

REVLES

REVISTA DE ESTUDIOS DE LENGUAS DE SIGNOS

LA INTERPRETACIÓN DE LENGUAS DE SIGNOS/SEÑAS EN ESPAÑA E HISPANOAMÉRICA: PERIFERIA DE LA PROPIA PERIFERIA

EDITADO POR
RAYCO H. GONZÁLEZ-MONTESINO
MARÍA C. BAO-FENTE

N.º 5 (2023)

ISSN 2695-4133

WWW.REVLES.ES

MONOGRÁFICO SOBRE INTERPRETACIÓN

- 1-7 **Introducción del monográfico sobre interpretación**
Rayco H. González-Montesino y María C. Bao-Fente
- 8-23 **Breve historia de la interpretación en lengua de señas venezolana-español**
Alejandro Oviedo, Henry Rumbos, Ronald Pérez y Claudia Jaimes
- 24-26 **La figura del intérprete sordo, del voluntariado a la profesión**
Belén Navas Serna
- 27-43 **Mujeres pioneras en el oficio de la interpretación de la lengua de señas mexicana (1980-2000)**
Gicelle Ivethe Barajas Ruiz y Miroslava Cruz-Aldrete
- 44-59 **Desafíos y logros de la interpretación de lengua de señas cubana en un mundo en crisis**
Abrahán Pérez Herrada
- 60-79 **Una aproximación histórica al desarrollo del movimiento asociativo de intérpretes de lenguas de señas de Latinoamérica y el Caribe**
Laura Andrea Astrada y José Luis Brieva
- 80-100 **Propuesta de creación de niveles en la enseñanza universitaria de la interpretación de lengua de signos: contenidos, competencias y materiales de formación**
Mireia Isal, Gemma Barberà y Sílvia Gabarró-López
- 101-120 **Apuntes sobre la concepción y puesta en práctica de una nueva propuesta curricular para la formación de intérpretes de Lengua de Señas Cubana**
Marianela Garau Cordovés, Rita Simón Valdés y Yoel Moya Pérez de Corcho
- 121-144 **El modelo de la incertidumbre: algunas notas para comprender la interpretación de lengua de señas desde la periferia**
Alex G. Barreto
- 145-166 **Desafíos del servicio de interpretación de lengua de signos en los telediarios**
Laura Loiterstein Lorente y Silvia Saavedra Rodríguez
- 167-183 **Protocolo para la traducción a lengua de signos o señas de textos especializados: aproximación desde el proyecto AI-Musactra**
Ainhoa Abasolo Elices y María Asunción Arrufat Pérez de Zafra
- 184-200 **Servicio de interpretación en lengua de señas: experiencia en una universidad del sur de Chile**
Karina Muñoz Vilugrón y Sergio Serrano Galindo
- 201-226 **Hacia la certificación de la traducción/interpretación de textos científicos y académicos a la lengua de signos española**
Inmaculada C. Báez Montero

La interpretación de lenguas de signos/señas en España e Hispanoamérica: periferia de la propia periferia

Introducción



Introducción en lengua de signos española [pinchando aquí](#).

Editores

Rayco H. González-Montesino (Universidad Rey Juan Carlos)

María C. Bao-Fente (Universidade da Coruña)

La importancia que ha tenido la interpretación de las lenguas de signos (o de señas) para que las comunidades sordas alcancen y disfruten de los derechos que les garantiza la legislación vigente es un hecho incuestionable, aunque, al menos en España, es cierto que la cantidad y calidad de los servicios prestados dista mucho de lo esperado por las personas sordas y sordociegas (CNLSE, 2020). En nuestro país, la interpretación de la lengua de signos es una profesión relativamente joven (Bao-Fente y González-Montesino, 2013), al igual que ocurre en la mayoría de los países de Hispanoamérica (Barreto, 2015; Burad, 2009; Famularo, 2012). Así, pese a la existencia de iniciativas previas de formación universitaria —posgrados y másteres de especialización— el hecho de que no surgiera una formación de grado hasta hace relativamente poco —en el año 2008 para la lengua de signos catalana y en el 2016 para la española— ha podido influir en que no se haya dado una suficiente reflexión académica y publicación de estudios e investigaciones en esta área de conocimiento (González-Montesino, 2016).

No obstante, en el ámbito de los Estudios de Interpretación, esta labor de intermediación lingüística y cultural también ha ido alcanzando el grado de reconocimiento académico que le pertenece (Pöchlacker, 2004), y un ejemplo de ello es el incremento del número de publicaciones sobre interpretación signada en estas últimas décadas (Metzger, 2006; Grbic,

2007; Napier, 2010). Es más, la publicación de *The Sign Language Interpreting Studies Reader* (Roy y Napier, 2015) aportó un conjunto de lecturas seleccionadas por las autoras y calificadas como esenciales para entender su desarrollo como disciplina académica y como profesión. Napier (2011) afirma que toda investigación sobre interpretación —de lenguas orales y/o signadas— que no se publica es como un árbol que cae en un bosque en el que no hay nadie para oírlo: no genera ruido, es decir, ese estudio no alcanza impacto alguno. Según esta autora, saber qué publicar y, sobre todo, dónde publicarlo es esencial para que un proyecto de investigación tenga relevancia y sea leído por estudiantes, profesionales, formadoras, investigadoras y otras partes interesadas. Aunque no se hace referencia explícita a ello, la lengua en la que se decide publicar es asimismo una variable muy importante para tener en cuenta. Roy y Napier (2015) reconocen la preeminencia del inglés y de autoría norteamericana en la selección de textos que realizaron, así como la dificultad para localizar trabajos sobre interpretación signada en otras lenguas —de los 29 artículos, solo tres fueron publicados originalmente en japonés, alemán y francés—.

Como señalan García Delgado et al. (2013), el dominio del inglés en la comunicación científica es un hecho indiscutible y cualquier intento de cambiar esta realidad y dar mayor protagonismo al español se convierte, desde el principio, en una batalla perdida. Sin embargo, estos autores también consideran que el hecho de que el español sea utilizado por más de 450 millones de personas en el mundo, y que sea lengua oficial en más de veinte países, ha permitido generar canales alternativos de comunicación y difusión científica, especialmente en las humanidades, y animan a que haya una vinculación más estrecha entre las comunidades académicas y científicas españolas y latinoamericanas.

A lo anterior debemos sumar el valor de las lenguas de signos/señas como transmisoras de cultura y del conocimiento que a ellas mismas se refiere. La difusión científica no solo se puede dar en otras lenguas orales diferentes al inglés, sino que debe ocurrir también en las lenguas objeto de estudio, como en este caso son las lenguas signadas/señadas. En este sentido, tanto este número especial como el resto de los números de REVLES no solo aceptan publicaciones en español escrito, sino que animan a que se publique en alguna de las lenguas de signos/señas españolas o en signos/señas internacionales.

La intención de este monográfico de la Revista de Estudios de Lenguas de Signos (REVLES) es, concretamente, asumir este reto: ofrecer un espacio común a todas aquellas personas que trabajan en el área de la interpretación de las lenguas signadas/señadas en el contexto de España e Hispanoamérica. Nuestro propósito es dar visibilidad a todos aquellos trabajos y reflexiones en español o en lenguas de signos/señas que contribuyan a un mejor (re)conocimiento de esta labor y situarla donde le corresponde. Tomando prestados los postulados de Even-Zohar (1990), se pretende, por tanto, generar un nuevo sistema en el (poli)sistema de la literatura científica sobre traducción e interpretación de lenguas, asumiendo —sin complejo alguno— una posición periférica en la ya periférica situación en la que se ubica la publicación de estudios sobre interpretación de lenguas de signos/señas.

Los trabajos que componen este monográfico ofrecen así una amplia panorámica sobre aquellos aspectos que han sido (y son) fundamentales en el desarrollo y consolidación de la interpretación de lenguas de signos/señas en España e Hispanoamérica, tales como son el propio proceso de profesionalización, la creación y perfeccionamiento de los programas formativos, y el desempeño de estas profesionales en diferentes áreas o ámbitos de actuación y especialización. Todos los artículos seleccionados proporcionan, a través de diferentes enfoques metodológicos y técnicas de investigación, una perspectiva situada del estado de la profesión en países como Colombia, Cuba, Chile, España, México o Venezuela, lo que contribuye a mejorar el conocimiento de su historia, de la coyuntura actual en la que se encuentra, así como de los retos y desafíos que deben afrontarse en un futuro inmediato.

De este modo, los primeros cinco artículos de este monográfico nos permiten conocer con más detalle el desarrollo de la profesión en estas latitudes de habla hispana. En primer lugar, Alejandro Oviedo, Henry Rumbos, Ronald Pérez y Claudia Jaimes realizan un recorrido documentado de la historia de la interpretación en lengua de señas venezolana (LSV) que les permite diferenciar la existencia de cinco fases en la profesionalización y desarrollo de esta labor en Venezuela. El análisis realizado permite así caracterizar la evolución de la profesión y observar cómo el bienestar laboral y la calidad del trabajo pueden depender directamente de la situación económica y política del país.

A continuación, Belén Navas se centra en explorar el desarrollo profesional de las y los intérpretes sordos en España y nos ofrece una perspectiva actualizada de la situación en la que se encuentran para lograr su necesaria profesionalización. El estudio que ha realizado a partir de las experiencias de personas sordas que desempeñan habitualmente tareas de traducción e interpretación en lengua de signos española (LSE) es pionero en este país y, a la vez que establece una comparación con el proceso desarrollado en otros países de referencia, identifica las limitaciones a las que se enfrentan particularmente en el contexto español a la hora de desarrollar esta labor profesional.

Gicelle Barajas y Miroslava Cruz-Aldrete nos recuerdan el protagonismo que han tenido las mujeres en el desarrollo de la interpretación de lengua de señas, especialmente en contextos vinculados a la religión, como es el caso de la lengua de señas mexicana (LSM). A través de la historia de vida de dos mujeres pioneras en Ciudad de México, las autoras dan cuenta de la influencia que han tenido los Testigos de Jehová tanto en la enseñanza de la LSM como en la formación de profesionales, y reflexionan sobre las dificultades que este vínculo religioso ha supuesto a la hora de implantar estudios universitarios que reconozcan los derechos lingüísticos de la comunidad sorda sin depender de la beneficencia.

En cuanto a los desafíos que ha planteado la pandemia de la COVID-19 para las profesionales de la interpretación de lenguas de signos/señas de todo el mundo, Abrahán Pérez nos ofrece su contextualización en Cuba y, especialmente, describe cómo los han enfrentado las profesionales que trabajan en el ámbito televisivo. De acuerdo con las particularidades lingüísticas y culturales que caracterizan a la comunidad sorda cubana, se analiza el desarrollo

de la profesión y las repercusiones que ha tenido para el colectivo de personas sordas, sobre todo, en la mejora de la accesibilidad a la información y los medios de comunicación.

Por último, en este primer bloque del monográfico sobre profesionalización, Laura Astrada y José Luis Brieva nos proporcionan una aproximación histórica al desarrollo del movimiento asociativo de las profesionales de la interpretación y guía interpretación de lenguas de señas en Latinoamérica y el Caribe. En la revisión que presentan de los últimos treinta años, destacan la colaboración y reciprocidad que es necesario establecer entre las asociaciones y federaciones de intérpretes y las organizaciones de personas sordas para lograr atender a las demandas de sus asociados, tanto a nivel local como nacional. Además, resaltan el impulso que ha supuesto la creación de la Asociación Mundial de Intérpretes de Lenguas de Señas (WASLI) en 2005 y de su delegación para Latinoamérica y el Caribe (WASLI LAC) en 2007 para el reconocimiento social y el proceso de profesionalización en estos países.

En cuanto al conjunto de trabajos referidos a la formación de las profesionales en interpretación de lenguas de signos/señas, Mireia Isal, Gemma Barberà y Sílvia Gabarró-López nos ofrecen una propuesta formativa en la que establecen cuatro niveles en la enseñanza universitaria de la interpretación signada, detallando las competencias, contenidos y materiales de formación que corresponden a cada uno de ellos: inicial, elemental, intermedio y avanzado. Aunque la propuesta se centra en la lengua de signos catalana (LSC), el castellano y el catalán, tanto los niveles que plantean como los repositorios de materiales que proponen son extrapolables a otras combinaciones lingüísticas.

Seguidamente, y volviendo de nuevo a centrar nuestra atención en Cuba, Marianela Garau, Rita Simón y Yoel Moya presentan una propuesta curricular para la formación universitaria de graduados en interpretación de la lengua de señas cubana (LSCu), que también contribuye a la discusión sobre los referentes conceptuales, técnicos y didácticos necesarios para la enseñanza de las lenguas de signos en los programas formativos de intérpretes. La propuesta que nos trasladan pone en valor la experiencia previa desarrollada en dicho país y en otros países hispanohablantes, y constituye igualmente un aporte documental de la historia de la formación de intérpretes en este contexto.

Para cerrar este segundo bloque sobre aspectos formativos y de perfeccionamiento profesional, Alex Barreto introduce un modelo teórico que permite explorar la interpretación en lenguas de signos/señas a partir de cuatro principios sobre los que, fundamentalmente, se concibe la práctica interpretativa como una actividad ligada a la gestión de riesgos. El enfoque integral que nos ofrece considera aspectos epistemológicos, teóricos y prácticos necesarios para impulsar el desarrollo y la calidad en la interpretación, y promueve una práctica profesional más efectiva para enfrentar los desafíos y la incertidumbre inherentes a la interpretación en cualquier contexto de actuación.

Por último, entre los artículos que abordan las diversas áreas de especialización y actuación de las intérpretes de lengua de signos/señas en países hispanohablantes, Laura Loiterstein y Silvia Saavedra desarrollan una primera aproximación en España al modo de actuación profesional

de las intérpretes de LSE que trabajan en los telediarios de acuerdo con el modelo de Dean y Pollard (2011). El estudio analiza las demandas a las que se enfrentan las profesionales, para conocer cuáles son las principales respuestas que proporcionan a la hora de resolver esta situación de interpretación, de modo que los resultados obtenidos permiten conocer las principales estrategias empleadas en este ámbito de actuación y que, en muchos casos, coinciden con las recomendaciones establecidas en estudios y publicaciones previas.

En relación con la accesibilidad a la cultura y museística de la comunidad sorda, Ainhoa Abasolo y M.^a Asunción Arrufat nos acercan una propuesta metodológica llevada a cabo para la traducción de un texto especializado del Museo Arqueológico y Etnológico de Granada (España). De esta forma, presentan las etapas que han establecido para su traducción, las decisiones tomadas durante el proceso y las herramientas empleadas por el equipo de profesionales sordas y oyentes que ha abordado este reto traductológico. El protocolo y la metodología de trabajo que plantean para traducir textos especializados a las lenguas de signos/señas adopta una perspectiva interdisciplinar necesaria para profundizar en el estudio de estas lenguas.

Acto seguido, y en cuanto a la prestación de servicios de interpretación en contextos educativos, Karina Muñoz y Sergio Serrano caracterizan la experiencia de la interpretación de la lengua de señas chilena (LSCh) en una universidad del sur de Chile a través de las experiencias y opiniones de los agentes implicados. La realidad que nos trasladan plantea las necesidades a las que se enfrentan a la hora de protocolizar tanto los procesos de gestión del servicio como la formación y práctica profesional en este contexto. En ambos casos, en el artículo también se reflexiona acerca de la importancia de establecer una metodología de trabajo colaborativo entre profesionales sordas y oyentes para poder implementar acciones educativas orientadas a mejorar la inclusión y el acceso de las personas sordas a la educación superior de cualquier país.

Para finalizar este tercer bloque de artículos, y también el propio monográfico, Inmaculada Báez presenta una propuesta, aplicada a la LSE y basada en modelos teóricos y estándares internacionales, que nos permita disponer de criterios de evaluación en el proceso de certificación de la traducción e interpretación de textos científicos y académicos. La comparación que establece con respecto a la metodología y marco traductológico de las lenguas orales contribuye a evidenciar la necesidad de proporcionar parámetros por los que regirse y garantizar, asimismo, la calidad en la traducción e interpretación de las lenguas de signos/señas.

Como responsables de la edición de este volumen especial de la Revista de Estudios de Lenguas de Signos (REVLES), solo podemos finalizar esta introducción agradeciendo la inestimable contribución de todas y cada una de las autoras y autores que han posibilitado su publicación, así como la colaboración de las revisoras y revisores que han colaborado desinteresadamente en el proceso de evaluación. Tampoco podemos obviar nuestro agradecimiento a la iniciativa editorial y confianza brindada por el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE). Es de agradecer especialmente el trabajo realizado por Mónica Rodríguez en todas las fases de edición de la obra y las traducciones a la LSE efectuadas por

Juan Manuel García. Todos y todas ellas han hecho posible este primer monográfico en español, con el que esperamos poder situar la interpretación de lenguas de signos/señas en España e Hispanoamérica un poco más en el centro de la propia periferia en la que se encuentran las publicaciones sobre esta materia a nivel internacional.

Referencias

- Bao-Fente, M. C. y González-Montesino, R. H. (2013). Aproximación a los parámetros de calidad en la interpretación de la lengua de signos española. En R. Barranco-Droege, E. M. Pradas y O. García (Eds.), *Quality in interpreting: widening the scope*, Vol. 2. (pp. 293-314). Comares.
- Barreto, A. G. (2015). La increíble y triste historia de la interpretación de la lengua de señas: reflexiones identitarias desde Colombia. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 8(2), 299-330.
- Burad, V. (2009). Una teoría interpretativa para el binomio lengua de señas-lengua hablada. *Cultura sorda*. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Burad_teor%C3%ADa_interpretativa_binomio_lengua_senas_lengua_hablada_2009.pdf
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, CNLSE (2020). *II Informe sobre la situación de la lengua de signos española*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.siiis.net/documentos/ficha/561950.pdf>
- Dean, R. y Pollard, R. (2011). Context-based ethical reasoning in interpreting: A demand control schema perspective. *The interpreter and Translator Trainer*, 5(1).
- Even-Zohar, I. (1990). Teoría de los polisistemas. En *Poetics Today* (1979, I) 1-2, 287-310. [Traducción de Ricardo Bermúdez Otero de la versión de “Polysystem Theory”, publicada en *Poetics Today*, 11(1), 9-26]. <https://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/EZ-teoria-polisistemas.pdf>
- Famularo, R. (2012). La interpretación en Lengua de Señas: desde la marginalidad a la profesionalización. En M. I. Massone, V. Buscaglia y S. Cvejanov (Coords.), *Estudios Multidisciplinarios sobre las Comunidades Sordas* (pp. 237-245). Universidad Nacional de Cuyo.
- García, J. L., Jiménez, J. C. y Alonso, J. A. (2013). *El español, lengua de comunicación científica*. Ariel.
- González-Montesino, R. H. (2016). *La estrategia siempre a mano: Propuestas didácticas para la interpretación en lengua de signos* [Tesis doctoral]. Universidade de Vigo, Facultad de Filología y Traducción.
- Grbic, N. (2007). Where Do We Come From? What Are We? Where Are We Going? *The Sign Language Translator and Interpreter*, 1, 15-51.
- Metzger, M. (2006). Salient studies of signed language interpreting in the context of community interpreting scholarship. *Linguistica antverpiensia*, 5, 263-91.

- Napier, J. (2010). An historical overview of signed language interpreting research: Featuring highlights of personal research. *Cadernos de Tradução*, 2(26), 63-97. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2010v2n26p63>
- Napier, J. (2011). If a tree falls in the forest, does it make a noise? The merits of publishing interpreting research. En B. Nicodemus y L. Swabey (Eds.), *Advances in Interpreting Research: Inquiry in Action* (pp. 121-152). John Benjamins.
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Routledge.
- Roy, C. B. y Napier, J. (2015). *The sign language interpreting studies reader*. John Benjamins.

Breve historia de la interpretación en lengua de señas venezolana-español

A Brief History of Venezuelan Sign Language-Spanish Interpretation

Alejandro Oviedo¹, Henry Rumbos², Ronald Pérez y Claudia Jaimes²

Universidad de Ciencias Aplicadas de Sajonia Occidental Zwickau¹

Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas²

alejandro.oviedo@fh-zwickau.de

RESUMEN



Resumen en signos internacionales [pinchando aquí](#).

Presentamos aquí una crónica de la interpretación entre el español y la lengua de señas de Venezuela (LSV). Nuestros datos provienen de entrevistas y encuestas con intérpretes de LSV (ILSV) y otros profesionales vinculados al área. Esos datos fueron contrastados con documentos institucionales. Se propone una periodización de cuatro fases, delimitadas por diversos hitos. La primera, la “prehistoria” de la ILSV, comprende el largo período previo a la fundación de la primera escuela de sordos (1935), un período sólo reconstruible especulativamente. La segunda se extiende entre 1935 y 1985. En ella surgen comunidades sordas organizadas y aparecen las primeras referencias a la LSV y a los ILSV. La tercera se inicia en 1985, con el modelo bilingüe en las escuelas de sordos, que empodera a la comunidad sorda y demarca el oficio de ILSV. La cuarta fase se define con la fundación, en 2006, de la asociación nacional de los ILSV y su progresiva profesionalización. En los últimos años de esta fase, especialmente desde 2016, la crisis social y económica del país impone cambios dramáticos en las condiciones de vida y trabajo de los ILSV que podrían ser considerados el inicio de una quinta fase.

Palabras clave: interpretación en lengua de señas, Venezuela, historia.

ABSTRACT

This document presents a chronicle of interpreting for Spanish and Venezuelan Sign Language (LSV). Our data comes mainly from interviews and surveys of Venezuelan Sign Language interpreters (ILSV)

and other professionals linked to the area. Data was contrasted with available institutional documents. We propose a periodization of four phases, delimited by various milestones. The first phase, the “prehistory” of ILSV, comprises the time prior to the founding of the first school for the Deaf (1935), a period that we can only reconstruct speculatively. During the second phase (1935-1985), organized Deaf communities emerged, and the first references to LSV and ILSV appeared. The third phase began in 1985, with the bilingual model in schools for the deaf, which empowered the Deaf community and demarcated the role of ILSV. The fourth phase is defined by the foundation, in 2006, of the national association of ILSV and their progressive professionalization. In the last years of this phase, especially since 2016, the social and economic crisis of the country has imposed dramatic changes on the living and working conditions of ILSV, which could be considered the beginning of a fifth phase.

Keywords: sign language interpreting, Venezuela, history.

1. Introducción

Presentamos una cronología y una periodización de la historia de la interpretación entre el español y la lengua señada de las personas sordas en Venezuela. Referencias disponibles en las lenguas escritas o señadas que dominan los autores de este trabajo revelan que la historia de la interpretación entre lenguas de señas y lenguas habladas (ILS) ha sido un campo poco explorado. Sólo algunas publicaciones se dedican específicamente al tema y siguen criterios historiográficos (Witsch y Morais, 2021; Ball, 2017; Ingram, 2017; Leahy, 2015); otros autores nada más insertan cronologías en estudios dedicados a otros temas vinculados a la ILS (Magnani, 2010; Napier, 2009; Cokely, 1992; Frishberg, 1990; Ebbinghaus y Heßmann, 1989).

En esos estudios reconocemos un esquema regular que transcurre en al menos cuatro fases sucesivas: La primera de ellas precede a la fundación de las escuelas de sordos. La llamamos aquí “prehistoria” de la ILS: allí, la presencia de la ILS no es documentada, pero por razones meramente estadísticas (Moore y Torchia, 2020), puede suponerse que en centros poblados habría personas sordas usuarias de un sistema señado, así como individuos oyentes que servirían de intermediarios entre los primeros y el entorno oyente (Leahy, 2015). Esta fase puede reconstruirse interpretando referencias históricas (cfr. Por ejemplo Miles, 2018; o Branson y Miller, 1995). Una segunda fase es definida por el desarrollo de comunidades de usuarios de una lengua de señas tras la fundación de escuelas de sordos: A ello sigue la inserción de esta minoría a la sociedad donde viven (los egresados de las escuelas desarrollan redes sociales y finalmente, se organizan jurídicamente en asociaciones) (cfr. Ladd, 2003). En esta fase encontramos ILS no profesionalizados, en su mayoría familiares o amigos oyentes de las personas sordas, maestros de sordos (Forestal, 2013) o miembros de comunidades religiosas (cfr. Oyewumi, 2016; WFD y NSAD, 2008). Los ILS realizan allí fundamentalmente interpretación comunitaria¹ (Pöchhacker, 1999) así como interpretación de conferencia en

¹ Pöchhacker (1999) aborda la interpretación comunitaria como área del oficio de intérprete. En tanto que actividad profesional, en esta fase inicial que referimos no cabe hablar de interpretación comunitaria. No obstante, elementos tales como la brecha de poder existente entre los participantes y el hecho de ocurrir en contextos oficiales están ya presentes en estas fases tempranas, aun cuando no medie aún la profesionalización. Cfr. al respecto la discusión sobre el término en Pöllabauer (2013).

servicios religiosos. Esta fase corresponde a las décadas previas a 1960 en América del Norte (Ball, 2017) o a la de 1980 en algunos países europeos (cfr. Entre otros Magnani, 2010; Ebbinghaus y Heßmann, 1989). En algunos países de América Latina² (Oviedo, en prensa; WFD y NSAD, 2008) y África (Oyewumi, 2016; Koigi, 2013; WFD y NSAD, 2008; Akach y Morgan, 1999) esta segunda fase se extiende desde mediados de la década de 1980 hasta finales de la década siguiente o se adentra incluso en el siglo XXI. La tercera fase se inicia con la introducción a cada país de la concepción lingüístico-antropológica de la sordera, un cambio de paradigma (Ingram, 2017) que visibiliza y politiza a las comunidades sordas locales (Ladd, 2003). Estas se organizan para reclamar sus derechos sociales, entre los que destacan el reconocimiento de sus lenguas de señas y al acceso de interpretación de calidad en ellas. Tal politización cataliza la profesionalización de los ILS. Aun cuando los desarrollos históricos de cada país³ pueden implicar evoluciones e incluso periodizaciones diferentes, atendiendo referencias internacionales tales como Wheatley y Pabsch, 2012; Costello et al., 2011; WDF y NSAD, 2008; y Timmermanns, 2005. Una cuarta y última fase de este proceso se definiría cuando se ubica el perfil del oficio de ILS en los marcos jurídico-administrativos nacionales, con la consecuente creación de colegiaturas o asociaciones. Según los casos, la colegiatura suele ir acompañada o ser pronto seguida por el establecimiento de programas, permanentes o puntuales, de certificación y de formación de intérpretes (Conker, 2017; Wheatley y Pabsch, 2012). Desde principios del siglo XXI, la agenda de la WASLI ha acelerado este proceso en muchos países, al promover el establecimiento y empoderamiento de comunidades nacionales de ILS y su conexión con redes internacionales, con intensos intercambios y transferencia de conocimientos y experiencias (Costello et al., 2011).

2. Objetivos y metodología

Nuestro estudio supuso recolectar datos sobre personas, hechos e instituciones vinculados a la historia de la ILSV⁴ y distribuirlos en el análisis a lo largo de una línea de tiempo, en la que posteriormente se buscaron categorías para una periodización. Nos basamos para ello en las fases reconocidas en la revisión de la literatura especializada que presentamos en el capítulo previo. Nos orientan dos preguntas de investigación: ¿Qué fases es posible distinguir en ese proceso histórico? Y ¿cuáles hitos las delimitan?

Respondimos esas preguntas a partir del análisis cualitativo (Davis, 1992) de siete entrevistas individuales y dos entrevistas grupales y la posterior triangulación (Creswell, 2014) de estas con datos extraídos de textos inéditos previamente escritos por los autores y de publicaciones

² Según reportan Senghas, Kita y Özyürek (2004), en Nicaragua no parece haber existido una comunidad estable de sordos antes de la fundación de las primeras escuelas, que ocurre apenas a finales de la década de 1970. En ese contexto, no cabría aplicar esta generalización.

³ Aun cuando consideramos nuestra revisión de fuentes como relativamente amplia, ella se limita a una cantidad pequeña de países. Es posible suponer, en otras latitudes, realidades que no quepa comprender con los conceptos aquí sugeridos. Somos conscientes de tales omisiones.

⁴ Según los contextos, ILSV abreviará "intérprete de LSV", "intérpretes de LSV" o "interpretación LSV-español". El lector sabrá distinguir cada uno en su ocasión.

institucionales. Todos los autores participaron en este proceso asimismo como informantes, basados en su carácter de testigos privilegiados del proceso analizado. A tal doble rol, que es además objetivamente inevitable (Sangarisavam, 2010), se le otorga el carácter de criterio de calidad en la investigación cualitativa (De Fina, 2011).

En las entrevistas individuales participaron siete personas. Cuatro de ellas son ILSV, entre ellas tres coautores de este estudio. Todos los ILSV entrevistados se formaron profesionalmente y ejercieron el oficio en Venezuela. Dos de ellos se encuentran actualmente fuera del país, vinculados a la comunidad sorda local, pero no al ejercicio de la ILSV. Otras tres entrevistas fueron hechas a inicios de 2022 a un lingüista (el primer autor de este artículo), una docente de sordos y un funcionario del Ministerio de Educación venezolano (MinEd). Estas últimas entrevistas fueron hechas para un estudio diferente al que nos ocupa aquí. Sin embargo, contenían aspectos relevantes para responder nuestras dos preguntas de investigación, por lo cual se las incluyó entre las fuentes de datos. Las dos entrevistas de grupo fueron realizadas por los autores a dos grupos distintos de ILSV que se encuentran actualmente en el exterior del país. Las siete entrevistas fueron conversaciones semi-estructuradas, orientadas por las preguntas de investigación. Se realizaron en línea a través de la plataforma Zoom entre enero y agosto de 2022. Todas fueron filmadas y las correspondientes pistas de audio se transcribieron siguiendo las reglas de Kuckartz y Rädiker (2020) para la preparación del análisis cualitativo computarizado, según las cuales los elementos no fonológicos (en particular la prosodia) se simplifican y sólo se toman en cuenta cuando son relevantes al análisis. Las entrevistas fueron anonimizadas, suprimiendo o modificando cuanto permitiera reconocer identidades personales. Por la naturaleza del estudio se conservaron nombres de valor histórico mencionados en los datos. Los informantes conocían la finalidad de las entrevistas y dieron su consentimiento oralmente. El análisis de las entrevistas se realizó inductivamente, a través del establecimiento paulatino de categorías en lecturas sucesivas de las transcripciones (Mayring, 2014). Los datos así obtenidos fueron contrastados (triangulados) con artículos académicos y documentos oficiales relacionados directa o indirectamente con los ILSV.

Por último, se asignaron a las fuentes utilizadas códigos que permitieran ubicar los fragmentos usados en la argumentación. Cuando son referidos, sigue a los códigos una cifra que corresponde a las líneas de la transcripción que contienen el fragmento citado:

- Entrevistas individuales, ILSV: **EILSV1 – EILSV4**
- Entrevistas individuales, otras personas: **EI+1 – EI+3**
- Entrevista grupal: **EG**

3. Análisis de los datos

3.1. Primera fase: la “prehistoria” de la ILSV

Nuestra referencia más temprana data de 1935, cuando se creó la primera escuela para sordos del país. Aun cuando carecemos de pruebas documentales, es natural suponer que ya antes de

ese año habrían vivido en el país sordos que se comunicaran con un sistema señado y que personas oyentes habrían asumido funciones de interpretación. Es un razonamiento estadístico: estándares internacionales establecen que entre 2% -3% de cada 1000 niños nacidos vivos sufren de pérdida auditiva severa o moderada (Moore y Torchia, 2020). En cada ciudad de mediano tamaño nacen decenas de personas incapaces de adquirir naturalmente la lengua hablada del entorno y que, de coincidir en los mismos espacios, terminarán desarrollando un sistema de comunicación visual. Caracas tenía a finales del Siglo XVIII una población mayor de 20.000 habitantes (Marrero y Yépez-Martínez, 2018), lo que permitiría suponer en la ciudad, ya desde entonces, la coexistencia permanente de por lo menos 60 personas sordas. Lo mismo se aplicaría a otras ciudades grandes del país⁵.

