como parte de un proyecto doctoral, además de ofrecerles los audios y las transcripciones de sus alumnos en caso de que quisieran considerarlas como trabajo, como evaluación o como material didáctico para sus clases.

Debido a que este momento del estudio coincidió con la irrupción de la pandemia por Covid-19 en el año 2020, se solicitó a los docentes el acceso a dos de sus sesiones en la plataforma educativa donde impartían sus clases, con una semana de diferencia entre ambos accesos; lo anterior se pensó con el objetivo de no saturar la atención ni la capacidad de los estudiantes.

Después de obtener la respuesta de los docentes, se hizo un recuento de los grupos, semestres y cantidad de estudiantes por semestre que participarían en la investigación (véase tabla 3). Cabe mencionar que el objetivo inicial de la investigación no fue contrastar el desempeño de los estudiantes en relación con el semestre cursado; no obstante, esa comparación es una línea de investigación que se menciona en el apartado de conclusiones.

**TABLA 3. RELACIÓN ENTRE MATERIA, SEMESTRE EN QUE SE CURSA Y NÚMERO DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES**

<b>Materia</b>	<b>Semestre</b>	<b>Cantidad de estudiantes por semestre</b>
Introducción a la teoría y práctica de la interpretación (obligatoria)	V semestre (2 grupos)	Grupo A (19 estudiantes) Grupo B (14 estudiantes)
Introducción a la interpretación de conferencias (obligatoria)	VII semestre (1 grupo)	Grupo A (13 estudiantes)
Interpretación ante tribunales (optativa)	VIII semestre (2 grupos)	Grupo A (9 estudiantes) Grupo B (9 estudiantes)

Posteriormente, se estableció una calendarización con los docentes, mismos que otorgaron acceso a la plataforma educativa donde impartían sus clases el mismo día de la primera sesión. Una vez que se estableció contacto con los estudiantes, se les aclaró que estas prácticas de interpretación no pretendían ser una evaluación que afectara o su calificación, o la percepción de su profesor hacia ellos; además se les comentó que eran parte de un proyecto doctoral que no medía la calidad de su interpretación; sin embargo, no se les mencionó cuál era el objetivo específico del estudio para evitar sesgos en sus respuestas e interpretaciones.

Seguidamente, se les envió un enlace con las prácticas de interpretación consecutiva dialógica, donde podían escuchar el diálogo desde cualquier dispositivo electrónico y proceder a grabar su interpretación. Se les otorgó una hora para completar cada práctica de interpretación y se les pidió que nos enviaran el audio con sus interpretaciones por correo electrónico.

Una vez que terminaron la primera práctica de interpretación, se les proporcionaron los enlaces a dos cuestionarios post práctica. Uno de ellos es el cuestionario LEAP-Q (Language Experience and Proficiency Questionnaire), elaborado por Marian, Blumenfeld y Kaushanskaya (2007) que sirve para identificar el historial lingüístico del hablante en cuanto al desarrollo de su lengua no materna, y el otro cuestionario, de autoría propia, que indaga sobre las materias de interpretación que habían cursado, así como cuál de las modalidades de interpretación (a la vista, consecutiva o simultánea) les parecía menos difícil de realizar. Para la aplicación de la segunda práctica de interpretación, se siguió el mismo procedimiento; sin embargo, ésta se realizó una semana después con el objetivo de evitar fatiga por parte de los intérpretes.

## Tratamiento de datos

Debido a que la transcripción de grabaciones de audio es una tarea exhaustiva que requiere de trabajo manual, surgió la necesidad de encontrar alguna manera de facilitar dicho proceso mediante la incorporación de alguna herramienta. Por ello, se hizo una búsqueda en los trabajos de interpretación que han recolectado datos de interpretaciones y han realizado análisis a partir de éstos con el propósito de identificar algunos procesos metodológicos en torno al tratamiento de los datos; así, se encontraron un par de investigaciones que incorporaron un transcriptor de audio a texto (Bernardini *et al.*, 2018, p. 32; Bendazzoli y Sandrelli, 2009, p. 3). Los transcriptores de audio a texto utilizados permiten escuchar los datos orales a través de unos audífonos e ir dictando a un micrófono lo que se escucha, mientras el transcriptor genera un texto en pantalla que corresponde al audio, lo que hace la tarea de conversión de audio a texto más asequible.

