


Propuesta de un modelo de competencia interpretativa para la formación de intérpretes en México

Héctor Javier Sánchez Ramírez
Universidad Autónoma de Baja California ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/estr.105110>

Recibido: 2 octubre de 2025 / Revisado: 19 noviembre de 2025 / Aceptado: 12 diciembre de 2025

Resumen. Este artículo presenta una propuesta de modelo de competencia interpretativa en el contexto de la formación de intérpretes en México. A partir de un análisis documental de la literatura especializada, se revisan modelos clásicos y contemporáneos (Seleskovitch y Lederer, Pöchhacker, Gile, Kalina, y Albl-Mikasa) y se identifican sus aportaciones y limitaciones en torno a las habilidades lingüísticas, cognitivas y profesionales del intérprete. Se destaca la necesidad de diferenciar conceptualmente la traducción de la interpretación, enfatizando el carácter inmediato y psicolingüístico del proceso interpretativo. Asimismo, se reconoce que, en México, la formación de traductores ha recibido mayor atención institucional y académica, mientras que la formación de intérpretes carece de un marco sistemático que oriente el desarrollo de competencias específicas. Como respuesta, se propone un modelo de competencia interpretativa adaptado al contexto mexicano, que integra subcompetencias lingüísticas, culturales, temáticas, textuales, estratégicas y profesionales, susceptibles de ser promovidas y evaluadas en el aula mediante prácticas controladas que fomenten cada una de las subcompetencias propuestas en este modelo. El modelo se concibe como un referente dinámico susceptible a revisiones que articula teoría, docencia e investigación para fortalecer la formación de intérpretes profesionales en el país, además de fomentar los estudios de interpretación en México.

Palabras clave: competencia interpretativa, formación de intérpretes, psicolingüística, estudios de interpretación, México.

Proposal of an Interpreting Competence Model for Interpreter Training in Mexico

Abstract. This article presents a model of interpreting competence within the context of interpreter training in Mexico. Based on a documentary analysis of specialized literature, the study reviews both classic and contemporary models (including those developed by Seleskovitch & Lederer, Pöchhacker, Gile, Kalina, and Albl-Mikasa) and identifies their main contributions as well as their limitations regarding the linguistic, cognitive, and professional skills required of interpreters. Emphasis is placed on the need to draw a clear conceptual distinction between translation and interpreting, underscoring the immediate, time-bound, and psycholinguistic nature of the interpreting process. The article acknowledges that, in Mexico, translator training has received greater institutional and academic attention, whereas interpreter training lacks a systematic framework capable of guiding the development of discipline-specific competencies. In response to this gap, the article proposes a model of interpreting competence adapted to the Mexican context. The model integrates a set of interrelated subcompetences—linguistic, cultural, thematic, textual, strategic, and professional—that can be fostered and assessed in the classroom through controlled practice activities designed to address each subcompetence. The proposed model is conceived as a dynamic point of reference—open to revision—which seeks to strengthen professional interpreter training in Mexico while simultaneously promoting the consolidation of interpreting studies in the country.

Keywords. interpreting competence, interpreter training, psycholinguistics, interpreting studies, Mexico.

Sumario: 1. Introducción. 2. La formación de traductores e intérpretes en México. 3. Estudios de interpretación centrados en la formación de intérpretes: habilidades y competencias. 4. Propuesta de modelo de competencia interpretativa. 5. ¿Cómo investigar en el marco del modelo de competencia interpretativa? 6. Propuesta de secuencia pedagógica en prácticas de interpretación. 7. Conclusiones.

1. Introducción

Históricamente, los estudios de traducción, o lo que también otros autores denominan “traductología”, se ha definido de manera genérica como una disciplina que estudia el proceso y el producto del traductor (Hatim 2012: 3); énfasis en ‘traductor’.

Este énfasis en el traductor tiene que ver, principalmente, con la permanencia de la lengua escrita, es decir, los estudios de traducción y de traductología toman el nombre de una actividad interlingüística específica: la traducción. Esto se debe a que la traducción, como actividad interlingüística, resulta más accesible para ser analizada, contrastada y descrita ya que deja un registro tangible que permanece a través del tiempo si las condiciones sociales, económicas y políticas así lo permiten.

En el párrafo anterior se utilizó el término “actividad interlingüística”, lo que invita a reflexionar sobre la existencia de otras actividades interlingüísticas que también forman parte de los estudios de traducción y la traductología, como lo es la interpretación.

Por tanto, resulta fundamental establecer diferencias conceptuales que sirvan de base para los siguientes apartados, comenzando por diferenciar la interpretación de la traducción. Ambas disciplinas comparten un mismo objetivo: permitir la comunicación entre textos que no están codificados en el mismo sistema lingüístico. De este modo, traductor e intérprete, mediante técnicas y estrategias propias de la disciplina, permiten que otra persona tenga acceso a la información codificada originalmente en una lengua origen, en una lengua meta.

No obstante, como apunta Pöchhacker (2004), la diferencia más significativa entre ambas actividades radica en la inmediatez. El autor apela a la característica de la inmediatez con la que se recibe el mensaje en lengua origen, así como la inmediatez con la que se tiene que producir el mensaje en lengua meta. Esta inmediatez comprende diferentes mecanismos de procesamiento lingüístico durante el proceso de comprensión del texto en lengua origen, al igual que diferentes mecanismos para la producción del texto en lengua meta. Aunque estos términos se abordarán con mayor detalle en los siguientes apartados, es importante comenzar a introducir conceptos esenciales en el área de la psicolingüística y que resultan primordiales para comprender el proceso de interpretación.