3.2. Segunda fase: surgen los ILSV: 1935-1985

Ya antes de 1935, cuando se creó el Instituto Venezolano de Ciegos y Sordomudos, funcionaba otra escuela de sordos dirigida por una maestra llamada Diana Navas. Elena de Álvarez, alumna de esa escuela, relata que tras la creación del Instituto, el Estado decidió reubicar en él a los alumnos de Diana Navas. Inconformes, los niños pidieron a Diana Navas que les explicara su sentimiento a sus padres, “pues sus padres no los entendían, pero ella sí” (EILSV1, 345-52). Esta anécdota constituye nuestra referencia más temprana a una ILS en Venezuela. No tenemos detalles sobre cómo se comunicaban los niños y la maestra. La oposición no tuvo éxito y el grupo fue transferido al Instituto (idem). Aun cuando las clases allí se impartían en español, la comunicación señada era tolerada (Oviedo y Álvarez, 2006). En ese contexto se habría formado un grupo estable de niños sordos—la escuela era un internado—y creado las condiciones para que surgiera una lengua de señas (Senghas et al., 2004). En 1946, los niños ciegos fueron separados de los sordos, para quienes se creó la Escuela-Taller de Sordomudos, a cargo de monjas franciscanas españolas. Estas también toleraban las señas fuera de las aulas e incluso impartían el catecismo en Lengua de Signos Española (Oviedo y Álvarez, 2006).

En tal contexto se desarrolla una comunidad sorda que ya en 1950 está lo bastante madura como para constituirse jurídicamente en la Asociación de Sordomudos de Caracas, por iniciativa de un inmigrante sordo español. José Arquero Urbano (idem), como se llamaba aquél, iba acompañado de su hermana oyente (quien le serviría de ILS). Estableció pronto contacto con personas sordas de Caracas y recurrió a familiares de estas para que interpretaran en los trámites de creación de la Asociación (EILSV1, 390-6). En toda esta etapa de surgimiento hay referencias, en su mayoría anónimas, a maestros de sordos y familiares de las personas sordas que asumían funciones de ILS (EI+3, 681-8). Otro grupo que asume tales funciones lo conforman personas sordas con algún dominio del español (sordos postlingüísticos o con restos auditivos. EILSV3, 1125-9). Estos ILS mediaban la comunicación en el contexto familiar. Sin embargo, algunos lo hacían también en el contexto religioso y en actuaciones de la Asociación que lo requirieran. Algunos ILS son recordados por su nombre. Es el caso, por ejemplo, de

⁵ Conde Jahn (1971) menciona a Francisco Javier Ustáriz, uno de los firmantes en 1811 del Acta de Independencia venezolana, quien había quedado sordo en su juventud. Para Henry Rumbos, el estudio documental de la historia de Ustáriz podría conducir a datos relevantes sobre los ILSV.

Armando Sánchez, de Maracaibo, muy conocido en círculos religiosos. Y ya en la década de 1970 la Asociación remuneraba los servicios de dos CODA⁶, Paquita de Marco y Nohemy Torres. Hay también referencias a una ILS en televisión, Omaira Angulo, que aparecía en el “Observador Creole”, noticiero de horario estelar (EILSV1 934-42). Asimismo, encontramos a Gladys Rodríguez, maestra oyente del Taller Laboral de la Castellana (Caracas), egresada del Instituto Venezolano de Audición y Lenguaje. A ella se atribuyen interpretaciones en el contexto judicial ya a finales de la década de 1970. En el contexto de un cierto juicio que ella interpretaba, la Sra. Rodríguez fue amenazada de muerte por los sordos que estaban siendo juzgados y tuvo que abandonar el país temporalmente. No sabemos si al volver retomó ella su labor (idem).

A pesar de la relevancia que el trabajo de estos primeros ILSV tuvo para la comunidad sorda, la figura del intérprete no tenía todavía la prominencia que observamos hoy, o al menos no se vinculaba necesariamente la función de ILSV con un ejercicio profesional. El siguiente fragmento refiere a las primeras reuniones oficiales entre el MinEd y miembros de la comunidad sorda de Caracas para planificar la implementación de un modelo bilingüe LSV-español en las escuelas de sordos. En esas reuniones, donde se encontraban personas oyentes sin competencias en LSV, nunca se convocó a ILSV, ni se tematizó la necesidad de contar con ellos en las escuelas:

Oficialmente, los intérpretes no existían. No se tenía necesidad de ellos. (...) No los consideramos para nada... Tampoco había ninguna función para los intérpretes en la escuela. (idem, 511-20) // Una década después, en los años 90, 90 y pico, (...) empezaron a oficializar los intérpretes (...) [antes de eso] ni siquiera José Luis Comesaña [un reconocido líder sordo] me hablaba de intérpretes, nunca. Y él era muy vinculado a la asociación de sordos. (EI+2, 690-2)

Una anécdota que refuerza tal especie es que en los Juegos Deportivos Silenciosos Latinoamericanos en Maracaibo (década de 1970), que contaron con delegaciones de todo el continente y fueron inaugurados por el entonces presidente del país, no se planificó contar con ILS: “fíjate que tampoco los sordos parecían pensar en eso, en la organización de los ILS” (EILSV1, 801-2).

En la segunda fase surge también la LSV, a partir de la criollización de un pidgin señado usado por la primera generación de niños de la escuela de Caracas. Cabe suponer la influencia de algún substrato señado previo y de la Lengua de Signos Española (Oviedo, 2004). Ya en 1950, cuando se funda la asociación de sordos de la ciudad, existía una comunidad señante en la capital del país. Lo mismo se manifestó en los años posteriores en otras grandes ciudades como Maracaibo y Valencia (idem). Había una alta movilidad entre los adultos sordos del país. Asumimos estos datos como evidencia de la existencia de un sistema señado común (idem), al cual la comunidad sorda se refería como SEÑAS/SEÑAR y en español, con los nombres

⁶ Usamos aquí las siglas de la frase inglesa *Child of Deaf Adults*, para referir a los niños cuyos padres son sordos señantes (Waxman y Spencer, 1997).

“mímica” o “language gestual”⁷ (Fundaprosordo, 1982). Ese sistema era la variedad baja de una diglosia (Fishmann, 1967), en la que el español señado era la variedad alta (Oviedo, en prensa). La variedad baja predominaba en las interacciones comunitarias. La variedad alta, en contextos formales:

(...) entonces empezábamos (...) no solamente era estar en la misa, sino a compartir en otros escenarios también. Uno veía la diferencia de cómo se hablaba, y si, por ejemplo, con una amiga sorda que es de la Federación Polideportiva de Sordos, ella iba con su esposo e hijos oyentes, que iban para allá, a su esposo sordo, a ellos no les gustaba que uno hablara en lengua de señas, porque hablando nos entendíamos muy bien, pero las cuestiones importantes sí las hacíamos en lengua de señas, cuando ella quería que quedara claro, era en lengua de señas. (EILSV, 745-753)

Esto ofrecería un contexto para explicar percepciones que miembros de la comunidad sorda tenían entonces hacia ciertos contextos de interpretación. Así, por ejemplo, la interpretación transmitida en el Observador Creole era calificada en el seno de la comunidad sorda como poco inteligible (EILSV1, 934-42). El siguiente fragmento ilustra esta percepción:

(...) en 1990, en un congreso (...), estaban algunos muchachos sordos señantes y un grupo de adultos sordos oralizados. Alguien en el escenario les interpretaba la charla en español señado, hablando con articulación labial exagerada y usando algunas señas. En algún momento uno de los escolares interrumpió para pedir que por favor pusieran un intérprete de LSV. Los sordos adultos dijeron que dejara la pereza y aprendiera español, para que pudiera entender como ellos. (EI+1, 245-52)

3.3. Tercera fase, la eclosión de los ILSV: 1985-2006

En 1985, el MinEd inicia la implementación de un modelo bilingüe en las escuelas de sordos del país. Base del cambio era la introducción de la LSV a las escuelas a través de la contratación de adultos sordos. Hasta entonces, y en consonancia con la práctica oralista descrita antes, la LSV era prohibida en las aulas, si bien era relativamente tolerada fuera de ellas. Con alguna frecuencia, adultos sordos visitaban las escuelas:

(...) los sordos mayores venían a visitar y tú veías que formaban grupos (...) [Eran] ex alumnos u otros o de la asociación. A pesar de que eran niños chiquitos ellos venían a visitarlos y a hablaban con ellos (...) en señas (...). Era normal (...). Te puedo decir que una vez cada quince días podía venir algún ex alumno. (EI+3, 116-36)

⁷ Este cambio de nomenclatura se extiende a otras áreas: Así, por ejemplo, en español se deja de usar "sordomudo" para asumir "Sordo" (escrito con mayúsculas) y los programas universitarios de deficiencias auditivas y problemas del lenguaje abandonaron esta última frase (EI+1, 228-240). Desde el 2017, tras la implementación de un nuevo currículo, se opta por "programa de educación especial para sordos".

A partir de 1985, el modelo bilingüe generó profundos cambios en la comunidad sorda del país, que comenzó a ser visibilizada. Su lengua comenzó a ser objeto de investigaciones lingüísticas (Oviedo, Rumbos y Pérez, 2004). Esta recibió su nombre actual, LSV (Pietrosemoli, 1989). Como consecuencia, la diglosia comienza a desplazarse: En algunos años, la LSV asumió el rol de variedad alta y desplazó al español signado hacia la baja (Oviedo, en prensa).

La activación de la comunidad y su lengua tuvo repercusiones en todo el tejido social. La LSV comenzó a ser usada en nuevos espacios y funciones, lo que evidenció la necesidad de los ILSV (EILSV1, 222-7). Los primeros que aparecen en escena, durante la segunda mitad de la década de 1980, son CODAs, que ya contaban con competencias bilingües y biculturales, así como con años de experiencia en mediación comunicativa dentro de las familias y en algunos contextos sociales, particularmente en el ámbito religioso⁸ (EILSV3, 920-32). A principios de la década de 1990, a este grupo se suman progresivamente jóvenes que interpretan en diferentes iglesias, quienes aun cuando no provenían de familias señantes, habían adquirido competencias básicas en contacto con la comunidad sorda. Algunos padres de niños sordos, así como maestros de las escuelas comienzan en esos años también a ejercer funciones de ILSV (EILSV3, 420-5; EILSV4, 681-688). Se trata, especialmente en los dos últimos grupos, de intérpretes cuya formación había sido horizontal, cooperativa, determinada por las orientaciones de intérpretes más experimentados, cuyos consejos eran a su vez transmitidos a otros. En este proceso, la propia reflexión y el constante intercambio con la comunidad sorda constituyen para los ILSV una intensa evaluación formativa. En ello tienen lugar el intercambio y la reflexión sobre cuestiones éticas, terminología, roles, etc.:

[tal vez] era intuición lingüística, pero había cuestiones que yo criticaba mucho: (...) se dice que la parte más importante de la misa es la consagración. Cuando el sacerdote la toma en sus manos, se transforma la hostia realmente (...), para los creyentes, en el cuerpo de Cristo. El padre (...) por fórmula toma la hostia en las manos y habla en voz baja. El intérprete tenía que interpretar, para que el sordo entendiera que era lo que estaba pasando (...), pero (...) mis colegas se tiraban en tierra arrodillados, bajaban la cabeza. Y eso era lo que yo decía: “El sordo no está entendiendo, lo más importante de la misa se está perdiendo”, Entonces venían las discusiones un poco teológicas: “pero ¿cómo voy a estar yo parado, si estoy ante la presencia de Dios? ¿Cómo voy a estar haciendo otra cosa que no adorándolo? Y yo decía: “Pero usted ahí no está adorando nada, usted está haciendo que el otro que está allá entienda lo que está pasando”. (EILSV1, 907-926)

Alrededor de 1994, algunos estudiantes universitarios del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) se integran asimismo a la comunidad sorda y comienzan a formarse como ILSV (EILSV2, 915-22). Su ingreso pone al alcance de los ILSV no universitarios la literatura

⁸ Estos grupos, animados por intereses proselitistas, ofrecían a sus ILSV una formación no institucional, no sistemática, pero sí intensiva, de base práctica y acompañada por las comunidades sordas de cada congregación religiosa (EILSV1, b1240-66, EILSV3, 429-40). No abordaremos este aspecto de la historia de los ILSV, que merece una investigación aparte.

especializada, en particular, las investigaciones en marcha sobre la LSV (EILSV1, b1120-6). Esta estaba sufriendo entonces cambios muy intensos para adaptarse a los nuevos contextos de uso y había una creciente demanda de ILSV en instancias públicas, especialmente en el campo educativo. Todo propiciaba la incorporación de nuevos ILSV y alentaba la discusión académica sobre su formación. Un componente de ello era la enseñanza de la LSV. Ya en 1996 se incluyó un curso obligatorio de LSV en el currículo de los maestros de sordos del IPC, algo que evidenció la carencia de materiales y planes para enseñar la LSV como L2 (EILSV1, 1358-72). Otro componente, el establecimiento de una asociación de ILSV. Juan Manuel Noriega, docente sordo a cargo de los cursos de LSV en el IPC, trató en 1998 de promoverlo, pero no obtuvo entonces el eco necesario (EILSV1, b623-31). Quienes estaban apoyando aquella frustrada iniciativa tenían, como objetivo principal, establecer consensuadamente planes para elevar y garantizar la calidad de los ILSV (EILSV3, 492-9). A pesar de los esfuerzos de muchos ILSV, no existían estándares claros que regularan los servicios, lo que derivaba en numerosas omisiones y faltas:

(...) en una charla que yo estaba dando (...) teníamos varios ILSV, no sé si espontáneos o que alguien había organizado, lo cierto es que yo estaba diciendo algo y en algún momento la intérprete que yo tenía a lado interrumpió su interpretación y empezó a discutir conmigo en español, diciendo que yo no sabía de qué estaba hablando, que me callara la boca! (EI+1, 1072-89)

En este contexto y como prueba del asentamiento de la figura del ILSV como oficio en el discurso de la comunidad sorda venezolana está la adopción de la seña internacional para INTÉRPRETE. En la fase anterior, la comunidad refería a las funciones de ILSV únicamente con las frases QUÉ DECIR-x (¿Qué está diciendo?) o DECIR-x (Dile que...) (EILSV3, 742-55).

Las experiencias de la comunidad sorda y los ILSV en la década de 1990 fueron catalizadas por la intensa politización que vivió la población del país en esos años y que culminaron con la asunción del poder, en 1999, de Hugo Chávez. En el contexto de la Constituyente de 1999, un grupo de personas sordas tomó la sede de la Asamblea Nacional para exigir la visibilización de esa comunidad minoritaria, en lo que se llamó la “protesta de las manos blancas”, cuando tuvo lugar una interpretación colectiva que demostró las competencias profesionales que los ILSV habían ya adquirido para la época:

(...) ese día fue muy importante: fue el “día de las manos blancas” [protesta del 06/11/98]. Es cuando se aprueba la constitución. Yo coordino el servicio de interpretación, porque eran muchísimos sordos en toda la Asamblea y tuvimos que aplicar técnica espejo, montarnos en sillas con un intérprete que oía lo que estaban hablando los otros en la mesa y se iba replicando en toda la Asamblea. (EILSV2, 182-186)

Las decisiones tomadas ese día en la Asamblea se reflejaron en tres artículos de la nueva constitución (49,3; 81 y 101), que consagran el derecho a interpretación de todos los que no puedan comunicarse en español y hace mención especial personas sordas y la LSV. Se

establecía como lapso máximo de ejecución y adecuación un tiempo de seis años, es decir, que debían hacerse los ajustes para la implementación en ese período. En 2004, la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión (Ley Resorte, 2004), estableció la obligatoriedad de contratar ILSV en los espacios televisivos, en al menos un programa informativo en cada uno de los bloques de programación a lo largo del día, lo que implicó crear un cierto número de cargos relativamente estables y bien remunerados para ILSV. Adicionalmente, y como resultado de los cambios en las escuelas, un número creciente de jóvenes sordos empezó a ingresar a las universidades, con lo que varias de ellas comenzaron a reclutar ILSV (EILSV1, b833-41). Todo lo anterior reabrió el debate sobre la necesidad de crear planes de formación e instrumentos de evaluación o acreditación para los ILSV. No menos importante era el tema de las escalas de honorarios. La creación, en enero de 2006, de la Asociación de Intérpretes de Lengua de Señas Venezolana y Guías Intérpretes^{9,10} (Asoive), fue la respuesta dada por los ILSV a tales necesidades. Eso representa un cambio cualitativo en el proceso que documentamos e inicia su cuarta fase.

3.4. Cuarta fase: profesionalización de los ILSV

Ya en el 2003 encontramos una Comisión de Intérpretes en la Federación de Sordos de Venezuela, que había asumido la agenda de los ILSV. No obstante, algunos de ellos consideraban contradictorio definirse como gremio en el contexto de la Federación. Este grupo hace causa común con los ILSV del IPC, con lo que se concreta en enero de 2006 la creación de Asoive (EILSV3, 342-80). Tras su constitución formal, se realizaron las llamadas Jornadas de Membresía, en las que los participantes realizaban una prueba diseñada por Asoive y validada y aplicada por Asoive y Fevensor. Una vez obtenidos los resultados, los ILSV fueron calificados a lo largo de una escala progresiva de cuatro niveles: iniciado (principiante, nivel elemental), intermedio, avanzado y consolidado (nivel máximo). Quienes aprobaron los dos niveles más altos fueron admitidos como miembros de Asoive, lo que implicaba automáticamente la acreditación oficial como ILSV (EILSV2, 10-11). Como corolario de las primeras jornadas se acreditó a unos 50 (idem, 19-22).

Ante la coyuntura de las contrataciones nacionales de ILSV para la televisión, el IPC¹¹ ofreció, en marzo del 2007, un diplomado para acreditarlos. El diplomado, de modalidad semi-

⁹ Los guías intérpretes trabajan con población sordociega, independientemente de sus preferencias comunicativas (señada o táctil). Un pequeño grupo de ILSV, miembros de Asoive, son asimismo guías intérpretes. Fuera de algunos cursos esporádicos, no existen oportunidades de formación para ellos. La formación de estos está generalmente a cargo de las mismas personas sordociegas. No disponemos de datos duros sobre este grupo, la mayoría del cual no están en las mismas redes que los ILSV (Información provista por Antonio Castillo, ILSV y guía intérprete, en agosto de 2022 - EILSV3, 1423-1505).

¹⁰ Asoive representa a los ILS en Venezuela ante la WASLI, a la que está afiliada desde el 2012, como uno de los miembros fundadores. Cabe mencionar que, por los controles de divisas vigentes en Venezuela, Asoive debe transferir a WASLI desde Costa Rica sus cuotas de socio (EILSV b, 2003-10).

¹¹ El IPC ha sido el único centro académico del país que ofrece, aun cuando de manera indirecta, posibilidades de formación para los ILSV. La mayoría de docentes del Área de Deficiencias Auditivas del IPC eran experimentados ILSV. Por último, ya desde el 2002, modificaciones del programa de esa

presencial, se extendió nueve meses (alrededor de 220 horas efectivas de clase). Un total de 29 ILSV recibieron allí, adicionalmente, la acreditación para interpretar en la televisión. El diploma constituyó así, junto a la membresía de Asoive, una segunda forma de acreditación. Su currículum coincide en rasgos generales con el entrenamiento para interpretación de conferencias (cfr. Pöchhacker, 1999). En ese contexto surgió la idea de crear en el IPC una carrera de terapeuta del lenguaje y otra de ILSV. Esta ofrecería formación “desde cero”, es decir, que ofrecería en el currículum contenidos lingüísticos, culturales y bases de interpretación y traducción. Pero ninguna de las propuestas contó con el beneplácito de las autoridades del IPC, que no consideraban válido ofrecer tales carreras en una universidad pedagógica (EILSV1, b1225-32).

El año 2011, el MinEd Universitaria, por iniciativa de la activista Lucía Pestana, inició un trabajo conjunto con el IPC para delinear el perfil del ILSV en contextos universitarios y reactiva con Asoive, y asociaciones locales de sordos, el modelo de las Jornadas de Membresía:

Junto con el Ministerio nos vamos a viajar por toda Venezuela y es allí cuando empezamos a conocer a los intérpretes, en ese momento no podíamos formarlos porque era una jornada de membresía, pero realmente era un diagnóstico y allí recogimos que había unos cuatrocientos intérpretes con diferentes niveles de suficiencia. (EILSV2, 218-29)

En este punto debemos mencionar las comunidades de aprendizaje, una figura académica surgida de las universidades territoriales, que permite a quienes ejercen un determinado oficio constituirse en una comunidad de pares que se enseñan mutuamente bajo la coordinación del más experimentado entre ellos y con el apoyo logístico de las universidades (Chacón, Sayago y Molina, 2008).

[Con aquellos cuatrocientos ILSV registrados], la Asociación se redimensiona, empezamos a conocer a los intérpretes y cuando iniciamos el diálogo entra Myriam Anzola [rectora de una universidad territorial] y nos informa [en 2011] del (...) proyecto de comunidades de aprendizaje, porque (...) de esos cuatrocientos, la mayoría no estaban graduados con título universitario y era incoherente que fuesen intérpretes de una Universidad sin el título universitario. (EILSV2, 252-8)

En la comunidad de aprendizaje, los participantes mismos establecen un currículum teórico-práctico y deciden cuándo uno de sus miembros ha alcanzado ya el dominio necesario del oficio como para egresar del programa, lo que se concreta con un trabajo de investigación. Los títulos otorgados corresponden al grado académico superior al que ya detentan los participantes (EILSV1, b554-60). Los requisitos de ingreso a una de estas comunidades son el título de

área (especialmente, los cursos de LSV, la calidad de las pasantías y el acceso a las redes comunitarias) habían hecho que muchos estudiantes ingresaran a la carrera no para convertirse en maestros de sordos, sino más bien en ILSV. Para entonces, también, muchos maestros combinaban ambos oficios (EILSV1, b889-99).

bachillerato y el ser reconocidos como prácticos por la comunidad. En ese contexto se constituyen, al menos desde el 2015, varias comunidades de aprendizaje dedicadas a la ILSV, de las cuales han egresado varias decenas de licenciados en interpretación en LSV (idem). Estos títulos universitarios son ante el Estado, junto al Diplomado y la membresía de Asoive, una tercera forma de acreditación para el ejercicio del oficio.

A partir del 2006, sucesivas Jornadas de Membresía de Asoive continuaron acreditando a muchos ILSV que demostraban competencias equivalentes a los dos niveles superiores de la escala. Actualmente, figuran en los registros de Asoive 252 ILSV. Muchos de los graduados del Diplomado y de las comunidades de aprendizaje (un total de 23) no están afiliados a Asoive. Es claro que un importante número de intérpretes en ejercicio no es incluido esta cifra (EILSV3, 665-8).

3.5. La diáspora venezolana, 2016: quinta fase

Desde inicios del siglo XXI vivió el país una serie de conflictos políticos y económicos que hacia el año 2016 recrudecen en una forma no conocida por las generaciones recientes de venezolanos. La situación financiera y política lleva al colapso económico. Los productos básicos escasean. Con las protestas callejeras y una criminalidad creciente se instaura la inseguridad (Buxton, 2018). La situación forzó una emigración continua que no disminuiría hasta el 2018. Algunas fuentes estiman los emigrados en 17% de la población del país (5,7 millones) (Brumat, 2021). Este proceso es conocido entre los venezolanos como “la diáspora”.

Las experiencias de los ILSV en esos años reflejan dramáticamente esta situación. Cerca del 20% de los 252 ILSV previamente acreditados abandonaron el país. Asumiendo que la cifra de ILSV en ejercicio es mayor que la documentada por Asoive, ese porcentaje sería superior (EILSV3, 1325-57). Una cantidad importante de personas sordas usuarias de LSV se cuenta también entre los emigrados (EG, 180-7). La crisis y la migración marcan una cesura en el proceso histórico de los ILSV: “La diáspora nos tumbó todos los planes”, tal como lo formula la actual dirección de Asoive (EILSV2, 496). El siguiente fragmento ilustra bien lo acaecido:

(...) ¿las acreditaciones, las reivindicaciones? La crisis acabó todo eso. Había que sobrevivir (...) conseguir comida, medicinas. Muchos ILSV hicieron cosas que yo llamaría heroicas (...) estaban 24/7 al frente de sus obligaciones y colaborando con otros ILSV para asistir a personas sordas que estaban pasando hambre, necesidades. No sé cuántos muertos hubo por falta de atención médica. En ese tiempo fuimos muy solidarios, muy pendientes de las necesidades de los demás. No sólo como ILSV, sino como personas. Había que ocuparse mucho de los sordos, porque sus necesidades aumentaron y se visibilizaron. Antes de la crisis estábamos pendientes (...) de temas gremiales. Luego, eso se hizo imposible y tuvimos que enfocarnos en colaborar. (EILSV3, 1383-412)

La población de ILSV en el país quedó diezmada. Entre los emigrados se contaban muchos de los ILSV más experimentados, lo que dificultó mantener los programas de formación que se

venían desarrollando, por falta de docentes idóneos. Asoive redujo casi por completo sus actividades. Por otro lado, la crisis financiera hizo imposible seguir viviendo del oficio, con lo que muchos ILSV disminuyeron sus labores de interpretación para completar sus ingresos con otras actividades (EILSV1, b1367-71)¹². La llegada de la pandemia de Covid-19 se sumó en el 2020 a esta situación.

Por su parte, el grupo de emigrados tuvo que adaptarse a entornos nuevos, muchas veces hostiles:

(...) los ILS (...) [del país de acogida] nos vieron como competidores, nos cerraban de entrada las puertas, no nos reconocían como colegas, así trabajáramos con sordos, con otra lengua de señas, como tal vez pasaría entre médicos, entre ingenieros de distintos países. (G1, 235-42)

Todo lo anterior supone una fase distinta a la fase 4: la profesionalización de los ILSV se interrumpe por la crisis y por la consecuente pérdida de un quinto de sus asociados; los vínculos de los ILSV con la comunidad sorda adquieren calidades nuevas, en las que se profundiza el carácter de aliados (Forestal, 2013); y la LSV deja de ser una lengua circunscrita al territorio venezolano para convertirse en una lengua inmigrante en muchos países, con las implicaciones sociolingüísticas que eso supone (cfr. Araújo y Bentes, 2020).

En el año 2021 y lo que va del 2022, la crisis de Venezuela parece haber ya tocado fondo. En diciembre del 2021 hay señales de reactivación de Asoive, con el nombramiento, por parte del sistema judicial del país, de la primera intérprete pública de LSV. Meses más tarde se suman otros nueve. Esta es la acreditación profesional más alta que puede recibir un intérprete en la administración pública del país. La selección de los ILSV acreditados fue hecha sobre la base de reconocimiento de experiencia (EILSV2, 532-670). Tal acreditación establece asimismo la base para una escala de honorarios por servicios, que toma como pauta los honorarios del

¹² Durante la redacción de este artículo, los autores elaboraron y distribuyeron un cuestionario en línea dirigido a ILSV expatriados. Se buscaba con ello obtener datos para contrastar las conclusiones de la encuesta grupal (EG). Junto a datos demográficos, el cuestionario indagaba sobre la situación profesional y las perspectivas laborales. El cuestionario fue respondido por sólo 33 personas, por lo que los datos obtenidos no fueron considerados representativos ni se los incluyó entre las conclusiones del estudio. Se los menciona aquí por su valor explorativo: La mayoría de los informantes vive en países de habla hispana, se han adaptado a sus nuevos entornos y mantienen estrechos vínculos con la comunidad sorda venezolana, así como con otros ILSV. La mayoría de ellos, asimismo, continúa prestando servicios de interpretación en LSV, aun cuando raramente con remuneración. Cerca de la mitad declara estar ejerciendo directamente el oficio de ILS u otro vinculado a él en el país de acogida (por ejemplo, ofreciendo cursos de formación para ILS), si bien esta actividad representa sólo un porcentaje mínimo de sus ingresos. Casi todos manifiestan el deseo de querer formarse para ejercer el oficio de ILS con las lenguas del país de acogida y declaran no tener intenciones de volver a Venezuela. Los autores agradecen a un/a evaluador/a anónimo/a del manuscrito su sugerencia de incluir las referencias al cuestionario en este punto del estudio.

Colegio de Psicólogos de Venezuela. A fin de resguardarla de la inflación, esta escala se ancla al valor de la llamada “Canasta Alimentaria”, una referencia oficial para el cálculo de los costos básicos de vida (idem). Finalmente, Asoive ha convocado para septiembre de 2022 a un encuentro de ILSV, a celebrarse en forma híbrida, en el cual se espera relanzar las Jornadas de Membresía y se dedicará un espacio a discutir la situación de los ILSV emigrados (EILSV2, 75-87).

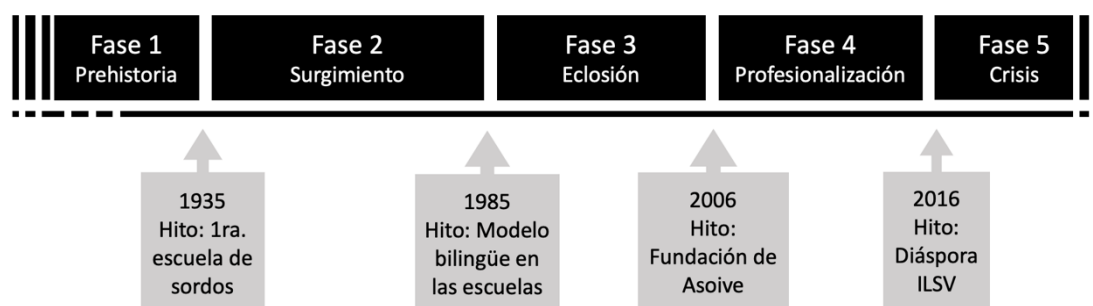
Sabemos, con Marc Bloch (1972), que el historiador no tiene por qué justificar el valor científico de su trabajo con reflexiones sobre su posible utilidad. Por eso interrumpiremos aquí nuestro relato, dejando para un espacio diferente cualquier reflexión que cupiera hacer (como efectivamente hicieron algunos de nuestros informantes) acerca del futuro de los ILSV.

4. Conclusiones

Hemos analizado los datos recolectados, contrastándolos con documentos disponibles, para trazar un primer boceto de la historia de los ILSV. Siguiendo la narrativa expuesta en la literatura especializada y para responder nuestras dos preguntas de investigación, proponemos una periodización en cinco fases, delimitadas por hitos específicos. Lo metafizamos gráficamente en la Figura 1:

Figura 1

Esquemización del proceso histórico descrito en el texto.



En las cinco fases encontramos características muy marcadas tanto en las personas sordas, sus instrumentos de comunicación y el modo en que se conciben a sí mismos y son concebidos socialmente los ILS. Lo delimitado por nosotros concuerda en sus rasgos generales con lo descrito para otros países en la literatura especializada. Pero no encontramos en la literatura algo equivalente a lo descrito para la Fase 5. Lo que ella estaría implicando debe aún ser corroborado por el tiempo y por estudios posteriores.

Reconocemos aquí una limitación importante: el no haber incluido directamente a informantes sordos. Se los incluyó indirectamente, a través de los testimonios directos de los tres ILSV-coautores, quienes están en permanente contacto con la comunidad sorda venezolana y procuraron transmitir sus voces aquí. Fue una imposición de las circunstancias, ya que no

logramos realizar algunas entrevistas programadas en el tiempo disponible para entregar el estudio. Pretendemos subsanar tal omisión en una versión posterior del estudio.

Referencias

- Akach, P. y Morgan, R. (1999). Sign Language Interpreting in South Africa. En M. Erasmus, L. Mathibela, E. Hertog y H. Antonissen, H. (Eds.), *Liaison interpreting in the community* (pp. 67-79). Van Schaik.
- [AN, 2004]. Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión, 07 de diciembre de 2004. GO 08/12/04.
- Araújo, P. J. y Bentes, T. (2020). Línguas de sinais de fronteiras: o caso da LSV no Brasil. *Humanidades e Inovação*, 26(7), 125-35.
- Bentes, T., Albano, A. H. de O. y Azerêdo, A.C. de (Eds.) (en prensa). *Migrantes Surdos: Sobre Línguas de Sinais internacionais, Tradução e Direitos Humanos*. UFRR.
- [ASOIVE, 2006]. *Estatutos sociales de la Asociación de Intérpretes de Lengua de Señas Venezolana y Guías Intérpretes*. Asoive.
- Ball, C. (2017). The History of American Sign Language Interpreting. *Revue Internationale d'études en langues modernes appliquées*, (número especial), 117-124.
- Bloch, M. (1972). *Introducción a la historia*. FCE.
- Branson, J. y Miller, D. (1995). *The story of Betty Steel: deaf convict and pioneer*. Deafness Resources Australia.
- Brumat, L. (2021). Gobernanza migratoria en Suramérica en 2021: respuestas a la emigración venezolana durante la pandemia. *Análisis Carolina*, 12, 1-13.
- Buxton, J. (2018). Defusing Venezuela. *Seton Hall Journal of Diplomacy and International Relations*, 19, 7-25.
- Chacón, M. A., Sayago, Z. y Molina, Y. (2008). Comunidades de aprendizaje: un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 9-28.
- Cokely, D. (1992). *Interpreting: A sociolinguistic model*. Linstok Press.
- Conde Jahn, F. (1971). *Sordera y celebridad*. Científico-Médica.
- Conker, N. (2017). *The professionalization of sign language interpreting in Turkey: Interpreter training and public interpreting services* [Tesis de maestría inédita]. Universidad Bogazici.
- Costello, B., Thumann, M. y Shaw, R. (Eds.) (2011). *Proceedings of the 4th Conference of the World Association of Sign Language Interpreters*. WASLI.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Davis, K. A. (1992). Validity and reliability in qualitative studies: Another researcher comments. *Research Issues. TESOL Quarterly*, 26(3), 605-8.
- De Fina, A. (2011). Researcher and informant roles in narrative interactions: Constructions of belonging and foreignness. *Language in Society*, 40, 27-38.
- Ebbinghaus, H. y Heßmann, J. (1989). *Gehörlose Gebärdensprache Dolmetschen: Chancen der Integration einer sprachlichen Minderheit*. Signum.
- Fishman, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.
- Forestal, E. (2013). Foreword. En S. Shaw (Ed.), *Service Learning in Interpreter Education: Strategies for Extending Student Involvement in the Deaf Community* (pp. Ix-x). Gallaudet University Press.
- Frishberg, N. (1990). *Interpreting: An introduction*. RID.
- Fundaprosordo (1982). *Manual de lenguaje gestual*. Fundaprosordo.
- Koigi, R. C. W. (2013). *The Linguistic Challenges Faced by Kenyan Sign Language Interpreters* [Tesis de maestría inédita]. Universidad de Nairobi.
- Kuckartz, U. y Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA*. Springer.

