

Didáctica de la interpretación

En breve



ENG [Interpreter education](#) CAT [Didàctica de la interpretació](#) EUS [Interpretazio irakaskuntza](#)
GLG [Didáctica da interpretación](#) POR [Didática da interpretação](#)

orígenes

Término reciente, como lo es la formalización de la interpretación como disciplina académica y en la formación profesional. Las primeras experiencias de formación profesional en interpretación consecutiva se remontan a la posguerra de la Primera Guerra Mundial, y las de simultánea están más próximas de la segunda. La didáctica de la interpretación nació en los años 30-40, con la fundación de las primeras escuelas universitarias y facultades de traducción e interpretación.

otros nombres

A pesar de que estas denominaciones no son divergentes, cabe esclarecer la diferencia entre dos conceptos próximos: el de *formación (training)* y de *educación (education)*, que definen dos procesos de aprendizaje. El primero (*training*) se centra en la adquisición de habilidades específicas para enfrentarse a una tarea determinada, mientras el segundo (*education*), más amplio y típico de la enseñanza universitaria, busca favorecer el crecimiento del individuo, desarrollando sus capacidades cognitivas y las actitudes y comportamientos que le permitan hacer frente a las situaciones profesionales (Bernardini 2004; Amato & Mack, en prensa); a pesar de mencionar ambas concepciones, especialmente en los apartados relativos a la evolución histórica y a los enfoques pedagógicos, esta entrada se centra en la segunda.

resumen


La didáctica de la interpretación es un método y un proceso que orienta a los estudiantes de interpretación hacia la profesión, promoviendo su crecimiento y desarrollando las capacidades cognitivas, las actitudes y los comportamientos que les permitirán adaptarse a diferentes

situaciones y escenarios profesionales (véanse Bernardini 2004, sobre traducción, y Amato & Mack, en prensa, sobre interpretación). Todos los bilingües podemos interpretar, es algo natural, pero esto no significa que naturalmente sepamos hacerlo de forma profesional: los intérpretes tienen que adquirir habilidades y competencias específicas para trabajar en entornos especializados y cumplir con estándares de calidad y ética profesional (Muñoz 2011). A pesar de ser una práctica antigua (Kurz 1985), probablemente espontánea y paralela a la comunicación oral en los puntos de contacto entre distintas lenguas y culturas, la didáctica de la interpretación, especialmente a nivel universitario, se ha formalizado en una época relativamente reciente, tras la consagración profesional de la interpretación de conferencias en la segunda posguerra. Tras haber empezado como formación profesional *on the job*, la didáctica de la interpretación fue poco a poco trasladándose al ámbito académico, adquiriendo cada vez más reconocimiento y solidez. A medida que la práctica didáctica se fue consolidando, se abrieron en la comunidad académica interesantes debates sobre distintos aspectos, como los enfoques pedagógicos, destrezas por desarrollar, selección de candidatos, actividades propedéuticas, progresión didáctica, evaluación y uso e impacto de las tecnologías. La aportación de la investigación a este ámbito es fundamental para evaluar y validar la eficacia de métodos y prácticas didácticas, sistemas de evaluación, selección y certificaciones y para explorar la interacción del docente y del estudiante con la tecnología, tanto en el aula como a distancia.

ficha

 Nicoletta Spinolo

 2022.

 Spinolo, Nicoletta. 2022. "Didáctica de la interpretación" @ *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*. AIETI.

 <https://doi.org/10.5281/zenodo.6366322>

 https://www.aieti.eu/enti/didactics_interpreting_SPA/

Entrada



ENG [Interpreter education](#) **CAT** [Didàctica de la interpretació](#) **EUS** [Interpretazio irakaskuntza](#)
GLG [Didáctica da interpretación](#) **POR** [Didática da interpretação](#)

contenido

[Introducción](#) | [Evolución histórica](#) | [Enfoques pedagógicos](#) | [Diseño curricular y progresión didáctica](#) | [Aptitud y selección](#) | [Evaluación](#) | [Didáctica de la interpretación y tecnología](#) | [Potencial para la investigación](#)

Introducción

La [interpretación](#) es una forma de comunicación muy antigua empleada, especialmente en la modalidad dialógica, “*since the fatal collapse of the Tower of Babel*” (Niska 2002: 135). En una inscripción en la isla de Elefantina se ha encontrado una primera mención del 3000 ANE (Kurz 1985). De hecho, se trata de una práctica comunicativa que se realiza de manera natural, y que forma parte de la vida diaria de todas las sociedades plurilingües (Niska 2002), aunque su práctica profesional requiere la adquisición de adaptaciones cognitivas y destrezas que precisan una formación específica (Muñoz 2011). Sin embargo, el ingreso de la interpretación en la formación académica es reciente (Sawyer & Roy 2015), y fue posterior a la consagración de la interpretación de conferencias como ejercicio profesional en la primera mitad del siglo XX, cuando se empleó oficialmente en la Conferencia de Paz de París en modalidad consecutiva y, en simultánea, en la conferencia de la OIT de 1927 y sistemáticamente en el proceso de Núremberg, tras la segunda guerra mundial (Baigorri 2014).