Considerando lo anterior, se optó por utilizar un transcriptor de audio a texto que facilitara la transcripción de las dos lenguas de trabajo de las prácticas de interpretación: EN-ES. Se utilizó el transcriptor Speechnotes, que, si bien permite transcribir ambas lenguas, esto no es posible de manera simultánea. Así, se realizó la transcripción de todo el material de audio de una lengua, para después realizar la transcripción de todo el material de audio de la otra lengua. El hecho de que se realizara una transcripción por cada idioma y por turno de habla permitió que el texto pudiera segmentarse al nivel de turno

de habla y, con ello, ordenar la información en la lengua meta (LM) para que su alineación con la información en la lengua origen (LO) fuera más sencilla.

Teniendo ya las transcripciones correspondientes a cada participante y en cada una de las lenguas, se volvieron a escuchar las grabaciones; ahora con el objetivo de editar algunos errores de tipo ortográfico o de contenido, como las omisiones. De igual manera, se aprovechó esta revisión para anotar el corpus con información prosódica del intérprete; esto con el propósito de cumplir con las características propias de los corpus de interpretación (Bernardini *et al.*, 2018). Cabe destacar que la anotación prosódica realizada puede ser útil tanto para ésta como para futuras investigaciones. Las anotaciones tienen su fundamento en el trabajo de Bernardini *et al.* (2018), quienes subrayan su importancia en los corpus de interpretación en tanto que se pueden relacionar con procesos cognitivos, psicolingüísticos y discursivos propios de la práctica interpretativa.

Las características que proponen Bernardini *et al.* (2018) parten de una tabla que compara el tipo de anotaciones prosódicas que los autores detectaron en otros corpus de interpretación actuales, cuyo objetivo es relacionarlas con procesos propios de la interpretación (véase tabla 4). Los corpus contrastados por los autores son EPIC (European Parliament Interpretation Corpus), EPI-CG (European Parliament Interpretation Corpus Ghent) y EPTIC (European Parliament Translation and Interpretation Corpus), los cuales contienen datos provenientes exclusivamente de interpretaciones simultáneas del Parlamento Europeo. La propuesta de comparar las distintas anotaciones parte de la idea de generar un acuerdo sobre cuáles características prosódicas son útiles para un análisis de los procesos interpretativos, además de establecer algunas directrices que puedan mantenerse en común en los corpus de interpretación.

TABLA 4. COMPARACIÓN DE ANOTACIONES PROSÓDICAS EN DIFERENTES CORPUS DE INTERPRETACIÓN

Característica prosódica	EPIC	EPICG	EPTIC
Silencio	...	((0,3))	...
Silencio con muletilla	Ehm	Euh, euhm	Ehm
Silencio a mitad de palabra	Proposal /pro_posal/	Spea/euh ker [speaker]	Proposal /pro_posal/
Entonación ascendente	N/A	[?]	?

TABLA 4. (CONT.)

Sonidos no verbales	N/A	[laughter]	[applause]
Pronunciación no estándar	N/A	Report [repo:rt]	Proposal /proposal/
Segmento inaudible	#	[inaudible]	#
Error de pronunciación	Parlamento /Parlomento/	Intergoration [interrogation]	Parlamento /Parlomento/
Palabras truncas	Propo-	Propo/	Propo-
Ambigüedad	N/A	{ce qu'ilce qu'il}	N/A
Charla superpuesta	N/A	to do < L2 > what	N/A
Segmentos oracionales	//	N/A	.

Adicionalmente, la comparación sirvió para obtener un punto de partida para considerar aquellas características prosódicas importantes en la interpretación consecutiva dialógica, ya que las propuestas de anotación de la tabla 4 son propias de la modalidad simultánea.

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

Las características prosódicas, al igual que los símbolos que se utilizaron para representarlas, se presentan en la tabla 5.

TABLA 5. ANOTACIONES PROSÓDICAS PARA LA INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA DIALÓGICA

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

Por último, y toda vez que las transcripciones habían sido editadas y anotadas, se procedió al acomodo de los datos en paralelo, es decir, se emparejaron los turnos de habla en la LO con sus interpretaciones correspondientes en la LM. Con ello, se creó un corpus paralelo de interpretación denominado Corpus de Aprendientes de Interpretación (CAI). La utilización de las prácticas, al igual que del CAI se describen con mayor detalle en el siguiente apartado.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado, se resaltarán dos productos derivados del proceso de creación y aplicación de las prácticas de interpretación, a saber: (i) dos prácticas de interpretación consecutiva dialógica pensadas para aplicarse a intérpretes en formación, y (ii) el CAI como una herramienta didáctica y un recurso para realizar investigaciones enmarcadas en los estudios de interpretación.