- Ingram, R. (2017). The Great Paradigm Shift in Sign Language Interpreting: A Memoir. *Revue Internationale d'études en langues modernes appliquées* (número especial), 125-31.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Multilingual Matters.
- Leahy, A. M. (2015). *Interpreted Communication with Deaf Parties under Anglo-American Common Law to 1880* [Tesis de maestría inédita]. Universidad de Southern Utah.
- Magnani, M. (2010). *Gebärdensprachdolmetschen: Professionalisierung und Rolle unter besonderer Berücksichtigung der Lage in Italien* [Tesis de maestría inédita]. Universidad de Viena.
- Marrero, G. y Yépez-Martínez, B. (2018). La población de Caracas: 450 años de su evolución. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 24(2), 51-76.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Miles, M. (2018). *Disability in Africa: Religious, Ethical & Healing Responses, to and by People with Disabilities, Deafness, or Mental Debility*. <https://www.independentliving.org/files/mmiles-disability-africa-bibliography-2018v8.pdf>
- Moore, K. L. y Torchia, M. G. (2020). Development of Eyes and Ears. En K. L. Moore (Ed.), *The Developing Human* (pp. 395-413). Elsevier.
- Napier, J. (Ed.) (2009). *International Perspectives on Sign Language Interpreting*. Gallaudet University Press.
- Oviedo, A. (2004). *Classifiers in Venezuelan Sign Language*. Signum.
- Oviedo, A. (2022). La implementación del modelo bilingüe en las escuelas de sordos de Venezuela (1985-1996) como proceso de planeación lingüística. *Dossier especial de la ETD, Universidad de Campinas*, 826-847. DOI: 10.20396/etd.v24i4.8669157
- Oviedo, A. y Álvarez V. (2006). *José Arquero Urbano: Líder Sordo hispano-venezolano (1914 – 1990)*. <https://cultura-sorda.org/jose-arquero-urbano/>
- Oviedo, A., Rumbos, H. Pérez Hernández, Y. (2004). Los estudios sobre la Lengua de Señas Venezolana. En F. Freites y F.J. Pérez (Eds.), *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela* (pp. 201-233). Universidad Católica Cecilio Acosta.
- Oyewumi, A. M. (2016). Sign Language Interpretation in Nigeria: Past, Present and Future. En J.G. Adewale (Ed.), *Issues in Teacher Education in Africa* (pp. 181-189). Earnia.
- Pietrosemoli, L. (1989). *Materiales del I Seminario de Lingüística de la LSV*. Universidad de Los Andes.
- Pöchhacker, F. (1999). 'Getting Organized': The Evolution of Community Interpreting. *Interpreting*, 4(1), 125-40.
- Pöllabauer, S. (2013). Community Interpreting. En C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-7). Blackwell.
- Sangarisavam, Y. (2010). Researcher, informant, "assassin", me*. *The Geographic Review*, 91(1-2), 95-104.
- Senghas, A., Kita, S. y Özyürek, A. (2004). Children Creating Core Properties of Language: Evidence from an Emerging Sign Language in Nicaragua. *Science*, 305(17), 1779-1782.
- Timmermans, N. (2005). *The Status of Sign Languages in Europe*. Concilio de Europa.
- Venezuela [Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela] (2004). Ley de Responsabilidad Social en Radio Televisión y Medios Electrónicos. *Gaceta Oficial*, No 39.610 del 07/12/2004.
- Waxman, R. P. y Spencer, P. E. (1997). What Mothers Do to Support Infant Visual Attention: Sensitivities to Age and Hearing Status. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(2), 104–114.
- World Federation of the Deaf WFD y Swedish National Association of the Deaf NSAD (2008). *Global Survey Report of the World Federation of the Deaf*. NSAD.
- Wheatley, M. y Pabsch, A. (2012). *Sign language legislation in the European Union*. EUD.
- Witsch, P.H. y Morais, S. de O. (2021). Interpretação de língua de sinais no Brasil de 1907 a 1959. *Revista Belas Infêis*, 10(1), 1-20.

La figura del intérprete sordo, del voluntariado a la profesión

The role of the deaf interpreter, from volunteering to a profession

Belén Navas Serna
bnavaserna@gmail.com

RESUMEN



Resumen en lengua de signos española [pinchando aquí](#).

Este trabajo pretende explorar el perfil profesional del intérprete sordo en España, en donde ha comenzado a desarrollarse como una labor voluntaria. El objetivo principal del estudio es comprobar el estado actual de la transición de este perfil desde el voluntariado a la profesionalización. En España, al igual que en otros países, los intérpretes sordos suelen iniciarse en la profesión trabajando como voluntarios, cubriendo servicios en situaciones puntuales y, al mismo tiempo, adquiriendo progresivamente una experiencia que, en muchos casos, deriva en un deseo de dedicarse profesionalmente a esta tarea. Para conocer cuál es el estado actual de este perfil profesional en España, se ha realizado un cuestionario. La metodología empleada ha sido de tipo cualitativo, a partir de una muestra por conveniencia, en la cual han participado un total de 9 profesionales sordos que tienen experiencia como intérpretes en España. El cuestionario constaba de 23 preguntas de respuesta abierta y cerrada, y fue administrado de forma bilingüe tanto en LSE, en formato vídeo, como por escrito en español, para adaptarse a la preferencia de los informantes. Los datos proporcionados por los encuestados indican que las experiencias desarrolladas hasta ahora están en un proceso de transición, en el que parecen existir diversos obstáculos que están limitando la profesionalización del perfil del intérprete sordo en España. Asimismo, los resultados obtenidos identifican cuáles son las principales causas que han impedido lograr, por ahora, dicha profesionalización. Para finalizar, también se recogen ejemplos de otros países que han superado este proceso, a partir de los que se sugieren algunas reflexiones sobre los pasos que deben darse en España para lograr la necesaria profesionalización del intérprete sordo.

Palabras clave: intérprete, sordo, lengua de signos, voluntariado, profesionalización, España.

ABSTRACT

The article explores the professional role of the deaf interpreter in Spain, a job that previously was voluntary, and aims to determine whether the transition to true profession has already been made. In Spain, as in other countries, deaf interpreters usually start as volunteers, gaining experience in specific situations that lead them to pursue professional work. To assess the degree of professionalisation of the deaf interpreter profile in Spain, a survey was conducted. The methodology was qualitative, based on a convenience sample of 9 deaf professionals who had worked as interpreters in Spain. The bilingual questionnaire consisted of 23 open and closed-ended questions administered both in LSE (in video format) and in Spanish (in writing), to suit the respondents' preferences. The survey results reveal that a true professionalisation of the role of deaf interpreter has not yet been achieved in Spain, and it identifies the main obstacles that have prevented this transition from occurring. The article also provides examples from other countries that have successfully overcome these obstacles and achieved the desired professionalisation. Finally, the article concludes with reflections on how to achieve the necessary professionalisation of the deaf interpreter in Spain.

Keywords: interpreter, deaf, sign language, volunteering, professionalisation, Spain.



Acceso al artículo en lengua de signos española [pinchando aquí](#).

Referencias

- Adam, R., Aro, M., Druetta, J.C., Dunne, S. y Klintberg, J. (2014). Deaf interpreter: an introduction. En R. Adam, C. Stone, S. D. Collins y M. Metzger (Eds.), *Deaf Interpreters at Work: International Insights*. Gallaudet University Press.
- Bauman, H. L. (2008). Introduction: Listening to deaf studies. En H. L. Bauman (Ed.), *Open your eyes: Deaf studies talking* (pp. 1-34). University of Minnesota Press.
- Deaf Interpreter Institute (2022). *What is the deaf interpreter?*. Deaf Interpreter Institute. <https://diinstitute.org/what-is-the-deaf-interpreter/>
- European Forum of Sign Language Interpreters (2012). *Efsli's view on the provision Deaf sign language interpreters*. Efsli. <https://efsli.org/efsliblu/wp-content/uploads/2012/09/efsliDeafinterpreters.pdf>
- Forestal, E. (2011). *Deaf interpreters: Exploring their processes of interpreting* [Tesis doctoral]. Capella University.
- Forestal, E. (2014). Deaf interpreter: The Dynamics of Their Interpreting Processes. En R. Adam, C. Stone, S. D. Collins y M. Metzger (Eds.), *Deaf Interpreters at Work: International Insights*. Gallaudet University Press.
- Howard, N. y Scully, L. (2006). An exploration of Deaf and non-Deaf sign language interpreter space within the concepts of non-Deaf and Deaf space. *Direct Learn Online Conference 2006*. www.online-conference.net/sdp2006.htm
- Langholtz, D. (2004). Deaf interpreters today: A growing profession. *WFD News*, 17(1), 17.
- Meulder, M. y Heyerick, I. (2013). (Deaf) Interpreters on television: Challenging power and responsibility. En L. Meurant, A. Sinte, M. Van Herreweghe y M. Vermeerbergen (Eds.), *Sign Language Research, Uses and Practices: Crossing Views on Theoretical and Applied Sign Language Linguistics*. De Gruyter Mouton.
- National Consortium of Interpreter Education Centers, NCIEC (2009). *Findings of a national survey of Deaf interpreters analysis*. NIEC.
- Payne, B. (2020). *What is a Certified Deaf Interpreter (CDI)?* Luna 360. <https://luna360.com/what-is-a-certified-deaf-interpreter-cdi/>
- Sommer, M. (2016). *Deaf Interpreters in Europe: a comprehensive European survey of the situation of Deaf Interpreters today*. Danish Deaf Association. https://docs.wixstatic.com/ugd/951d5d_a1a95f3b83cd468d872a9437f1fd1f6b.pdf
- Stone, C. (2007). Deaf access for deaf people: The translation of the television news from English into British sign language. En J. Díaz, P. Orero y A. Remael (Eds.), *Media for All: Subtitling for the Deaf, Audio Description, and Sign Language*. Brill. <https://cnlse.es/antiguos/The%20translation%20of%20the%20television%20news%20from%20English%20into%20British%20Sign%20Language.pdf>
- Van Gils, G. (2007). *Dove tolken: Partner of concurrent? = Deaf interpreters: Partner or competitor?* [MA dissertation]. University of Utrecht.

Mujeres pioneras en el *oficio* de la interpretación de la lengua de señas mexicana (1980-2000)

Pioneering women in the *profession* of Mexican Sign Language interpreting (1980-2000)

Gicelle Iveth Barajas Ruiz¹ y Miroslava Cruz-Aldrete²

*Universidad Autónoma de San Luis Potosí*¹

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos*²

gicellebarajas@yahoo.com.mx

RESUMEN



Resumen en lengua de señas mexicana [pinchando aquí](#).

En México poco se ha discutido la necesidad de una formación universitaria para el ejercicio profesional de los intérpretes en lengua de señas mexicana (LSM) - español. Quizá esto se explique por la falta de información sobre cómo fue el paso de los primeros oyentes que de manera informal o casi intuitiva fungieron como intérpretes de lenguas de señas (ILS). Y por el hecho de que la preparación de los intérpretes se vincula con el ámbito religioso. En este estudio resaltamos la labor de las mujeres en el inicio y desarrollo de la interpretación en LSM dentro de un contexto religioso. Y cómo su trabajo pionero sembró las bases para la formación de otras generaciones de ILS. Retomamos la experiencia de una familia, madre e hija que en algún momento de sus vidas pertenecieron a los Testigos de Jehová, cuyo acercamiento a personas sordociegas y sordas de la Ciudad de México las condujo al aprendizaje de la LSM, y a formarse de manera empírica como intérpretes, con la finalidad de atender aspectos religiosos y educativos. Nos basamos en una metodología cualitativa y descriptiva, y presentada como narración, para abordar el papel de las mujeres en el oficio de interpretación. Consideramos que, al visibilizar a las protagonistas, se abre un espacio para la reflexión en torno a la formación de ILS. Este es un paso previo para reivindicarlas, para reconocerles su labor y para exigir justicia social para ellas y para otras mujeres que, a partir de entender el estadio inicial de dicha profesión, podemos atender en su situación actual. En este orden de ideas, se hace necesaria la demanda

de contar con espacios universitarios que asuman la tarea de preparar nuevas generaciones de intérpretes de LSM, partiendo del reconocimiento de los derechos lingüísticos de la comunidad sorda y no de la beneficencia.

Palabras clave: LSM, sordos, mujeres, intérpretes, Testigos de Jehová.

ABSTRACT

In Mexico, little has been discussed of the need for university training for professional interpreters in Mexican Sign Language (LSM) - Spanish. This may be due to a lack of information on how the first hearing people informally or almost intuitively became sign language interpreters (ILS), and because the preparation of these interpreters is linked to the religious sphere. In this study, we highlight the work of women in initiating and developing interpreting in LSM within a religious context, and how their pioneering work laid the foundations for the training of other generations of ILS. We focus on the experience of a family- a mother and daughter - who at some point in their lives belonged to the Jehovah's Witnesses. Their approach to deaf and deafblind people in Mexico City led them to learn LSM and be empirically trained as interpreters, to attend to religious and educational aspects. Using a qualitative and descriptive methodology presented as a narrative, we address the role of women in the interpreting profession. We believe that bringing these protagonists to light provides an opportunity for reflection on ILS training. This is a preliminary step to vindicate them, recognise their work and demand social justice for them and for other women who we can support in their current situation by understanding the initial stages of this profession. Therefore, it is necessary to press for university spaces that can prepare new generations of LSM interpreters based on the recognition of the linguistic rights of the deaf community, rather than on charity.

Keywords: LSM, deaf, women, interpreters, Jehovah's Witnesses.

1. Introducción

En la historia de la humanidad las conquistas territoriales, económicas, o religiosas, han conllevado las más de las veces el encuentro entre personas con distintas lenguas, culturas, y cosmovisiones. La necesidad de comunicación entre individuos de lenguas diferentes condujo al desarrollo de una floreciente profesión que hoy en día ha dado origen a nuevas disciplinas en torno a los estudios de traducción e interpretación, de donde han surgido investigaciones que nos han permitido tener una mejor comprensión, no solo de las prácticas lingüísticas, sino también de los procesos históricos, sociales, y culturales, que sufrieron las comunidades que por alguna razón entraron en contacto. Si bien, el análisis del discurso en los contextos religiosos (Darquennes y Vandebussche, 2011) es objeto de estudio de la sociolingüística desde hace ya algunos años, cabe destacar que hoy en día hay un interés creciente sobre la interpretación en lengua de señas que se ofrece en diversos contextos religiosos. Así, en la segunda década del siglo XXI, autores como Friedner (2014), discuten el uso y la enseñanza de la LS en ámbitos religiosos. Por un lado, se abordan los alcances del discurso de los líderes religiosos hacia sus feligreses sordos desde la reflexión metalingüística de la propia LS y la lengua dominante. Y, por el otro, analizan la enseñanza de los conceptos que encierra cada culto.

La relevancia de este campo de estudio se observa en la convocatoria que se realizó para el 8vo. Congreso Internacional de la Sociedad Europea de Estudios de Traducción, en la cual Sari Hokkanen y Jonathan Downie llamaron a realizar un panel titulado *Mediators of the divine: Rethinking the concept of 'interpreter' in light of interpreting in religious contexts* (Hokkanen y Downie, 2016). Con ello, pretendían discutir, por ejemplo, la forma en que los aspectos sociales o religiosos impactan sobre el concepto de 'intérprete', y la definición de los elementos que determinan que alguien pueda ejercer como intérprete en contextos religiosos. Incluso, abren la posibilidad de discutir la figura del intérprete como un mediador lingüístico y cultural, y como un 'mediador de lo divino'. Si bien desconocemos los alcances de dicha convocatoria, resaltamos la aparición de este tema en los congresos de estudios de traducción.

Nos parece importante referirnos a esta nueva línea de investigación que parece ir más allá de los retos lingüísticos de la interpretación y transita hacia una dimensión religiosa, debido a que desde hace algunas décadas hemos observado que el conocimiento sobre la LSM y las prácticas de interpretación se promueven en diversos contextos religiosos. Es decir, encontramos una constante en la cual han sido los oyentes con o sin familiares sordos, quienes se desarrollan o se potencializan como intérpretes al participar en distintas actividades organizadas en y por las iglesias, con el fin de ser el puente de comunicación entre los usuarios de la lengua oral dominante, y los sordos señantes. Estos intérpretes incipientes no solo participan en los rituales religiosos sino también en otros espacios de la vida pública, por ejemplo, la escuela y los centros de salud, debido a los lazos solidarios que se establecen promovidos por la comunidad religiosa en donde se desenvuelven.

La intención de este estudio es hacer una aproximación al trabajo que realizaron algunas mujeres pioneras en la interpretación de la LSM, para dar cuenta del alcance, reconocimiento e influencia que en la actualidad han alcanzado los ILS testigos de Jehová en la enseñanza de la LSM, en la formación de intérpretes y en el análisis lingüístico de la lengua de señas. Desde nuestra perspectiva, una mirada sobre los escenarios de los cuales han surgido la gran mayoría de las personas ILS reconocidas, así como de los antecedentes de esta profesión, nos permitiría explicar qué se espera de la formación de ILS en México, y quizá las razones por las cuales no se ha dado el impulso necesario para que se proponga como una carrera que se oferte en las universidades. Para ello, reconocemos a sus protagonistas, dos mujeres (ex) testigos de Jehová, consideradas pioneras en el oficio de la interpretación para las personas sordas, quienes a partir de su historia de vida nos permiten acercarnos a los antecedentes de la ILS, sus aportaciones al conocimiento de la gramática de la LSM, en el periodo comprendido en las dos últimas décadas del siglo XX. Hacemos énfasis en el desempeño de las mujeres como un reconocimiento a sus contribuciones en el desarrollo de la interpretación de la LSM, cuyo trabajo, desafortunadamente, por omisión o comisión, ha pasado desapercibido en comparación con el reconocimiento que han recibido sus pares varones, dado esto por cuestiones de género (cf. Peña y Magaña, 2015).

La exposición se articula en tres ejes. El primero hace referencia a la participación de los grupos de religiosos en el desarrollo de la interpretación y traducción de lenguas minoritarias. El segundo sitúa el papel de las mujeres testigos de Jehová, pioneras en el ejercicio de la

interpretación LSM-español-LSM, que inician un proceso para la enseñanza y uso de la LSM con fines religiosos. Con ello se discute cómo las mujeres asumen de manera emergente un rol activo en la interpretación de la LS en distintos espacios de la vida comunitaria, entre ellos los religiosos. Y cómo se ve minimizada su participación como ILS, y su desempeño para la formación de nuevos ILS. El tercero articula la formación de los intérpretes de LSM en México. A manera de conclusión ofrecemos una serie de reflexiones sobre la formación de intérpretes en LSM con miras a abrir nuevas discusiones sobre cómo el contexto religioso de la preparación de ILS puede condicionar la pertinencia o no de una formación universitaria para el desarrollo de su profesión.

2. Metodología

La metodología de esta investigación es cualitativa, cerrada, descriptiva y se presenta como una narración. Es una investigación generada a partir de los relatos de las informantes que fueron parte del escenario cultural de la comunidad religiosa que hemos descrito, con el objetivo de generar empatía en las personas lectoras lejanas a estas complejas realidades y así puedan acercar su comprensión hasta la perspectiva de las personas actoras de dicho escenario. Al estar basada en dos personas concretamente, la hace una investigación cerrada, desde la mirada émic. Se hizo identificación, descripción y exploración del problema y es un estudio descriptivo, ya que se recolectaron datos y se analizaron, sin llegar a la interpretación, pues ponemos atención a los datos brindados por las informantes, a la narración de sus dichos, a lo vivido por las personas actoras de esta escena social¹.

La fuente de información proviene de la primera autora de este texto (testigo de Jehová de cuna) y de su madre, lo que lo hace un texto narrativo. Sus relatos nos permiten identificar distintos momentos en la conformación y desarrollo de un grupo de ILS bajo el cobijo del culto religioso que profesaban. La fuente fundamental de esta parte es la entrevista realizada a la maestra Lourdes Ruíz Pichardo (8 de agosto 2022).

Ahora bien, la dimensión documental se encuentra en la recogida de datos que exponemos, los cuales son extraídos del archivo personal de esta familia, conformado por diarios de campo, fotografías, material impreso (folletos), y videos (trabajo de gabinete de Barajas Ruiz, 2022), y de entrevistas realizadas por el colectivo Red de apoyo de y para mujeres testigos de Jehová “Las hijas de Lilith” (2022).

Finalmente, están las herramientas que se tomaron del diseño fenomenológico. Estudiamos un fenómeno social específico que es: la aportación de las mujeres de este culto para con las comunidades sordas. Se trata de información no conocida antes pues el grupo tiene como regla general no dar crédito y no mencionar los nombres de quienes trabajaron en cualquier tarea que hayan desempeñado dentro de ese grupo, con el pretexto de que toda la honra y gloria debe de ir dirigida a dios (Jehová) y su organización.

¹ Disponible en http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/enfo_cuali.html

Cabe mencionar, que en la iglesia TJ no se habla de las personas desertoras, a las que ellos denominan como *apóstatas*. Si una persona miembro activa de este grupo diera a conocer esta información, sería candidata a un *comité judicial*, un juicio interno ante tres *ancianos* (pastores) sin representación ni defensa. Este tipo de faltas generalmente tienen como veredicto la *expulsión* que desemboca en la práctica del ostracismo. Este artículo transgrede las *reglas de sumisión y sujeción* que tienen que acatar las mujeres del grupo, ya que sus nombres no tienen que ser conocidos.

Lo anterior convierte a este documento en uno que propone un tema de pertinencia social contemporánea. Partimos desde la perspectiva de las personas actoras sociales por medio de la entrevista profunda y realizando trabajo de campo con observación participante (Jociles, 1999-2001). En este caso registramos palabras empleadas, vocablos en lengua de señas que se han descrito anteriormente.

3. La participación de los grupos religiosos en la formación de intérpretes/traductores de lenguas minoritarias en México

En la conquista y colonización española del llamado *Nuevo Mundo* fue decisiva la participación de los intérpretes. Imponer a los pueblos indígenas sometidos una forma de pensamiento, lengua, y religión, requirió de una mediación lingüística y cultural, que para tales efectos contó con la participación de personas de distintas edades, orígenes y procedencias. Sin embargo, aun cuando su intervención fue determinante para la fundación del nuevo imperio español, es digno de ser destacado que la mayoría de las personas intérpretes pasaron a la historia de manera anónima (Bastin, 2003; Alonso, 2005 y 2016; Varela, 2014; y Villalba, 2019). Así, en el mejor de los casos, se tiene algún registro de su presencia bajo el nombre de traductores, intérpretes, o *lenguas*. Entre las varias denominaciones empleadas para referirse a los intérpretes en el siglo XVI encontramos además de *lenguas*, el uso de *alfaunque*, *faraute*, y *nahuatlato*, este último es el único término cuyo origen es americano, y fue empleado para referirse al oficio de intérprete en la administración colonial (Hernández de León-Portilla, 2010). Podemos decir que una situación similar experimentaron las mujeres TJ pioneras en el oficio de la interpretación en LSM.

Por otra parte, Murillo, Zimányi y D'Amore (2018) destacan que en el proceso de traducción para la evangelización de los indígenas, los misioneros y sus colaboradores (nativos o mestizos) adoptaron procesos de mediación lingüística e intercultural, con el fin de lograr que el mensaje, además de ser expresado en dos lenguas diferentes, pudiera conservar el "mismo" sentido y significado para los usuarios de ambos idiomas, situación que de alguna manera nos permite establecer un símil con la labor de distintos grupos para traducir e interpretar el discurso religioso a las comunidades sordas. Así, el trabajo de estos antiguos misioneros se puede comparar con la cruzada que emprendieron hombres y mujeres pertenecientes a distintos grupos religiosos en pleno siglo XX. En el caso de la comunidad sorda mexicana, resaltamos el trabajo de los claretianos, del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), cuyo origen se vincula con un grupo de cristianos protestantes, y de los Testigos de Jehová.

El ILV enfoca su trabajo en la documentación lingüística, enseñanza bilingüe y en la traducción de la biblia en lenguas minoritarias (Mariategui, 1979; Santoyo y Arellano, 2018; SIL México, 2022). Un ejemplo del trabajo realizado por los miembros de este instituto lo tenemos en el estudio realizado por Faurot et al. (1999), “El lenguaje de signos mexicano: La identidad como lenguaje del sistema de signos mexicano”, en donde se describen algunas características de la LSM y de sus usuarios.

A continuación, exponemos cómo en la década de los ochenta del siglo pasado otro grupo religioso, las mujeres Testigos de Jehová, inician la conquista de un *Nuevo mundo*, la comunidad sorda.

4. Los Testigos de Jehová en México: Mujeres ILS

No pretendemos hacer una exposición detallada de la historia y organización de los Testigos de Jehová (Watch Tower Bible and Tract of Pennsylvania) en México. No obstante, nos parece pertinente mencionar que su llegada a nuestro país data de la segunda década del siglo XX, en principio, bajo el nombre de “Estudiantes internacionales de la biblia”. Para 1927 ya se encuentra constituida la “Rama Mexicana de la asociación internacional de estudiantes de la biblia”. Años después, en 1931, adoptan el nombre de *Testigos de Jehová*. En 1943 solicitan su registro como asociación civil ante la Secretaría de Relaciones Exteriores, y cabe destacar que en 1946 comienzan su labor de alfabetización a partir de la creación de un centro para dicho fin. Esta actividad favoreció el arraigo de este culto entre un sector de la población que, debido a cuestiones de marginalidad (sociales, económicas, o por alguna discapacidad), no había tenido acceso a la educación. Cabe mencionar que será en los primeros años de la década de los noventa del siglo pasado, cuando reciben de la Secretaría de Gobernación los certificados que los reconocen como asociación religiosa.

Hemos situado en las últimas décadas del siglo XX el proceso de descubrimiento de la comunidad sorda y su lengua, por la organización de los Testigos de Jehová (en adelante TJ). Consideramos que se trata de un proceso similar al vivido en la conquista del mundo europeo al mundo prehispánico. La Conquista del Nuevo mundo no se puede imaginar sin la evangelización. La evangelización casi por definición busca la transformación de otro. En este sentido, los pertenecientes al culto Testigos de Jehová tienen una aproximación a los sordos para educarlos bajo sus principios y creencias religiosas, y esto solo puede ser posible a partir de compartir una misma lengua. De ahí que sea necesario aprender y estudiar la LSM, por un lado, con el fin de instruir a las personas sordas, y por el otro, con el objetivo de llegar a formar ILS que puedan difundir el discurso religioso a un mayor número de personas.

Las personas militantes de este grupo TJ asumen diferentes tareas, entre ellas dar a conocer las “buenas nuevas” (Mateo 24:14) a la comunidad en la que se encuentran. Al respecto, en 1982, una joven mujer de 22 años de nombre María de Lourdes Ruíz Pichardo decide asumir esta tarea. Recién convertida del catolicismo a los Testigos de Jehová, le es asignada por los ancianos de congregación “un territorio especial para predicar” (Figura 1). Lourdes le dedicará

hasta más de 250 horas mensuales a la alfabetización, enseñanza de la lengua de señas y evangelización de personas sordas y sordociegas, logrando así la conversión de más de 100 personas de este sector de la población para que se integren en este culto.

Figura 1

Tarjeta de La Torre del Vigía de México. Asociación civil fundada para la divulgación científica, educación y cultura no lucrativa. Archivo privado María de Lourdes Ruiz Pichardo.



Ahora bien, habría que destacar que en la década de los ochenta poco se sabía de la LSM. No se reconocía como una lengua natural, y la gran mayoría de los miembros de la comunidad sorda se encontraban en condiciones de marginalidad y vulnerabilidad, principalmente, porque al provenir de hogares oyentes su acceso a la LS era limitado o nulo. Por tanto, podemos decir que el papel de estas predicadoras, como “Lulú”, fue fundamental para establecer el contacto con las personas sordas, para el aprendizaje de la lengua escrita, y para que se aprendiera la LSM como una primera o segunda lengua. Estas mujeres fueron sensibles ante el hecho de que tener una primera lengua es fundamental para el desarrollo de todo ser humano, y reconocer que a las personas sordas se les había vulnerado el derecho a aprender y a tener su propia lengua. Es en el territorio asignado a Lourdes donde se dará el primer acercamiento al conocimiento de la LSM y las condiciones de la CS, para la congregación de TJ en la CDMX.

La historia de Lulú empieza cuando conoce a una joven mujer de nombre Estela Rojas, que se interesa en el “mensaje bíblico”. Esta joven proviene de una familia sorda. Su madre es sorda, Estela de Rojas, y su tía paterna es sordociega, Margarita Rojas (Figura 2). Ella le pedirá a Lulú que acuda a la casa de su tía, y así lo hace. En la visita la tía comienza a mover la mano preguntando en lengua de señas ¿QUÉ? La sobrina le toma de la mano y de forma táctil le responde que es ella y está acompañada por la mujer que le habló sobre las promesas de la biblia. Lourdes no conoce la LSM pero comienza a realizar visitas frecuentes para continuar con el estudio de la biblia, y poco a poco aprende esta lengua.

Figura 2

Margarita Rojas y Lourdes Ruíz Pichardo en Betel Texcoco, Estado de México, México (Oficinas centrales de los Testigos de Jehová) siendo entrevistadas entre el 2003 y 2004. Archivo privado María de Lourdes Ruiz Pichardo.



Al paso del tiempo, Estela Rojas (hija) abandona el grupo de estudio, y será su mamá Estela de Rojas, quien sirva de mediadora entre su cuñada Margarita Rojas y Lulú, hasta que finalmente ésta logra comunicarse de manera independiente. Con el correr de los años se transmite de boca en boca, de mano en mano, que hay quien sabe la LSM y enseña la biblia. Esto provoca que su grupo se incremente y llega a ser lo suficientemente grande para que se convirtiera en una sección de la propia congregación, luego una congregación en 1993, y una segunda congregación en Los Reyes la Paz, Estado de México en los albores de 1994. En la figura 3 observamos la labor de Lourdes exponiendo un tema bíblico.

Figura 3

Lourdes Ruíz Pichardo expone un tema bíblico en el “salón del reino” en 1986. Archivo privado María de Lourdes Ruiz Pichardo.



En la entrevista realizada a Lulú, y en el trabajo documental realizado por Las Hijas de Lilith, Red de apoyo de y para mujeres ex TJ (2022), podemos observar cómo se incrementó el interés

por las personas sordas. Por ejemplo, encontramos que en 1995 en el boletín interno “Ministerio de Reino Teocrático” se pedía de manera explícita que los miembros de las distintas congregaciones al hacer el recorrido por su territorio debían hacer la siguiente pregunta: ¿conoce usted alguna persona sorda? La información recabada tenía que ser enviada a las dos congregaciones de ese entonces de señas de la CDMX y del Estado de México. De esa manera, los Testigos de Jehová comenzaron a localizar en sus domicilios a las personas sordas. Muchas de ellas vivían en condiciones precarias debido a que no habían estudiado de manera formal, y por ende, el trabajo que podían conseguir era poco remunerado, o bien tenían un empleo informal. Incluso, comentan Lourdes y Gicelle, algunas de las personas sordas con las que convivieron no conocían a otras personas sordas, por lo que había una falta de pertenencia a la CS. Era una población que requería ser atendida y que encontró en los TJ una forma de reconocimiento y aceptación ante su sordera, así como la oportunidad de poder adquirir la LSM como su primera lengua y aprender el español escrito.