Para concluir esta sección, conviene subrayar que la formación de traductores e intérpretes, si bien comparten algunos aspectos, se diferencian sustancialmente, pues el objeto de trabajo y los procesos implicados en cada disciplina presentan características propias.

2. La formación de traductores e intérpretes en México

En numerosos países, la traducción y la interpretación son consideradas profesiones que exigen ser desempeñadas por personas competentes, capaces de realizar estas complejas tareas interlingüísticas.

Ahora bien, la formación de traductores e intérpretes a nivel mundial excede los límites de este artículo. El presente trabajo se centra en el contexto específico en el que se escribe: México. En el contexto mexicano, la formación de traductores e intérpretes ha sido una constante desde hace más de 45 años. La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es reconocida como la universidad pionera en este campo por haber sido la primera en ofrecer formación técnica (Caldera Adame et al. 2024) y, posteriormente, un programa de licenciatura en traducción (Montaño Rodríguez et al. 2024, Libreros Cortez y Ortiz Lovillo 2021), a nivel nacional.

Consecuentemente, surgieron otras universidades que ofertan la licenciatura en traducción: la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM), el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores (ISIT) y el Instituto Superior en Estudios de Traducción e Interpretación (ISETI). No obstante, solo existe un programa educativo a nivel universitario que ostenta el grado de licenciatura en interpretación ofertado por el ISIT.

En el apartado introductorio de este texto se señaló que los estudios de traducción han puesto su mayor foco en la traducción por encima de la interpretación. Esta tendencia ha tenido una repercusión directa tanto en el número de programas académicos existentes en traducción e interpretación, como en el desarrollo de investigación y producción científica vinculada a esta práctica interlingüística. En consecuencia, la traducción prevalece como la actividad más investigada, mientras que la interpretación no goza del mismo grado de atención en términos de investigación, avances académicos o de formación de intérpretes profesionales a nivel nacional.

Esta misma limitación pone de manifiesto un vacío respecto a los objetivos formativos que se buscan fomentar en las aulas mexicanas de interpretación, especialmente, en lo que respecta al desarrollo de lo en este trabajo se denominará “modelo de competencia interpretativa” (Kalina 2000, Pöchhacker 2007, Albl-Mikasa 2012).

En este sentido, este artículo propone un modelo de competencia interpretativa que sirva como base para la investigación sobre la formación de intérpretes profesionales, así como para la evaluación de habilidades que conforman dicha competencia.

Cabe destacar que este modelo de competencia no pretende establecerse como único ni definitivo, su objetivo principal es invitar a la reflexión y diálogo entre intérpretes profesionales, estudiantes, formadores e investigadores en el ámbito de la interpretación. El objetivo común es identificar qué aspectos deben fomentarse en nuestras aulas de interpretación, cómo desarrollarlos de manera eficaz, cómo evaluar el impacto de este modelo en la formación del intérprete y en la mejora de habilidades que requiere su ejercicio profesional.

3. Estudios de interpretación centrados en la formación de intérpretes: habilidades y competencias

Esta sección pretende dar una revisión bibliográfica de las principales propuestas que han existido en torno a la formación de intérpretes profesionales y a las competencias que deben presentar. De igual manera, el objetivo de esta sección es elucidar las áreas de oportunidad que existen en los estudios de interpretación en torno a las habilidades y competencias que dan pie a la propuesta teórica del presente.

Seleskovitch y Lederer (1989) realizan una propuesta sobre el proceso del intérprete a partir de la observación directa a sus estudiantes y que también sirvió de base para la pedagogía de la interpretación. Las autoras establecen, en primer lugar, las condiciones necesarias para promover la adquisición de habilidades que le permitan interpretar en las diferentes modalidades, por ejemplo: la percepción y el análisis de la información, la escucha atenta del sentido del discurso y la asociación de ideas a términos. En segundo lugar, se contempla la interpretación consecutiva y sus particularidades, como la toma de notas y una propuesta de progresión pedagógica. Por último, las autoras abordan la interpretación simultánea, los mecanismos naturales que ayudan a la comprensión del lenguaje y cómo se puede progresar de manera metódica en la enseñanza de esta modalidad de interpretación.

Algunas de estas ideas aún permean en la enseñanza de la traducción y la interpretación, principalmente aquella que sostiene que los traductores y los intérpretes no trabajan con palabras, sino que trabajan con ideas. El traductor y el intérprete realmente no buscan correspondencias léxicas ni sintácticas estáticas, sino que buscan el sentido que se originó por el uso del léxico y el manejo de la sintaxis en lengua A y así utilizar los mecanismos léxicos y sintácticos, semánticos o pragmáticos de la lengua B para el mismo sentido que se dio en lengua A.

Ambas autoras conciben la interpretación y la traducción como procesos eminentemente psicolingüísticos ya que implican la percepción y comprensión del sentido en la lengua origen, es decir, una operación cognitiva, psicolingüística y mental, que permite al intérprete/traductor decodificar el mensaje en lengua A para luego recodificarlo y producirlo en la lengua meta.

Pöschhacker (2007) presenta las habilidades que un intérprete profesional debe cumplir: habilidades lingüísticas y culturales, habilidades de transferencia, conocimiento del tema que se va a interpretar y habilidades psicológicas, cognitivas y profesionales. El autor hace una indagación teórica y establece un antecedente en relación a un modelo de competencia interpretativa. La propuesta de modelo que presenta el autor tiene un eco indudable con el modelo de competencia traductora del grupo PACTE (2017). Sin embargo, la observación a la propuesta del modelo es que indaga sobre las habilidades y competencias que debe presentar un intérprete profesional consolidado, no indaga sobre cómo, en un contexto de formación, se puede promover el aprendizaje de dichas habilidades y competencias.