La interpretación dialógica y la de conferencias no son disciplinas distintas, sino modalidades complementarias. Su didáctica podría constituir un proceso único en el que habilidades y destrezas de una y otra modalidad se adquieren progresivamente. No obstante, sus didácticas han seguido sendas separadas, por lo que aquí se presentan en apartados distintos con el único propósito de ordenar los contenidos. La didáctica de la interpretación –nos centraremos en las lenguas orales– se estructura en distintos niveles: formación profesional, educación continua, enseñanza universitaria. Comenzaremos con una panorámica de su evolución histórica, describiremos a continuación los principales enfoques pedagógicos, para luego trazar lo esencial del diseño curricular y a la progresión didáctica de la interpretación dialógica y de conferencias. A continuación, esbozaremos los rasgos principales de la aptitud y la selección de estudiantes, elementos esenciales al enseñar conceptos y destrezas que precisan de una base sólida; no solo de conocimientos lingüísticos, sino también de habilidades cognitivas, comunicativas, verbales y

expresivas. Pasaremos después a la evaluación, estrechamente vinculada con la aptitud, el diseño curricular y la didáctica en general. Finalmente, presentaremos algunas consideraciones sobre el impacto de la tecnología en la didáctica, tanto por las herramientas de *Computer Assisted Interpreter Training* (CAIT), como por las plataformas y medios para la [interpretación a distancia](#) y su didáctica. La entrada se cierra presentando algunas líneas de investigación prometedoras sobre el tema.

[cabecera](#)

¶ Evolución histórica

La formalización de la enseñanza de la interpretación a nivel académico es, como hemos visto, un fenómeno reciente. Sin embargo, hubo escuelas que, ya a mediados del siglo XVI, formaban a jóvenes intérpretes diplomáticos, los llamados *jeunes de langues*, destinados a prestar sus servicios en las relaciones diplomáticas con el Imperio Otomano (Sawyer & Roy 2015). Esta formación comenzó a impartirse en embajadas y legaciones del mismo Imperio Otomano, con escuelas fundadas en Constantinopla y Esmirna, y después en París, en una escuela fundada en 1669 por Jean-Baptiste Colbert. Algunos ejemplos posteriores de escuelas para intérpretes diplomáticos son los de la Academia Oriental de Viena, fundada en 1754, y el Departamento de Lenguas Orientales de la Universidad de Berlín, fundado en 1887 (Sawyer & Roy 2015).

Sin embargo, mientras en estos primeros ejemplos de formación para intérpretes la didáctica se centraba en cuestiones lingüísticas y conocimientos de base, la formación en interpretación de conferencias como disciplina “autónoma” empezó en el siglo XX, inicialmente con una formación *on-the-job* para los intérpretes empleados en los primeros eventos internacionales interpretados, en la Sociedad de las Naciones y en los juicios de Núremberg (Stern & Liu 2019). Los primeros ejemplos de formación oficial son el programa de la escuela comercial de Mannheim, fundado en 1930 y transferido a Heidelberg en 1933, y la primera *École d'interprètes*, fundada en Ginebra en 1941 (Moser-Mercer 2015).

Por otra parte, en la segunda mitad del siglo XX, la creciente internacionalización de los negocios y la pujanza de las organizaciones internacionales, de la mano de la interpretación simultánea con el primer sistema –el *hush-a-phone*, patentado en los años 20 (Baigorri 2014)– evidenció la necesidad de una formación específica para intérpretes de conferencias. A partir de este momento, comenzaron a aparecer algunos cursos de formación de intérpretes de conferencias en la oferta didáctica de universidades europeas y estadounidenses, inicialmente, como programas de posgrado (Sawyer & Roy 2015). Dos hitos de su desarrollo fueron la creación de la *Conferencia Internacional Permanente de Institutos Universitarios de Traductores e Intérpretes* (CIUTI 1960) y, en Europa, en 2001, la creación del Máster Europeo en Interpretación de Conferencias (EMCI por sus siglas en inglés).



Fuente: [Pavan Trikutam](#) en [Unsplash](#)

La dialógica es una forma más antigua de interpretación. No obstante, la formalización de su didáctica llegó después de la de interpretación de conferencias y ha seguido un recorrido diferente. Empezó a adquirir forma oficial con cursos breves y en ámbitos de formación profesional para los servicios públicos, para entrar progresivamente en la oferta académica a partir de los años 70, inicialmente en zonas con elevadas tasas de inmigración (Europa septentrional, EEUU, Canadá, Australia, Nueva Zelanda) (Stern & Liu 2019). Se ofrecía formación para interpretación en servicios públicos de ámbito social, sanitario, policial y legal. De ahí que 1) se necesitara formación para las lenguas de los migrantes que, en la mayoría de los casos, no eran las que típicamente se impartían en las facultades de traducción e interpretación y 2) los estudiantes fueran hablantes nativos de esas lenguas, con la lengua del país de acogida, como L2 (Stern & Liu 2019). En este caso, la didáctica se centraba principalmente en la práctica de la interpretación bidireccional con consecutivas breves (con o sin notas) y en la ética profesional.

La didáctica de la interpretación de lenguas de signos siguió un camino parecido al de la dialógica (Napier & Leeson 2015), de la que fue en realidad antecesora; hubo oferta didáctica antes de los años 60, pero la interpretación de la lengua de signos se asociaba fundamentalmente al voluntariado, ofrecida por oyentes con mayor o menor destreza. Cuando se empezaron a instituir los primeros procesos de evaluación y certificación de intérpretes de lenguas de signos, a principios de la década de 1970, la oferta didáctica empezó a desarrollarse paralelamente con cursos de formación profesional y de formación académica, con cierta variación según los países (Napier & Leeson 2015).