Cabe resaltar que en el inicio de la labor de Lourdes como ILS, la educación del alumnado sordo se daba a través del empleo de la comunicación total, o el oralismo; por tanto, llama la atención el tipo de estrategias y materiales que ella implementó para la alfabetización de las personas sordas, para la enseñanza de la LSM, así como para la transmisión de las creencias religiosas propias de su culto, y para poder así traducirles el mensaje bíblico. Estas estrategias responden a una intuición sobre la enseñanza de la lengua oral, escrita y la lengua de señas. En la Figura 4, observamos el uso de glosas para hacer referencia a la gramática de la LSM, las cuales nos permiten apreciar el orden de constituyentes de esta lengua. Por ejemplo, las palabras interrogativas POR-QUÉ, y CÓMO, aparecen al final de la oración interrogativa. Y, en el uso del verbo copulativo SER/ESTAR, que solo se emplea en la fórmula social ¿cómo estás?, lo que habla de un resabio de algunos elementos (entre ellos los signos metódicos) que se introdujeron en la década de los ochenta con el fin de acercar la gramática de la LSM con el español. Su uso se ve cristalizado en la composición de unidades fraseológicas fijas.

Figura 4

Material para enseñar la LSM y los valores del culto. Trabajo de gabinete de Gicelle Ivette Barajas Ruiz.

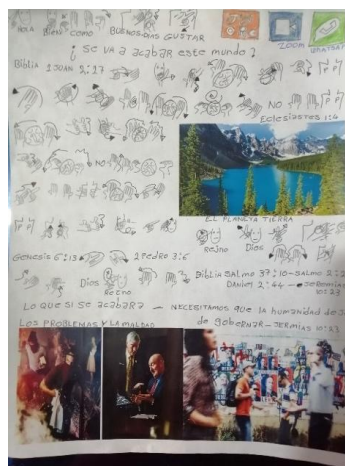


El buen recibimiento de la labor de Lourdes coincide con lo expuesto por Friedner (2014), quien, al abordar el tema de los espacios que ofertan los grupos religiosos para la participación de las personas sordas, reconoce que hay una actitud positiva de este grupo al contar con un lugar para aprender la LS y para conocer a otros sordos, con lo cual se propicia el poder hacer una comunidad. De acuerdo con esta investigadora, las personas sordas señantes consideran que la lengua de señas empleada por los líderes de los grupos religiosos (entre ellos los Testigos de Jehová) para explicarles, por ejemplo, distintos pasajes de la biblia, es altamente valorada. Consideran que es clara y que gracias a ellas pueden expresar un alto contenido de significados. De igual modo, desde su perspectiva la ubican como una variante de prestigio, pues les comparten una gran variedad de señas, algunas desconocidas, como parte de un discurso que consideran complejo, pues no es el que ellos acostumbran en el intercambio comunicativo de la vida cotidiana.

Partimos del hecho de que la traducción e interpretación de un discurso religioso, en este caso del español a LSM, no es una tarea menor. Ante la pregunta expresa sobre la reflexión lingüística para traducir, por ejemplo, conceptos tales como “Jehová”, “resurrección”, “bautismo”, o “Armagedón”, nuestras entrevistadas responden que principalmente se recurre al uso de paráfrasis, así como el empleo de compuestos, la inicialización, o estableciendo una equivalencia con alguna otra seña que tuviera un significado similar a la de la entidad a la cual se hacía referencia (Figura 5). Por otra parte, Lourdes destaca que con el tiempo fueron las personas oyentes quienes tuvieron un mejor y mayor dominio de la LSM, y desde esta posición comenzaron a crear neologismos, sin el consenso, ni la participación de la comunidad sorda, aunque se aceptaba su uso, y con ello la incorporación a su patrimonio léxico. Para explicar lo anterior, hay que agregar la aparición de una generación de personas oyentes, Testigos de Jehová ‘de cuna’, que adquirieron tempranamente la LS por pertenecer a familias sordas o por su cercanía con personas sordas. Su alto grado de bilingüismo español – LSM ganó un amplio reconocimiento entre las personas pertenecientes a este culto religioso y se les colocó en un lugar importante para la planeación lingüística en el ámbito de la interpretación del discurso en español a la LSM.

Figura 5

Material para enseñar la LSM y los valores del culto. Trabajo de gabinete de Gicelle Ivette Barajas Ruiz.



Dentro de este grupo de testigos de Jehová de cuna encontramos a la hija de Lourdes, Gicelle Barajas, quien aprende la LSM desde los dos años de edad al estar en contacto con las personas sordas que formaban parte de la congregación en la cual su madre enseñaba. Tempranamente, dado su dominio de ambas lenguas, comienza su práctica como intérprete, y es parte de un nuevo momento en la “formación” de ILS.

De acuerdo con Gicelle, será entre la década de los 80 y los albores del siglo XXI cuando se da una especie de *boom* de la interpretación en LS. Ante un mayor número de personas sordas que llegaban a formar parte de los testigos de Jehová, desde la cúpula de esta organización se emprende la meta de preparar ILS. Así, se lleva a cabo un programa intenso para las personas que, a la par de aprender LSM, se preparan para interpretar del español a la lengua de señas. En algunos casos, dicha formación cubría aproximadamente 164 horas mensuales, que incluía las siguientes actividades: predicación, reuniones, estudio personal, preparación de las reuniones, estudio de familia, ayuda a otros, y convivencia social. Destaca que, con este ritmo, en un año, las personas que recién acababan de sumarse a las congregaciones de señas comenzaban a interpretar en contextos religiosos, y más adelante en otros espacios, educativos o laborales. Dicha interpretación incluía traducción a vista, acompañamiento, alfabetización, enseñanza a personas sordas de la LSM y contacto con personas sordociegas. Gicelle considera que, en ese periodo, un tema pendiente fue reflexionar sobre la negociación lingüística entre el español y el capital cultural de las personas sordas, dada la heterogeneidad sociolingüística de los miembros de la CS, ante la tarea de interpretar el discurso religioso en LSM. El trabajo del intérprete no consiste sólo en pasar del discurso de la lengua oral a la lengua de señas; implica una reflexión metalingüística, saber la gramática de ambas lenguas, conocimiento de teología, y de la cultura sorda.

Ahora bien, al no existir estudios formales para la preparación de las personas que se interesaban en ser intérpretes, no se requería contar con un nivel de escolaridad determinada. Se convirtió entonces en una gran oportunidad para que tanto hombres como mujeres, algunos con pocos años de educación formal, pudieran prepararse y así alcanzar un mejor estatus social y una remuneración económica en comparación con otras personas que ejercen cualquier otro oficio. No obstante, cabe mencionar que hay una clara ganancia por parte de algunos hombres, quienes de manera temprana pudieron trabajar como ILS en otros espacios, a diferencia de las mujeres, que, si bien contribuyeron a visibilizar la LSM, a favorecer el acceso de las personas sordas a la información, a la educación, etcétera, no tuvieron el reconocimiento por parte de los hombres, ni tampoco fueron mencionadas por ellos, tapándose con el llamado “techo de cristal” por razones de género. De alguna manera, estos ILS desbancaron a las pioneras en el trabajo de interpretación y trazaron un camino para legitimar su saber hacer, sin tener que transitar por la educación superior. Para Gicelle, este camino de formarse como intérpretes puede explicar de alguna manera por qué quizá hoy en día no sea prioridad que las nuevas generaciones de ILS cuenten con una formación universitaria, pues los estudios “informales” dentro de los espacios religiosos al parecer son suficientes para fungir como intérpretes. Si bien los estudios universitarios no están prohibidos, sí están mal vistos pues implica un deseo del mundo material que no está acorde con sus creencias religiosas, como se puede observar hoy en día. Asimismo, no podemos dejar de lado que esta situación asimétrica de acceso laboral

también haya condicionado el hecho que, aun cuando exista un menor número de hombres ILS, en comparación con las mujeres que ejercen esta función, haya un mayor reconocimiento de los hombres en esta profesión, incluso de su liderazgo en este ámbito, lo que ha propiciado que la participación de las mujeres se reconozca de manera periférica, o se le nulifique y en ocasiones hasta se le desprestigie intelectualmente.

Nos parece importante exponer la posible influencia (en el uso de algunas señas) de algunos ILS (testigos de Jehová), dado su protagonismo en diversos espacios de la vida pública, incluyendo la transmisión de información en los canales de televisión abierta. Si bien nos falta un estudio de mayor profundidad, nos interesa ofrecer una serie de reflexiones lingüísticas sobre el cambio lingüístico en curso, en el nivel del léxico, a partir de la experiencia de Gicelle, quien observa que hay una variación en el empleo de algunas señas que surgen del interior de esta comunidad religiosa. Por ejemplo, ella comenta que observa la incorporación de señas que se crean en esta congregación de los testigos de Jehová al léxico patrimonial de la LSM, como es el caso de la seña CERRAR/BROCHE, que se utiliza como un marcador pragmático para indicar que un comentario se ha terminado. También encuentra que señas que en 1990 eran monomanuales y que en el siglo XXI se realizan de manera bimanual (simétricas). Tal es el caso de RESPETAR, NO-HABER, NO-SABER, HONOR, NECESITAR. Expone que existen otras que cambiaron su estructura interna, es decir, antes se realizaban con un segmento detención, y ahora se componen de un segmento de movimiento, SER-INTELIGENTE (aumentativo) ‘muy inteligente’.

Estas observaciones nos condujeron a preguntar sobre el uso de estas señas a algunas personas colaboradoras sordas, quienes comentan que, efectivamente, antes no se realizaban de esa manera, pero que ahora lo observan de manera indistinta en los jóvenes. Desconocen si este cambio fue motivado por personas testigos de Jehová, pero reconocen que han visto estas señas en programas de televisión donde aparecen intérpretes de LSM. Es muy probable que nos encontremos ante un cambio en curso que debiera de ser investigado a profundidad.

5. La formación de intérpretes de LSM en México

El panorama descrito nos conduce a una primera reflexión sobre la naturaleza de la preparación de las personas que asumen la tarea de interpretación que, si bien en principio no asumen con determinación su papel como ILS, a la larga llegan a considerarse como tales. Asimismo, podemos entender que, en la década de los ochenta del siglo pasado, la falta de opciones para recibir una instrucción formal para ser intérprete de LSM se “suple” de alguna manera con el contacto con la comunidad sorda, con la experiencia de servir en contextos religiosos, ya sea con fines educativos (alfabetización, formación laboral) o para la transmisión de creencias propios de cada culto. Sin embargo, esta situación continúa en la actualidad.

De igual modo, pareciera que desde la óptica de una política pública tampoco ha sido necesario contar con instituciones que formen ILS, aun cuando haya una demanda importante de sus servicios. Al respecto, Ordóñez (2021) puntualiza lo siguiente:

Aunque la formación académica para los intérpretes de la lengua de señas mexicana es una gran necesidad, las opciones formales no son muchas, mientras que la demanda de intérpretes de lengua de señas mexicana profesionales sigue creciendo, tanto que en ocasiones se ve rebasada, y las instituciones y organismos tratan de solventar esta necesidad con personas que aún están aprendiendo, que aún no son competentes para interpretar, y esto solo obstaculiza el ejercicio pleno del derecho a recibir un mensaje completo, fiel y claro. (p. 230)

Así, aun cuando el oficio de interpretación en LSM no es reciente, y en la actualidad somos testigos del reconocimiento que ha ganado entre la población debido, entre otras cosas, al papel que tuvo durante la crisis sanitaria causada por el Covid 19, no deja de sorprendernos la poca información que tenemos sobre el desarrollo y regulación de esta profesión ante el interés creciente por llegar a formarse como ILS. Quizá sea más evidente esta problemática si tomamos en cuenta lo expresado por el ISL Daniel Maya Ortega, Representante de Norteamérica para la Asociación Mundial de Intérpretes de Lengua de Señas, en el programa *La comuna de la palabra*, en el cual se le entrevista para hablar sobre el derecho de las personas sordas y sus familias a la interpretación en LSM (Álvarez, 2020).

De acuerdo con Maya (2021), todavía no existe en México, al igual que en muchos países de Latinoamérica e inclusive del mundo, una formación específica sobre lo que es la profesión del intérprete o traductor en LS. Sin embargo, agrega que aun cuando en nuestro país no hay escuelas para formar a los intérpretes de lengua de señas, sí las hay para los intérpretes de lenguas orales, entre ellas, el Colegio Mexicano de Intérpretes de Conferencia, y la Asociación Mexicana de Traductores. Comenta que dichas instancias ofertan cursos y diplomados a los cuales los ILS pueden acceder y con ello capacitarse, como lo han hecho los miembros de la Asociación de Intérpretes y Traductores de la Lengua de Señas de la República Mexicana A.C (Ait-L.). De esta última, resaltamos el hecho que cuenta un centro de evaluación para intérpretes de LSM, lo cual revela su importancia no solo en la formación sino en la acreditación de los futuros profesionales intérpretes en LSM.

Por otra parte, desde su óptica, considera que la posibilidad de capacitarse en estas instancias se debe al hecho de que la única diferencia de los intérpretes de lenguas orales con los intérpretes de lengua de señas es el idioma. Lo anterior, lo expresa de esta manera: “ellos con una lengua oral, nosotros una lengua de señas”. Sostiene que el proceso traductológico, la ética, la manera en que se tienen que preparar y la responsabilidad que tienen al estar interpretando son exactamente los mismos. De asumir esta perspectiva, se esperaría que los ILS y los intérpretes de lenguas orales tuvieran, por tanto, una formación profesional equivalente y que trataran con una comunidad socialmente similar, lo cual en los hechos reales no se cumple.

En esta entrevista, Maya Ortega también es directo en mencionar que para dedicarse a la interpretación en lengua de señas “hay que aprender bien la lengua de señas y aprender bien el español”. No podemos más que estar de acuerdo con esta declaración, y, por lo tanto, atender

a la urgencia de discutir sobre cómo y dónde se puede aprender la LSM, y dónde se pueden tomar cursos de gramática del español de nivel superior para los futuros profesionales ILS.

Por otra parte, no podemos obviar que, en el ámbito de la interpretación de LS en nuestro país, existe una clara separación entre un grupo de personas que han asumido de manera temprana el rol de intérpretes (debido a que forman parte de familias sordas, o porque han tenido un contacto cercano y constante con personas sordas), de aquellas que han aprendido la LSM a partir de cursos que se ofrecen en distintas instancias, muchos de los cuales no tienen acreditación o respaldo institucional. Así, encontramos diferencias entre uno y otro grupo, por su nivel de competencia en LSM, así como por su conocimiento de la cultura sorda. En este sentido habría que preguntarnos cómo apuntalar la preparación de las futuras personas ILS o de aquellas que ya están ejerciendo como tales, sin escuelas de formación, sin fuentes de consulta (diccionarios bilingües, gramáticas didácticas, etcétera), o materiales de difícil acceso.

Ante este panorama, es de celebrarse que las asociaciones de intérpretes de lenguas de señas, algunas fundadas desde hace un par décadas como la Ait-L, hayan asumido un compromiso por promover cursos de capacitación para sus miembros, sin embargo, consideramos que este esfuerzo resulta todavía insuficiente para profesionalizar o formar ILS. Con relación a este punto, llaman la atención las razones por las cuales no se ha conseguido que las instituciones de educación superior se ocupen en el diseño e implementación de una licenciatura en interpretación de LSM. Y, pareciera que se delega la responsabilidad de la formación y certificación a un grupo reducido de notables ILS, como se puede observar en el proceso de acreditación de los ILS bajo el estándar de la llamada norma CONOCER² (CONOCER, 2020).

En dicho estándar de competencia, el cual se identifica con el Código EC1319 “Interpretación de conferencia de lengua de señas mexicana <> español”, se expresa que su propósito es servir como referente para la evaluación del desempeño de los ILS. En el apartado de referencias de información aparecen, por ejemplo, las obras *Lo que hace un intérprete ser intérprete* (Peña y Magaña, 2015) y *Manual del intérprete judicial en México* (Carreón, Rosado y Maya, 2017), cuyos autores son ILS ampliamente reconocidos y pioneros en este campo. Cabe destacar que los ILS Peña, Maya, y Magaña, son todos testigos de Jehová de cuna, y se formaron y potencializaron su calidad en el oficio de la interpretación de LSM gracias a la maestra María de Lourdes Ruíz Pichardo, de quien hablaremos en este trabajo, pero, que en dichas obras no se le hace mención alguna. Lo que también nos sorprende es que no haya una sola fuente sobre la Gramática de la LSM, aunque sí se menciona el curso de *Lengua de Señas Argentina* (Massone y Martínez, 2012-2015). Desafortunadamente, pareciera que el mensaje oculto es que no se requiere estudiar la gramática de la LSM o reconocer y visibilizar las aportaciones de las mujeres mexicanas en el campo, ya sea como intérpretes o como investigadoras, que

² El Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) es una entidad paraestatal sectorizada en la Secretaría de Educación Pública. Se describe en el portal del gobierno de México, que se trata de una entidad del gobierno federal “que reconoce las habilidades, destrezas y actitudes de las personas adquiridas en el trabajo o a lo largo de su vida, con certificaciones nacionales y oficiales”.

basta con ser personas usuarias competentes de esta lengua y se deja de lado la reflexión metalingüística.

De igual modo, nos parece delicado que la tarea de certificación sea asumida por algunos ILS que han logrado colocarse como el modelo de lo que es ser un buen intérprete, y desde esta posición privilegiada definan y enseñen lo que consideran es la interpretación en LS, como se puede observar en los textos de Peña y Magaña (2015) y Maya (2021). Todos hombres, todos testigos de Jehová, y todos ellos liderando el departamento de traducción de lengua de señas mexicana de las oficinas centrales de esta religión en México. Si bien, estos autores son ampliamente reconocidos por su “calidad” como ILS, nos parece delicado que esta distinción genere la creencia que el peso en la formación de ILS se le conceda principalmente a la relación entre el maestro y el aprendiz. Es decir, a la observación del oficio que desempeña el profesional ILS (maestro) por parte del futuro ILS (aprendiz), y dejen de lado otros elementos formativos pertenecientes a otras disciplinas (lingüística de lengua de señas y de lenguas orales, mediación cultural, literatura), que son fundamentales para todo aquel que desee ser intérprete/traductor (De los Santos y Lara, 2004).

6. A manera de conclusión

A lo largo de nuestro trabajo hemos apuntado sobre la participación de los diversos grupos religiosos en la atención de las comunidades sordas, y colocado en el centro de la discusión el papel de las mujeres, con el fin de reconocer su labor en los orígenes y desarrollo de la interpretación de LSM. Se trata de un tema poco explorado, pero sin duda, conocer quiénes han encabezado dicha profesión, y cómo se formaron, nos permitiría entender el estado actual del ejercicio profesional de los intérpretes de lenguas de señas (ILS) en nuestro país.

Al haber mujeres mexicanas cruciales para el desarrollo de la LSM, como por ejemplo Santín Olvera (Olson, 2019), quien interpretó para la FBI, confirmamos que la historia de estas mujeres pioneras en el oficio de la interpretación de LSM, debiera ser reconocida al interior de los TJ, a pesar de las prácticas patriarcales que persisten al interior de esta organización. Además de abonar en la información historiográfica de esta labor, nos permite entender el estado actual de la formación de intérpretes en nuestro país. Al respecto, nos atrevemos a suponer que, si bien se ha consolidado la profesión de ILS, se ha dejado de lado el objetivo de lograr una formación universitaria para las nuevas generaciones de intérpretes, debido a que las figuras sobresalientes en este ámbito han surgido de un contexto comunitario de servicio, en donde prima la experiencia y el contacto con la CS, y que no han requerido de una formación profesional para desempeñarse de manera exitosa. Si bien celebramos la actuación destacada de este pequeño grupo de ILS, nos parece que esto ha propiciado que se instale la idea que no es un tema urgente pugnar por una preparación similar a la exigida para ser intérprete/traductor de otras lenguas dominantes.

Sin duda, la formación de intérpretes es un tema complejo, como expone Tania Hernández-Hernández (2022), quien aborda la preparación de estos profesionales tanto en el uso y

conocimiento de las lenguas dominantes, así como de las lenguas minoritarias. En esta misma línea habría que agregar la formación de profesionales en la traducción/interpretación de la Lengua de Señas Mexicana.

Una nueva lectura de las condiciones de la comunidad sorda, del reconocimiento de su lengua, y de su cultura, debiera conducirnos, por un lado, a una evaluación crítica de quienes hoy cumplen con la función de ILS. Sin duda, demanda una instrucción formal, universitaria, al margen de los escenarios religiosos comunitarios, junto con la creación de un plan de estudios con este fin. Y, por el otro, debe conducirnos a la reflexión de las personas sordas señantes con relación a la calidad de la interpretación que se les ofrece, y el papel relevante que han cobrado las personas ILS para su comprensión del mundo. A pesar de que en un contexto religioso es probable que esto no se evalúe a profundidad, no podemos ser omisas ante el comentario expresado por algunas personas sordas de que, si tuvieran que escoger un dios, este seguramente escucharía, y muy probablemente sería un intérprete.

Referencias

- Alonso, I. (2005). *Intérpretes de Indias: La mediación lingüística y cultural en los viajes de exploración y conquista: Antillas, Caribe y Golfo de México (1492-1540)* [Tesis de doctorado]. Universidad de Salamanca.
- Alonso, I. (2016). Interpreting practices in the Age of Discovery: The Early stages of the Spanish empire in the Americas. En K. Takeda y J. Baigorri (Eds.), *New Insights in the History of Interpreting* (pp. 27-46). John Benjamins.
- Álvarez, E. (2020). ILSM Daniel maya, el derecho humano de las comunidades sordas y sus familiares a la interpretación. *La Comuna de la Palabra*. <https://youtu.be/zHcax7t-WTI>
- Bastin, G. (2003). Por una historia de la traducción en Hispanoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 8(14), 193-217. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255026028009.pdf>
- Carreón, M., Rosado, T. y Maya, D. (2017). *Manual del intérprete judicial en México*. Tirant lo Blanch.
- CONOCER (2020). *Estándar de competencia: EC1319: Interpretación de conferencia de Lengua de Señas Mexicana <> español*. CONOCER. https://conocer.gob.mx/contenido/publicaciones_dof/2020/EC1319.pdf
- Cruz-Aldrete, M. (2009). Gramática de la Lengua de Señas Mexicana. *Estudios de lingüística del Español EliEs*, 28. <https://raco.cat/index.php/EliEs/issue/view/14641>
- Darquennes, J. y Vandebussche, W. (2011). Language and religion as sociolinguistic field of study: some introductory notes. *Sociolinguistica, Special Issue Language and Religion*, 25, 1-11.
- De los Santos, E. y Lara, M. P. (2004). *Técnicas de interpretación de lengua de signos*. Fundación CNSE.
- Faurot K., Dellinger, D., Eatough, A. y Parkhurst, S. (1999). Lenguaje de signos mexicano: La identidad como lenguaje del sistema de signos mexicano. *Instituto Lingüístico de Verano*. https://www.sil.org/system/files/reapdata/16/08/04/160804164436161309136476069921933608241/silesr2000_002_Spanish.pdf
- Friedner, M. (2014). The church of Deaf Sociality: Deaf churchgoing practices and “Sign bread and Butter” in Bangalore, India. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(1), 39- 53.
- Hokkanen, S. y Downie, J. (2016). Panel 21: Mediators of the divine: Rethinking the concept of ‘interpreter’ in light of interpreting in religious contexts. *8th. EST Congress 2016*. <https://conferences.au.dk/est/panels/panel-21-mediators-of-the-divine-rethinking-the-concept-of-interpreter-in-light-of-interpreting-in-religious-contexts>

- Herenández-Hernández, T. P. (2022). De la formación en Traducción y Traductología en El Colegio de México. *Lingüística Mexicana, Nueva Época IV*, (2), 7-14.
- Hernández de León-Portilla, A. (2010). Nahuatlahto: Vida e historia de un nahuatlismo. *Estudios de cultura náhuatl*, 41, 193-215. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-16752010000100008
- Jociles, M. I. (1999-2001). *Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico*. Pedro Gómez. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/7524>
- Mariategui, J. C. (1979). *Dominación ideológica y ciencia social: El I. L.V. en México*. Colegio de etnólogos y antropólogos sociales. A.C., Nueva Lectura S.C.L.
- Massone, M. I. y Martínez, R. A. (2012). *Curso de Lengua de Señas Argentina*. https://www.cultura-sorda.org/wpcontent/uploads/2015/03/Massone_Martinez_curso_LSA_PARTE_II_2012.pdf
- Maya, D. (2021). Las buenas costumbres de los otros-nosotros. En E. Cerf (Ed.), *La ética profesional de intérpretes y traductores* (pp. 193-206). Tirant Humanidades.
- Murillo, V., Zimányi, K. y D'Amore, A. M. (2018). Traducción: evangelización y negociación lingüística: una exploración interdisciplinaria. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 11(1), 24-51.
- Olson, G. (2019). Patricia Santín Olvera, sus señas fueron clave para el FBI. *Excelsior*. <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/patricia-santin-olvera-sus-senas-fueron-clave-para-el-fbi/1291071>
- Ordóñez, M. E. (2021). La ética y los intérpretes de la lengua de señas mexicana, un acercamiento al contexto actual. En E. Cerf (Ed.), *La ética profesional de intérpretes y traductores* (pp. 225-235). Tirant Humanidades.
- Peña S. y Magaña, J. L. (2015). *Lo que hace a un intérprete SER INTÉRPRETE*. México.
- Santoyo, M. y Arellano, J. (2018). El instituto lingüístico de verano y el protestantismo en México. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 14. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/9600>
- SIL México. (2022). *La labor del Instituto Lingüístico de Verano en México*. <https://mexico.sil.org/es>
- Varela, C. (2014). Las conquistas hispanas del siglo XVI: Las funciones de los intérpretes, lenguas y guías. *Cuadernos de la Escuela Diplomática*, 50, 15-33. <https://digital.csic.es/handle/10261/99532>
- Villalba, M. (2019). *La figura del intérprete en el descubrimiento de América*. Universidad Pontificia Comillas.

Apéndices

Entrevista a María de Lourdes Ruíz Pichardo hecha por la colectiva “Las Hijas de Lilith A.C.”, 8 de agosto 2022.

Desafíos y logros de la interpretación de lengua de señas cubana en un mundo en crisis

Challenges and achievements of Cuban Sign Language interpretation in a world in crisis

Abrahán Pérez Herrada

Centro Nacional de Superación y Desarrollo de la Persona Sorda, Cuba

brahan1979@gmail.com

RESUMEN



Resumen en lengua de señas cubana [pinchando aquí](#).

Este trabajo aborda algunos de los desafíos que han tenido que enfrentar los intérpretes de lengua de señas cubana (en lo adelante LSCu) para desempeñar su labor en medio de la crisis global generada por la pandemia de COVID-19. Se hace un breve acercamiento a algunos de los elementos que inciden en su desempeño profesional. Entre estos, se destacan algunas de las particularidades que distinguen las lenguas de señas y las lenguas orales en cuanto a su modalidad de expresión y de comprensión y el uso del espacio de señación (o espacio gestual). Además, se analizan otros factores relacionados con la identidad cultural de la comunidad *Sorda*¹, percibiendo este grupo desde un enfoque socioantropológico. Adicionalmente, se mencionan algunos retos significativos que han enfrentado los intérpretes de LSCu y los logros alcanzados en su ejercicio profesional para cubrir las crecientes necesidades comunicativas de la comunidad Sorda cubana en diversos espacios, particularmente en el ámbito televisivo. Finalmente, se resaltan los beneficios recibidos en el nivel de accesibilidad a los medios de información por parte de las personas Sordas, con el consecuente impacto en el desarrollo cultural para esta comunidad lingüística minoritaria y cómo ha repercutido en el desarrollo de los propios intérpretes de manera colectiva e individual.

¹ Se utiliza *Sordo* con mayúscula para referirse a la identidad socioantropológica de estas personas, distinguiéndola del enfoque clínico que comúnmente se escribe con minúscula. (Ladd, 2003; Padden y Humphries 2005; Patiño et al., 2001). Siendo coherentes, se utilizará Oyentes con mayúscula para hacer referencia a estos, desde un enfoque sociolingüístico y no a su condición física.

Palabras clave: lenguas de señas, cultura Sorda, persona Sorda, intérprete de lengua de señas.

ABSTRACT

This work addresses some of the challenges that Cuban Sign Language (LSCu) interpreters have faced while carrying out their work in the midst of the global crisis generated by the COVID-19 pandemic. It briefly discusses some of the elements that affect their professional performance, including the differences between sign languages and oral languages in terms of their modality of expression and comprehension, as well as use of the sign space (or gestural space). In addition, the document analyses factors related to the cultural identity of the Deaf community, taking a socio-anthropological approach. The document also mentions some of the significant challenges that LSCu interpreters have faced and the achievements they have made in meeting the growing needs of the Deaf community in various spaces, particularly in the field of television, are mentioned. Finally, the document highlights the benefits that Deaf people have received in terms of accessibility to media, which has led cultural development in this minority linguistic community and how it has affected the collective and individual development of the interpreters themselves.

Keywords: sign languages, Deaf culture, Deaf people, sign language interpreter.

1. Introducción

El 2020 fue un año complicado para la humanidad. La epidemia provocada por la COVID-19 trastocó toda esfera de la vida humana a lo largo y ancho del planeta. Los países y territorios del mundo cayeron uno tras otro ante este mal que los afectó, de manera súbita e inesperada. Ante el desconocimiento de este nuevo virus se hizo necesario el flujo constante de información, tanto para el área científica como para la población en general.

Con el fin de mantener la uniformidad y la inmediatez en la transmisión de datos y nuevos resultados, y para que estos llegaran a todos, se hizo fundamental el trabajo de intérpretes y traductores. Estos desempeñaron un papel clave venciendo las barreras lingüísticas y culturales. Sin embargo, esta situación trajo para estos profesionales grandes desafíos, aunque también muchos logros, particularmente para los intérpretes y traductores de LSCu. Algunas de las situaciones que enfrentaron tienen su origen en la naturaleza diferente entre las lenguas orales y señadas, otras en las diferencias culturales de las comunidades para las que trabajan, e incluso en el contexto social en que se desempeñan.

Reparemos primero en cómo los elementos mencionados repercuten en la labor de estos profesionales y, posteriormente, veamos qué logros han tenido en el desarrollo de su función como mediadores interlingüísticos en estos tiempos de crisis global.

2. Particularidades de las lenguas de señas

Los estudios lingüísticos sobre la LSCu han tenido un marcado desarrollo en las últimas décadas. En el año 1994 se produce en Cuba el primer reconocimiento institucional de esta lengua en el ámbito educativo, fundamentalmente. A partir de ese momento comenzaron a desarrollarse diferentes acciones con el objetivo de demostrar sus valores lingüísticos, socioculturales y didácticos como lengua natural de las personas Sordas. Estas primeras aproximaciones tenían un enfoque eminentemente descriptivo.

Con el inicio de los años 2000, se inicia un proceso de formación pedagógica para habilitar a personas Sordas como instructores de LSCu y como promotores de la lengua y la cultura de su comunidad. Se hizo notar la necesidad de realizar nuevos estudios que aportaran fundamentos teóricos y metodológicos sólidos que permitieran fundamentar científicamente los diferentes procesos que se estaban llevando a cabo. En esta ocasión, estuvieron orientados hacia el nivel fonético/fonológico de la seña, haciendo una caracterización del rasgo manual configuración. (Valenciaga, 2003; Padilla, 2007).

Al mismo tiempo, las diversas modalidades de formación de intérpretes propiciaban que estos contribuyeran con sus trabajos investigativos a los estudios de la LSCu, dando menos relevancia a los estudios en el área de la interpretación. No obstante, fue con la creación del Centro Nacional de Superación y Desarrollo del Sordo en el año 2008 que se dio un impulso significativo a esta actividad. Desde este punto, se profundizó en el estudio de las diferentes categorías de los niveles de la lengua. Entre estas se pueden mencionar los rasgos no manuales y manuales que conforman la seña: la expresión facial (Viel, 2010; Simón et al., 2022), la configuración manual (Coto, 2012), el movimiento (Calderón, 2010 y 2013), la locación, la orientación y la descripción del modelo segmental de la seña (Simón, 2016, 2018). Recientemente se ha dado atención al espacio de señación o espacio gestual (Gámez, 2022).