Por su parte, Gile (1995, 2009) presenta el modelo de los esfuerzos (ME), en donde establece que existen esfuerzos cognitivos realizados por el intérprete durante la interpretación independientemente de su modalidad. Gile establece diferentes esfuerzos cognitivos dependiendo de la modalidad de interpretación, por ejemplo, en la modalidad simultánea, propone el esfuerzo de escucha y análisis, el esfuerzo de la memoria, el esfuerzo de la producción y un último esfuerzo de coordinación. Para la interpretación consecutiva propone dos fases, cada uno con sus esfuerzos: la fase de comprensión, la cual comprende del esfuerzo de escucha y análisis, el esfuerzo de la toma de notas, el esfuerzo de la memoria y el esfuerzo de coordinación; la segunda fase, denominada como reformulación, contempla el esfuerzo de lectura de las notas, el esfuerzo de reformulación y producción, el esfuerzo de la memoria y el esfuerzo de coordinación (1995, 2009).

A pesar de que Gile no presenta un modelo de competencia como tal, el ME ha sido utilizado para explicar diferentes fenómenos que suceden durante la interpretación. De igual manera, el ME presenta un fuerte enfoque cognitivo, lo cual lo coloca como un marco de trabajo que atiende y procura el proceso en línea que lleva a cabo el intérprete. En otras palabras, cuando se hace referencia al procesamiento en línea durante la interpretación, es indudable que existe un componente psicolingüístico subyacente que se lleva a cabo al momento de comprender y producir habla, sin embargo, este procesamiento se contextualiza en el marco de la interpretación, en donde ambos procesos se llevan a cabo, a la par o casi a la par (dependiendo de la modalidad de interpretación). La limitación del ME es que solo contempla la actuación del intérprete, no el desarrollo de una competencia o de habilidades que le permitan actuar.

Kalina (2000), por otra parte, propone un modelo de competencia interpretativa. En primer lugar, la autora hace una definición de competencia interpretativa la cual es tremendamente útil para los propósitos de este texto ya que proporciona un punto de partida que permite guiar una ruta pedagógica para que el estudiante de interpretación adquiera y desarrolle las habilidades y subcompetencias deseables en un intérprete profesional.

Kalina (2000: 5) define la competencia interpretativa de la siguiente manera:

The competence of a professional interpreter can thus be defined as the competence to process texts within the scope of a bi- or multilingual communication situation with the aim of interlingual mediation. It is also the capability of acting and performing in a situation characterised by externally determined constraints, such as the pressure of time, lack of semantic autonomy and the potential interference between closely connected processes of production and comprehension.

La autora enfatiza que la competencia del procesamiento del texto en el intérprete no es la misma que la de una persona que no realiza la actividad de traducción o interpretación, i.e. una situación comunicativa monolingüe no requiere los mismos mecanismos, ni las mismas estrategias, ni tampoco las mismas

competencias que en una situación bilingüe. Por lo tanto, el intérprete echa mano de otras habilidades de procesamiento textual para poder operar como un puente de comunicación y poder hacer una versión análoga de manera inmediata de una lengua A a una lengua B.

De igual manera, la autora establece que la calidad y las características con las que se elabore el discurso en lengua A tendrán un efecto directo en la calidad y características del discurso interpretado a una lengua B. Así, si el mensaje original cuenta con los mecanismos léxicos, sintácticos, pragmáticos y semánticos para poder construir una unidad de sentido, el intérprete tendrá a su disposición los elementos necesarios que le permitirán encontrar el sentido del texto a partir de la habilidad de procesamiento textual que menciona Kalina en su modelo de competencia interpretativa.

La observación a la propuesta de Kalina es que no hay una investigación diacrónica para observar, describir y experimentar con la adquisición y desarrollo de estas habilidades en un contexto formativo, a diferencia, por ejemplo, de la propuesta que hace el grupo PACTE (2017) en tanto la adquisición y desarrollo de la competencia traductora.

Albl-Mikasa (2012) hace una propuesta de competencia interpretativa basada en entrevistas a intérpretes profesionales. Durante las entrevistas, la autora indagó sobre las habilidades que debe presentar un intérprete profesional en diferentes momentos de un encargo de interpretación. Así, la autora establece que la interpretación consta de un proceso previo, un proceso intermedio, un proceso durante, un proceso post interpretación y también un proceso profesional.

El modelo que presenta la autora a un nivel teórico es bastante exhaustivo ya que expone las habilidades para cada uno de los procesos que establece, lo que también permite indagar, describir y motivar estas habilidades en el entorno de formación de intérpretes; en otras palabras, nos presenta un marco de referencia a partir del cual podemos hacer investigación dentro del salón de clases. También este modelo está informado y basado en la experiencia de intérpretes profesionales, por tanto, revela lo que es deseable en el mercado de la interpretación y lo que se le exige a un intérprete profesional.

No obstante, este énfasis en los intérpretes profesionales pone en evidencia que el modelo falla en capturar las necesidades de aquellas personas que comienzan su formación como intérpretes; en otras palabras, nos dice cuál es el objetivo a lograr, sin embargo, no nos dice cómo llegar a ese objetivo.