[cabecera](#)

¶ Enfoques pedagógicos

A pesar de que la interpretación sea muy antigua, durante mucho tiempo se consideró que ser bilingüe era el único requisito para interpretar. La idea de que para poder interpretar con eficacia se requiere una formación y habilidades específicas es relativamente reciente y se remonta al siglo XX (Moser-Mercer 2015), cuando la interpretación de conferencias, consecutiva primero y luego simultánea con el juicio de Núremberg (Baigorri 2014), empezó a utilizarse con regularidad en las organizaciones internacionales, despertando el interés por unas formas de comunicación que permitían acceder a intervenciones breves y discursos enteros en otras lenguas.

La didáctica de la interpretación empezó por la de conferencias, con un enfoque práctico de formación *on-the-job* de tipo *maestro/aprendiz*, en el que los intérpretes se formaban practicando la profesión supervisados por profesionales más expertos. A lo largo de los años, este enfoque práctico fue evolucionando con la profesión y, paralelamente, la investigación, que ha contribuido con modelos didácticos basados también en ámbitos contiguos, como comunicación multilingüe, psicología cognitiva, sociolingüística y pedagogía (Amato & Mack *en prensa*). La información sobre la formación recibida por los primeros intérpretes de conferencias del siglo XX es bastante fragmentaria. Eran períodos de formación muy breves, de pocas semanas, con simulaciones en las que los intérpretes en formación improvisaban discursos o los leían a velocidades crecientes (Baigorri 2014) y recibían una evaluación de la prestación en general, de la precisión y de la calidad de la voz (Moser-Mercer 2005).

El paso siguiente en la evolución de la metodología didáctica vino dado con los primeros manuales de interpretación, como el de Herbert (1952), centrado en la interpretación consecutiva, aunque proponía también directrices sobre simultánea. Ilg (1958, 1959a y 1959b) publicó en artículos sucesivos orientaciones basadas en la experiencia sobre estrategias y habilidades necesarias para la interpretación de conferencias. La primera propuesta didáctica basada en un marco teórico fue la de Seleskovitch y Lederer, que en la escuela de París fundamentaron su propuesta pedagógica en la *Théorie du sens*, parte del [enfoque cognitivo](#). Hoy, la didáctica de la interpretación se suele basar en modelos de aprendizaje experiencial centrados en el aprendizaje reflexivo, en el que se fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, identificando las habilidades generales relevantes (Gile 1995, Carsten, Maskaliūnienė & Perreth 2020, Amato & Mack *en prensa*).

La didáctica de la interpretación dialógica se ha formalizado más recientemente como disciplina académica. La evolución de los enfoques pedagógicos es bastante paralela a la de la interpretación de conferencias: tras cursos de formación de distintas longitudes y niveles de especialización, con un modelo pedagógico de *maestro/aprendiz* basado en la experiencia profesional de los formadores, ha evolucionado progresivamente hacia un modelo pedagógico cada vez más impulsado por la investigación y basado en ella. Esta transición cobró impulso con la serie de conferencias *The Critical Link*, cuya primera edición se celebró en 1995 como conferencia de la homónima asociación [Critical Link](#), dedicada a fomentar e impulsar el desarrollo profesional de la interpretación dialógica, especialmente en el ámbito de los servicios públicos (Sawyer & Roy 2015). Gracias a este y a otros ciclos de conferencias, la investigación en interpretación dialógica ha ido cobrando solidez e importancia, y ha cimentado sus principios básicos en el concepto del intérprete como participante activo en la interacción (Wadensjö 1998, Mason 1999, Turner & Merrison 2016). Esto ha conllevado, por un lado, un cambio de paradigma en los estudios de interpretación, empezando así a ver la interpretación dialógica como una práctica situada en *“interpreted communicative events”* (Angelelli 2004: 5) y analizándola bajo el prisma del análisis de la conversación (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974) y, por otro lado, ha fomentado el desarrollo de propuestas pedagógicas basadas en la investigación y en el uso didáctico de datos reales (Davitti & Pasquandrea 2014).

[cabecera](#)

Diseño curricular y progresión didáctica

Diseñar un currículo es complejo y polifacético. El diseño curricular es la programación de un curso, normalmente académico, y abarca dos aspectos: la secuencia de actividades y el entorno de aprendizaje (Sawyer 2015). Como explican Amato & Mack (*en prensa*), el objetivo debería ser preparar a intérpretes capaces de afrontar los retos de la comunicación multilingüe que, además, requiere a menudo un nivel considerable de especialización en temas técnicos, jurídicos o científicos. Los futuros intérpretes necesitan competencias transversales para ser competitivos y capaces de adaptarse a los continuos cambios del mercado y, por consiguiente, de la práctica profesional (Bernardini 2004; Sawyer 2004). Un elemento que complica el diseño curricular es la multiplicidad de puntos de partida de los estudiantes, su nivel de preparación y de conocimientos generales; es fundamental una eficaz selección al empezar el curso, para asegurarse en lo posible de un nivel de partida común en el grupo de estudiantes. El diseño curricular varía según esos factores y también el país y la estructura de su formación universitaria. Hay algunas pautas

generales para la interpretación dialógica y de conferencias, siguiendo la progresión didáctica más habitual, en la que se suele empezar por la dialógica y continuar con la de conferencias.