Se producen estudios acerca de los morfemas clasificadores (Portal, 2019; Simón, 2022) y diferentes tipos de pronombres: personales (Pérez-Herrada, 2016-2022), posesivos (Meneses, 2017), interrogativos (Rodríguez, 2017) y demostrativos (Prieto-Solís, 2018). Además, se abordan el sustantivo (Garau, 2010-2019), el adjetivo (Fajardo, 2012), la temporalidad y la aspectualidad del verbo (Salgado, 2010; Suárez, 2012) y una primera clasificación de estos en la LSCu (Fernández y Moya, 2019). También se realizan aproximaciones a los conectores del discurso señado (Calderón, 2013 y 2010), la preposición (Fernández, 2012) y las conjunciones (Cervantes, 2017, 2018), así como a la relación iconicidad-arbitrariedad (Suárez, 2015) y la deixis en la LSCu (Hernández, 2015). Además, se ha realizado una aproximación a la caracterización de la estructura sintáctica en la cadena señada en LSCu (Moya, 2017). Por último, hay que añadir las investigaciones en el área de la lexicografía en la LSCu (Pérez-Herrada, 2019, 2021), entre otras.

Cabe destacar que muchos de estos estudios han sido realizados por personas Sordas competentes en su lengua natural y con formación académica de nivel superior. Los resultados alcanzados corroboran el hecho de que la LSCu, al igual que todas las lenguas de señas, no

constituye una mera representación en pantomima de la lengua oral hablada en el entorno en que se desarrollan sus usuarios ni una versión simplificada de esta. Por el contrario, son “complejos sistemas de comunicación” que “son considerados lenguas naturales, [pues,] fuera de las particularidades debidas al canal de manifestación, presentan las mismas características fundamentales de las lenguas habladas” (Oviedo, 2000, p. 6).

En la LSCu se observa un elemento común en todas las lenguas señadas y que permite codificar y expresar la información de manera que responda a la naturaleza eminentemente visual de las personas Sordas señantes: la simultaneidad. Esta “marca una profunda diferencia a nivel fonológico con respecto a las lenguas orales y constituye uno de los rasgos distintivos de las lenguas de señas” (Massone, 1994).

Al respecto, Boyes et al. (1990) apuntan lo siguiente:

[La lengua de señas] supera la desventaja de hacer un signo aislado más lentamente, juntando más información en un único signo. Esto es posible porque la modalidad visual-gestual permite la producción simultánea y la percepción simultánea de los distintos componentes de [la lengua de señas]. Los distintos componentes del signo individual son visibles. Esto quiere decir que el componente [configuración manual] es visible al mismo tiempo que lo es el movimiento, la localización, la orientación y los componentes no manuales. (pp. 101-102)

Como otro elemento esencial encontramos el uso del espacio de señación o espacio gestual. Al utilizar los rasgos manuales y no manuales de la seña y el espacio de señación, las lenguas de señas permiten expresar varias categorías gramaticales e incluso transmitir varios conceptos al mismo tiempo (Peña y Magaña-Cabrera, 2015). El intérprete de lengua de señas debe dominar los diferentes recursos que utiliza cada una de sus lenguas de trabajo y utilizarlos para expresarse efectiva y descriptivamente. De lo contrario, pone en peligro la claridad y naturalidad del mensaje. Incluso podría caer con mucha facilidad en errores de sentido que comprometieran la fidelidad del mensaje que transmite respecto al expresado en la lengua de origen.

Las lenguas de señas tuvieron su origen dentro de las diferentes comunidades de personas Sordas en el mundo, y, en muchos casos, se vieron influenciadas por lenguas de señas extranjeras traídas por maestros o religiosos. Esto se hace más evidente en la actualidad debido a la interacción que permiten las redes sociales con personas de otras regiones geográficas o por la posibilidad de viajar a otros países. Aunado a esto, debe señalarse que la LSCu se ve influenciada por el español debido a la convivencia con el mundo Oyente. Lo anterior se percibe, particularmente, en el ámbito académico donde aún la tendencia imperante es la de “oralizar” a los educandos sordos. Como consecuencia, muchos jóvenes utilizan señas pero adoptan elementos de la sintaxis del español, pues consideran que esto los hace cultos y les da cierto estatus sobre aquellos que no dominan esta lengua. De manera que existen diferencias notables que crean brechas comunicativas entre la propia comunidad Sorda.

Para un intérprete – sea que trabaje con lenguas orales o señadas – el dominio de las lenguas de trabajo también implica conocer la historia de estas. Esto le permitirá comprender los porqués de determinado vocabulario o señario² y las estructuras gramaticales, por ejemplo.

Tal como sucede en las lenguas orales, la LSCu también cuenta con variantes regionales. Por ejemplo, aunque existe una seña “oficial” para el concepto mamá, se han identificado al menos cuatro variantes de esta que difieren de la primera – algunas de las cuales son consideradas vulgares en algunas regiones o contextos. Algo similar ocurre con la seña de café: Aunque hay una seña normalizada, existen otras cinco variantes que se utilizan solo en determinadas regiones del país. Está claro que un intérprete de lengua de señas debería conocer estos regionalismos presentes en las lenguas de los usuarios a los que presta servicio.

En el caso de las personas Sordas, existe diversidad en los sistemas que emplean en la comunicación. Esto suele deberse a factores relacionados con el desarrollo económico y educativo del lugar donde residen, las políticas lingüísticas, educativas y jurídicas existentes, el grado de interrelación entre las comunidades Sorda y Oyente de un mismo entorno o incluso entre personas Sordas de diferentes regiones o países. Como resultado existen Sordos que dominan la lengua de señas utilizada en su entorno social, otros que la desconocen y algunos que utilizan variantes de la lengua que son el resultado de la interferencia de otras lenguas señadas o de la lengua oral que emplea la comunidad Oyente con la que se relacionan.

Teniendo en cuenta esta situación, el intérprete de lengua de señas debe familiarizarse con las formas de comunicación que sean comunes entre las personas Sordas de su localidad. Elementos como el ámbito de desempeño, el tema que se esté tratando o la preferencia del usuario determinarán el tipo de comunicación que se deba utilizar. Por tal razón, el intérprete debe contar con un amplio caudal de recursos lingüísticos y extralingüísticos que le permitan alcanzar con éxito su principal objetivo, a saber: que el mensaje llegue con la mayor fidelidad, claridad y naturalidad posibles.

² Este término es empleado tanto en los estudios lingüísticos como en la didáctica de la LSCu. Fue acuñado por el Dr. Yoel Moya y aprobado por el Grupo Nacional de Investigación de la LSCu (GILESC), compuesto en su mayor parte por personas Sordas de todas las regiones del país. Sobre el término señario, declara: “A las palabras se les atribuye además la denominación de vocablos, término asociado al mecanismo de articulación y pronunciación de las palabras, el cual posee un carácter predominantemente vocal, es decir, perteneciente a la voz. Al conjunto de vocablos o palabras se le conoce como vocabulario o diccionario abreviado (Diccionario Larousse, 1979, p. 871), el que se define además, como el conjunto de palabras que forman parte de un idioma específico. Este es otro concepto que se aviene también a las lenguas de señas, desde el punto de vista de su significado, no obstante, lexicalmente, su composición lexema-morfema, no encuentra correspondencia, pues una relación nominal de señas, que por sus características no son orales, sino manuales-faciales, no debe ser denominada vocabulario sino señario.” (Moya, 2019, pp. 93-94).

3. Diferencias culturales

Las comunidades Sordas comparten, además de una lengua, valores culturales y modos de socialización propios (Stokoe, 1980; Anderson, 1987). Podría decirse que la cultura es la forma como un individuo o grupo social percibe y construye el mundo a su alrededor. La lengua resulta ser el medio que utiliza todo grupo social para transmitir su cultura de una generación a otra.

Aunque la comunidad de personas Sordas presenta un contacto más o menos regular con la comunidad Oyente, sí se encuentra lingüísticamente separada. Por esta razón, el Dr. Paddy Ladd, quien es una persona Sorda, plantea que debería vérselos como una *minoría lingüística* que se desarrolla del mismo modo que lo hace cualquier otro grupo lingüístico y cultural. En consecuencia, hay diferencias notables en la manera de pensar y ver el mundo desde la óptica de una persona Sorda. Para ellos ser Sordos no guarda relación con la discapacidad auditiva, sino que representa un modo de vida con tradiciones, valores y modos de actuación propios. Esto es lo que se ha denominado *sorditud o sordedad*. (Ladd, 2003). El intérprete de lengua de señas debe conocer este hecho, y esforzarse por percibir el mundo como lo haría una persona Sorda.

Precisamente por su condición de grupo lingüístico minoritario, los derechos inherentes de las personas Sordas no siempre han sido reconocidos. Entre estos se encuentra el de usar su lengua natural, la lengua de señas, y tener acceso al mundo que le rodea a través de esta. Al respecto, la Convención de Derechos de las personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el mes de diciembre del año 2006 y de la que Cuba es signataria desde el 6 de septiembre del año 2007, establece la importancia de la accesibilidad a la información como un derecho fundamental de todo individuo. (Artículo 3.f). Con el fin de garantizar tal accesibilidad se declara que:

Los Estados deben adoptar las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones, al entorno físico, a la información en general, a los servicios y programas públicos y a los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones [...]. Se formará el personal en ese sentido; [...] promoviendo el uso de formatos accesibles y el reconocimiento de [...las lenguas de señas]. (Artículos 9 y 21)

Estos planteamientos poseen grandes implicaciones educativas y sociales pues conllevan el reconocimiento de los usuarios de la LSCu ante los hablantes del español como lengua oral y mayoritaria. De igual forma, el hecho de que exista un documento como este y otros similares que tenga que justificar el reconocimiento de una lengua para que se considere legítimo el derecho de sus “hablantes” – señantes en el caso de los usuarios de las lenguas de señas³ – a

³ Señante: “Es la persona que se expresa en lengua de señas y que, por tanto, exterioriza su mensaje de forma señada, puede ser denominado, es una persona que produce un mensaje con señas, a diferencia

recibir información a través de esta, revela la causa de un mal que ha afectado de diversas maneras el desarrollo cultural de la comunidad Sorda. Y no podría ser de otra manera, pues, nuestra lengua materna nos define como parte de un grupo sociolingüístico determinado. Esta implica una serie de variables culturales, sociales y lingüísticas que influyen en nuestra percepción del mundo, en nuestra forma de pensar y en la manera de vivir el presente, de reconstruir el pasado y de imaginar el futuro. El sistema lingüístico empleado por un grupo o comunidad de hablantes o señantes es fiel espejo de su idiosincrasia.

Lo anterior es particularmente importante en el ámbito educativo debido a que es en las primeras etapas de la vida cuando el individuo se encuentra en plena formación de su personalidad. En consonancia, en Cuba, la educación general persigue “el logro del desarrollo y la formación integral de la personalidad del educando”, “de acuerdo con sus particularidades individuales, intereses y necesidades sociales [...]” (Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ICCP, 2016, pp. 5-17). De modo que la educación está orientada hacia la solución de aquellos problemas que emanan de las necesidades sociales.

Uno de los principales logros alcanzados en el área de la educación ha sido la transición de un contexto de estudio centrado en el diagnóstico y el tratamiento de las “deficiencias”, a uno que pone el énfasis en reconocer al individuo en su diversidad, con sus potencialidades y formando parte activa de un proceso pedagógico integrador. Evidentemente, esto implica transformaciones y cambios progresivos para avanzar hacia un desarrollo superior del proceso educativo.

Un elemento determinante para alcanzar tal objetivo es la accesibilidad al currículo o a la información de manera general el cual dependerá de la estrategia que se trace la institución educativa. En la educación de las personas Sordas se han seguido diversas tendencias pedagógicas a lo largo de la historia: oralista, gestualista, comunicación total y bimodal. En estas el énfasis se hace en el desarrollo de habilidades para la oralización y no en el contenido del currículo. Por otra parte, en las últimas décadas ha tomado más fuerza otra tendencia: el bilingüismo.

El bilingüismo, como tendencia pedagógica, comenzó a tomar auge a nivel internacional a partir de la década de los noventa del pasado siglo, en buena medida como resultado de: 1) el desarrollo de las investigaciones lingüísticas relacionadas con las lenguas de señas, y 2) los estudios socioculturales de las comunidades Sordas. Además, los miembros de estas comunidades comenzaron a exigir con más fuerza su participación en la toma de decisiones que les atañen en primera instancia, dejando atrás la actitud pasiva en la que se limitaban a ser receptores de las decisiones tomadas por la comunidad mayoritaria Oyente. Su propósito está dirigido a la utilización plena de la lengua de señas (L1) para garantizar el desarrollo intelectual y facilitar el aprendizaje de la lengua oral (L2), fundamentalmente en la modalidad escrita. (Rodríguez, 2001).

de la persona que se vale de la expresión oral o del habla para la comunicación, la que es denominada, indistintamente, como: hablante, orador, locutor, interlocutor” (Moya, 2019, p. 92).

En la mayor parte de las personas Sordas, este bilingüismo puede definirse como un bilingüismo construido, pues no adquieren la lengua de manera natural en el círculo materno debido a que son pocos los padres Oyentes que dominan la LSCu. Incluso algunos padres Sordos no la emplean en la educación de sus hijos, ya sea porque ellos mismos no la dominan, o porque tienen el prejuicio de que al hacerlo están privando a sus hijos de tener un desarrollo “normal”. Por otra parte, se encuentran aquellos cuyos padres – o uno de ellos – sí dominan la LSCu, debido a que son Sordos señantes o personas Oyentes que dominan esta lengua. En estos casos, al menos una de las lenguas – la LSCu – es adquirida naturalmente. En cualquier caso, el bilingüismo deberá estar presente en la vida de los Sordos a lo largo de su vida, pues son miembros de una comunidad lingüística minoritaria que interactúa con la comunidad Oyente mayoritaria.

Los aspectos analizados son de vital importancia. Todo intérprete profesional debe saber que no basta con dominar dos o más lenguas para realizar su labor de manera eficaz. Igual importancia reviste conocer con la mayor profundidad posible aquellos elementos que determinan las particularidades identitarias de los usuarios con los que trabaja.

Habiendo llegado a este punto, estamos en mejor condición de comprender algunos de los retos que los intérpretes de LSCu enfrentaron en el ejercicio de su profesión en medio de la crisis provocada por la pandemia que ha afectado a nuestro planeta durante los últimos años.

4. Retos y logros en el ejercicio de la interpretación en LSCu

Para nadie es un secreto que la llegada inesperada e intempestiva del virus SARS- CoV-2 transformó toda esfera de nuestra vida durante casi tres años. Desde los primeros brotes surgidos en la ciudad Wuhan, de la provincia China de Hubei, el desconcierto se apoderó de todos a medida que una nación tras otra caía ante los embates de este enemigo desconocido. Surgían teorías de diferentes tipos en cuanto a su origen y cómo enfrentarlo. Organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) actualizaban constantemente los datos que se iban recopilando de todos los continentes. La necesidad de tener acceso a información actualizada y confiable era apremiante. Debido al alto potencial de contagio se recomendó entre las primeras medidas el distanciamiento social y la permanencia en los hogares. Como resultado, la atención de todos se concentró en las redes sociales y los medios de difusión masiva.

Muchos programas televisivos comenzaron a contar con subtítulos cerrados en español o *closed-caption*. Sin embargo, aunque este recurso resultaba útil para aquellos que presentan ciertos grados de discapacidad auditiva, no satisfacía las necesidades de la comunidad Sorda en general. Muchos se enfrentaban al reto de acceder a un aluvión constante de información matizada por términos propios del lenguaje científico en una lengua que les resulta “extranjera” y en la que muchos presentan dificultades a la hora de leer. Las lenguas de señas son de naturaleza visogestual y espacial, y, por tanto, son ágrafas. De esta forma, se hacía necesario

dar un paso más para lograr que los medios de información resultaran verdaderamente accesibles para este colectivo. En respuesta a los reclamos de la comunidad Sorda, los gobiernos comenzaron a ampliar el número de programas con servicio de interpretación en lengua de señas, o a implementarlos en los lugares donde no existían. La mayor parte de estos eran espacios de carácter informativo, cuyo objetivo era hacer accesibles los contenidos para este sector de la población.

Como es natural, la demanda de intérpretes de lengua de señas creció súbitamente, y la figura de estos profesionales comenzó a hacerse visible como nunca antes. Aunque la situación no fue la misma en todas las regiones, debe reconocerse que, ya sea de manera institucional o como voluntarios, muchos intérpretes dieron el paso al frente y suplieron las demandas de las personas Sordas, no solo en los medios masivos de información, sino en otros ámbitos menos visibles como los servicios médicos, jurídicos y otros, espacios en los que, de manera casi anónima se desempeñan día tras día. Tal fue el caso de la comunicación telefónica a través del número para emergencias en varias comunidades de España. Mediante el servicio de videointerpretación SVIvisual en lengua de signos y de la comunicación tanto signada como escrita se proporcionó una mayor accesibilidad durante las 24 horas del día. Como resultado, se incrementó en un 50 % el uso de este recurso durante el periodo de pandemia (Esteban et al., 2022, p. 27).

De manera similar, en Cuba, la necesidad de los servicios de interpretación en lengua de señas ha ido en aumento, lo cual ha presentado nuevos retos para quienes ejercen esta labor de manera profesional. Lo anterior ha sido particularmente notable en los espacios televisivos, donde por décadas solo un noticiero de apenas 13 minutos había contado con servicio de interpretación en LSCu de manera permanente en la televisión nacional. Si bien es cierto que a partir del 15 de julio del 2019 este servicio se comenzó a implementar en la emisión estelar del noticiero nacional de televisión, fue el año 2020 el que representó un salto sustancial en cuanto al nivel de accesibilidad de diversos espacios para la población Sorda.

En el marco de la celebración del V Congreso de la Asociación Nacional de Sordos de Cuba (ANSOC), celebrado los días 3 y 4 de marzo de 2020, uno de los principales planteamientos hechos por sus delegados fue la necesidad de contar con un mayor número de programas que resultaran accesibles para la Comunidad Sorda cubana. El tema de la accesibilidad a la información a través de la lengua de señas fue abordado también por Joseph Murray, presidente de la Federación Mundial de Sordos (FMS) y miembros de la Secretaría Regional para Centroamérica y el Caribe, todas personas Sordas invitadas al evento.

Apenas una semana después, se declaraban los primeros casos de COVID-19 en el territorio nacional. En correspondencia, comenzaron las conferencias de prensa diarias impartidas por especialistas del Ministerio de Salud (MINSAP), las cuales inmediatamente comenzaron a contar con servicio de interpretación en LSCu (véase la figura 1).

Figura 1

La interpretación de las conferencias de prensa del Ministerio de Salud ofreció diariamente información actualizada.

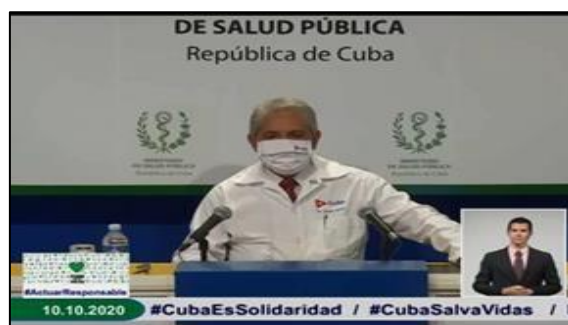


Figura 2

El programa ConexionCuba permitió la accesibilidad a temas relacionados con el proceso de informatización de la sociedad cubana.



Así mismo, se sumaron otros programas – la mayoría de carácter informativo (véase la figura 2) – que no solo abordaban la situación sanitaria, sino temas relacionados con la actualidad económica y política a nivel nacional e internacional. Adicionalmente, se incluyó el subtítulo en LSCu en dos nuevos programas dedicados a un público más específico: “Jóvenes por la Vida” y “ConexionCuba”. El primero trata temas relacionados con los jóvenes y diversas esferas de la realidad social enfocada desde la perspectiva de este grupo heterogéneo. El segundo, aborda el programa de informatización de la sociedad cubana, acercando al público general el mundo de la informática y las telecomunicaciones. En los telecentros provinciales también se amplió tanto el número de espacios, como la duración de estos.

Adicionalmente, se comenzaron a transmitir teleclases con el objetivo de apoyar a los estudiantes Sordos de los diferentes niveles de enseñanza que estaban confinados en sus hogares (véase la figura 3). Estas eran transmitidas por varios canales de la televisión nacional diariamente con el fin de abarcar todas las asignaturas propias del currículo para cada nivel de enseñanza, lo que incluía la enseñanza para adultos que cursan el nivel medio. Sin lugar a dudas, este incremento en la accesibilidad a los medios masivos de comunicación mediante la interpretación en LSCu potenciaba el crecimiento cultural de la comunidad Sorda. En este sentido, se demuestra la importancia de la reciprocidad existente entre el uso de la lengua y el desarrollo del pensamiento. Al respecto, Vigotsky (1998) expresó: “La relación entre

pensamiento y palabra es un proceso viviente; el pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabras permanece en la sombra”. (p. 94). Evidentemente, lo mismo es cierto en cuanto a la seña.

Figura 3

El servicio de interpretación permitió que los estudiantes Sordos recibieran los contenidos de todas las asignaturas.



Si bien todo lo anterior resultaba positivo en cuanto a las oportunidades de acceso a la información, representaba un desafío para los intérpretes de LSCu. Actualmente, en nuestro país, el número de personas Sordas supera los 25.000. Sin embargo, existen menos de 400 intérpretes de LSC profesionales con diferentes tipos de formación, por lo que la demanda de servicios excedía a la cantidad de intérpretes profesionales. Por esta razón, especialistas de otras áreas con cierto conocimiento de la LSCu se sumaron para dar su apoyo. Buena parte de ellos eran maestros que han trabajado por años en la educación de escolares con discapacidad auditiva. Sin embargo, como es bien sabido, no basta con tener cierto grado de competencia en varias lenguas para ejercer la interpretación como actividad de mediación interlingüística y cultural de manera profesional. Se precisan otras habilidades y conocimientos que determinan la diferencia tanto en el ejercicio de la labor como en el producto de esta. De manera que, se hizo necesario diseñar acciones de capacitación con el fin de proporcionar herramientas indispensables para que estos profesionales cumplieran su objetivo con la mayor eficacia posible.

La dificultad radicaba en la disparidad existente en la formación de los intérpretes de LSCu. Si bien esta labor es reconocida profesionalmente desde el año 1983, fue en el 2002 que se implementó la primera modalidad de formación académica. A esta le siguieron otras orientadas a grupos específicos, como los egresados de la enseñanza secundaria o personas que tenían interés en trabajar como intérpretes y recibían un breve curso de habilitación de 260 horas clase. Incluso, se contó con dos ediciones de la licenciatura en Interpretación de LSCu entre los años 2004 – 2010. No obstante, todas estas modalidades tenían, en mayor o menor grado, la presencia del enfoque propio de la Educación Especial en que se concibe a la persona sorda desde la discapacidad auditiva y no desde su identidad cultural Sorda. Como consecuencia, aún muchos intérpretes se consideran “la voz” de la persona Sorda, es decir, el ayudante y defensor de sus derechos. Por otra parte, existían carencias en cuanto a los fundamentos teóricos y

metodológicos que sustentan la formación del intérprete de LSCu como un mediador en la comunicación interlingüística e intercultural.

A pesar de las restricciones impuestas por la situación epidemiológica, se logró iniciar una nueva modalidad de formación. Luego de casi una década, se regresó a la Universidad de La Habana. En esta ocasión con la Formación de Ciclo Corto como Técnico Superior en Interpretación de la LSCu. Un dato relevante es que en esta se precisa desde los documentos rectores que el intérprete de LSCu es un profesional de la comunicación interlingüística e intercultural. El currículo conduce al estudiante a la adquisición de conocimientos y habilidades que le permitan el manejo de las lenguas y culturas de los usuarios, así como el dominio de los conocimientos procedimentales que le ayudarán a recorrer el proceso de interpretación de manera satisfactoria.

A lo anterior, deben añadirse dos limitaciones más. Las medidas orientadas por las autoridades sanitarias imponían el aislamiento físico, lo cual dificultaba considerablemente planificar reuniones de cualquier tipo. Además, a la carga de trabajo había que añadirle un aspecto no menos relevante. En Cuba, los intérpretes de lengua de señas no están organizados bajo una misma entidad o asociación. Por una parte, están aquellos que se desempeñan en el ámbito educativo en los niveles primario, secundario y medio de enseñanza los cuales responden al Ministerio de Educación (MINED), y, por otra, los que son miembros de la Asociación Nacional de Sordos de Cuba (ANSOC), los cuales se desempeñan en el resto de los ámbitos según los servicios que sean requeridos. No debe olvidarse a aquellos intérpretes a los que algunos se refieren como “no profesionales”, los cuales actúan frecuentemente de manera voluntaria en el ámbito religioso y otros. Evidentemente, esto hacía mucho más compleja la tarea de dar capacitación a todos. En especial, sabiendo que la mayoría no se había enfrentado nunca a las particularidades del medio televisivo.

Ante esta situación, se estableció una estrategia de trabajo en la que varios especialistas del Centro Nacional de Superación y Desarrollo del Sordo (CENDSOR) y otros especialistas de la Asociación Nacional de Sordos de Cuba (ANSOC) brindaron asesoría en lo relacionado con elementos teóricos de traductología, los requerimientos metodológicos propios de la interpretación en LSCu y del desempeño en el ámbito televisivo. Algunos especialistas del Ministerio de Educación (MINED), también trabajaron arduamente en este sentido. Poco a poco, fue necesario aprender a trabajar ante las cámaras, estudiar sobre un amplio espectro de temas y ajustar el uso de la lengua a las condiciones que impone el medio televisivo. Esto permitió alcanzar una mayor cohesión entre los diferentes grupos de trabajo e ir progresando de manera gradual para brindar un servicio de mayor calidad.

En efecto, a pesar de la situación existente, o debido a esta, la cantidad de horas promedio de interpretación en LSCu en la televisión nacional aumentó de aproximadamente 1 a casi 90, sin contar los programas de los telecentros provinciales. Este aumento fue recibido con alegría y gratitud por los miembros de la comunidad Sorda cubana. Sin embargo, supuso otro reto: el número de intérpretes de LSCu seguía siendo el mismo para asumir todos los servicios requeridos.

La carencia de recursos humanos implicó un exceso en cuanto al tiempo de trabajo. Al realizar el acto de interpretación, el intérprete de lengua de señas generalmente permanece en una postura erguida fija, realizando movimientos repetitivos con los miembros superiores y con los músculos del rostro por un tiempo que suele oscilar entre 15 minutos y media hora. Además, no debe olvidarse la complejidad de los procesos cognitivos que realiza en fracciones de segundos, sin dejar de mencionar el estrés añadido debido a que las condiciones de trabajo muchas veces no son las apropiadas. Por esta razón, en aquellos servicios que presentan larga duración deben trabajar en parejas que se rotan cada 20 o 30 minutos aproximadamente, teniendo en cuenta elementos como la complejidad del tema, las particularidades propias de cada ámbito de desempeño, las condiciones físicas y las herramientas procedimentales de cada intérprete. Pasar por alto lo expuesto puede comprometer la calidad de la interpretación y conducir a padecimientos y enfermedades crónicas que pudieran menoscabar el desempeño profesional del individuo.

Merece un tema aparte, hablar sobre el reto que representa para un intérprete el manejo de información a la que la comunidad Sorda nunca había tenido acceso, por lo que muchos conceptos podrían resultar ajenos e incomprensibles. En un mismo programa podría estar interpretando información muy profunda sobre temas de economía, política internacional, medio ambiente, ciencia y tecnología, cultura, deporte y otros.

Cabe destacar que, por el carácter presencial de la interpretación en lengua de señas, muchos tuvieron que trabajar en las llamadas zonas rojas, acompañar a personas sospechosas o enfermas de COVID-19, o, incluso, estar reclusos en centros de aislamiento con el fin de mantener activos los servicios de interpretación. En tales casos, se hizo necesario que cumplieran con los protocolos indicados por las autoridades sanitarias. Se exigió que una vez concluido el servicio, el intérprete debía guardar el tiempo de cuarentena requerido en centros de aislamiento antes de regresar a su casa. Esto representaba un sacrificio para las familias desde el punto de vista material y emocional. Además, no estaría disponible para ningún servicio, por lo que otros intérpretes tendrían que asumir mayor carga de trabajo.

Un ejemplo de esta insólita situación fue que, ante la magnitud de casos detectados en el edificio central del Instituto Cubano de Radio y Televisión, las autoridades decidieron reducir al mínimo el número de trabajadores en el sistema informativo, dejando solo aquellos que fueran imprescindibles para mantenerlo activo. Con este fin, se les hospedó en un hotel cercano del que solo podrían salir directamente a los estudios y regresar sin tener contacto con nadie del exterior. Incluso, dentro del hotel debían seguir protocolos estrictos. Un primer grupo trabajaría las primeras semanas, posteriormente, serían relevados por otros compañeros. Entre estos estuvieron 11 intérpretes de LSCu. Tenían la responsabilidad de brindar servicio de interpretación en todos los espacios informativos del día desde la mañana hasta la noche. El primer grupo compuesto por 5 intérpretes trabajó de manera consecutiva durante 18 días y el segundo, compuesto por 6, durante 12 días. Fue un reto muy difícil pero hizo posible que la comunidad sorda tuviera un mayor grado de accesibilidad a los medios. Algunas personas Sordas incluso “visitaban” a los intérpretes y desde la calle recibían los saludos de estos a través de las ventanas de sus habitaciones. Otros enviaban pequeños videos saludando y agradeciendo

la labor que desempeñaban. No debe obviarse el impacto que se alcanzó entre los profesionales del medio. Gracias a la labor realizada y el intercambio estrecho con los intérpretes, muchos especialistas están más sensibilizados y comprenden la importancia de crear programas accesibles. Desde entonces ha aumentado el número de espacios audiovisuales dedicados a temas como la identidad cultural Sorda, la LSCu, el intérprete y el traductor de LSCu y otros similares.

5. Conclusiones

A pesar de las dificultades mencionadas, debe destacarse el impacto que produjo en la Comunidad Sorda cubana el trabajo de los intérpretes de lengua de señas durante la pandemia provocada por la COVID-19. Un ejemplo notable fue que el número de espacios televisivos accesibles en LSCu aumentó exponencialmente, tanto a nivel nacional como regional. Los estudiantes Sordos de los diferentes niveles de enseñanza pudieron recibir los contenidos impartidos en las teleclases de manera diaria. Actualmente, se puede observar a miembros de la comunidad Sorda comentando con toda libertad temas de actualidad nacional e internacional de los que hace apenas tres años conocían muy poco o nada.

De manera similar, se evidencian resultados positivos en el desarrollo de la interpretación en LSCu. Es cierto que ha demandado trabajo arduo, colaboración y mucho estudio por parte de los profesionales que se desempeñan como mediadores entre las comunidades Sorda y Oyente. Muchos han tenido que enfrentar temores e incertidumbres. Mediar entre dos comunidades con características lingüísticas y culturales tan diferentes puede resultar una empresa muy difícil por momentos. Sin embargo, también se han alcanzado logros importantes. Actualmente, se cuenta con mayor reconocimiento de la figura del intérprete de LSCu, tanto a nivel institucional como social, lo cual ha repercutido favorablemente en las condiciones de trabajo de estos. Las necesidades evidenciadas hicieron posible el diseño de nuevas estrategias y modalidades de formación orientadas hacia la nivelación en los conocimientos teóricos y metodológicos de la interpretación y la traducción en LSCu en los diferentes ámbitos de desempeño. Cinco universidades del país han implementado la Formación de Técnico Superior en Interpretación de la LSCu y para el 2024 se sumarán otras. A pesar de no contar aún con una asociación que los aglutine a todos, se percibe mayor unidad entre los intérpretes de LSCu que pertenecen a diferentes instituciones. Y, sobre todo, el trabajo realizado ha repercutido favorablemente y de un modo notable en los usuarios a los que se presta servicio, particularmente en los miembros de la Comunidad Sorda cubana.

Referencias

- Anderson, L. (1987). Writing sign languages: Speed, ease of use, and flexibility. En F. Karlsson y W. Edmonson (Eds.), *4 International Symposium on Sign Language Research*. Finlandia.
- Asamblea General de Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.