A través de este recorrido en la literatura referente a las habilidades y competencias del intérprete, es imperante subrayar las áreas de oportunidad que permitirían realizar investigación en torno a la adquisición y desarrollo de la competencia interpretativa. Así, lo que se pretende es reconocer las diferentes propuestas que se han realizado y que a su vez funjan como un antecedente teórico para proponer un modelo de competencia interpretativa que sea apto para el contexto mexicano y que a su vez permita guiar la formación de intérpretes en el contexto sociolingüístico y psicolingüístico nacional.

A manera de resumen, se presenta la siguiente tabla para condensar la información que se ha discutido.

Tabla 1. Rasgos principales de propuestas de competencia interpretativa (elaboración propia)

Autor	Rasgos principales de sus propuestas
Seleskovitch, D. y Lederer, M.	Descripción de habilidades/competencias; sin apertura a otras áreas; sin experimentación empírica; no proponen usos/investigación
Pöchhacker, F.	Descripción de habilidades/competencias; apertura a otras áreas; sin experimentación empírica; no proponen usos/investigación
Gile, D.	No descripción de habilidades/competencias; apertura a otras áreas; experimentación empírica; no proponen usos/investigación
Kalina, S.	Descripción de habilidades/competencias; apertura a otras áreas; experimentación empírica; no proponen usos/investigación
Albl-Mikasa, M.	Descripción de habilidades/competencias; apertura a otras áreas; sin experimentación empírica; no proponen usos/investigación

A nivel nacional, no se cuentan con propuestas de modelo de competencia interpretativa aplicados de manera sistemática a los programas universitarios. Así, este texto se coloca, en, como un texto que recopila y hace una investigación bibliográfica sobre cómo formar intérpretes profesionales y así proponer un modelo de competencia interpretativa delimitado por las condiciones educativas y sociolingüísticas en México. Con ello, se busca establecer criterios pedagógicos para la formación y evaluación de intérpretes y ofrecer un marco de referencia a partir del cual se pueda falsear propuesta que se expone en este texto.

4. Propuesta de modelo de competencia interpretativa

A continuación, se presenta la propuesta de un modelo de competencia interpretativa para la formación de intérpretes profesionales en el contexto mexicano. Es imperante resaltar que esta propuesta se alinea con las propuestas pedagógicas socioconstructivistas en tanto la formación de traductores en México elucidadas por Libreros Cortez (2025) y Sulzer (2025), contemplando los principios y los enfoques establecidos por ambos autores a la formación universitaria de intérpretes.

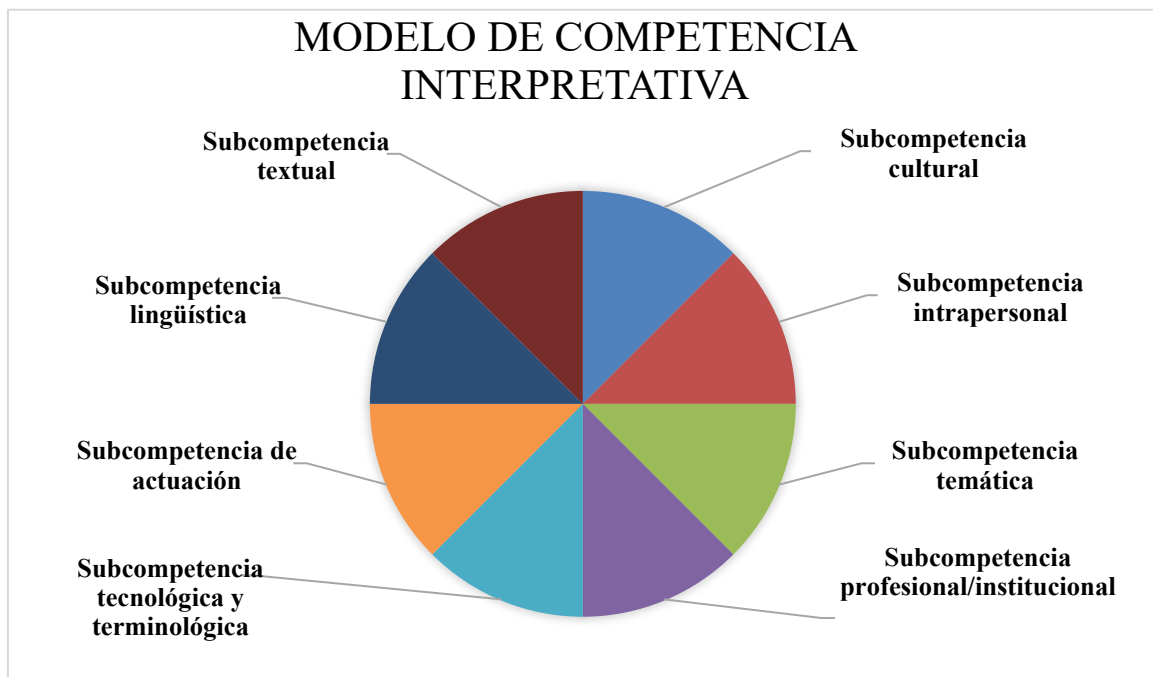
Se identificó el estudio bibliométrico de Olalla-Soler (2024) el cual se tomó como punto de partida para identificar los principales intereses de investigación en las aulas de interpretación. Este trabajo se considera de suma importancia ya que recopilan las investigaciones centradas en la formación de intérpretes, por lo

tanto, representan al sujeto de interés de todo modelo de competencia: el estudiantado. Adicionalmente, los trabajos de investigación que toman lugar en el aula de interpretación son una manifestación directa de las habilidades, competencias y necesidades que deben de cubrirse en la formación de intérpretes profesionales y que han sido identificadas, analizadas y abordadas por formadores de intérpretes.