Interpretación dialógica

Hasta no hace mucho, la interpretación dialógica ha gozado de una posición de menor prestigio, probablemente por emplearse en contextos, como los de los servicios públicos y los comerciales, de menor visibilidad respecto a los de las organizaciones y conferencias internacionales. Por las mismas razones, la investigación y los manuales académicos de didáctica de la interpretación dialógica son mucho más recientes. La didáctica de la interpretación dialógica se ofrece en contextos muy variados, desde el ámbito universitario hasta la formación profesional y la educación continua. Esto se debe, por un lado, a su reciente reconocimiento profesional y, por otro, a las características del mercado de la interpretación dialógica. Especialmente en el sector de los servicios públicos, las combinaciones lingüísticas más solicitadas no siempre corresponden a las tradicionales de la universidad. Así, en muchos casos, se ha empleado a intérpretes dialógicos sin formación o, incluso, se ha recurrido a intérpretes “*ad hoc*” como amigos, conocidos y familiares, en muchos casos menores (Antonini, Cirillo, Rossato *et al.* 2017: 5). De ahí, la necesidad de elaborar y legitimar distintos recorridos didácticos universitarios, en un *continuum* de modalidades de interpretación, pero también otros en la formación profesional y continua.

Hay que comenzar por un marco teórico centrado en las características del proceso de interpretación dialógica y en los aspectos éticos (Gentile, Ozolins & Vasilakakos 1996; Collados & Fernández 2001), como en el papel del intérprete, que se configura como participante activo en una conversación triádica (Turner & Merrison 2016: 158; Niemants & Cirillo 2017: 3). Varios autores proponen utilizar interacciones reales, procedentes de la investigación en interpretación dialógica, con finalidades didácticas (Niemants & Stokoe 2017). A este conocimiento teórico transversal, se añade necesariamente un profundo conocimiento de los sistemas (sanitario, comercial, policial, judicial, etc.) de los países y de las culturas relevantes (Tipton & Furmanek 2016). Por lo que se refiere a las actividades propedéuticas, muchas se corresponden con las utilizadas para interpretación de conferencias, descritas a continuación: comprensión de textos orales y escritos, traducción a la vista, lectura y memorización, escucha y memorización, toma de notas (si es necesaria), síntesis, etc. (véase, entre otros, Pérez 2015), aunque se pueden adaptar a la interpretación dialógica añadiendo, por ejemplo, el elemento del *code-switching* con textos orales y traducciones a la vista bilingües (González 2018). El rasgo diferencial de la didáctica de la interpretación dialógica son los juegos de rol para simular situaciones como las profesionales reales. Los juegos de rol se pueden desarrollar con un guion más o menos detallado o tener un patrón más libre, con pautas a partir de las cuales los participantes pueden improvisar (*scenario*). Con independencia del nivel de detalle del guion y de las pautas, los estudiantes deben experimentar situaciones cercanas a una interacción real para identificar y hacer frente a asimetrías de poder y a expectativas divergentes, desarrollando sus habilidades de comunicación y su conciencia de las diferencias lingüísticas y culturales (Kadrić 2015).

Interpretación de conferencias

La interpretación de conferencias es una actividad cognitiva muy especializada y los estudiantes deben someterse a una formación específica para conseguirla. Tras vicisitudes y distintas nomenclaturas, ahora los cursos de interpretación se suelen impartir en universidades, pero la didáctica de la interpretación se diferencia sustancialmente de la didáctica universitaria tradicional, ya que el aprendizaje consiste tanto en adquirir conocimientos como en practicar intensamente las modalidades de interpretación para automatizar los procesos básicos que subyacen a la interpretación o, por lo menos, hacerlos más eficientes; a esto se refieren Lederer y Seleskovitch cuando explican que *“La pédagogie de l’interprétation établit des correspondances là où il y a lieu et crée des équivalences là où l’intelligence doit primer le savoir”* (Lederer & Seleskovitch 1989: 6). Con los años, varios autores han publicado manuales didácticos para docentes y estudiantes con ejercicios prácticos basados en la experiencia o en la investigación. Suelen afirmar que es fundamental que los estudiantes empiecen por unas sólidas bases de teoría de la interpretación, para entender los procesos cognitivos básicos que deberán ejecutar cuando interpretan (Lederer & Seleskovitch 1989, Gile 1995, Setton & Dawrant 2016a y 2016b entre otros).

Además de construir los fundamentos teóricos, se recomienda iniciar a los estudiantes con ejercicios propedéuticos como escucha activa, extracción de información fundamental, consecutiva breve sin notas, análisis de las partes de un discurso, etc., para pasar a la interpretación consecutiva y, una vez consolidada, introducir la simultánea (Lederer & Seleskovitch 1989, Pérez 2015, Setton & Dawrant 2016b). La traducción a la vista merece una mención específica, ya que se puede utilizar como ejercicio propedéutico, pero constituye por sí misma una modalidad de interpretación, a la que, por ejemplo, Setton & Dawrant (2016) dedican un capítulo específico. La propuesta y selección de materiales para el ejercicio práctico de la interpretación consecutiva primero y la simultánea después debe presentar una dificultad creciente en cuanto a longitud, velocidad, registro, variación lingüística, densidad de contenidos, complejidad del tema, estructura del discurso, presencia de claves culturales y demás (véanse, por ejemplo, Seleskovitch & Lederer 1989; Setton & Dawrant 2016b).