En primer lugar, las prácticas de interpretación consecutiva dialógica que se crearon representan una primera respuesta a la problemática descrita al inicio de este artículo: la falta de materiales originales diseñados con propósitos formativos, ya que si bien se encontraron recursos que pueden ser utilizados a manera de prácticas, éstos presentaban áreas de oportunidad que se aprovecharon en el diseño y creación de las dos prácticas de interpretación arriba descritas, a saber, la falta de tiempo para la tarea de interpretación después de cada turno de habla.

La inserción de espacios permite, por una parte, simular los tiempos de respuesta con los que, naturalmente, cuenta el intérprete para realizar su actividad interpretativa y, con ello, evitar que el aprendiente autoadministre la reproducción y pausa del material, lo que podría incidir en una menor concentración durante la práctica y menor atención al mensaje en LO.

Por otra parte, el instructor puede hacer uso de estos lapsos para realizar observaciones sobre los tiempos de respuesta de los aprendientes e intervenir con ejercicios que ayuden a agilizar el procesamiento interpretativo a través de diferentes técnicas, tales como la condensación de la información, la abstracción de la información relevante, al igual que promover la planificación mental y la estructuración verbal del discurso interpretado. Así, el instructor puede coadyuvar en el desarrollo de las habilidades necesarias para llevar a cabo una mejor práctica de interpretación apelando no solamente a lo



lingüístico sino también a las destrezas cognitivas necesarias (atención sostenida, comprensión del lenguaje metafórico, habilidad multitarea, etc.) en la interpretación interlingüística.

En segundo lugar, la aplicación de las dos prácticas de interpretación a los grupos mencionados en la tabla 3 resultó en el CAI, un corpus paralelo de aprendientes de interpretación, mismo que se convierte en el primero corpus de aprendientes de interpretación en el contexto mexicano. El CAI se conforma por un total de 75 941 palabras, de las cuales 36 417 son palabras que se utilizaron cuando el español era lengua de trabajo, y 39 524 palabras en inglés como lengua de trabajo (véanse tablas 6 y 7).

**TABLA 6. TOTAL DE PALABRAS EN ESPAÑOL INTERPRETADAS DEL EN AL ES POR SEMESTRE**

<b>Semestre</b>	<b>Palabras en español recuperadas de la práctica EN-ES</b>
Semestre V (a)	12 867
Semestre V (b)	6614
Semestre VII	7369
Semestre VIII (a)	5108
Semestre VIII (b)	4459
<b>TOTAL</b>	<b>36 417</b>

**TABLA 7. TOTAL DE PALABRAS EN INGLÉS INTERPRETADAS DEL ES AL EN POR SEMESTRE**

<b>Semestre</b>	<b>Palabras en inglés recuperadas de la práctica ES-EN</b>
Semestre V (a)	12 708
Semestre V (b)	7285
Semestre VII	7494
Semestre VIII (a)	6514
Semestre VIII (b)	5523
<b>TOTAL</b>	<b>39 524</b>

Así, el CAI se convierte, entonces, en un producto resultante de la aplicación de las prácticas y la sistematización de los datos que se desprenden de estas prácticas; dicho producto, a su vez, se vuelve una herramienta pedagógica

que se puede incorporar en el aula de interpretación. Tal como lo menciona Han (2022, p. 48), uno de los puntos de partida más importantes en la investigación sobre el desarrollo de las competencias que se deben fomentar en los aprendientes de interpretación es recolectar todo tipo de datos provenientes de prácticas de interpretación realizadas por estudiantes. Con ello, la creación y aplicación de estas prácticas en el aula de interpretación permite observar, a través del CAI, los discursos interpretados por estudiantes en los siguientes niveles de análisis: (i) el lingüístico, es decir, el uso y manejo del par de lenguas de trabajo; (ii) el de la competencia traslativa, como la noción de equivalencia, y (iii) el cognitivo, es decir, el uso de la memoria y retención de la información dependiendo de su extensión. Para profundizar en el análisis de estos niveles véase Sánchez-Ramírez (2022, 2024).

No obstante, el propósito de este artículo es explicar los pasos y consideraciones metodológicas que se tomaron en cuenta para la creación de prácticas de interpretación que –más allá de la obtención de datos que puedan analizarse desde una óptica investigativa– permitan situar al aprendiente de interpretación en una práctica que simule la dinámica de una interpretación consecutiva dialógica, con la ventaja de tener datos orales que puedan ser manipulados, observados e, incluso, comentados en el aula por el docente o por el estudiante. Con esto en mente, este artículo propone los pasos metodológicos para la creación de prácticas de interpretación consecutiva dialógica, y reflexiona sobre su potencial para la pedagogía de la interpretación, la creación de corpus de interpretación y la investigación sobre el proceso y los productos de discursos interpretados por intérpretes en formación.