En su trabajo, Olalla-Soler (2024) analiza los estudios en torno a la formación de intérpretes y los agrupa en categorías generales. Las categorías que presenta son: 1) el componente cultural que debe de tener el intérprete, 2) la minería y manejo de información, 3) los factores personales e interpersonales del intérprete, 4) la actuación del intérprete, 5) el conocimiento especializado, 6) la competencia lingüística que debe tener el intérprete en sus lenguas de trabajo, 7) la competencia profesional y 8) una competencia textual.

Tal como se comentó en el primer párrafo de esta sección, el trabajo de Olalla-Soler (2024) se considera extraordinariamente importante para esta propuesta ya que pone en evidencia las principales habilidades que se evalúan en el aula de interpretación, lo que se interpreta como aquello que es deseable desarrollar en estudiantes de interpretación. Así, las categorías que presenta el autor se toman como punto de partida para establecer las subcompetencias que conforman el modelo de competencia interpretativa que se presenta en este artículo y que se explica a continuación (ver Figura 1).

Figura 1. Modelo de competencia interpretativa (elaboración propia)



Sobre la subcompetencia cultural, Olalla-Soller (2024) menciona que se fomenta en las aulas de interpretación a través de cápsulas culturales utilizando las lenguas de trabajo. En el contexto mexicano, las lenguas de trabajo principales son el español y el inglés por razones sociales, políticas, geográficas y económicas; también cabe recalcar que, por cuestiones geográficas, la principal variedad del inglés con la que se trabaja es el inglés fronterizo, tal como un inglés de California, un inglés de Arizona, un inglés de Texas, etc., por lo que conviene localizar estas cápsulas al contexto cultural inmediato para incidir en el fomento de esta subcompetencia.

La subcompetencia terminológica y tecnológica se conceptualiza como el desarrollo de conocimientos y habilidades relacionadas con la gestión terminológica. Además, es importante mencionar que esta subcompetencia contempla un componente de tecnología aplicada a la interpretación ya que la tendencia actual, en tanto gestión terminológica, se da a partir del manejo de TICs (Costa et al. 2015); aunado a lo anterior, estudios realizados por Seeber y Amos (2023) y Russello y Carbutto (2024) comienzan a incorporar la gestión terminológica mediada por tecnología durante la interpretación, lo que conlleva a considerar el papel de la tecnología en la documentación del intérprete tanto antes, como durante el encargo de interpretación. Esta subcompetencia debe de trabajarse previo a la interpretación, en donde debe priorizarse una documentación previa, pero sin dejar de lado que la documentación y la gestión terminológica también se realiza durante la interpretación y, más recientemente, con ayuda de las TICs.

En tercer lugar, se presenta la subcompetencia intrapersonal la cual contempla características actitudinales que presenta el individuo, así como su motivación para poder realizar el ejercicio y la práctica de la interpretación. Es decir, aquí entra en consideración la autovaloración que tenga la persona de sí misma en tanto su conocimiento de las demás habilidades que le ayudarán a realizar la interpretación de manera exitosa.

La cuarta subcompetencia es la de la actuación del intérprete. Esta subcompetencia es la que alberga la mayoría de las investigaciones dado que contempla el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con

la interpretación, por ejemplo, la atención sostenida, la memoria, hacer múltiples tareas, el procesamiento lingüístico, etc., al igual que otras habilidades como la toma de notas y las estrategias de reconstrucción del mensaje. Dada la tradición histórica y académica presente en los estudios de traducción e interpretación, a saber, la comparación de textos en lengua origen y en lengua meta, esta subcompetencia es en la cual la mayor parte de investigadores se han centrado. Aunado a lo anterior, es importante recordar que la interpretación se ha conceptualizado como una actividad psicolingüística y cognitiva (Seleskovitch y Lederer 1989, Gile 1995, Chmiel 2010, Sánchez Ramírez 2023), por lo que resulta lógico y prioritario indagar sobre los mecanismos que hacen posible a la interpretación.

En quinto lugar, se presenta la subcompetencia temática. Esta categoría apela al conocimiento sobre el tema a interpretar y los tipos de textos que surgen en las diferentes áreas de especialidad. Esto quiere decir que, además de la terminología, el intérprete debe de tener un conocimiento sobre la temática de los textos que va a interpretar, al igual que a quiénes va a interpretar y su relación con el área en donde surgen los textos a interpretar.

La sexta subcompetencia es de máxima importancia en el ámbito de la interpretación: la subcompetencia lingüística. Esta subcompetencia va más allá del conocimiento gramatical, en todo caso, se debe priorizar el conocimiento discursivo. Esto ya que el intérprete debe de utilizar los mecanismos morfosintácticos de la lengua de llegada para construir un texto que cumpla con las características discursivas en la lengua de llegada. Esta subcompetencia contempla que el intérprete conjuga el conocimiento gramatical o formal de la lengua, el conocimiento del mundo, al igual que el conocimiento para hacer texto, para que el discurso interpretado se enmarque en una comunidad de habla de llegada con sus propias idiosincrasias discursivas.

La denominada subcompetencia profesional/institucional contempla los saberes interpersonales en los contextos donde se llevan a cabo las interpretaciones. Se hace énfasis en la importancia del trato profesional con el que se debe dirigir un intérprete con su cliente, aunque, cabe de paso decir, el cliente no necesariamente es la persona que recibe la interpretación (Collados Aís y García Becerra 2015: 376). Esto obliga al intérprete a contemplar diferentes actores en un evento de interpretación: por un lado, interactúa como profesional ante un cliente encargado de cuestiones de logística, presupuesto, impuestos, privacidad y confidencialidad, etc., y por otro, la audiencia que recibe la interpretación, siendo esta última quien, ultimadamente, decide si el intérprete ha hecho un buen o mal trabajo.