[cabecera](#)

Aptitud y selección

Para una selección eficiente de los estudiantes, hay que elaborar pruebas de acceso que apunten al éxito académico de los candidatos. Las primeras empezaron a aparecer en la literatura a partir de los años 60 (por ejemplo, Paneth 1962) y fueron evolucionando con los años, gracias a aportaciones de docentes, estudiosos y asociaciones profesionales, en particular, AIIC (Russo 2011 ofrece una panorámica de la evolución de las habilidades evaluadas y de las baterías de test para evaluarlas). Los desafíos de la selección y de la aptitud son fundamentalmente dos y se refieren a la definición de qué examinar y cómo hacerlo (Russo 2022). El esfuerzo investigador se dirige a identificar las habilidades de un candidato ideal. Hay que definir si 1) testar habilidades adquiridas (por ejemplo, traducción a la vista o consecutivas breves) o la capacidad de adquirir o desarrollar destrezas pertinentes (*“interpreter readiness”*, Angelelli & Degueldre 2007) y 2) centrarse en *hard skills* (como memoria o conocimientos lingüísticos), en *soft skills* (como capacidad de aprender, afectividad) o en ambas. De momento, la selección suele centrarse más en las primeras (Timarová 2015; Russo 2022).

Hay muchos tipos de prueba en diversas instituciones. Pueden combinar consecutivas breves, entrevistas, pruebas de traducción, traducción a la vista, comprensión, resumen y paráfrasis, entre otras (para una panorámica de 18 instituciones universitarias de Asia, América del norte y Europa, véase Timarová & Ungoed-Thomas 2008). Aunque la selección es habitual en las instituciones universitarias, no hay muchas investigaciones de la eficacia y la capacidad de predicción de las baterías de test. Por citar algunos, véanse Russo (2014) y Pöchhacker (2011), con pruebas que se centran mayoritariamente en las *hard skills*, mientras que en las *soft skills* se centran Shaw (2011) y Timarová & Salaets (2011), entre otros.

[cabecera](#)

Evaluación

Evaluar es fundamental para la selección, la formación y la certificación profesional. Se trata de una actividad que plantea preguntas difíciles, como ¿qué es la calidad en interpretación? ¿qué aspectos hay que considerar? ¿cómo se miden? ¿en qué aspectos hay que centrarse en distintos niveles de formación? Son preguntas con diversas respuestas, según la experiencia profesional, didáctica, e incluso como estudiantes. No es fácil ofrecer respuestas definitivas. El objeto de la evaluación puede ser el producto de la interpretación o el proceso. En el primer caso, se evalúa si la interpretación responde a ciertos requisitos de calidad (por ejemplo, correspondencia con el texto original, fluidez, corrección, etc.). En el segundo caso, se evalúa la prestación del candidato en una situación parecida en lo posible a una tarea profesional real (Sawyer 2004). Una vez decidido el objeto por evaluar, hay que preparar una prueba que responda a requisitos de fiabilidad y validez (Setton & Dawrant 2016b). La *fiabilidad* es la ausencia de errores de medición; la *validez* se obtiene si la prueba evalúa efectivamente la destreza o las destrezas que se quieren medir; además, la prueba tiene que ser *justa, transparente y viable en su administración*.

La validez de la prueba conlleva definir los criterios de evaluación. Liu (2015) afirma que la evaluación suele centrarse en el producto, con criterios de calidad como precisión y fluidez. Riccardi (2002), a partir de los cuatro macrocriterios de Viezzi (1996) (equivalencia, precisión, adecuación, usabilidad), identifica catorce microcriterios (desviaciones prosódicas, fonológicas, de producción, morfosintácticas, lógicas, léxicas; errores, omisiones, soluciones exitosas, etc.). La selección de criterios de evaluación está ligada a la mensurabilidad de esos criterios o parámetros. Su evaluación es a menudo subjetiva, e incrementa el riesgo de una evaluación no fiable y sesgada (Wu 2013). El problema se puede minimizar con la intervención de varios evaluadores o intentando medir la prestación por análisis de errores, asignando niveles de gravedad a distintos tipos de error (Liu 2015).

[cabecera](#)

Didáctica de la interpretación y tecnología

Las nuevas tecnologías tienen un doble impacto en la didáctica de la interpretación: por un lado, como herramientas de apoyo a la didáctica y, por otro, como canal de transmisión de la misma. Incorporar las nuevas tecnologías a la didáctica de la interpretación puede constituir un apoyo y una herramienta



valiosa para docentes y estudiantes. Además, como explican Rodríguez, Hórvath & Ferguson (2020: 1), por un lado, la didáctica debe preparar a los estudiantes para un mercado que cada vez más exige que los intérpretes sepan utilizar estas tecnologías y, por otro, al programar la didáctica, hay que considerar las destrezas digitales cada vez más desarrolladas de las nuevas generaciones de estudiantes.

Fuente: [cetteup en Unsplash](#)

Las tecnologías para la didáctica de la interpretación se conocen como herramientas de *Computer Assisted Interpreter Training* (CAIT; De Manuel & Sandrelli 2007; Fantinuoli 2018). La primera generación de estas herramientas, de los 90, eran bases de datos terminológicas o de discursos con recursos pedagógicos para varias modalidades de interpretación. Hoy es más amplio el abanico de posibilidades, con portales de recursos multimedia (como [ORCIT](#)), bases de datos de discursos (como [Speech Repository](#) y [SpeechPool](#)), corpus de interpretación (como [EPIC](#), Russo, Bendazzoli, Sandrelli *et al.* 2012), aplicaciones informáticas didácticas (por ejemplo, BlackBox, [VIS](#)), entornos virtuales, como en el caso de los proyectos [IVY](#) y [EVIVA](#) y ÇEV-VİR (Kajzer-Wietrzny y Tymczyńska 2014; Riccardi, Čeňková, Tryuk *et al.* 2020). A ellas se añaden herramientas de uso general con funciones potencialmente útiles para el proceso de interpretación, que cada vez más forman parte de la vida profesional del intérprete y que deberían constar en la didáctica de la interpretación: teléfonos inteligentes, tabletas, *smartpens*, etc. (Riccardi, Čeňková, Tryuk *et al.* 2020).