## CONCLUSIONES

El presente artículo se suma al cuestionamiento referente a las características de los materiales utilizados en las aulas de interpretación para la formación profesional de intérpretes, específicamente en la modalidad consecutiva dialógica.


A partir de la búsqueda de materiales aptos para llevar a cabo prácticas de interpretación en el salón de clases, se mostraron las áreas de oportunidad presentes en los materiales existentes con el ánimo de diseñar recursos que permitieran subsanar los vacíos detectados, tales como las pausas integradas a las prácticas, al igual que el tiempo de respuesta que se les otorga a los estudiantes








para realizar su interpretación. A lo largo del artículo, se presentaron los pasos metodológicos que se llevaron a cabo para el diseño, creación, aplicación y tratamiento de los datos obtenidos de la aplicación de ambas prácticas de interpretación. De esta forma, el artículo colabora en la conformación del cuerpo de literatura que versa sobre la enseñanza de la interpretación, así como sobre los materiales y procedimientos metodológicos utilizados para fomentar las competencias necesarias en los intérpretes en formación.





Además de la creación y aplicación de las dos prácticas de interpretación, los datos que se obtuvieron permitieron la creación del CAI, un corpus paralelo de aprendientes de interpretación que se perfila como una herramienta que puede ser explotada tanto para la investigación desde diferentes perspectivas (lingüística, psicolingüística, del análisis del discurso), como para generar reflexión sobre la práctica interpretativa en el aula de interpretación. Dado que las prácticas presentadas en este texto han sido creadas para el aula de interpretación, el CAI se convierte, además, en una herramienta que le permite al estudiante observar fenómenos lingüísticos, de los cuales llaman la atención los siguientes: dinamismo de las equivalencias, condensación –o expansión– de la información en el discurso interpretado vis-à-vis el discurso original, registro lingüístico, la calidad y la evaluación de la interpretación.

La implementación de prácticas pensadas para la formación de intérpretes les permite a los estudiantes obtener un mejor entendimiento de su práctica interpretativa en el momento, así como identificar aquellas características que pueden mejorar a lo largo de su formación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, R. (2015). The Question of Authenticity in Translator Education from the Perspective of Educational Philosophy. En D.Kiraly y G. Massey (eds.), *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Mainz University Press, 17-38. 
- Baigorri-Jalón, J. (2015). The History of the Interpreting Profession. En H. Mikkelson y R. Jourdenais (eds.), *The Routledge Handbook of Interpreting*. Routledge, 11-28.
- Bendazzoli, C. y Sandrelli, A. (2009). Corpus-based Interpreting Studies: Early work and future prospects. *Revista Tradumàtica: traducció i tecnologies de la*

- informació i la comunicació*, 7, 1-9. Consultado el 22 de agosto de 2024. 
- Bernardini, S., Ferraresi, A., Russo, M., Collard, C. y Defrancq, B. (2018). Building Interpreting and Intermodal Corpora: A How-to for a Formidable Task. En M. Russo, C. Bendazzoli y B. Defrancq (eds.), *Making Way in Corpus-based Interpreting Studies*. Springer, 21-42.
- Del-Pozo-Triviño, M. (dir.). (s. f.) *Linkterpreting os da la bienvenida!*, *Linkterpreting*. Universidade Vigo. Consultado el 22 de agosto de 2024. 
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training, Revised Edition*. John Benjamins Publishing Company.
- Han, Ch. (2022), Interpreting testing and assessment: A state-of-the-art review *Language Testing*, 39 (1), 30-55. 
- Huerta, S. (2010). Coherencia y cohesión. *Revista Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas*, 2 (2), 76-80. Consultado el 23 de agosto de 2024. 
- Hurtado, A. (2003). *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Edelsa.
- Marian, V., Blumenfeld, H. y Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50 (4), 940-967.
- Olalla-Soler, Ch. (2024). A bibliometric investigation on didactic proposals in interpreter training (2001-2020). *The Interpreter and Translator Trainer*, 18, 339-363. 
- PACTE (2017). PACTE translation competence model: A holistic, dynamic model of Translation. En A. Hurtado (ed.), *Researching Translation Competence by PACTE Group*, John Benjamins, 35-41.
- Pöschhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*, Routledge.
- Sánchez, S. y Ortiz-Lovillo, M. del P. (2024), Las representaciones profesionales de estudiantes de traducción en dos universidades mexicanas. *Entre culturas: Revista de traducción y comunicación intercultural*, 14, 145-160. Consultado el 23 de agosto de 2024. 
- Sánchez-Ramírez, H. (2022). Priming estructural interlingüístico en intérpretes bilingües español-inglés [tesis doctoral en Ciencias del Lenguaje, Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma de Baja California (UABC)]. Repositorio institucional UABC. 
- Sánchez-Ramírez, H. (2024). La duplicación del objeto indirecto en aprendientes de