Por último, se presenta la subcompetencia textual, es decir, el saber-hacer discursos. Si bien es más sencillo identificar los tipos de texto cuando están escritos, el intérprete también debe saber reconocer rutinas discursivas¹ que le servirán para identificar a qué tipo de texto se enfrenta, qué tipo de registro se emplea por parte del emisor en tanto tipo textual y, en consecuencia, hacer los ajustes necesarios en el discurso interpretado para recrear, con mayor o menos suerte, sentidos análogos en la lengua meta en el plano de lo discursivo, de lo textual.

Como se puede constatar en el trabajo de Olalla-Soler (2024), la mayoría de los estudios referentes a la formación de intérpretes empatan con lo que aquí se denomina la subcompetencia de actuación del intérprete; esto no es sorprendente por diferentes razones que se expondrán a continuación.

En primer lugar, existe una tradición en traductología -y, por extensión, en los estudios de interpretación- de contrastar y comparar el texto origen con el texto meta. Dicha metodología contrastiva ha orientado la investigación hacia el producto final, i.e. los discursos interpretados por los estudiantes, lo cual explica su persistencia en el análisis de actuación del intérprete. En segundo lugar, es indispensable considerar los datos que se obtienen a partir de la actuación del intérprete, sea desde un punto de vista lingüístico (p.ej. equivalencias, estructuras sintácticas, tiempos verbales, conectores, etc.), sea a través de tiempos de respuesta (Schwieter y Ferreira 2017), la mirada medida a través de un *eye tracker* (Seeber 2015), o incluso incorporando EEG (Muñoz, Calvo y García 2019).

Por tanto, el análisis de la actuación del intérprete parece ser la vía de acceso para elucidar algunas particularidades del proceso del intérprete. Es por ello que la actuación del intérprete se toma como punto de partida necesario para identificar mejoras y áreas de oportunidad en los aprendientes de interpretación. Para ello, se propone el diseño y la creación de prácticas de interpretación controladas y pensadas para intérpretes en formación que incidan en su actuación, logrando así una progresión en el desarrollo de la competencia interpretativa, además de incorporar diferentes subcompetencias en una misma práctica de interpretación; la siguiente sección se dispone a ahondar en lo anterior.

5. ¿Cómo investigar en el marco del modelo de competencia interpretativa?

En este apartado se retoma la propuesta de Kalina (2000) quien subraya la importancia de las características textuales del input, en relación con las características a esperar del output, o del discurso interpretado. Esto dirige la atención a las características de los ejercicios o prácticas de interpretación que se utilizan en el aula de interpretación ya que estas permiten poner a prueba las diferentes subcompetencias en las distintas etapas de la formación del intérprete.

El estudiante que llega al aula de interpretación trae consigo conocimientos previos que embonan con algunas de las subcompetencias expuestas, tales como conocimiento lingüístico de dos lenguas, conocimiento cultural de ambas culturas, conocimiento referente a los tipos de texto (tanto en su identificación, como en su producción) etc., sin embargo, lo que se propone en este apartado es controlar

¹ Según la definición de Koch (1997) descrita en Schrott (2017: 27).

algunas características del input para así saber cómo estas variables inciden en la actuación del intérprete a lo largo de su formación.

Sánchez Ramírez (2022) y Sánchez Ramírez et al. (2024) proponen algunas características para la creación de prácticas de interpretación que puedan elucidar y correlacionar las diferentes subcompetencias propuestas en este trabajo. Estas características contemplan, por ejemplo, la longitud de los segmentos a interpretar, el tiempo de respuesta que se le otorga a los intérpretes, algunas estructuras lingüísticas que permitan analizar operaciones morfosintácticas tanto en la comprensión, el procesamiento y la producción de ambas lenguas, etc., (ver Tabla 2).

Tabla 2. Variables en prácticas de interpretación y su relación con el desarrollo de las subcompetencias interpretativas (elaboración propia)

Variable del input	Subcompetencias relacionadas
Densidad terminológica	Textual, Tecnológica, Actuación, Temática, Lingüística
Área del conocimiento	Textual, Cultural, Tecnológica, Temática
Cohesión/coherencia	Textual, Actuación, Lingüística
Complejidad sintáctica	Textual, Actuación, Lingüística
Densidad de información	Textual, Actuación, Temática, Lingüística
Velocidad	Textual, Actuación, Lingüística
Distractores	Textual, Cultural, Actuación, Lingüística
Anticipación	Textual, Actuación, Lingüística

La creación de prácticas de interpretación reguladas nos permite experimentar con las variables del input que puedan tener un impacto en el rendimiento del intérprete. Esto permite contrastar el rendimiento del intérprete a partir de diferentes variables y conducir un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación. Así, la creación de prácticas guiadas se presenta como una propuesta para fomentar la adquisición y el desarrollo de competencias que le permitan al estudiante poner en práctica las subcompetencias necesarias para llevar a cabo una interpretación de calidad; además, permite también indagar sobre los conocimientos que presentan los estudiantes y documentar su desarrollo en diferentes etapas de su formación, tal como se comenta a continuación.