Por otro lado, están las tecnologías para vehicular la didáctica a distancia o parte de ella. Entornos virtuales de aprendizaje (VLEs, como [Moodle](#)) e instrumentos de videoconferencia y materiales didácticos que permiten no solo transmitir las sesiones de didáctica frontal, sino también simular sesiones de interpretación en diversas modalidades, cubriendo también la necesidad didáctica relativa a la interpretación a distancia, un fenómeno arrollador del siglo XXI (por ejemplo, [InTrain](#) y [ReBooth](#) y proyectos [Avidicus](#) y [SHIFT in Orality](#)).

[cabecera](#)

Potencial para la investigación

Varios ámbitos merecen investigación. La didáctica sigue en buena parte inexplorada: *“interpretation pedagogy has led an existence in the shadows of academe since its inception”* (Sawyer 2004: 2). Hay muchas lagunas de investigación en enfoques y métodos pedagógicos, métodos y escalas de evaluación, diseños curriculares validados científicamente. Todo estudio empírico resulta de gran utilidad. Por ejemplo, se podría analizar la evolución de las prestaciones de estudiantes en su recorrido formativo, o seguir en el proceso de validación de las pruebas de selección (Russo 2022). También se puede estudiar el proceso mismo de la interpretación y la identificación, adquisición y desarrollo de las destrezas y otros aspectos, cognitivos, relativos a la recepción de la didáctica por parte de los estudiantes, su interacción con los docentes y entre sí y la efectividad de procesos de aprendizaje colaborativo en grupos de estudiantes y docentes de una misma combinación lingüística. Las nuevas tecnologías pueden modificar no solo la práctica profesional (como en la interpretación a distancia), sino también la didáctica, por la integración de las herramientas CAIT y la medición y validación de su efecto, y por la didáctica a distancia, una modalidad que ha cobrado un impulso significativo por la pandemia de 2020. Es patente la

necesidad de estudiar su impacto, efecto y modificaciones, para las comunidades docente y discente al interactuar y elaborar propuestas didácticas pensadas para la distancia.

[cabecera](#)

Referencias



Amato, Amalia Agata Maria & Gabriele Dorothe Mack. (Forthcoming). "Methodology in interpreter education and training" @ Rundle, Christopher & Federico Zanettin (eds.) (Forthcoming). *The Routledge Handbook of Translation and Methodology*. London: Routledge.

Angelelli, Claudia & Christian Degueudre. 2006. "Language proficiency and translation performance: Does more mean better?" @ *The Journal for Distinguished Language Studies* 4, 77-94. [\[+info\]](#)

Angelelli, Claudia. 2004. *Medical interpreting and cross-cultural communication*. Cambridge: Cambridge University Press. [\[+info\]](#)

Antonini, Rachele; Letizia Cirillo, Linda Rossato & Ira Torresi. 2017. "Introducing NPIT studies" @ Antonini, Rachele; Letizia Cirillo, Linda Rossato & Ira Torresi (eds.) 2017. *Non-professional Interpreting and Translation*, 1-26. Amsterdam: John Benjamins. [\[+info\]](#)

Baigorri Jalón, Jesús. 2014. *From Paris to Nuremberg: the birth of conference interpreting* (transl. by Mikkelsen, Holly & Slaughter-Olsen, Barry). Amsterdam: John Benjamins. [\[+info\]](#)

Bernardini, Silvia. 2004. "The theory behind the practice: Translator training or translator education" @ Malmkjaer, Kirsten (ed.) 2004. *Translation in undergraduate degree programmes*, 17-30. Amsterdam: John Benjamins. [\[+info\]](#)

Carsten, Svetlana; Nijolé Maskaliūnienė & Matthew Perreth. 2020. "The collaborative multilingual project ORCIT (Online Resources in Conference Interpreter Training): Sharing pedagogical good practice and enhancing learner experience" @ Rodríguez Melchor, María Dolores; Ildikó Horváth & Kate Ferguson (eds.) 2020. *The role of technology in conference interpreter training*, 77-99. Oxford: Peter Lang. [\[+info\]](#)

Collados Aís, Ángela & María Manuela Fernández Sánchez (eds.) 2001. *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares. [\[+info\]](#)

Davitti, Elena & Sergio Pasquandrea (eds.) 2014. *Dialogue interpreting in practice: bridging the gap between empirical research and interpreter education*. Special issue of *The interpreter and translator trainer* 8/3. [\[+info\]](#)

De Manuel Jerez, Jesús & Annalisa Sandrelli. 2007. "The Impact of Information and Communication Technology on Interpreter Training State-of-the-art and Future Prospects" @ *The Interpreter and Translator Trainer* 1/2, 269-303. [\[+info\]](#)

Fantinuoli, Claudio. 2018. "Interpreting and technology: the upcoming technological turn" @ Fantinuoli, Claudio (ed.) 2018. *Interpreting and technology*, 1-12. Berlin: Language Science. [\[+info\]](#) [\[quod vide\]](#)