- Boyes, B. y Kolb, A. (1990). An introduction to sign language research. En S. Prillwitz y T. Volhaber (Eds.), *Sign language Research and Application: Proceeding of the International Congress, 1990*. Signum Press.
- Calderón, A. (2010). *El valor distintivo del componente manual movimiento en la Lengua de Señas Cubana* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad de La Habana, Cuba.
- Calderón, A. (2013). *El valor distintivo del componente manual movimiento de la Lengua de Señas Cubana* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de La Habana, Cuba.
- Cervantes, G. (2017). *Estudio acerca de la presencia y uso de las conjunciones en la Lengua de Señas Cubana*. Centro Nacional de Superación y Desarrollo de la Persona Sorda.
- Cervantes, G. (2018). Caracterización de las conjunciones de la Lengua de Señas Cubana. En *II Simposio Internacional Contactos Interlingüísticos e Interculturales*. Universidad del Valle.
- Coto, E. (2012). *Los componentes manuales del nivel querológico en la Lengua de Señas Cubana: elementos que lo conforman* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad de La Habana, Cuba.
- Esteban, M. L., Barberà, G., González-Montesino, R. H. y Frigola, S. (2022). L'impacte de la COVID-19 en la comunitat sorda: el cas de la llengua de signes espanyola (LSE) i la llengua de signes catalana (LSC). *Revista de Llengua i Dret*, 77.
- Fajardo, M. (2012). *Aproximación al estudio del adjetivo en la Lengua de Señas Cubana: caracterización preliminar* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad de La Habana, Cuba.
- Fernández, L. (2012). *Estudio preliminar de las preposiciones en la Lengua de Señas Cubana* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad de La Habana, Cuba.
- Fernández, L. y Moya, Y. (2017). Consideraciones acerca de la clasificación de las señas-verbo en la Lengua de Señas Cubana. En *XI Conferencia Internacional Lingüística 2019*. Instituto de Literatura y Lingüística.
- Gámez, L. (2022). *El uso del espacio de señación en el acto de interpretación en Lengua de Señas Cubana*. Centro Nacional de Superación y Desarrollo de la Persona Sorda, CENDSOR.
- Garau, M. (2010). *Caracterización del sustantivo como clase léxico-gramatical en la Lengua de Señas Cubana* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de La Habana, Cuba.
- Garau, M. (2018). La reduplicación de las señas: un recurso gramatical importante en la investigación y en la enseñanza de la Lengua de Señas Cubana. *Traços de linguagem, Cáceres*, 2(2), 61-70.
- Garau, M. (2020). *Caracterización de la seña sustantiva de la Lengua de Señas Cubana* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de La Habana, Cuba.
- Hernández, A. (2015). *Estudio sobre la deixis en la Lengua de Señas Cubana*. Centro Nacional de superación y Desarrollo de la Persona Sorda, CENDSOR.
- ICCP (2016). *Fin y objetivos de la educación y de los niveles educativos: Perfiles de egreso*. MINED.
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. Multilingual Matters.
- Massone, M. I. y Curiel, M. (1992). *Algunas consideraciones lingüísticas acerca de la Lengua de Señas Argentina*. Buenos Aires.
- Massone, M.I. y Machado, E.M. (1994). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Edicial.
- Meneses, M. (2017). Pronombres posesivos. Descripción y uso en la Lengua de Señas Cubana. En *X Conferencia Internacional Lingüística 2017*. Instituto de Literatura y Lingüística.
- Moya, Y. (2017). Consideraciones acerca de la estructura sintáctica de la expresión señada en la Lengua de Señas Cubana. En *X Conferencia Internacional Lingüística 2017*. Instituto de Literatura y Lingüística.
- Moya, Y. (2019). *Concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua de Señas Cubana como segunda lengua en el nivel elemental de enseñanza de lenguas* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Oviedo, A. (2000). *Un estudio sobre la estructura de las señas de la LSV: Parte I*. Libro inédito.
- Padilla, L. (2007). *El significado de los componentes manuales de la Lengua de Señas Cubana como sistema lingüístico* [Tesis de maestría no publicada]. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
- Padden, C. y Humphries, T. (2005). *Inside Deaf Culture*. Harvard University Press.
- Patiño, L. M., et al. (2001). *El estilo del Sordo*. Universidad del Valle.
- Peña, S. y Magaña-Cabrera, J. L. (2015). *Lo que hace a un intérprete SER INTÉRPRETE*. México.

- Pérez-Herrada, A. (2016). *Estudio descriptivo de los pronombres personales en la Lengua de Señas Cubana*. Centro Nacional de Superación y Desarrollo de la Persona Sorda, CENDSOR.
- Pérez-Herrada, A. (2019). Tratamiento léxico-gráfico de las Señas-nombres de países y regiones del mundo de la Lengua de Señas Cubana. En *XI Conferencia Internacional Lingüística 2019*. Instituto de Literatura y Lingüística.
- Pérez-Herrada, A. (2021). *Tratamiento lexicográfico de las señas relacionadas con países y regiones del mundo de la Lengua de Señas Cubana en la educación de escolares Sordos* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Pérez-Herrada, A. (2022). Aproximación a los pronombres personales en la Lengua de Señas Cubana. En *XII Conferencia Internacional Lingüística 2022*. Instituto de Literatura y Lingüística.
- Portal, J. (2019). *Consideraciones sobre los morfemas clasificadores en la Lengua de Señas Cubana*. Centro Nacional de Superación y Desarrollo de la Persona Sorda, CENDSOR.
- Prieto-Solís, L. (2017). *Caracterización formal, semántica y funcional de los pronombres demostrativos en la Lengua de Señas Cubana*. Centro Nacional de Superación y Desarrollo de la Persona Sorda, CENDSOR.
- Rodríguez del Toro, Y. (2017). *Aproximación al estudio de los pronombres interrogativos en la Lengua de Señas Cubana*. Centro Nacional de Superación y Desarrollo de la Persona Sorda, CENDSOR.
- Rodríguez, X. (2001). *Una mirada reflexiva hacia el niño sordo*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Salgado, C. (2010). *Primer estudio de la temporalidad en la Lengua de Señas Cubana* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de La Habana, Cuba
- Simón, R. (2014). *Diccionario escolar ilustrado bilingüe para niños sordos*. Pueblo y Educación.
- Simón, R. (2015). *Estudio descriptivo de los rasgos que caracterizan el componente manual configuración de la seña en la Lengua de Señas Cubana*. Centro Nacional de Superación y Desarrollo de la Persona Sorda, CENDSOR.
- Simón, R. (2016). *Estudio del modelo segmental de la seña en la Lengua de señas Cubana*. Centro Nacional de Superación y Desarrollo de la Persona Sorda, CENDSOR.
- Simón, R. (2017). *Los estudios lingüísticos y gramaticales de las lenguas de señas. Su aplicación a la Lengua de Señas Cubana*. Centro Nacional de Superación y Desarrollo de la Persona Sorda, CENDSOR.
- Simón, R. (2018). Estudio del modelo segmental de la seña en la Lengua de Señas Cubana: descripción de los rasgos que caracterizan los componentes locación y orientación. En *X Conferencia Internacional Lingüística 2017*. La Habana, Cuba.
- Simón, R. et al. (2022). Los clasificadores de partes del cuerpo en la Lengua de Señas Cubana. En *24TH Society for Caribbean Linguistics Conference*. The University of the West Indies, St. Augustine.
- Suárez, A. (2015). *Aproximación al estudio de la relación iconicidad-arbitrariedad en la LSC*. Centro Nacional de Superación y Desarrollo de la Persona Sorda, CENDSOR.
- Suárez, M. (2012). *Una aproximación al estudio del verbo en la Lengua de Señas Cuban* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad de la Habana, Cuba.
- Stokoe, W. C. (1980). Sign Language Structure. *Annual Review of Anthropology*, 9, 365-390.
- Valenciaga, C. (2003). *Programa de Lengua de Señas Cubana para maestros, intérpretes y padres de niños sordos* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
- Valenciaga, C. (2005). *Caracterización del parámetro lingüístico quinésico: configuración manual de la Lengua de Señas Cubana*. Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
- Viel, T. (2010). *El valor distintivo de la expresión facial como componente no manual de la Lengua de Señas Cubana* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad de La Habana, Cuba.
- Vigotsky, L.S. (1998). *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Una aproximación histórica al desarrollo del movimiento asociativo de intérpretes de lenguas de señas de Latinoamérica y el Caribe

A historical approach to the development of the associative movement of sign language interpreters in Latin America and the Caribbean

Laura Andrea Astrada¹ y José Luis Brieva²

Asociación Argentina de Intérpretes de Lengua de Señas¹

Federación Nacional de Traductores, Intérpretes y Guía Intérpretes de Lengua de Señas Colombiana²

astrada.aails@gmail.com

RESUMEN



Resumen en signos internacionales [pinchando aquí](#).

El artículo presenta una aproximación histórica del desarrollo del movimiento asociativo de traductores, intérpretes de lenguas de señas y guía-intérpretes de la región de Latinoamérica y el Caribe desde 1990 hasta 2022. El objetivo es indagar sobre las motivaciones que llevaron a la creación de las organizaciones de intérpretes de lenguas de señas (ILS) en los últimos 30 años y analizar el papel que cumplieron diferentes actores en la conformación de estas en Latinoamérica y el Caribe (LAC). El contenido adopta un enfoque historiográfico para la construcción cronológica y un análisis en dos direcciones: de “abajo hacia arriba” y de “arriba hacia abajo” para comprender las demandas implicadas en el surgimiento de las organizaciones. Para la recolección de datos se utilizaron distintas técnicas: entrevistas semiestructuradas, encuestas, revisión de documentos y literatura con referencias a los movimientos asociativos (Araujo, 2015; Barreto, 2015; Barreto y Souza-Junior, 2016; Nascimento, 2012; Russo, 2010; Russo y Fiss, 2018). Los resultados evidencian una doble dirección en el surgimiento del movimiento asociativo de ILS de la región LAC. Por un lado, de abajo hacia arriba, las demandas locales de las organizaciones nacionales de sordos apoyan y contribuyen a la fundación de asociaciones y federaciones de ILS. Por otro lado, de arriba hacia abajo, las demandas supranacionales de la WASLI han contribuido a apoyar procesos de gestación y creación de asociaciones y federaciones de ILS en la región, tanto como a la promoción para adoptar el modelo de

trabajo conjunto entre organizaciones de personas sordas y de ILS. Se concluye que el mayor impulso del surgimiento de asociaciones nacionales se produce con la creación de la Asociación Mundial de Intérpretes de Lenguas de Señas (WASLI) en 2005, y con su representación para la región de Latinoamérica y el Caribe en 2007.

Palabras clave: movimiento asociativo, historia, intérpretes de lenguas de señas.

ABSTRACT

The article presents a historical approach to the development of the associative movement of translators, Sign Language Interpreters (SLI) and deaf/blind-interpreters in the Latin American and Caribbean (LAC) region from 1990 to 2022. The objective is to investigate the motivations that led to the creation of organisations of SLI in the last 30 years and to analyse the role played by different stakeholders in the creation of these organisations in the LAC region. The content adopts a historiographical approach for the chronological construction and a two-way analysis approach: "bottom-up" and "top-down" to understand the demands involved in the emergence of the organisations. Different techniques have been used for data collection: semi-structured interviews, surveys, document reviews, and literature with references to associative movements (Araujo, 2015; Barreto, 2015; Barreto y Souza-Junior, 2016; Nascimento, 2012; Russo, 2010; Russo y Fiss, 2018). The results show a dual direction in the emergence of the SLI associative movement in the LAC region. On one hand, from the bottom up, local demands from national Deaf organisations supported and contributed to the establishment of SLI associations and federations. On the other hand, from the top down, the supranational demands of the World Association of Sign Language Interpreters (WASLI) contributed to the support of processes of development and the creation of associations and federations of SLI in the LAC region, as well as to the promotion of adopting the model of joint work between organisations of deaf people and SLI. In conclusion, the creation of WASLI in 2005 and its representation for the LAC region in 2007 were the main drivers for the emergence of national associations.

Keywords: associative movement, history, sign language interpreters.

1. Introducción

El surgimiento del movimiento asociativo¹ de intérpretes de lenguas de señas (ILS)² en los países de Latinoamérica y el Caribe (LAC) se produjo a partir de la década de 1990. Progresivamente, se conformaron asociaciones y federaciones nacionales legalmente constituidas. A partir de la creación de la Asociación Mundial de Intérpretes de Lenguas de

¹ Entendemos por “movimiento asociativo” a las organizaciones sociales sin fines de lucro, legalmente constituidas bajo la estructura de una asociación, federación, confederación, etc. Asimismo, sus miembros se unen por compartir un interés común, por los espacios de participación y militancia.

² En el presente artículo se utiliza la sigla ILS para referirse de modo general a los traductores, intérpretes de lenguas de señas y guía-intérpretes, ya que las denominaciones de las organizaciones que conforman la región son diversas: Asociación de Intérpretes de Lengua de Señas, Asociación y/ o Federación de Traductores e Intérpretes de Lengua de Señas o, Asociación y/o Federación de Traductores e Intérpretes de Lenguas de Señal y Guías intérpretes.

Señas (siglas en inglés, WASLI) en el año 2005, 16 organizaciones de ILS de la región LAC son miembros nacionales de esta.

En este artículo nos proponemos compartir una primera aproximación histórica al desarrollo del movimiento asociativo de ILS de LAC en el período de 1990 hasta el año 2022. En particular, indagar cuáles fueron las motivaciones que llevaron a la creación de distintas organizaciones de ILS a nivel nacional en los últimos 30 años y analizar el papel que cumplieron diferentes actores (miembros, comunidad sorda, organizaciones regionales e internacionales) en la conformación de las asociaciones de ILS de LAC.

En relación a los antecedentes, existen publicaciones que ponen foco en el surgimiento y evolución de la figura del ILS, y/o la formación de la interpretación de lenguas de señas de la región (Famularo, 2017, 2022; Massuti y Santos, 2008; Quadros, 2004). En relación con los movimientos asociativos de ILS, De los Santos y Lara (2001) dedican un capítulo a las asociaciones de ILS de España y Europa. No obstante, aún no contamos con investigaciones específicas centradas en los movimientos asociativos de ILS de la región de LAC que nos permitan comprender qué motivó la creación de estas asociaciones nacionales, ni el rol que cumplieron actores nacionales y supranacionales en dicho proceso.

Este estudio historiográfico se configura como análisis histórico del movimiento asociativo de ILS de LAC. Se recogieron fuentes documentales de las asociaciones locales de ILS, declaraciones de los encuentros de la región de WASLI LAC y revistas de WASLI. Por otra parte, se rastrearon en artículos, capítulos de libros y tesis, fragmentos con referencias históricas aportados en la literatura (Araujo, 2015; Barreto, 2015; Barreto y Souza-Junior, 2016; Nascimento, 2012; Russo, 2010; Russo y Fiss, 2018). Además, se realizaron entrevistas a referentes del movimiento asociativo de ILS (véase Anexo 1) y una encuesta (véase Anexo 2) para la recolección de datos a los representantes y organizaciones miembros de la región de WASLI LAC. Cabe señalar que los autores son partícipes de los hechos que analizan, ya que han aportado desde sus propias experiencias como ILS involucrados en el movimiento asociativo local y regional.

A lo largo del estudio, se demuestran políticas que operan e instrumentan en una doble dirección: de “abajo hacia arriba”, las demandas de actores locales hacia actores supranacionales, y de “arriba hacia abajo”, las demandas de actores supranacionales hacia los actores locales.

Este artículo representa el primer intento de documentar la historia del movimiento asociativo de ILS de LAC. Por lo tanto, constituye un aporte a un área de estudio vacante y, además, contribuye al reconocimiento de la identidad de ILS en el marco del movimiento asociativo nacional y regional. Es nuestro interés inspirar a nuevos estudios, así como proponer el estudio de otras dimensiones historiográficas.

2. Metodología

El trabajo se ha realizado en el contexto de las organizaciones de traductores, intérpretes y guías-intérpretes de lenguas de señas miembros de la Región de la WASLI LAC. El proceso de construcción y estudio se realizó durante el año 2022. El contenido histórico adoptó la metodología historiográfica para la construcción cronológica y el enfoque de análisis en dos direcciones: de “abajo hacia arriba” y de “arriba hacia abajo” para comprender las demandas que las atraviesan. Por un lado, la dirección de abajo hacia arriba representa actores locales que realizan demandas e influyen en escalas mayores; y, por otro lado, de arriba hacia abajo representa actores supranacionales que realizan demandas a actores locales e influyen en organizaciones en escalas menores.

Cabe señalar que los autores recurren a sus experiencias como ILS, ya que han sido partícipes activos de acontecimientos que se analizan de este estudio. El hecho de que los investigadores sean miembros de organizaciones de intérpretes de la región facilitó la inmersión en el campo en el cual se llevó a cabo el estudio y la identificación de los potenciales informantes ILS a entrevistar, referentes de la región y de WASLI, además de verificar la factibilidad del estudio (Hernández et al., 2014, p. 41).

Para la recolección de datos, y a los fines de la construcción histórica, se elaboró una encuesta dirigida a los delegados de cada país y/o organización. La encuesta está conformada por preguntas correspondientes a 8 ejes de indagación que fueron volcados en un formulario *online*. Participaron 11 organizaciones de la región miembros de WASLI.

Los ejes de indagación de la encuesta fueron los siguientes:

1. Datos de la organización
2. Contexto de creación
3. Hitos
4. Desafíos y proyección
5. Articulación política con organizaciones de la comunidad sorda
6. Articulación política con WASLI
7. Formación de ILS
8. Apoyo económico

Paralelamente, se realizaron 4 entrevistas semiestructuradas por videoconferencia que fueron grabadas con la autorización de los participantes, y 2 entrevistas que fueron respondidas por escrito. Los referentes ILS entrevistados han participado en diferentes momentos clave del surgimiento de las asociaciones de intérpretes, no solo a nivel local, sino también a nivel regional y mundial. Estas entrevistas se proponen indagar sobre el contexto y proceso de creación, la motivación, los hitos y desafíos de las organizaciones de ILS de LAC.

3. Análisis y resultados

El análisis y los resultados de la investigación se encuentran organizados en 5 ejes. El primero, hace referencia a la contextualización, que da cuenta de las demandas existentes que dan origen al surgimiento de la figura del ILS como antecedente del movimiento asociativo del colectivo. El segundo, pone el foco específicamente en el surgimiento del movimiento asociativo de ILS de la región LAC. El tercero, se refiere al desarrollo del movimiento asociativo regional; el cuarto, destaca los hitos de la región a partir de aquellos acontecimientos de relevancia que contribuyeron al proceso de configuración de la región; y el quinto, presenta los desafíos del movimiento asociativo de Latinoamérica y el Caribe. En el apartado discusión, se retoman los cinco ejes analizados para reflexionar en torno a la hipótesis del surgimiento del movimiento asociativo de ILS de la región en una doble dirección: de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo.

3.1. Contextualización

En este apartado presentamos los acontecimientos que permiten contextualizar las demandas que impactan en el surgimiento de los ILS y el posterior desarrollo del movimiento asociativo. En términos generales, cabe señalar que las encuestas realizadas, nuestra experiencia personal, la bibliografía y los documentos históricos disponibles sobre el tema nos permiten establecer que en la década de 1990 se generan condiciones que influyen en el surgimiento del ILS.

Massone et al. (2003) señalan que, a partir del año 1985, los lingüistas comienzan a analizar las lenguas de señas (LS)³ de LAC. Posteriormente, a la luz de los recientes estudios lingüísticos de las LS de las comunidades sordas, se comienzan a producir algunos cambios en el reconocimiento de la LS como lenguas naturales, con estructura gramatical compleja independiente de las lenguas orales. Paralelamente, se genera un proceso de empoderamiento de las asociaciones, federaciones y confederaciones de personas sordas, que tuvo como antecedente la Segunda Conferencia Latinoamericana de Sordomudos realizada en Argentina en 1985, que marcó un hito en la agenda de la comunidad sorda de la región (Famularo, 2018). En este sentido, Massone et al. (2012) dan cuenta de que, en la década de 1990, las comunidades sordas organizadas comienzan a diseñar manuales e implementar cursos de enseñanza de lengua de señas para formar a las primeras camadas de intérpretes.

Producto de los cursos de LS y las necesidades comunicativas, aparece la figura del ILS en el contexto comunitario. Las primeras actuaciones de los ILS se inician en las asociaciones de sordos como colaboradores, asistentes y aliados voluntarios en la lucha por la conquista de

³ Los estudios lingüísticos de lenguas de señas en países de la región fueron desarrollados: en Argentina por Massone en 1985; en Brasil, a partir del año 1984, por Brito y Quadros; en Chile, a mediados de los 80, se desarrollaron estudios en la Universidad Metropolitana de la Educación (UMCE), además de Adamo y Cabrera en 1994; en Uruguay, desde 1986, con los estudios de Behares y Peluso; en Venezuela, desde 1989, con los estudios de Luján y Oviedo, y en Colombia desde 1993 con Baquero.

espacios de participación y por el reconocimiento de las lenguas de señas nacionales de cada país (Quadros, 2004). Estos son los primeros pasos de la práctica interpretativa.

De acuerdo con los datos recabados en las entrevistas con respecto a la evolución de la figura del ILS, se evidencia un proceso similar en los diferentes países de la región: Venezuela, Brasil, Colombia, Panamá, Ecuador, Perú, Costa Rica, República Dominicana, Argentina y Ecuador. Claudia Jaimes, miembro fundador del movimiento asociativo en Venezuela, construye un recorrido histórico que va desde las familias hasta los contextos académicos:

Los ILS en Venezuela, al menos en la región central, éramos pocos. En primera instancia, se formaban por nexos familiares: eran personas CODA que ejercían de intérpretes y muy cercanas a las asociaciones de sordos. Después, emergen los intérpretes de contexto religioso y, después, empiezan a surgir intérpretes de contextos académicos.

Asimismo, Barreto y Souza-Junior (2016) describen la influencia de los movimientos religiosos, provenientes en su mayoría de Estados Unidos, a través de los procesos de evangelización de las personas sordas que impulsaron la enseñanza de la lengua de señas a personas oyentes que en la práctica oficiaban de intérpretes.

En el contexto de las políticas educativas, la Declaración de Salamanca de 1994 presenta líneas de acción para la educación de personas con necesidades especiales, con énfasis en el valor de la educación integradora. Este documento ha dado lugar a procesos similares en la mayoría de los países de la región, con el fin de lograr la integración de las personas sordas en las escuelas regulares (públicas o privadas) mediante la contratación de ILS en la educación, a pesar de no estar capacitados (Barreto, 2015).

En este sentido, de acuerdo con Araujo (2015), los ILS surgen en paralelo y como consecuencia de los avances y conquistas históricas de los sordos en el mundo. Particularmente, con políticas educativas relacionadas con la educación especial, así como la accesibilidad e inclusión de las personas con discapacidad.

Respecto al contexto legislativo, Panamá es el primer país de la región en lograr el estatus legislativo de la lengua de señas con la aprobación de la Ley 1, de 28 de enero de 1992, que reconoce a la lengua de señas como lengua natural de las personas sordas. Luego, siguieron otros países de la región: Colombia (1996), Venezuela (1999), Uruguay (2001), Brasil (2002 y 2005), Ecuador (2008), Perú (2009), Bolivia (2009), Nicaragua (2009), Honduras (2013), El Salvador (2014), Costa Rica (2020), Guatemala (2020) y Paraguay (2020) (World Federation of the Deaf [WFD], 2021). Cabe resaltar que el reconocimiento de las LS es una conquista de las comunidades sordas y constituye un factor clave en el reconocimiento de los derechos lingüísticos y para el ejercicio de derechos por parte de las personas sordas. En este sentido, Quadros (2004) resalta que, a medida que las LS de cada país son reconocidas como lenguas, el acceso a los derechos lingüísticos en las instituciones obliga a garantizar su acceso a través de intérpretes profesionales.

En el plano internacional, la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2006, ha generado gran impacto en el reconocimiento de derechos y en el reconocimiento de la profesión de ILS. En esta línea, el art. 9 hace referencia a la figura de intérpretes profesionales para garantizar la accesibilidad (Naciones Unidas, 2006). En este sentido, la CDPD marca un cambio de mirada, tanto en la concepción de las personas sordas (ya no como objetos de caridad ni asistencia, sino como sujetos de derecho) como en la concepción de la persona ILS (ya no como personas caritativas o voluntarias, sino profesionales de la comunicación intercultural).

El recorrido de la contextualización permite comprender que el surgimiento del ILS se despliega en dos direcciones. En primer lugar, de “abajo hacia arriba”, a partir de las demandas locales de las asociaciones de sordos como actor central para el reconocimiento de las LS y que abren espacios de participación para la figura del ILS. En segundo lugar, el recorrido expuesto evidencia que el surgimiento de los ILS se da también de “arriba hacia abajo”, es decir, como producto de las demandas supranacionales a través de las políticas educativas globales y la CDPD.

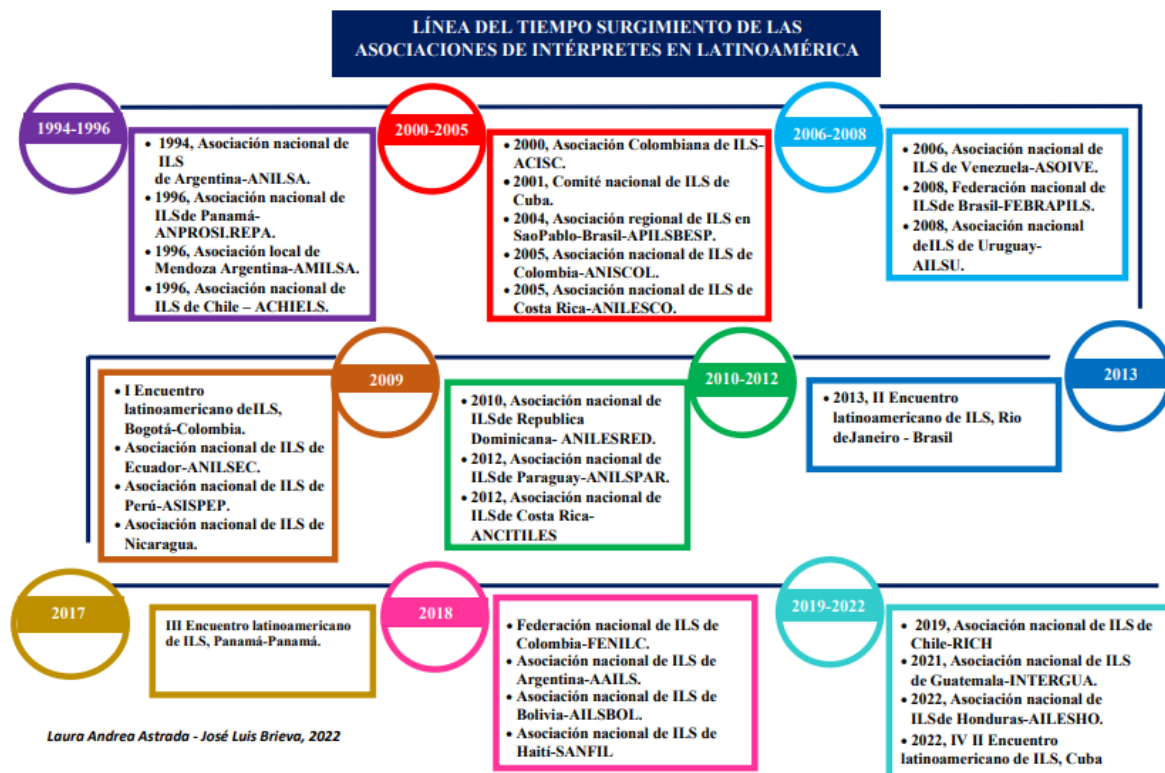
Por otra parte, si bien desde 1990 se comienzan a gestar las condiciones para el surgimiento e incorporación del ILS en diferentes espacios, es a partir de 2006 que estas impactan en el reconocimiento de las LS y la accesibilidad para el ejercicio de derechos de las personas sordas, y en el reconocimiento de la interpretación de lengua de señas como profesión. El punto de intersección de las demandas locales y las demandas supranacionales se encuentra en las políticas de derechos humanos.

3.2. El surgimiento de los movimientos asociativos en LAC: línea de tiempo y motivaciones

A partir de los datos obtenidos en las encuestas, entrevistas y documentos, es posible proponer la siguiente línea de tiempo en relación con la construcción histórica del surgimiento de los movimientos asociativos de ILS locales, nacionales y supranacional, así como de los eventos regionales organizados por la WASLI LAC del periodo comprendido entre 1990-2022.

Figura 1

Línea de tiempo: Surgimiento de las Asociaciones de Intérpretes en Latinoamérica. Período: 1994-2022.



En consonancia con De los Santos y Lara (2001), el surgimiento del ILS constituye una respuesta a la demanda social de las personas sordas, entre otras. Posteriormente, se produce el agrupamiento de ILS bajo formas de organización que contribuyen a promover la profesionalización de manera colectiva.

Concretamente, en el año 1994, se conforma la primera asociación de la región LAC, que se desarrolla en el marco del primer Seminario Nacional de Intérpretes del Lenguaje de Señas en la provincia de Córdoba, Argentina. Un grupo de intérpretes hijos de padres sordos, con el apoyo de líderes sordos, dan los primeros pasos para formar la primera Asociación Nacional de Lengua de Señas Argentina (ANILSA), que se diluyó años después.

Dos años después, en 1996, se fundan dos asociaciones de intérpretes: la Agrupación Chilena de Instructores e Intérpretes del Lenguaje de Señas (ACHIELS), que operó desde el año 1996 hasta 2010, y la Asociación Nacional para la Promoción de los Servicios de Interpretación para Sordos de la República de Panamá (ANPROSIS-REPA), que sigue vigente hasta la fecha. Respecto de la motivación que llevó a su creación, Daniel Noel, representante de Panamá ante la WASLI, explica:

En 1993, estábamos en un programa de formación de intérpretes dentro de la asociación de sordos de Panamá, apoyados por Alán Fernández, de Costa Rica: una persona muy importante para nosotros (...). Me acompañaban Jessenia Archibold y Betzaida

Berguido, del primer curso de formación de intérpretes que duró 3 meses. De la graduación de ese primer curso, se decidió hacer una nómina para generar la Asociación de Intérpretes y se fundó el 24 de enero de 1996; éramos 40 miembros fundadores.

Los datos indican que un factor decisivo en la creación de las primeras asociaciones fue el apoyo de líderes y referentes sordos que acompañaron y guiaron en los primeros pasos.

Ahora bien, desde el surgimiento de las primeras asociaciones a mediados de la década de 1990 hasta el año 2004, se crea y sostiene solo una asociación nacional en la región: ANPROSIS-REPA. En el año 2000, nace la Asociación Colombiana de Intérpretes para Sordos y Sordociegos (ACISC), que funcionó aproximadamente hasta finales del año 2010.

Posteriormente, entre 2004 y 2011, se produce un auge en la fundación de asociaciones en diferentes estados de Brasil, que cuenta con un actor clave en los procesos que se sucedieron: Ricardo Sander. Miembro fundador de la Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) y primer presidente de esta organización de ILS en Brasil, participó de dos eventos de la WFD (Australia, en 1999, y Sudáfrica, en 2005) como único latinoamericano testigo de la creación de la WASLI. Los debates e interacciones vivenciadas lo motivaron a generar encuentros de pares y conversaciones para proyectar la creación de asociaciones en la región LAC.

De acuerdo a los datos que surgen de la entrevista realizada a Eric Chinchilla, actual representante de Costa Rica ante WASLI LAC, en el año 2005 se creó la Asociación Nacional de Intérpretes en Lengua de Señas Costarricense (ANILESCO), con 10 miembros, que funcionó hasta el 2011. Esta organización nace con el apoyo de Alán Fernández, líder formador de intérpretes y principal impulsor de los movimientos asociativos de sordos y de intérpretes en la región de Centroamérica. Un año más tarde, en 2012, se crea ANCITILES en Costa Rica, la segunda asociación en ese país para promover dos principios: la afiliación y la formación.

En el año 2005, también se crea la Asociación Nacional de Intérpretes de Lengua de Señas y Guías Intérpretes para Sordociegos de Colombia (ANISCOL), afiliada a la WASLI. Un año más tarde, en 2006, se funda formalmente la Asociación de Intérpretes de Lengua de Señas Venezolana y de Guías Intérpretes para Sordociegos (ASOIVE). Un actor central promotor en Venezuela fue Ronald Pérez, hijo de padres sordos, intérprete y líder comprometido. Esto detonó por la necesidad de la creación del servicio de interpretación en contexto televisivo. Ante la emergencia de la demanda de los medios de comunicación, en especial, de la televisión, fue Ronald Pérez quien convocó a conformar la asociación. En relación al surgimiento de ASOIVE, Claudia Jaimes explica los antecedentes y su impacto:

Efectivamente, hay un antes y un después de la creación de la asociación. Antes del 2006, los intérpretes de lenguas de señas, al menos en la región central, éramos muy pocos y nos conocíamos muy pocos. En el año 1999, el presidente Chávez gana las elecciones, hace un cambio en la Constitución y se incorporan varios artículos de la lengua de señas y los sordos que después derivan una serie de leyes. Entre ellos, la

incorporación de los intérpretes en la televisión que se debía ejecutar en el año 2006. A partir de ese momento, comenzamos a organizarnos y, en el año 2006, creamos la asociación, con Ronald Pérez de presidente y yo como vicepresidenta. Hubo una marcada diferencia en el rol, la formación y los servicios de interpretación.