6. Propuesta de secuencia pedagógica en prácticas de interpretación

La propuesta de secuencia pedagógica que se describe a continuación ejemplifica cómo se ha comenzado a implementar el modelo de competencia interpretativa en una universidad pública (UABC) que ofrece la licenciatura en Traducción y que contempla asignaturas obligatorias en la teoría y práctica de la interpretación.

En el quinto semestre se imparte la primera materia de interpretación (*Introducción a la interpretación*) dedicado específicamente a la modalidad de interpretación consecutiva corta, tanto dialógica como monológica, con uso limitado de notas, en ambas lenguas de trabajo, pero con mayor énfasis de la lengua B a la lengua A, del inglés al español. El largo de los segmentos que se proponen para este semestre oscila entre cortos y medios (30-45 palabras).

En el sexto semestre (*Teoría y práctica de traducción*), se propone complejizar la actividad de la interpretación. Por una parte, el mercado profesional mexicano exige interpretaciones consecutivas dialógicas, por lo que el intérprete debe tener conocimiento y manejo de ambas lenguas de trabajo para realizar los encargos de interpretación que el contexto nacional pide. Por tanto, se propone que las prácticas se orienten a la práctica de ambas lenguas de trabajo. Sobre la velocidad con la que se presentan los segmentos, se recomienda que vaya de velocidad lenta a media para que así el estudiante tenga oportunidad de mejorar sus habilidades lingüísticas en ambas lenguas y lograr una actuación lingüística propia de un intérprete; en tanto la temática, se propone dar prioridad a temáticas generales, pero comenzar a incorporar términos pseudo especializados para incrementar el léxico en ambas lenguas.

A mitad del sexto semestre, se propone incorporar y fomentar la memoria de trabajo en el intérprete. Se opta por implementar la práctica de la interpretación consecutiva monológica (ES EN ES) en donde el intérprete pueda trabajar con segmentos largos (más de 50 palabras); se recomienda experimentar con la cantidad de información que se le presenta al estudiante por cada segmento a interpretar. Lo anterior también fomenta la toma de notas y el procesamiento del texto, al igual que la retención de la información y la interpretación de sus propias notas.

Por último, se plantea la creación de prácticas de interpretación simultánea en el séptimo semestre (*Interpretación de conferencias*), no obstante, la propuesta pedagógica que se presenta reconoce sus limitaciones ya que no se han explorado ni planteado los criterios que constituyen una práctica guiada de interpretación simultánea.

Tabla 3. Características para prácticas de interpretación según la etapa de formación (elaboración propia)

Semestre	Rasgos principales
5° semestre	Consecutiva corta (monológica y dialógica) sin notas; unidireccional (EN ES); segmentos cortos y medios (30-45 palabras) y largos (más de 50 palabras); velocidad baja e intermedia; temática general (fácil) o cultural (intermedio).
6° semestre	Consecutiva (monológica y dialógica) con notas; bidireccional (ES EN ES); segmentos cortos y medios (30-45 palabras) y largos (más de 50 palabras); velocidad baja, intermedia y rápida; temática general (fácil) o cultural (intermedio).
7° semestre	Simultánea de lengua B a lengua A; simultánea de lengua A a lengua B.

7. Conclusiones

En primer lugar, el propósito de esta propuesta es reconocer la existencia de subcompetencias que deben fomentarse para adquirir y desarrollar la competencia interpretativa en un contexto de salón de clase. Con ello, el aula de interpretación se convierte en un excelente laboratorio para poder fomentar las subcompetencias propuestas aquí con el objetivo de comprobar o falsear dicha propuesta. En un segundo lugar, este modelo no excluye la reflexión teórica que es indispensable para seguir construyéndolo y fortificándolo, e incorporar nuevas habilidades que puedan identificarse según las demandas profesionales de la interpretación en un contexto mexicano.

Con esto en mente, es importante recalcar que este modelo se plantea desde un enfoque socioconstructivista, el cual contempla que los conocimientos y saberes nuevos son adquiridos a partir de conocimientos previos puestos en acción ante una situación. Con este enfoque, el modelo que se presentó en este texto goza de flexibilidad en el aula ya que permite fomentar conocimientos previos ahora dirigidos al desarrollo de subcompetencias específicas a la interpretación.

El modelo que se presenta en este texto, más que proponerse como una autoridad, busca reconocer los antecedentes y esfuerzos que se han hecho en torno a la formación de intérpretes para así lograr encontrar puntos de encuentro y complementariedad con ellos, ya que el objetivo de toda propuesta es identificar las áreas de oportunidad para poder impactar de manera positiva. Aunado a lo anterior, esta propuesta contempla el contexto mexicano, en tanto la formación de intérpretes, como un componente clave para su elaboración y aplicación, considerando también las mismas limitaciones formativas que puedan identificarse.

Por último, se hace extensa la invitación a colaborar en este esfuerzo para consolidar un modelo de competencia interpretativa que oriente a la enseñanza de la interpretación, la formación de intérpretes profesionales, así como la investigación en los estudios de interpretación en México.