Gentile, Adolfo; Uldis Ozolins & Mary Vasilakakos (with Leong Ko & Ton-That Quynh-Du). 1996. *Liaison Interpreting. A Handbook*. Melbourne: Melbourne University. [\[+info\]](#)

* Gile, Daniel. 2009 [1995]. *Basic concepts and models for interpreter and translator training* (revised edition). Amsterdam: John Benjamins, . [\[+info\]](#)

González Rodríguez, María Jesús. 2018. "Preparatory exercises" @ Amato, Amalia; Nicoletta Spinolo & María Jesús González Rodríguez (eds.) 2018. *Handbook of Remote Interpreting*, 144-149. Bologna: AMSActa. [\[quod vide\]](#)

Hale, Sandra. 2011. "Public service interpreting" @ Malmkjaer, Kirsten & Kevin Windle (eds.) 2011. *The Oxford Handbook of Translation Studies*, 343-356. Oxford: Oxford University Press. [\[+info\]](#)

Herbert, Jean. 1952. *Manuel de l'interprète*. Genève: Librairie Georg. [\[+info\]](#)

Ilg, Gérard. 1958. "L'interprétation consécutive" @ *L'interprète* 1958/3, 10-13. [\[+info\]](#)

Ilg, Gérard. 1959a. "L'enseignement de l'interprétation simultanée à l'Ecole d'interprètes de l'Université de Genève" @ *L'interprète* 1959/1, 4-11. [\[+info\]](#)

Ilg, Gérard. 1959b. "L'enseignement de l'interprétation simultanée à l'Ecole d'interprètes de l'Université de Genève: la voix" @ *L'interprète* 1959/2-3, 18-26. [\[+info\]](#)

Kadrić, Mira. 2015. "Role-play" @ Pöchhacker, Franz (ed.) 2015. *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, 360-361. London: Routledge. [\[+info\]](#)

Kajzer-Wietrzny, Marta, & Maria Tymczyńska. 2014. "Integrating technology into interpreter training courses: A blended learning approach" @ *inTRAlinea Special Issue: Challenges in Translation Pedagogy*. [\[+info\]](#) [\[quod vide\]](#)

Kurz, Ingrid. 1985. "The Rock Tombs of the Princes of Elephantine: Earliest references to interpretation in Pharaonic Egypt" @ *Babel* 4/31, 213-218. [\[+info\]](#)

Lederer, Marianne & Danica Seleskovitch. 1989. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Didier Érudition/Opoce. [\[+info\]](#)

Liu, Minhua. 2015. "Assessment" @ Pöchhacker, Franz (ed.) 2015. *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, 20-22. London: Routledge. [\[+info\]](#) [\[quod vide\]](#)

Mason, Ian (ed.) 1999. *Dialogue Interpreting*. Special Issue of *The Translator* 5/2. [\[+info\]](#)

Moser-Mercer, Barbara. 2005. "The teaching of simultaneous interpreting: the first 60 years (1929-1989)" @ *Forum* 3/1, 205-225. [\[+info\]](#)

Moser-Mercer, Barbara. 2015. "Pedagogy" @ Pöchhacker, Franz (ed.) 2015. *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, 303-307. London: Routledge. [\[+info\]](#)

Muñoz Martín, Ricardo. 2011. "Nomen mihi legio est. A cognitive approach to natural translation" @ Blasco Mayor, María Jesús & Amparo Jiménez Ivars (eds.) 2011. *Interpreting [...] naturally: Essays to honor Brian Harris*, 35-66. Frankfurt: Peter Lang. [\[+info\]](#)

Napier, Jemina & Lorraine Leeson. 2015. "Signed language interpreting" @ Pöchhacker, Franz (ed.) 2015. *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, 376-381. London: Routledge. [\[+info\]](#)

* Niemants, Natacha & Letizia Cirillo. 2017. "Introduction" @ Cirillo, Letizia & Natacha Niemants (eds.) 2017. *Teaching dialogue interpreting: research-based proposals for higher education*, 1-25. Amsterdam: John Benjamins. [\[+info\]](#)

Niemants, Natacha & Elizabeth Stokoe. 2017. "Using the Conversation Analytic Role-play Method in healthcare interpreter education" @ Cirillo, Letizia & Natacha Niemants (eds.) 2017. *Teaching dialogue interpreting: research-based proposals for higher education*, 293-321. Amsterdam: John Benjamins. [\[+info\]](#)

Niska, Helge. 2002. "Community interpreting training: Past, Present, Future" @ Garzone, Giuliana & Maurizio Viezzi (eds.) 2002. *Interpreting in the 21st century: Challenges and Opportunities*, 133-144. Amsterdam: John Benjamins. [\[+info\]](#)

Paneth, Eva. 1962. "The interpreter's task and training" @ *The Incorporated Linguist* 1/4, 102-109. [\[+info\]](#)

Pérez Luzardo, Jessica. 2015. "Pre-interpreting exercises" @ Pöchhacker, Franz (ed.) 2015. *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, 317-318. London: Routledge. [\[+info\]](#)

Pöchhacker, Franz. 2011. "Assessing aptitude for interpreting: The SynCloze Test" @ *Interpreting* 13/1, 106-120. [\[+info\]](#)