Posteriormente, en septiembre de 2008, se creó la FEBRAPILS. De acuerdo a la información brindada en la encuesta, esta organización se fundó en la Cámara de Diputados de Brasil. Los líderes que impulsaron su fundación, Ricardo Sander y Jose Ednilson Junior Gomes de Souza, contaron con el apoyo de: el vicepresidente de WASLI, Juan Druetta; el representante de WASLI para América Latina, José Luis Padilla Brevia; el vicepresidente de la Federación Nacional de Educación e Integración de Sordos (FENEIS), Paulo Bulhões; y de los delegados de las asociaciones y sus miembros.

Por otra parte, el proceso de configuración en Perú se dio con el apoyo de WASLI en el 2007, que invita a Isabel Rey a participar de la II Conferencia celebrada en España con el propósito de formar una asociación. Es así que, en enero de 2009, se crea la Asociación de Intérpretes de Lengua de Señas de Perú (ASISEP). Según los datos obtenidos en nuestra encuesta: “WASLI ha jugado un importante papel motivacional en la organización de nuestra RED y con una visita del Representante Regional a nuestro país”.

Cabe destacar que el I Encuentro Latinoamericano de Traductores e Intérpretes de Lengua de Señas y Guía-Intérpretes que se llevó a cabo en Bogotá, en 2009. Este evento bisagra en la región fue un motor que impulsó la creación de varias asociaciones. Ese mismo año, Ecuador hace una convocatoria nacional a todas las personas que se encuentren desempeñando funciones de ILS y, fruto del intercambio, nace la Asociación Nacional de Intérpretes y Guías-Intérpretes de Lengua de Señas Ecuatoriana (ANILSEC). En el caso de República Dominicana, esta conferencia tuvo un efecto similar: gracias a las experiencias recogidas por Francisco Carela, un intérprete de LS reconocido, comenzaron a proyectar la conformación de una asociación nacional, lo que finalmente se logró en 2010 con la creación de la Asociación Nacional de Intérpretes de Lengua de Señas de la República Dominicana (ANILESRED).

Continuando con la línea del tiempo, en el año 2009, se comienzan a dar los primeros pasos para la conformación en Uruguay de la primera asociación, y la Asociación de Intérpretes de Lengua de Señas Uruguaya (AILSU) logra el reconocimiento legal. Luego, en 2012, se fundó la Asociación Nacional de Intérpretes de Lengua de Señas, Intérpretes Sordos y Guías Intérpretes para Personas Sordociegas del Paraguay (ANILSPAR).

En el caso de Colombia, el trabajo realizado por la Asociación Nacional de Traductores/Intérpretes y Guías/Intérpretes de Colombia (ANISCOL) en la promoción del surgimiento de asociaciones regionales y el proceso de unión de 7 asociaciones de ILS del país dieron vida, en 2018, a la Federación Nacional de Traductores, Intérpretes y Guías Intérpretes de Lengua de Señas Colombiana (FENILC). Se consideró que, bajo esta organización, se podría lograr mayor incidencia a nivel nacional en pos de la profesionalización de la interpretación en el país.

Paralelamente, en el 2018, comienza a gestarse la Asociación de Intérpretes de Lengua de Señas de Bolivia (AILS BOL) y la Asociación Civil Argentina de Intérpretes de Lengua de Señas (AAILS). El proceso de Bolivia tiene como antecedente la gestión del Consejo de Lengua de Señas Boliviana (instancia creada por Decreto 0328) en el año 2015, que consistía en certificar intérpretes. Finalmente, en 2017 se concreta la convocatoria. A partir del trabajo conjunto con la Federación Boliviana de Sordos (FEBOS), se convocó a los intérpretes "reconocidos" por las asociaciones de sordos y, finalmente, se constituyó formalmente en 2019. Por parte de Argentina, los hechos que precedieron a la creación de AAILS se encuentran en la Confederación Argentina de Sordos (CAS). Hacia fines del año 2013, bajo la presidencia de María Rosa Druetta, se promovió la creación de un espacio para los ILS del país que funcionó durante 5 años como "Área de Intérpretes de LSA-E" en el marco del Departamento de lengua de señas argentina de la CAS. Finalmente, en septiembre de 2018, se funda AAILS y firman en ese mismo acto el acuerdo de trabajo conjunto. El mismo año, con el apoyo del representante de WASLI LAC, se crea la Asociación de Intérpretes de Lengua de Señas de Haití (SANFIL).

Un año más tarde, en Chile aconteció un segundo momento impulsado por la Asociación de Sordos de Chile (ASOCH), afiliada a la WFD que expresa la necesidad de trabajar en conjunto y en armonía con una asociación de ILS. Es así que, en 2019, nació la Red de Intérpretes de Chile (RICH). Más recientemente, se crearon nuevas asociaciones en Guatemala y Honduras: la Asociación de Intérpretes y Guías-intérpretes de Lengua de Señas de Guatemala (INTERGUA), en diciembre de 2020, y, por último, la Asociación de Intérpretes de Lengua de Señas Hondureña (AILESHO), en junio de 2022.

Tal como se puede observar en la línea de tiempo, el surgimiento de las asociaciones y federaciones nacionales ILS se extendió a lo largo de Latinoamérica y el Caribe en los últimos 30 años. Sin embargo, el mayor impulso llegó con la creación de WASLI en 2005 y con la institución de la región de WASLI LAC en el año 2007, así como con la celebración del I Encuentro Latinoamericano en Bogotá en 2009, lo que ha motivado a la formación de nuevas organizaciones nacionales.

Como en el apartado anterior, encontramos nuevamente que el surgimiento del movimiento asociativo de ILS se despliega en una doble dirección. Por un lado, las demandas locales de las organizaciones nacionales de sordos, que apoyan y contribuyen a la fundación de asociaciones y federaciones de ILS, generan un impulso de abajo hacia arriba. Por otro lado, las demandas supranacionales de la WASLI han contribuido a apoyar de arriba hacia abajo procesos de gestación y creación de asociaciones y federaciones de ILS en la región. El punto de intersección entre las demandas locales de las organizaciones sociales de personas sordas y las demandas supranacionales de WASLI, WASLI LAC y la WFD confluyen para el surgimiento de asociaciones de ILS y de políticas de compromiso de trabajo conjunto entre las organizaciones de sordos y de ILS.

3.3. El desarrollo del movimiento asociativo regional

En este subapartado, se presentan los resultados del análisis del desarrollo del movimiento asociativo regional que se recupera a partir de las entrevistas, boletines de WASLI, así como actas y declaraciones de WASLI LAC.

A 10 años de la creación de las primeras asociaciones, se fundó la WASLI en el marco de la celebración del XIV Congreso Mundial de Sordos, en Sudáfrica. Ricardo Sander narra este hecho:

En esa reunión de fundación de WASLI, se dieron discusiones muy significativas durante tres días. Hubo mucho debate e interacciones con conciencia y humildad. Fue muy fuerte e intenso. Quiero nombrar a Debra Russel, Philemon Akach, Zane Hema y Marco Nardi, con quienes pudimos tener conversaciones profundas.

Desde la creación de WASLI en 2005 hasta la realización de su II Conferencia en 2007, se dieron los primeros pasos para el trabajo articulado. Las primeras asociaciones sirvieron de inspiración y de apoyo para lograr la creación de más asociaciones. Tal es el caso de la colaboración mutua entre Panamá, Costa Rica y Venezuela en diferentes momentos para la gestación de ASOIVE.

En el 2007, se celebró la II Conferencia de WASLI en Segovia (España). Sin embargo, las regiones de Latinoamérica y Sudáfrica aún no habían nombrado un representante. Previo a este evento, se comunicó a todos los contactos de la región de Latinoamérica, incluidas las asociaciones nacionales de sordos, que se iba a trabajar en la postulación de candidatos para la representación regional. De esta forma, se inició el proceso de elección, resultando elegido por votación José Luis Brieva, de Colombia, en la primera Asamblea de WASLI. Es decir, que en ese año quedó conformada la región de Latinoamérica (WASLI, 2007).

Sin embargo, de acuerdo a las entrevistas realizadas en Madrid, una semana después aconteció el momento histórico bisagra en el desarrollo del movimiento asociativo de la región, con la primera reunión de intérpretes de Latinoamérica que se encontraban allí: Venezuela, Colombia, Uruguay, Cuba, Panamá, Costa Rica y Perú. En esa reunión, estuvieron presentes la presidenta y el secretario de WASLI para discutir acciones futuras. En ese encuentro histórico se comenzó a construir las bases del movimiento asociativo de la región, como espacio de participación política de todas las asociaciones legalmente constituidas que forman parte de WASLI (WASLI, 2007).

Figura 2

Primera reunión de la región de LAC⁴. De izquierda a derecha: Zane Hema (secretario de WASLI), José Luis Brieva, Claudia Jaimes, Roger Milan (El Salvador), Daniel Noel, Eric Chinchilla. José López (presidente de FILSE, España), Liza Scott (presidenta de WASLI) e Isabel Pastor, en el II Congreso de WASLI, celebrado en Segovia, España (2007).



En dicha asamblea se firmó el acuerdo de trabajo conjunto entre las organizaciones mundiales de sordos y de intérpretes de lenguas de señas, representados por el secretario de la WFD, Josep Murray, y la presidenta de la WASLI, Liz Scott Gibson, respectivamente. Una semana después, en la asamblea general de la WFD, se ratificó el acuerdo firmado. Este acto sirve de modelo y es una de las directrices que siguen los países miembros.

La creación de la WASLI y la creación de las regiones dentro de su estructura impactó en la conformación de asociaciones de ILS y en los avances hacia la profesionalización de ILS en todo el mundo, paralelamente al empoderamiento, crecimiento y conquistas de derechos de las comunidades sordas (CNSE y WFD, 2007, p. 464).

Con respecto al papel de WASLI LAC y su impacto en la creación de asociaciones de intérpretes de América Latina y el Caribe, Debra Russel, presidenta honoraria de WASLI, comparte sus reflexiones:

⁴ Adaptado de “Meeting interpreters from latino america” (WASLI, 2007, p. 3).

Creo que el impacto fue enormemente positivo, no solo para su región, sino que fue inspirador para otras regiones que estaban varios pasos por detrás en la creación de asociaciones. El impacto se pudo ver en las formas en que los intérpretes se reunieron para eventos nacionales y regionales, todos los cuales se centraron en el desarrollo profesional y la formación inicial de muchos intérpretes. (...) Dada la cantidad de asociaciones de intérpretes que se formaron (...), realmente significó que otras personas de todo el mundo sintieron curiosidad por América Latina como región. Esto llevó a que varios intérpretes de varios países asistieron a sus conferencias regionales. Aprendiendo y compartiendo sus experiencias.

Actualmente, el mapa del movimiento asociativo de la región se conforma por las 16 asociaciones miembros de la WASLI (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Haití, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Venezuela, Uruguay) y otras recientes que aún no son parte.

En este proceso histórico, el desarrollo de la región también se despliega en doble dirección. Las asociaciones nacionales afiliadas a la WASLI se posicionan como actores de demandas de abajo hacia arriba: las demandas locales de las asociaciones de ILS consisten en la participación efectiva como miembros que construyen la historia regional en constante movimiento y retroalimentación, la necesidad de apoyo y formación, etc. Por otro lado, las demandas supranacionales de la WASLI y la región LAC están orientadas al cumplimiento de una política de trabajo conjunto con las organizaciones de sordos, la creación de nuevas asociaciones donde no las hay y la celebración de encuentros regionales.

3.4. Hitos de la región

En este cuarto subapartado, nos ocupamos de presentar los resultados del análisis que representan hitos de la región a partir de las entrevistas, encuestas y documentos de la región.

En los últimos 30 años, las asociaciones de ILS de la región han desarrollado 4 líneas de acción en común que dan cuenta del proceso de construcción de política: el fortalecimiento institucional, la profesionalización, la incidencia político-legislativa y la formación profesional.

Desde la creación de la región de WASLI LAC, los Encuentros Latinoamericanos de Traductores e Intérpretes en Lengua de Señas y Guías Intérpretes para Sordociegos (ELACTILS) se constituyen como espacios de intercambio profesional, formativo y político de los ILS. Se realizan cada 4 años en un país elegido por votación, con la coordinación del representante regional de cada periodo, tal como sugieren las recomendaciones de la WASLI. Hasta el 2022, se han celebrado cuatro ELACTILS: Bogotá, en 2009; Rio de Janeiro, en 2013; Ciudad de Panamá, en 2017; y Matanzas, en 2022.

Al finalizar cada uno de los ELACTILS, se firma una declaración que orienta la agenda de trabajo de la región. En estas, se definen centralmente cuatro líneas de acción: en la primera,

se propone el compromiso de la firma del acuerdo de trabajo conjunto entre asociaciones nacionales de sordos y asociaciones de ILS, siguiendo el modelo de la WASLI y la WFD; la segunda pone énfasis en cuestiones relativas a la organización y estructura de la región (representación, reglamento de encuentros, miembros, etc.); la tercera línea de acción se centra en el compromiso de asistencia y colaboración entre las asociaciones miembros de WASLI LAC; y, por último, el apoyo de la WASLI para la formación de ILS (WASLI LAC, 2009, 2013, 2017, 2022).

Una vez más, los lineamientos políticos de las declaraciones de los ELACTILS se orientan en una doble dirección. Por un lado, de arriba hacia abajo, dado que se refuerzan las demandas de la WASLI orientadas a la firma de un acuerdo, la organización y dinámica interna de la región, y la promoción de nuevas asociaciones. Por otro lado, hay demandas de abajo hacia arriba, desde las asociaciones nacionales miembros que forman parte de WASLI LAC, que se plasman en las declaraciones, en torno al apoyo para la formación y en la resolución de problemas. Las demandas locales y supranacionales confluyen en el crecimiento, retroalimentación y fortalecimiento del movimiento asociativo y de la región.

3.5. Desafíos del movimiento asociativo

El proceso histórico descrito evidencia que las asociaciones enfrentan como desafíos superar diferencias, mejorar las relaciones y/o afianzar el camino del trabajo conjunto con las organizaciones de la comunidad sorda. La presidenta honoraria de WASLI afirma en la entrevista que “es necesario cultivar relaciones positivas y sostenibles con las asociaciones de sordos, especialmente cuando los recursos son limitados y existe la percepción de que se compite por una financiación limitada” (Debra Russel, comunicación personal, 10 de agosto de 2022).

Los acuerdos internacionales celebrados entre la WFD y la WASLI han tenido gran impacto en los países miembros, pues se constituyen en una guía para que las organizaciones de sordos y de ILS mantengan una relación de apoyo y respeto en el marco de sus competencias y propicien sinergias en temáticas de interés común. Sin embargo, las encuestas señalan que existen dificultades para ello, por lo que se trata de un desafío pendiente.

Si bien la región ha crecido en cuanto a la cantidad de asociaciones o federaciones de ILS constituidas, hay varios países de Centroamérica y el Caribe que no cuentan con una organización que los nucleee. Por tanto, es necesario impulsar su creación, con el apoyo de WASLI LAC. Junior de Souza (2015) señala que, de los treinta y nueve países de LAC, menos de la mitad han creado asociaciones de ILS que están afiliadas a la WASLI. Sin embargo, el grupo de asociaciones y de intérpretes podría ser mayor. El representante de WASLI LAC durante el período 2019-2023, Marcel García, sostiene que la creación de nuevas asociaciones enfrenta dificultades económicas, por lo que WASLI apoya a quienes lo necesiten con un aporte.

Los datos recogidos parecen indicar que los desafíos para la creación, crecimiento y sostenimiento de cada asociación y federación de intérpretes tienen sus particularidades y dependen del contexto y del grado de desarrollo. En términos de demandas, las organizaciones nacionales encuentran apoyo, formación y articulación entre los países miembros a escala regional. WASLI LAC también constituye un espacio y oportunidad para canalizar conjuntamente las demandas compartidas y orientar la resolución de los problemas locales y/o regionales.

4. Discusión

La aproximación histórica del movimiento asociativo de ILS de LAC se desarrolló en cinco ejes de análisis: la contextualización del surgimiento del ILS, el surgimiento de las asociaciones nacionales de ILS, el desarrollo del movimiento asociativo, los hitos de la región, y los desafíos de la región. Todos ellos comparten como vector común la doble dirección en el impulso de los procesos: de abajo a arriba y de arriba a abajo.

Respecto al proceso de emergencia de la interpretación de lengua de señas como una profesión, coincidimos con Barreto (2015) que ha estado orientada de forma compleja por los diferentes actores: la comunidad sorda, la educación de las personas sordas, los movimientos religiosos y la ausencia de la institucionalidad del Estado, en el marco de las demandas globales del mercado capitalista.

Se ha demostrado que los acontecimientos históricos que precedieron al surgimiento del movimiento asociativo de ILS de LAC con mayor impacto es producto de las demandas identificadas de arriba hacia abajo, de orden político-legislativo. En la década de 1990, la decisión de incorporar la interpretación de LS en la educación de las personas sordas y la extensión de la medida de accesibilidad a todos los ámbitos a cargo de intérpretes de LS profesionales, en el 2006, no fue acompañada por los Estados. Esta situación de falta de políticas para el reconocimiento de la profesión, condiciones laborales adecuadas y oferta académica para la formación profesional aún persiste en la región, por lo que acordamos con Russo (2018) que constituye una paradoja entre la norma y la falta de creación de cargos de ILS, la tercerización y precariedad laboral en el contexto educativo y demás contextos de actuación.

El resultado del surgimiento de las asociaciones de ILS de LAC demuestra que el papel de los actores locales y supranacionales, como promotores de la creación, permanencia y legitimidad de asociaciones nacionales, es clave. Es así que la emergencia y desarrollo del movimiento asociativo de ILS se despliega en doble dirección e indica la existencia de demandas de orden político. Por un lado, se sigue el modelo de las organizaciones de personas sordas y, por otro lado, se constituye en un espacio de construcción política del colectivo de ILS profesional. Las acciones relevantes de las asociaciones de ILS se agrupan en líneas de acción política tendientes al fortalecimiento institucional, la incidencia legislativa y la formación profesional.

En relación a los hitos de la región LAC, los resultados se sintetizan en los encuentros regionales y las declaraciones que han marcado la construcción de la región en dos direcciones. Por un lado, las demandas de apoyo y formación de las asociaciones miembros dirigidas a la WASLI, y, por otro lado, de la WASLI LAC a las asociaciones miembros en una serie de compromisos políticos e institucionales.

Acerca de los desafíos del movimiento asociativo de ILS, se resalta la necesidad mejorar el trabajo conjunto entre las organizaciones de sordos, así como la necesidad de crear nuevas asociaciones en países donde aún no las hay.

Por último, se destaca que la creación de estas organizaciones estimuló la necesidad de generar un proceso de profesionalización de los intérpretes de la región a través de los ELACTILS y de seminarios formativos. Los resultados indican que el proceso de desarrollo de la región dio un giro de la concepción asistencialista y voluntaria de los primeros ILS hacia la percepción de la interpretación como tarea de carácter profesional. En este sentido, acordamos con Nascimento (2012) que la profesionalización y el reconocimiento profesional de ILS ante la sociedad no se dan al margen de las luchas protagonizadas por los movimientos sociales de ILS.

5. Conclusión

En el desarrollo del movimiento asociativo de Latinoamérica y el Caribe, comprendido en el periodo de 1990 a 2022, existieron factores que dieron origen y motivaron a su creación; entre ellos, el papel fundamental como promotores que desempeñaron actores locales y supranacionales. De acuerdo a los resultados obtenidos, identificamos 3 períodos: el primero, de surgimiento de las primeras asociaciones de ILS, de 1990 a 2005, donde se crearon 3 asociaciones nacionales y 2 asociaciones locales; el segundo, el período desarrollo de asociaciones en el marco de la WASLI, de 2005 a 2007, cuando se fundaron 3 asociaciones nacionales; por último, el período de consolidación de asociaciones de ILS de la región, de 2007 a 2022, en el cual se fundaron 14 asociaciones nacionales y 2 federaciones. Estos datos confirman que el mayor impulso se logró a partir de la creación de WASLI y se fortaleció con la creación de la región de WASLI LAC.

Otro aspecto que se pudo validar con este trabajo fue el papel clave de los movimientos asociativos de personas sordas en los diferentes países de LAC, que contribuyeron a la aparición de la figura del ILS en distintos ámbitos de participación de la comunidad sorda, así como en la legislación y en las políticas de acceso e inclusión.

En relación al surgimiento de las asociaciones de ILS, se debe a la necesidad de lograr reconocimiento y profesionalización. El proceso de creación de asociaciones y la afiliación a la WASLI generó un espacio de participación de las mismas en la región de LAC. Esta situación propició el desarrollo de un movimiento asociativo regional cohesionado, gracias a las dinámicas que se fueron gestando en los ELACTILS y en las reuniones de la región.

Este análisis tiene relevancia como fuente de referencia e información para los futuros estudios y desarrollos de investigaciones que se puedan realizar sobre esta temática. Destacamos que, gracias al desarrollo de los movimientos asociativos en la región, la profesión ha dado un paso hacia el trabajo en equipo y acciones de lucha por el reconocimiento del ILS, mejoras en las condiciones de trabajo, la capacitación continua y la promoción de la formación, a través de programas de formación técnica y/o universitaria de grado en interpretación en lengua de señas.

Algunos de los retos pendientes son la creación de asociaciones en algunos países de la región en los que no se estableció una organización de ILS y acciones que contribuyan a mejorar el trabajo conjunto entre el movimiento asociativo de las personas sordas y de intérpretes de LS. Asimismo, acciones para lograr la implementación de carreras de formación universitaria de ILS en aquellos países donde no hay espacios académicos formales.

Finalmente, dejamos la puerta abierta para seguir investigando otras dimensiones historiográficas del movimiento asociativo de intérpretes. Una línea que proponemos estudiar gira en torno a cómo se construyen las relaciones y el trabajo conjunto entre las asociaciones de sordos y de intérpretes.

Agradecimientos

Agradecimiento a los delegados nacionales de las asociaciones y federaciones de traductores, intérpretes de LS y guía-intérpretes de Latinoamérica y el Caribe que apoyaron la construcción de este documento. A los referentes entrevistados: Claudia Jaimes, Daniel Noel, Eric Chinchilla y Ricardo Sander; al actual representante de WASLI LAC, Marcel García, y a Debra Russell, presidenta honoraria de WASLI.

Referencias

- Araujo, B. (2015). Historicidade do tils-tradutor e intérprete de língua de sinais: do anonimato ao reconhecimento. *Albuquerque: revista de história*, 7(13), 150-163.
- Barreto, A. y Souza-Júnior, J. E. G. (2016). The Incredible and Sad Tale of Sign Language Interpretation: A Latin American Perspective. En B. Gener y L. Becker (Eds.), *Change and Promise: Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America* (pp. 89-105). Gallaudet University Press.
- Barreto, A. G. (2015). La increíble y triste historia de la interpretación de lengua de señas: reflexiones identitarias desde Colombia. *Mutatis Mutandis, Revista Latinoamericana de Traducción*, 8(2), 299–330. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.22185>
- De los Santos, E. y Lara, M. P. (2001). *Técnicas de interpretación de Lengua de Signos*. Fundación CNSE.
- Famularo, R. (2017). La evolución de la formación y de la intervención del ILSA-E en Argentina. *IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y Traducción*. Buenos Aires. https://www.academia.edu/34736418/La_evoluci%C3%B3n_de_la_formaci%C3%B3n_y_de_la_intervenci%C3%B3n_del_ILSA_E_en_Argentina_en_los_%C3%BAltimos_30_a%C3%B1os

- Famularo, R. (2022). La evolución de la interpretación en lengua de señas: un camino a la accesibilidad y al derecho a la diversidad lingüística. *Nueva ReCIT, Revista del Área de Traductología*, 5. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReCIT/article/view/37124>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Massone, M. I., Buscaglia, V. y Cvejanov, S. (2012). *Estudios Multidisciplinarios sobre las Comunidades Sordas*. EFE.
- Massone, M. I., Simón, M. y Druetta, J. C. (2003). *Arquitectura de la escuela de Sordos*. Libros en Red.
- Masutti, M. L. y Santos, S. A. (2008). Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção. En R. M. Quadros (Org.), *Estudos Surdos III* (pp. 148-167). Arara Azul.
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Asamblea de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Nascimento, M. V. (2012). Tradutor intérprete de libras/português: formação política e política de formação. En N. Albres y V. Santiago (Eds.), *Libras em estudo: tradução/interpretação* (pp. 57-71). FENEIS.
- Quadros, R. M. (2004). *O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>
- Russo, A. (2010). *Intérprete de língua brasileira de sinais: uma posição discursiva em construção* [Tesis de Maestría]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21851/000738782.pdf>
- Russo, A. y Fiss, D. (2018). Discurso, interpretação e tradução: a profissão TILS e seus sentidos na atualidade. *Bakhtiniana*, 13 (3), 42-62. <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457335402>
- Scott-Gibson, L. y Hema, Z. (2007). World Association of Sign Language Interpreters (WASLI). En CNSE y WFD (Eds.), *Libro de ponencias y comunicaciones del XV Congreso Mundial de la Federación Mundial de Personas Sordas* (pp. 464-465). CNSE y WFD. https://www.cnse.es/media/k2/attachments/WFD_-_Ponencias_y_comunicaciones_XV_Congreso_Mundial_de_la_WFD.pdf
- WASLI (2007). *Newsletter*, 2007-8. WASLI http://wasli.org/wp-content/uploads/2013/10/46_waslinewsletter2007-8.pdf
- WASLILAC (2009). *Declaración del I Encuentro Latinoamericano de Intérpretes de Lengua De Señas* (Bogotá, Colombia). https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Declaracion_1_Encuentro_Latinoamericano_Interpretes-LS_Bogota_Julio_2009.pdf
- WASLI LAC (2013). *Declaración del II Encuentro Latinoamericano de Traductores, Intérpretes y Guías-intérpretes de lengua de señas* (Río de Janeiro, Brasil).
- WASLI LAC (2017). *Declaración del III Encuentro Latinoamericano de Traductores, Intérpretes en lengua de señas y guías-intérpretes para sordociegos* (Ciudad de Panamá, Panamá). <https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Documento-Declaracion-de-Panama-2017-Final.pdf>
- WASLI LAC (2022) *Declaración del IV Encuentro Latinoamericano de Traductores, Intérpretes y Guías-intérpretes de lengua de señas* (Ciudad de Matanzas, Cuba).
- World Federation of the Deaf [WFD] (2021). *The legal recognition of national sign languages*. <http://wfdeaf.org/news/the-legal-recognition-of-national-sign-languages/>

Anexo 1

Entrevistas

Entrevista respondida por escrito - Representante Regional 2019 -2023.

1. ¿Cuál es la misión de WASLI con referencia a las nuevas formaciones de asociaciones de intérpretes para la región?
2. Desde su visión como representante, ¿Cómo ha sido el desarrollo del movimiento asociativo de la región en los últimos 4 años?
3. ¿Cuáles son las mayores dificultades para la creación de las asociaciones?
4. ¿Cuáles considera que son los retos y desafíos para la consolidación del trabajo de las asociaciones de la región?
5. ¿Cuántas asociaciones están actualmente conformadas?

Entrevista respondida por escrito - Presidenta Honoraria de WASLI.

1. En su rol como presidenta de la WASLI (hasta 2019) ¿Cuál cree que fue el impacto de la creación de las asociaciones de intérpretes en la región de Latinoamérica y el Caribe? ¿Qué contribuciones realizó el desarrollo de la región en la WASLI?
2. Desde su presidencia ¿Cómo vio el desarrollo de las asociaciones de la región de Latinoamérica?
3. ¿Cuáles cree que son los desafíos de las asociaciones de la región?

Anexo 2

Encuesta

Datos de la organización

1. Nombre de asociación
2. País que representa
3. Fecha de fundación
4. Objeto/misión
5. Número de socios o de organizaciones afiliadas (para el caso de las Federaciones)

Contexto de creación

6. Describir el contexto de la creación de la asociación

Hitos

7. Compartir hitos de la historia de la organización

Articulación política con organizaciones de la Comunidad Sorda

8. ¿La asociación/federación de ILS posee convenio con la Asociación/Federación Nacional de Sordos?
9. ¿Qué trabajo de articulación desarrolla o han realizado con la Asociación/Federación Nacional de Sordos?
10. ¿Cuáles considera que son los desafíos del trabajo conjunto?

Desafíos

11. Perspectivas/Desafíos/proyección para el futuro de la organización

Articulación política con WASLI

12. ¿Qué papel ha jugado WASLI en el desarrollo de la asociación en su país?

Formación

13. ¿Cuenta su país con formación de intérpretes, en ese caso qué apoyo ha brindado su asociación a este proceso?

Apoyo económico

14. ¿Cuenta su asociación con algunos apoyos económicos del gobierno?

Propuesta de creación de niveles en la enseñanza universitaria de la interpretación de lengua de signos: contenidos, competencias y materiales de formación

Proposal for the creation of levels in the teaching of sign language interpreting at university: contents, skills and training materials

Mireia Isal¹, Gemma Barberà¹ y Sílvia Gabarró-López^{1,2}

Universitat Pompeu Fabra¹

Université de Namur²

mireia.isali@upf.edu

RESUMEN



Resumen en lengua de signos catalana [pinchando aquí](#).

La enseñanza de la interpretación de lengua de signos es un ámbito que, en los últimos años, ha empezado a tener un reconocimiento social y académico más amplio. Sin embargo, la formación en interpretación a nivel universitario carece de criterios objetivos que establezcan las competencias deseables para cada momento de las fases de formación. En este trabajo presentamos una propuesta de creación y establecimiento de niveles de formación en la enseñanza universitaria de la interpretación de lengua de signos. Los cuatro niveles se dividen en inicial, elemental, intermedio y avanzado. Además de exponer las especificidades y características transversales de los cuatro niveles, para cada uno detallamos los contenidos gramaticales y las competencias que proponemos que se trabajen, así como también una descripción y repositorio preliminar de los materiales didácticos pertinentes para cada nivel. Mientras que las lenguas del repositorio de materiales son la lengua de signos catalana (LSC), el castellano y el catalán, tanto los contenidos (gramaticales, interpretativos y extralingüísticos) como las competencias que hemos establecido son extrapolables a otras combinaciones lingüísticas.

Palabras clave: competencias interpretativas, contenidos extralingüísticos, formación, gramática, interpretación.

ABSTRACT

In recent years, sign language interpreting training has gained broader social and academic recognition. However, interpreting training at university level lacks objective criteria that establish desirable skills for each level. This paper proposes the creation and establishment of four levels in sign language interpretation university teaching: beginner, elementary, intermediate and advanced. For each level, we present its specificities and transversal characteristics. We propose a set of grammatical contents and skills that should be covered, as well as a description and preliminary proposal of a repository of didactic materials. Although the materials in the repository are in Catalan Sign Language (LSC), Spanish and Catalan, both the content (grammatical, interpretive and extralinguistic) and the skills can be used for other language combinations.

Keywords: interpretative skills, extralinguistic content, training, grammar, interpreting.

1. Introducción

La profesión del intérprete de lengua de signos (ILS) es relativamente reciente, igual que lo es su incorporación a los estudios universitarios. En 2008, la Universidad Pompeu Fabra (UPF, Barcelona) fue pionera en añadir la LSC (lengua de signos catalana) en el currículum del grado en Traducción e Interpretación, al mismo nivel que los demás idiomas como el inglés, el francés y el alemán (Barberà et al., 2008; Frigola et al., 2015). La enseñanza de las lenguas de signos (LS) y de su interpretación es un ámbito relativamente poco estudiado si lo comparamos con las lenguas orales (LO). Así pues, los profesores de LS se han basado durante años en sus intuiciones y experiencia como personas sordas signantes para enseñar la lengua en cuestión. Del mismo modo, los profesores de interpretación (en general, intérpretes oyentes en activo) también se han apoyado en su experiencia profesional de cara a dotar a los estudiantes con las herramientas necesarias para afrontar los diferentes servicios que se les pueden presentar. En consecuencia, el nivel de lengua e interpretación que los alumnos han adquirido ha sido muy variable en función de sus propias capacidades y de quién ha sido el docente.