- interpretación, ¿estructuras redundantes o informatividad discursiva? *Estudios de Lingüística Aplicada*, 42, (79), 45-69. 
- Seleskovitch, D. y Lederer, M. (1984). *Interpréter pour traduire* (3ª. ed.). Publicaciones de la Sorbona.
- Tesnière, L. (2015). *Elements of Structural Syntax*. John Benjamins. 
- Tolosa, M. y Echeverri, A. (2019). Because something should change. Translator and interpreter training: Past, present and future. *MonTI, Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, 29-46. 
- Wang, B. (2015). Bridging the Gap Between Interpreting Classrooms and Real-World Interpreting. *International Journal of Interpreter Education*, 7, 65-73. Consultado el 23 de agosto de 2024. 

**HÉCTOR JAVIER SÁNCHEZ:** Doctor en Ciencias del Lenguaje (UABC), Maestro en Lingüística Aplicada (Universidad de Guadalajara) y Licenciado en Traducción (UABC). Obtuvo un diplomado en Didáctica y pedagogía de la traducción. Se ha desempeñado en la interpretación de conferencias (simultánea y consecutiva), al igual que en la interpretación social y médica (consecutiva y bilateral), en diferentes áreas del conocimiento, tanto para empresas privadas como públicas; además, cuenta con experiencia docente a nivel licenciatura y especialidad en lingüística teórica y aplicada, así como en traducción e interpretación. Ha desarrollado investigación con orientación psicolingüística en los dominios de la adquisición de lengua materna y segundas lenguas, el bilingüismo y el proceso psicolingüístico de los intérpretes en formación. Actualmente pertenece al núcleo académico de la Especialidad en Traducción e Interpretación (Facultad de Idiomas, UABC) y coordina la Licenciatura en Traducción (Facultad de Idiomas, Ensenada).

**JAHIRO SAMAR ANDRADE PRECIADO:** Doctor en Ciencias del Lenguaje, Maestro en Lenguas Modernas y Licenciado en Traducción por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Posee el diplomado en Pedagogía y didáctica de la traducción por la Universidad Nacional Autónoma de México y el diplomado en Competencias docentes para la educación a distancia (UABC).

Cuenta con experiencia docente a nivel maestría, especialidad y licenciatura. Además, es colaborador del cuerpo académico de Estudios de Traducción e Interpretación. Sus proyectos de investigación se centran en el registro y medición de la adquisición y desarrollo de la competencia traductora; en el tratamiento léxico, lexicográfico y traductológico del habla coloquial, así como en la lingüística de corpus aplicada a la traducción y enseñanza de lenguas. Asimismo, es miembro del Núcleo Académico Básico (NAB) de la Especialidad en Traducción e Interpretación de la Facultad de Idiomas (UABC).

**JOSÉ CORTEZ GODÍNEZ:** Doctor y Maestro en Estudios Avanzados de Traducción e Interpretación (Universidad de Granada); Licenciado en Traducción del Idioma Inglés y Licenciado en Sociología (UABC). Cuenta con diplomados en E-Learning (por parte de [www.Net-Learning.com.ar](http://www.Net-Learning.com.ar)); en Competencias docentes para la educación a distancia (por la UABC), y como Asesor de medios de autoacceso (por la UNAM). Posee el certificado en SDL Trados, nivel intermedio. Asimismo, cuenta con experiencia docente a nivel licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel 1, y es profesor-investigador PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente). Sus proyectos de investigación se han centrado en el análisis de la traducción orientada al proceso y al producto, así como en la evaluación de la competencia traductora y sus subcompetencias.

**D. R. © Héctor Javier Sánchez, Ciudad de México, julio-diciembre, 2024.**

**D. R. © Jahiro S. Andrade Preciado, Ciudad de México, julio-diciembre, 2024.**

**D. R. © José Cortez Godínez, Ciudad de México, julio-diciembre, 2024.**