Referencias

- Albl-Mikasa, Michaela (2012). The importance of being not too earnest: A process-and experience-based model of interpreter competence. En Barbara Ahrens, Michaela Albl-Mikasa y Claudia Sasse (Eds.), *Dolmetschqualität in Praxis, Lehre und Forschung: Festschrift für Sylvia Kalina* (pp. 59-92). Narr.
- Caldera Adame, María Concepción; Montañó Rodríguez, María del Socorro y Toledo Sarracino, David (2024). La creación y crecimiento del Centro de Idiomas de la UABC (1974-1995). En María del Socorro Montañó Rodríguez y David Toledo Sarracino (Coords.), *Historia de la Facultad de Idiomas de la UABC: A 50 años de su fundación (1974-2024)* (pp. 27-41). Editorial Fontamara.
- Chmiel, Agnieszka (2010). Interpreting Studies and psycholinguistics: A possible synergy effect. En Daniel Gile, Gyde Hansen y Nile K. Pokorn (Eds.), *Why Translation Studies Matter* (pp. 223-236). John Benjamins.
- Collados Aís, Ángela y García Becerra, Olga (2015). Quality. En Holly Mikkelsen y Renée Jourdenais (Eds.), *The Routledge Handbook of Interpreting* (pp. 368-383). Routledge.
- Costa, Hernani; Corpas Pastor, Gloria y Durán Muñoz, Isabel (2015). *An interpreters' Guide to Selecting Terminology Management Tools*. NATO Conference on Terminology Management, Bruselas (Bélgica).
- Gile, Daniel (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. John Benjamins.
- Gile, Daniel (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Revised edition*. John Benjamins.
- Hatim, Basil (2012). *Teaching and Researching Translation* (2.ª edición.). Pearson Education.
- Kalina, Sylvia (2000). Interpreting competences as a basis and a goal for teaching. *The Interpreters' Newsletter*, 10, 3-32.
- Libreros Cortez, Héctor y Ortiz Lovillo, María del Pilar (2021). La formación en traducción en México: Documentación y análisis de los programas de estudio. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, 11, 85-104. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.v1i11.12105>
- Libreros Cortez, Héctor (2025). La formación en traducción con enfoque constructivista: Una alternativa didáctica para la era actual. En M. del Pilar Ortiz Lovillo y Celia Cristina Contreras Asturias (Eds.), *La didáctica de la traducción y de la interpretación* (pp. 59-78). Universidad Veracruzana.
- Montañó Rodríguez, María del Socorro; Toledo Sarracino, David y Basich Peralta, Kora (2024). Época de consolidación de las licenciaturas y la vinculación (1996-2002). En María del Socorro Montañó Rodríguez y David Toledo Sarracino (Coords.), *Historia de la Facultad de Idiomas de la UABC: A 50 años de su fundación (1974-2024)* (pp. 42-58). Editorial Fontamara.

- Muñoz, Edinson; Calvo, Noelia Belén y García, Adolfo Martín (2019). Grounding translation and interpreting in the brain: What has been, can be, and must be done. *Perspectives*, 27(4), 483–509. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2018.1549575>
- Olalla-Soler, Christian (2024). A bibliometric investigation on didactic proposals in interpreter training (2001–2020). *The Interpreter and Translator Trainer*, 18(3), 339–363.
- PACTE Group (2017). PACTE Translation Competence model: A holistic, dynamic model of translation competence. En Amparo Hurtado Albir (Ed.), *Researching Translation Competence by PACTE Group* (pp. 35–55). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.127.03pac>
- Pöchhacker, Franz (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Routledge.
- Pöchhacker, Franz (2007). *Dolmetschen: Konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen* (Reimpresión de la 1.ª ed.). Stauffenburg.
- Russello, Claudio y Carbutto, Matilde (2024). Enhancing numerical accuracy in simultaneous interpreting students: An exploratory study comparing human and AI-based support. *The Interpreters' Newsletter*, 28, 69–90. <https://doi.org/10.13137/2421-714X/35551>
- Sánchez Ramírez, Héctor Javier (2022). *Priming estructural interlingüístico en intérpretes bilingües español-inglés*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Baja California. <https://repositorioinstitucional.uabc.mx/server/api/core/bitstreams/2163dc40-9cb6-4905-a455-032b950566d2/content>
- Sánchez Ramírez, Héctor Javier (2023). Los estudios de interpretación: Una apuesta a la interdisciplinariedad. *Verbum et Lingua: Didáctica, Lengua y Cultura*, 21, 53–68. <https://doi.org/10.32870/vel.vi21.191>
- Sánchez Ramírez, Héctor Javier; Andrade Preciado, Jahiro Samar y Cortez, José (2024). Propuesta metodológica para la creación de prácticas de interpretación consecutiva dialógica español-inglés con propósitos pedagógicos e investigativos. *Signos Lingüísticos*, 40, 8–29.
- Schrott, Angela (2017). Las tradiciones discursivas, la pragmalingüística y la lingüística del discurso. *Revista de la Academia Nacional de Letras*, 13, 25–57.
- Schwieter, John y Ferreira, Aline (2017). Bilingualism, translation, and interpreting. En John Schwieter y Aline Ferreira (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics* (pp. 251–266). Routledge.
- Seeber, Kilian G. (2015). Cognitive load in simultaneous interpreting: Existing theories—New models. En Holly Mikkelsen y Renée Jourdenais (Eds.), *The Routledge Handbook of Interpreting* (pp. 478–492). Routledge.
- Seeber, Kilian G. y Amos, Rhona M. (2023). Capacity, load, and effort in translation, interpreting and bilingualism. En Aline Ferreira y John Schwieter (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation, Interpreting and Bilingualism* (pp. 260–279). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003109020-22>
- Seleskovitch, Danica y Lederer, Marianne (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Didier Érudition.
- Sulzer, Christof (2025). Del deconstructivismo al constructivismo y más allá: Consideraciones pedagógicas en la formación de traductores. En M. del Pilar Ortiz Lovillo y Celia Cristina Contreras Asturias (Eds.), *La didáctica de la traducción y de la interpretación* (pp. 37–58). Universidad Veracruzana.