Riccardi, Alessandra; Ivana Čeňková; Małgorzata Tryuk; Amalia Maček & Alina Pelea. 2020. "Survey on the use of new technologies in conference interpreting courses" @ Rodríguez Melchor, María Dolores, Ildiko Horváth, & Kate Ferguson (eds.) 2020. *The role of technology in conference interpreter training*, 7-42. Frankfurt: Peter Lang. [\[+info\]](#)

Riccardi, Alessandra. 2002. "Evaluation in interpretation: macrocriteria and microcriteria" @ Hung, Eva (ed.) 2002. *Teaching translation and interpreting 4: building bridges*, 115-126. Amsterdam: John Benjamins. [\[+info\]](#)

Rodríguez Melchor, María Dolores; Ildiko Horváth & Kate Ferguson (eds.) 2020. *The role of technology in conference interpreter training*. Frankfurt: Peter Lang. [\[+info\]](#)

Russo, Mariachiara. (2022). "Aptitude" @ Albi-Mikasa, Michaela & Elisabet Tiselius (eds.) *Routledge Handbook of Conference Interpreting*, 307-320. London: Routledge. [\[+info\]](#)

Russo, Mariachiara. 2014. "Testing aptitude for interpreting. The predictive value of oral paraphrasing, with synonyms and coherence as assessing parameters" @ Pöchhacker, Franz & Minhua Liu (eds.) *Aptitude for Interpreting*, 129-146. Amsterdam: John Benjamins. [\[+info\]](#)

Russo, Mariachiara. 2011. "Aptitude testing over the years" @ *Interpreting*, 13/1, 5-30. [\[+info\]](#)

Russo, Mariachiara; Claudio Bendazzoli; Annalisa Sandrelli & Nicoletta Spinolo. 2012. "The European Parliament Interpreting Corpus (EPIC): implementations and developments" @ Straniero Sergio, Francesco & Caterina Falbo (eds.) 2012. *Breaking Ground in Corpus-Based Interpreting Studies*, 53-90. Frankfurt: Peter Lang. [\[+info\]](#)

Sacks, Harvey; Emanuel A. Schegloff & Gail Jefferson. 1974. "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation" @ *Language* 50, 696-735. [\[+info\]](#)

Sawyer, David B. & Cynthia Roy. 2015. "Education" @ Pöchhacker, Franz (ed.) 2015. *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, 124-130. London: Routledge. [\[+info\]](#)

* Sawyer, David. 2004. *Fundamental aspects of interpreter education. Curriculum and assessment*. Amsterdam: John Benjamins. [\[+info\]](#)

Sawyer, David. 2015. "Curriculum" @ Pöchhacker, Franz (ed.) 2015. *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, 96-99. London: Routledge. [\[+info\]](#)

Setton, Robin & Andrew Dawrant. 2016a. *Conference interpreting: a complete course*. Amsterdam: John Benjamins. [\[+info\]](#)

* Setton, Robin & Andrew Dawrant. 2016b. *Conference interpreting: a trainer's guide*. Amsterdam: John Benjamins. [\[+info\]](#)

Shaw, Sherry. 2011. "Cognitive and Motivational Contributors to Aptitude" @ *Interpreting* 13/1, 70-84. [\[+info\]](#)

Stern, Ludmila & Xin Liu. 2019. "Interpreting studies" @ Laviosa, Sara & María González Davies (eds.) 2019. *The Routledge Handbook of Translation and Education*, 226-244. London: Routledge. [\[+info\]](#)

Timarová, Šarka & Harry Ungood-Thomas. 2008. "Admission Testing for Interpreting Courses" @ *The Interpreter and Translator Trainer* 2/1, 29-46. [\[+info\]](#)

Timarová, Šarka & Heidi Salaets. 2011. "Learning Styles, Motivation and Cognitive Flexibility in Interpreting Training" @ *Interpreting* 13/1, 31-52. [\[+info\]](#)

Timarová, Šarka. 2015. "Aptitude testing" @ Pöchhacker, Franz (ed.) 2015. *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, 17-20. London: Routledge. [\[+info\]](#)

* Tipton, Rebecca & Olgerda Furmanek. 2016. *Dialogue interpreting: a guide to interpreting in public services and in the community*. London: Routledge. [\[+info\]](#)

Turner, Graham & Andrew Merrison. 2016. "Doing 'understanding' in dialogue interpreting" @ *Interpreting* 18/2, 137-171. [\[+info\]](#)

Viezzi, Maurizio. 1996. *Aspetti della qualità in interpretazione*. Trieste: Università degli Studi di Trieste. [\[+info\]](#)

Wu, Fred S. 2013. "How do we assess students in the interpreting examinations?" @ Tsagar, Dina & Roelof Van Deemter (eds.) 2013. *Assessment issues in language translation and interpreting*, 15-33. Frankfurt: Peter Lang. [\[+info\]](#)

Créditos



Nicoletta Spinolo

Investigadora y profesora adjunta del Departamento de Interpretación y Traducción (DIT) de la Universidad de Bolonia, donde imparte interpretación entre el español y el italiano. Spinolo es miembro del *Laboratory for Multilectal Mediated Communication & Cognition* (MC2 Lab) y del Grupo de Investigación Interdisciplinar sobre la Interpretación (GRIINT) del DIT. Sus principales intereses de investigación incluyen gestión del lenguaje figurado en interpretación, formación de intérpretes, interpretación dialógica y de conferencias a distancia, fricción cognitiva en interpretación a distancia.



Obra publicada con [Licencia Creative Commons Reconocimiento No comercial 4.0](#)

[Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación \(AIETI\)](#)