Sin embargo, cabe señalar que pueden observarse notables avances en la enseñanza de las LS a nivel (no) universitario, como la creación de materiales y la adaptación al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Leeson et al., 2016). Esto está permitiendo que las clases de lengua que ofrecen diferentes instituciones (asociaciones, centros de formación profesional, universidades, etc.) se vean respaldadas por unos objetivos comunes. Además, la investigación en interpretación también se está desarrollando. Por ejemplo, trabajos recientes proponen contribuciones interesantes sobre la didáctica de técnicas y estrategias de interpretación (González-Montesino, 2016), sobre la importancia de la simulación de casos en la práctica docente de la interpretación (Miner y Nicodemus, 2021), así como también sobre la importancia de la autoevaluación y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la formación en interpretación de las LS/LO (Winston, 2005). No obstante, uno de los retos a los

que hace frente la formación en interpretación de LS a nivel universitario es la falta de criterios objetivos que establezcan las competencias de cada nivel, así como la creación de repositorios con materiales existentes para desarrollarlas.

El presente trabajo pretende contribuir a este vacío documental haciendo una propuesta de creación y establecimiento de niveles de interpretación. Esta propuesta forma parte de un proyecto en curso que se pretende implementar a lo largo de los cuatro años que dura el Grado en Traducción e Interpretación de la UPF.

2. Propuesta de niveles: presentación y características transversales

El actual planteamiento de los grados universitarios, divididos en cuatro cursos, ha motivado la elección de proponer cuatro niveles de adquisición en la formación universitaria en interpretación de LS. Así, proponemos los siguientes niveles: inicial, elemental, intermedio y avanzado. Los niveles inicial, elemental e intermedio corresponden a las asignaturas de Traducción 1, Traducción 2 y Traducción 3, respectivamente, de 5 ECTS cada una¹. Finalmente, el nivel avanzado corresponde al perfil formativo de 4º curso que incluye las asignaturas de Interpretación LSC: jurídico-administrativa, científico-técnica y de conferencias, de 5 ECTS cada una². De todos modos, la propuesta que aquí planteamos puede extrapolarse a cualquier plan de estudios de un grado en Traducción e Interpretación de cuatro años sin tomar como referencia las asignaturas en particular.

La descripción de cada nivel consta de diferentes contenidos que deben trabajarse y dominarse que, a su vez, se dividen en contenidos gramaticales, interpretativos y extralingüísticos. Los aspectos gramaticales incluidos en cada nivel son relevantes para el proceso de aprendizaje y dominio de la LS, y nos centramos sobre todo en aquellos que se derivan de la diferencia de modalidad (visogestual para las LS, a diferencia de los elementos derivados de la modalidad auditivo-vocal de las LO). También incluimos las competencias que los alumnos deben adquirir para cada nivel, así como una propuesta preliminar de repositorio de materiales didácticos para el aprendizaje y la formación de cada nivel (ver Anexo A). Dicho repositorio podrá ampliarse en el futuro a partir de nuevos materiales que se creen. Cabe señalar que, a pesar de que las lenguas de trabajo en las asignaturas de Traducción e Interpretación en el grado que oferta la UPF son la LSC, el catalán y el castellano, y que el repositorio que elaboramos sólo contiene materiales en estas tres lenguas, tanto los contenidos como las competencias que hemos establecido son extrapolables a otras combinaciones lingüísticas.

¹ El plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación de la UPF se puede consultar en el siguiente enlace:

https://www.upf.edu/documents/8217493/256094455/Pla+estudis_Trad_2022pdf.pdf/f0aa7767-1932-7728-893f-100c45871f1f

² Un crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo del estudiante. El trabajo que realiza el estudiante se lleva a cabo tanto con las sesiones presenciales como con el trabajo en línea (síncrono y asíncrono) a través de la plataforma de enseñanza virtual.

Las competencias y contenidos propuestos pueden vincularse a unos parámetros concretos que pueden ajustarse y adaptarse a cada nivel determinado. En primer lugar, cabe tener en cuenta la direccionalidad de la interpretación, ya sea una interpretación unidireccional (hacia una lengua signada o hablada) o bien una interpretación bidireccional, en la que se interpreta de y hacia la LS y la LO, incluyendo así la dificultad que implica el cambio de modalidad de las lenguas en el proceso de interpretación. Dicha direccionalidad puede trabajarse con diferente profundidad en cada uno de los cuatro niveles. En segundo lugar, queremos destacar el hecho de que la práctica de la interpretación siempre va asociada a la simulación de situaciones contextuales. Estas situaciones se enmarcan en ámbitos específicos de la interpretación que aparecen de manera transversal en los cuatro niveles de formación. Así, por ejemplo, el ámbito judicial puede trabajarse en el nivel intermedio en una situación de interpretación de una denuncia de robo a la policía y en el nivel avanzado en una situación de interpretación de un juicio. Finalmente, queremos destacar que cada situación asociada a cada ámbito implica unos contenidos léxicos y gramaticales de ambas lenguas de trabajo, unas técnicas de interpretación³, una toma de decisiones y una gestión emocional que varía en función de los cuatro niveles de formación. Dichos parámetros podrán utilizarse como ítems para la evaluación de la calidad de la interpretación final.

Indistintamente del nivel de aprendizaje en el que se encuentren los alumnos, estos deben mostrar motivación e inquietud por estar informados sobre los temas de actualidad. También deben adquirir nociones básicas de ámbitos temáticos diferentes y de trámites de la vida cotidiana que estarán presentes durante las interpretaciones. Todo este bagaje personal de conocimiento es muy útil para desarrollar más fácilmente el trabajo del intérprete, y es una cualidad que debe estar presente en cualquier profesional de forma continuada. Su propia curiosidad por el saber, los contenidos aprendidos en distintos cursos o asignaturas del grado y su afición por la autoformación contribuyen a la ampliación de dicho requisito.

3. Nivel inicial

El nivel inicial consiste en la iniciación a la interpretación en LSC. Va dirigido tanto al alumnado que se inicia en esta formación o que se ha formado previamente en el ciclo formativo de Mediación Comunicativa, como a estudiantes bilingües, pero sin formación previa.

3.1. Contenidos

El contenido gramatical que se trabajará en este nivel consiste en el uso del espacio y de los referentes, el uso del rol y las estrategias de creación de neologismos. Estos contenidos deben

³ En el presente artículo se utilizan los términos “técnicas” y “estrategias” de interpretación según las definiciones de González-Montesino (2016) y Hurtado (2001). Entendemos las estrategias como los mecanismos utilizados durante el proceso interpretativo para llegar a la técnica adecuada, a la solución presentada para el problema interpretativo concreto.

ponerse en práctica dentro del contexto interpretativo, es decir, los alumnos deben demostrar el dominio de estos contenidos mientras construyen un discurso interpretativo.

En primer lugar, el uso del espacio y de los referentes se considera a menudo uno de los aspectos más difíciles de dominar de las lenguas de modalidad signada. Tradicionalmente, se ha dicho que el uso del espacio en dicha modalidad puede ser topográfico o sintáctico (Poizner et al., 1987; Perniss, 2012). Cuando el uso del espacio es topográfico, las localizaciones que se emplean para expresar relaciones espaciales entre referentes tienen significado en ellas mismas (1). En cambio, las localizaciones espaciales son abstractas cuando el uso del espacio es sintáctico o tiene una connotación semántica arbitraria, esto es, los signantes sitúan los referentes de forma arbitraria para identificar los argumentos del verbo o los referentes del discurso (2).

- (1) En las ramblas de Barcelona hay muchas paradas a cada uno de los lados. Al final está el puerto y el mar, y justo antes, la estatua de Colón.
- (2) Juan me ha dejado el libro *Tais*, escrito por Alicia Sort, una escritora sorda. Me ha dicho que cuando lo acabe se lo dé a Eva porque ella también quiere leerlo.

Trabajar el uso del espacio en un contexto de interpretación inicial, permite que los estudiantes adquieran estrategias gramaticales genuinas de cada lengua para el caso de las localizaciones topográficas y las preposiciones, como en el caso de (1), y los verbos de concordancia y los signos determinantes y pronominales, como en el caso de (2).

En segundo lugar, el uso del rol ha sido ampliamente estudiado en las LS desde diferentes perspectivas y existe cierta controversia respecto a su definición. En este artículo tomamos la definición que propone Quer (2018), quien lo describe como reproducir el discurso, pensamiento o acciones de un personaje en otro contexto usando diferentes elementos manuales y no manuales que permitan imitarle. El cambio de rol incluye a su vez dos formas de reproducción: el diálogo construido y la acción construida (Steinbach, 2021). Mientras que el diálogo construido se refiere a la reproducción del discurso o el pensamiento (3), la acción construida se refiere, tal y como indica su nombre, a la reproducción y personificación de acciones (4). Así, mientras que para la interpretación de (3) a la LSC necesitamos hacer uso del diálogo construido, para la interpretación de (4) utilizamos la acción construida.

- (3) Fui a ver al director y me dijo, de manera muy bruta y ruda, que no me concedían la ayuda financiera por culpa de mi mala actitud.
- (4) Desde el balcón de mi casa se ve un campo enorme lleno de flores de colores y de animales, como perros, gatos y pájaros, que no paran de saltar y revolotear.

De la misma manera que estas oraciones sirven para trabajar el cambio de rol en interpretación, también es importante reflexionar sobre el hecho de que cuando interpretamos hacia la LO podemos optar por un discurso directo (5) o por un discurso indirecto (6). El hecho de que

optemos por un tipo de discurso u otro vendrá condicionado por el contexto de interpretación, por el registro y por el público al cual vaya dirigida la interpretación.

(5) Antonio dijo: “Estoy muy feliz de haber conseguido un trabajo de intérprete.”

(6) Antonio dijo que se sentía muy feliz de haber conseguido un trabajo de intérprete.

Por último, las estrategias de creación de léxico y neologismos también son un fenómeno recurrente en las LS. Como en toda lengua natural, se crean nuevas palabras/signos según aparecen nuevos conceptos, o conceptos ya existentes en una lengua pasan a integrar otra lengua. Cada lengua emplea sus propios recursos y las LS no son una excepción. En el caso de la LSC, Jarque et al. (2012), identifican cuatro tipos de procedimientos de creación de léxico en LSC: formales (a partir de recursos propios de la lengua como la reduplicación o la composición), funcionales (a partir de un uso sintáctico diferente), semánticos (a partir de un uso semántico diferente) y externos (a partir de préstamos de otras lenguas). Para el caso concreto de la práctica interpretativa de la LSC, establecemos la distinción entre composición sintagmática de dos signos para referirnos a un concepto (7)⁴ y perífrasis sintagmática cuando utilizamos más de dos signos para referirnos a un concepto (8). Ambos sintagmas pueden incluir un clasificador (9) o una inicialización con el dactilológico como estrategias propias de la LS para la creación de léxico.

(7) LSC: TIERRA CIENCIA
Castellano: ‘geología’

(8) LSC: PIEDRA VOLCÁN NEGRA
Castellano: ‘basalto’

(9) LSC: PLANTA OLOR CL.descriptivo: ‘hoja de forma alargada’
Castellano: ‘romero’

Aprender a dominar estas estrategias, desde la etapa inicial de la formación en interpretación, no sólo muestra dominio de la LSC sino que también pueden utilizarse en los momentos de interpretación en los que se desconocen determinados signos léxicos. Asimismo, en los contextos de interpretación hacia la LO, se muestra dominio de la LO en cuestión utilizando los términos técnicos concretos, como son “geología”, “basalto” y “romero”, y dejando de lado una errónea interpretación literal de los signos.

Todos estos contenidos deben trabajarse desde el punto de vista interpretativo, y es por eso que creemos necesario abordar contenidos interpretativos y extralingüísticos que ayudan al profesional a tomar decisiones y a saber aplicar los contenidos gramaticales con criterio dentro

⁴ Este artículo sigue las convenciones de anotación de glosas usadas comúnmente en los estudios sobre las LS (Quer et al., 2017). Los signos manuales se representan con la palabra en mayúsculas correspondiente a una traducción más aproximada. Cuando aparece un clasificador, lo abreviamos escribiendo CL seguido de un punto y de la explicación en minúscula del tipo de clasificador y de lo que representa entre comillas simples. El signo + ilustra la repetición de un signo en LSC.

de su discurso. En cuanto a los contenidos interpretativos, en este nivel buscamos trabajar la unidireccionalidad, es decir casos en los que la interpretación se produzca en una sola dirección, ya sea hacia la LO o hacia la LS. En lo que se refiere a los contenidos extralingüísticos, estos incluyen la reflexión sobre la profesión del ILS y su evolución, la tipología de servicios y el código deontológico aprobado en 2002 por la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guía-intérpretes (FILSE). Para poder entender la profesión y empezar a plantearse dudas acerca de su buen ejercicio desde un principio, proponemos que en el nivel inicial se estudie el código deontológico y se planteen situaciones que impliquen distintas formas posibles de solucionarse respetando la profesión. De este modo, el alumnado estará más preparado para tomar ciertas decisiones, tanto lingüísticas como extralingüísticas, durante la práctica profesional. Además, creemos necesario presentar la evolución reciente que ha sufrido la profesión (debida a la actualización de la formación de los intérpretes y la variación constante en los servicios de interpretación, entre otras), así como también las diferentes entidades referentes en el estado español y las tipologías de servicios que podemos cubrir como profesionales. Asimismo, a nuestro entender, es primordial que en este nivel inicial se pueda introducir al alumnado a la preparación de la interpretación, es decir, cómo planificar la interpretación para que el resultado sea positivo. Esto conlleva la comprensión del discurso o material que tengamos de antemano, la anticipación de la situación y las fuentes de consulta previas que estén a nuestro alcance.

3.2. Competencias

Las competencias que los estudiantes deben haber adquirido al final de este nivel incluyen ser capaces de interpretar discursos sencillos (narraciones breves) en ambas direcciones y sin omisiones, integrar el uso del rol dentro de dichas interpretaciones, situar los referentes en el espacio haciendo uso de pronombres, determinantes y verbos de concordancia para el uso del espacio abstracto y los clasificadores para el uso del espacio topográfico. Además, deben saber realizar propuestas léxicas para solucionar situaciones en que no haya correspondencia directa entre un signo y una palabra.

3.3. Descripción de materiales

A través de la interpretación de oraciones y discursos sencillos, como breves narraciones o cuentos, se busca que el alumnado pueda poner en práctica los contenidos y las competencias detalladas en los apartados anteriores dentro del discurso interpretativo, tanto en catalán y castellano como en LSC. Creemos que las narraciones son el tipo de secuencia narrativa más adecuada para trabajar en este nivel porque las construcciones son sencillas y no requieren un dominio elevado de cierto contenido gramatical. En el Anexo A1 sugerimos materiales existentes disponibles y adecuados para la formación del nivel inicial. Una solución para poder encontrar discursos de nivel básico de calidad es usar materiales para la enseñanza de castellano y catalán como L2, puesto que ofrecen diferentes niveles de dificultad y suelen contener discursos breves y sencillos que han sido registrados teniendo en cuenta la calidad en el sonido y la pronunciación.

4. Nivel elemental

El nivel elemental es el segundo nivel en la escala de formación. El requisito indispensable para acceder al mismo consiste en haber cursado y superado el nivel inicial.

4.1. Contenidos

El nivel elemental ahonda en los contenidos gramaticales adquiridos en el nivel inicial. En lo que respecta al uso del espacio, se favorece la reflexión sobre la colocación y mantenimiento de los referentes durante el discurso. También se aborda el uso del espacio como técnica interpretativa que permite al intérprete “ganar” tiempo y dotar de claridad a su discurso, cuando trabajamos hacia la LSC. Del mismo modo, el rol también se aborda como técnica interpretativa y se analizan los contextos en que se usa teniendo en cuenta los diferentes registros. Se incentiva la reflexión y la identificación de las dificultades que pueden conllevar el uso del espacio y del rol durante la interpretación en ambas direcciones. Para mejorar los discursos en cualquiera de las dos direcciones, se profundiza en el uso de estructuras sintácticamente correctas para evitar calcos y estructuras no genuinas. Estos procesos requieren de una comprensión previa del discurso original y de un conocimiento profundo de la lengua meta. Tanto la comprensión lingüística como la modulación son dos técnicas que favorecen el uso de estructuras genuinas.

La comprensión lingüística, según Hurtado (2001), es una técnica a través de la cual se sintetizan los elementos lingüísticos del mensaje. No se omite el mensaje, sino que se transmite con menor número de elementos lingüísticos. En este nivel elemental se fomenta el uso de esta técnica para evitar omisiones, ya que el alumnado todavía se está familiarizando con el proceso de la interpretación simultánea y puede ser que necesite emplearla para transmitir el mensaje de manera más breve y no alargar la demora. En el ejemplo (10) puede observarse que la repetición del clasificador en LSC para expresar cómo se desarrolla la acción, requiere una comprensión lingüística en su interpretación hacia el catalán o el castellano para mantener la naturalidad de estas lenguas⁵.

- (10) LSC: AYER NOCHE CALOR YO CAMA CL.entidad: ‘persona dos piernas-mover’+++.
Castellano: ‘Ayer por la noche hacía calor, me movía mucho en la cama.’

Isal (2015) afirma que la modulación está considerada una técnica que comprende diferentes variaciones, que pueden ser léxicas o estructurales, y que consisten en un cambio del punto de vista de la transmisión de la información, que no se ve modificada, además de un cambio sintáctico. Según Molina (2006) pueden distinguirse diferentes tipos de modulación, como cambiar medio por resultado, o parte por conjunto. Para el alumnado es muy útil conocer esta técnica y decidir emplearla con el objetivo de transmitir mejor el mensaje al colectivo meta, ya

⁵ Siempre que en los ejemplos aparece la interpretación a la otra lengua (LO o LS) nos referimos a una posible propuesta de interpretación, susceptible a ser distinta según el contexto de la interpretación.

que en LS a menudo el ILS debe hacer uso del rol, y utilizar la modulación (11) para poder transmitir la información de manera más clara, adoptando otro punto de vista. También es necesario incluir en esta técnica las paráfrasis (12), que no añaden información, si no que la explican desde otro punto de vista. En el caso del ejemplo de paráfrasis que presentamos en (12), la frase hecha que aparece se traduce explicando el significado de forma breve.

(11) Castellano: El equipo ha ganado sin excesiva dificultad.

LSC: EQUIPO FÁCIL GANAR.

(12) Castellano: No hay mal que por bien no venga.

LSC: SITUACIÓN MAL APROVECHAR.

Estos contenidos gramaticales se ponen en práctica mediante la interpretación de discursos temáticos de baja/media complejidad. Para definir qué discursos son idóneos para trabajar en este nivel, creemos que el docente debe ceñirse a los siguientes criterios: la direccionalidad (unidireccional o bidireccional), la dificultad del vocabulario (esto es, el nivel de tecnicismos que puedan aparecer, así como también de estructuras complejas de la lengua), y la gestión de la situación a nivel comunicativo y emocional. En este segundo nivel se entiende que el alumno dispone de más herramientas para poder trabajar discursos unidireccionales de más nivel que en el anterior (por ejemplo: discursos protocolarios, exposiciones divulgativas sencillas y breves) y se pueden introducir las situaciones bidireccionales de baja/media complejidad (por ejemplo, consultas sencillas a la administración y simulaciones de servicios de la vida cotidiana⁶, como una visita médica sencilla que no requieran un grado de especificación y complejidad alto).

Los contenidos extralingüísticos que se abordan en este nivel incluyen la gestión del trabajo en equipo (esto es, la preparación del servicio de interpretación o encargo, y a nivel teórico-práctico el apoyo durante la interpretación y el cambio de intérprete en servicios de larga duración), los ámbitos específicos (descripción de la tipología de servicios, actitud y adecuación interpretativa, registros) y la introducción de técnicas como la comprensión lingüística y la modulación.

4.2. Competencias

Al final de este nivel, se espera que los estudiantes puedan interpretar discursos temáticos elaborando las ideas fielmente para poder transmitirlos hacia el catalán, el castellano y la LSC, adaptar los registros (formal o informal) del discurso que se produce cuando interpretamos, mantener los referentes situados en el espacio durante el discurso y referirse a estos. Deberán ser capaces de preparar encargos con anterioridad y conocer los recursos que pueden utilizarse,

⁶ Llamamos “servicios de la vida cotidiana” aquellos en los que el contexto de interpretación se refiere a acciones y momentos de la vida diaria de una persona. De manera informal, en el ámbito de Cataluña son los conocidos como “servicios ordinarios” y en el ámbito del Estado español, como “servicios de calle”. En el ámbito de la interpretación en lenguas orales reciben el nombre de “servicios públicos”.

además de saber trabajar en grupo y coordinarse con otros profesionales para promover el éxito del servicio.

4.3. Descripción de materiales

En este nivel elemental se propone que los alumnos puedan practicar con discursos unidireccionales, donde intervenga una o más personas en una misma lengua. Es importante introducir las situaciones bidireccionales, como hemos comentado con anterioridad, a través de situaciones de *role playing* con personas sordas y oyentes en el aula, creando contextos para practicar discursos bidireccionales con diferentes interlocutores. En el Anexo A2, proponemos algunos materiales a modo de ejemplo para trabajar los discursos unidireccionales. Además de reutilizar recursos de aprendizaje de catalán como lengua extranjera con la posibilidad de subir el nivel, en comparación a los discursos básicos utilizados en el nivel anterior, podemos seleccionar recursos con discursos más espontáneos como canales de *YouTube*, filtrados anteriormente para asegurarnos que disponen de una calidad de sonido y un lenguaje que se ajuste a las necesidades de la práctica. Para discursos más formales de dificultad baja-media, proponemos recursos como *Speech repository* (ver Anexo A2), un banco de discursos verificado por la Comisión Europea que nos ofrece la posibilidad de seleccionar el idioma (castellano, en este caso), el tipo de discurso, el nivel de dificultad y el ámbito. Aunque se trate de un recurso enfocado a la práctica de la interpretación entre LO también es muy apropiado para la interpretación entre LO y LS.

5. Nivel intermedio

Consiste en el tercer nivel en la escala de formación. Igual que en el nivel anterior, el requisito indispensable para acceder consiste en haber cursado y superado el nivel elemental.

5.1. Contenidos

Este nivel pone especial énfasis en el dominio de la estructura discursiva en el proceso de interpretación en ambas lenguas de trabajo. De ahí que se focalice en el dominio de los marcadores discursivos que, para el caso de las LS, pueden expresarse tanto manual como no manualmente, además de utilizar estrategias espaciales (Metzger y Bahan, 2001).

A medida que los niveles van avanzando, se pone más énfasis en las competencias interpretativas y se consolidan las competencias lingüísticas. También se realizará un trabajo más exhaustivo de las estructuras y formas de expresión más genuinas en LSC y en catalán y castellano, según cuál sea la dirección de la interpretación. Para el caso de la LSC, aquí incluimos signos polisémicos (Fig. 1) y metáforas (Fig. 2). Con signos polisémicos nos referimos a signos cuya traducción varía mucho dependiendo del contexto en el que se encuentre. Así, el ejemplo que mostramos en la Fig. 1 puede interpretarse como ‘no lo sabía’, ‘¡vaya!’, ‘¡qué sorpresa!’. Para el caso concreto de las metáforas que mostramos en la Fig. 2, vemos que la misma configuración, con movimientos contrarios y marcadores no manuales

distintos, denotan significados opuestos. El primer signo puede interpretarse como ‘sumisión’, ‘ser sumiso’, ‘acatar’, ‘hacer caso’ mientras que el segundo puede interpretarse como ‘rebelarse’, ‘coger valor’, ‘no aceptar órdenes’, ‘desobedecer’.

Figura 1

Signo polisémico.



Figura 2

Signos metafóricos (extraídos de www.santifrigola.cat).



Para el caso del catalán y del castellano, incluimos metáforas (13) y refranes (14) que, a menudo, no se pueden traducir de manera literal y deben buscarse otras opciones como expresar únicamente el significado o buscar una expresión en LSC similar, en el caso de que la haya.

(13) Catalán: *El temps és or.*

En este caso, para hacer la equivalencia en LSC, debemos traducir el significado del valor del tiempo, puesto que no existe una equivalencia exacta.

(14) Castellano: Más vale pájaro en mano que ciento volando.

No podemos traducir palabra por palabra este refrán en LSC, así que se trataría de traducir el significado.

Además, en este nivel trabajamos estructuras más complejas y genuinas que dotan al discurso interpretado hacia la LSC de cohesión y naturalidad. En este caso, nos referimos a estructuras de verbos en serie (Benedicto et al., 2008). Dichas estructuras contienen múltiples verbos que expresan un solo evento en una misma oración. Pueden construirse a partir de verbos léxicos (15) o a partir de clasificadores (16). Las estructuras con verbos léxicos expresan el mismo

evento desde las perspectivas del que da y el que recibe el libro, en el caso de los verbos utilizados en (15). La oración en LSC expresa ambos verbos, pero como muestra la traducción de (15), para la interpretación a la LO, no es necesario expresar las dos perspectivas y, de manera genuina, lo expresamos con un solo verbo. En las estructuras de verbos en serie que incluyen predicados clasificadores (o verbos de movimiento) se expresa un predicado clasificador de parte del cuerpo para expresar la manera en que se mueve el referente (en el ejemplo, es el clasificador de parte del cuerpo de las patas del pato que se mueven por el agua) y otro predicado clasificador de entidad que expresa desplazamiento (en el ejemplo, es el clasificador de entidad del pato que se desplaza por el agua). Igualmente, como mostramos en la traducción de (16), la LO requiere un solo verbo.

(15) JOANA JOSEP LIBRO 1-DAR-3 3-COGER-1.

‘Joana dio un libro a Josep.’

(16) PATO FEO AGUA SALTAR. CL.parte-cuerpo: ‘patas se mueven’ CL.entidad: ‘animal se desplaza’.

‘El patito feo saltó al agua. Iba nadando por el agua.’

Además, se abordarán también cuatro competencias extralingüísticas e interpretativas. La primera se refiere a los ámbitos específicos, esto es, se trabajarán discursos de especialidad y su terminología junto con la actitud y adecuación interpretativa. Creemos idóneo trabajar discursos de dificultad media-alta a nivel de especificidad de terminología y discursos unidireccionales de diferentes temáticas específicas (como fragmentos de conferencias de diferentes temas escogidos por el docente) con mayor grado de dificultad que en el nivel anterior y que impliquen nuevas técnicas interpretativas. Sobre las situaciones bidireccionales pueden seleccionarse simulaciones de visitas médicas más específicas y de difícil gestión emocional, consultas y trámites económicos con alto nivel terminológico y requerimiento de técnicas interpretativas, y actos públicos y políticos de dificultad elevada. La segunda competencia es la preparación de la interpretación. Esto incluye diferentes aspectos como el análisis de los recursos consultables, la creación de recursos propios, la preparación de un encargo individual y en equipo o pareja, y la gestión de los turnos y el apoyo en la interpretación. A diferencia del segundo nivel, en este nivel se trabajan estos aspectos nombrados de manera autogestionada con los compañeros de trabajo. En las simulaciones de conferencias es importante conocer y gestionar el cambio de turno con el compañero de manera adecuada y el pedir y dar apoyo cuando es necesario. En tercer lugar, se abordarán las técnicas interpretativas básicas como la omisión voluntaria vs. involuntaria, la transposición, y se reforzarán las técnicas introducidas en el nivel anterior: la compresión lingüística y la modulación (Hurtado, 2001, Molina, 2006). A continuación, explicamos estas técnicas que creemos de gran utilidad introducir en este nivel intermedio, puesto que implican un nivel reflexivo más profundo para decidir utilizarlas en la práctica interpretativa.

Teniendo en cuenta la valoración de la omisión que hace Wadensjö (1998), es importante que el alumnado sepa tratarla como una estrategia de interpretación cuando es oportuno y no

siempre como un error. Como la misma autora sostiene, la omisión puede ser considerada una estrategia en la cual el intérprete puede usar su conocimiento lingüístico y cultural, el de los participantes, y el de la comunidad para poder manejar la información y ganar tiempo. En este sentido, las omisiones que consideramos que son de gran importancia para el alumnado son las que presenta Napier (2002) según el nivel de consciencia con el que se usa la omisión. En general podemos dividir las omisiones en conscientes o voluntarias, e inconscientes o involuntarias. Cabe destacar que las omisiones conscientes conllevan una pérdida de la información que el profesional opta por realizar debido a diferentes motivos, pero siempre de manera consciente y premeditada. Debemos advertir al alumnado que el uso de las omisiones conscientes se puede producir cuando haya problemas de recepción (indicándolo previamente), cuando haya redundancias en el mensaje y falta de tiempo en la práctica interpretativa, entre otras. Y debemos, sobre todo, desaconsejar las omisiones involuntarias, que se pueden producir, pero no son deseables. El conocimiento de los diferentes tipos de omisión puede llevar a una reflexión más profunda de la práctica interpretativa y a un mejor resultado del discurso producido por parte del alumnado.

Veamos algunos ejemplos. Una omisión voluntaria durante una interpretación hacia la LSC puede darse, en dos contextos principales, entre otros. Por un lado, el intérprete decide omitir información porque esta se puede expresar con una señalización, por ejemplo, en el contexto donde un nombre de una persona aparece escrito en un cartel, y especialmente si es complicado (17). Este ejemplo muestra una especificidad importante de la modalidad visogestual de las LS en las que se prioriza la referencia directa al espacio real compartido a través de señalar y mostrar elementos que están presentes en el entorno de la conversación. Por otro lado, una omisión voluntaria puede darse en los contextos en los que aparecen cifras o letras, puesto que son difíciles de retener en el proceso cognitivo de la práctica de la interpretación (18). Dicha omisión implica una pérdida de información, y no es deseable. Una omisión involuntaria se puede producir cuando el intérprete no recuerda una información, y nunca es de manera intencionada (19), por lo tanto, no es una estrategia, sino un error.

(17) Castellano: La presidenta se llama Assma Khermouche.
LSC: NOMBRE PRESIDENTA-MUJER PLACA MIRAR.

(18) Castellano: Los 25 pilotos de Honda tienen buenos resultados.
LSC: GRUPO (x) PILOTO H-O-N-D-A RESULTADO+++ BUENO.

(19) Castellano: Viajaremos a Italia, Francia, Grecia e Istanbul.
LSC: VIAJE DONDE? ITALIA, FRANCIA, (x) ISTANBUL.

Como indica Isal (2015), la transposición es una técnica que implica una toma de decisión consciente por parte del profesional, ya que el cambio de categoría gramatical pretende favorecer la comprensión del discurso meta, y hacer este cambio entre las estructuras de la LO y la LS requiere un conocimiento profundo de ambas lenguas de trabajo. Consiste en utilizar una estructura sintáctica distinta en la lengua meta (20).

- (20) LSC: COMPAÑERO MUJER TRABAJO NUEVO QUIEN? M-A-R-T-A
Castellano: La nueva compañera de trabajo será Marta.

Finalmente, para que el alumnado pueda mejorar sus discursos y avanzar en la práctica interpretativa, es esencial que se pacten y se construyan rúbricas y métodos de autoevaluación. Según la clasificación de evaluaciones que proponen De los Santos y Lara (2001) —esto es, inicial, continua y final—, en este nivel proponemos una evaluación final del producto no modificable con la intención de mejorar en las próximas prácticas. Coincidimos con las autoras que indican que en la evaluación analizamos el producto final de la interpretación, pero también los elementos que intervienen, como las decisiones que se toman en función del entendimiento del código deontológico, el trabajo en equipo, la preparación, agentes ambientales y otros factores que intervienen en el desarrollo de la práctica interpretativa.

5.2. Competencias

Las competencias que los alumnos habrán adquirido al final del nivel intermedio son la utilización de las estructuras de la lengua en ambas direcciones de la interpretación, el dominio de los recursos de consulta de las lenguas de trabajo para preparar un encargo, la creación de recursos propios como glosarios, y la diferenciación y utilización correcta de las diferentes técnicas de interpretación. También deberán ser capaces de reconocer e identificar los errores y aciertos de sus propias interpretaciones.

5.3. Descripción de materiales

Los materiales apropiados para utilizar en este nivel se componen de discursos más elaborados en LS, que requieran más competencias a nivel gramatical y discursivo de esta lengua para poder comprender los discursos cuando se produce la interpretación simultánea de estos. En el Anexo A3 listamos algunos ejemplos de recursos donde poder encontrar discursos de diferentes dificultades en LSC, como *Webvisual*, donde disponemos, tanto de recursos de nivel más bajo, con cuentos presentes en el nivel básico, como noticias y discursos complejos signados. Asimismo, en este nivel también podemos disponer de conversaciones en LSC entre diferentes interlocutores, como en los recursos de L'Associació d'Artistes Sords Units (ASU), que comportan un nivel de dificultad elevado debido a la espontaneidad de la expresión que se traslada en el ejercicio interpretativo.

En el caso de situaciones bidireccionales proponemos *role plays* en vivo y controlados en clase, con la participación de personas sordas usuarias de la LS, que permitan a los alumnos poner en práctica sus habilidades interpretativas relacionadas con la bidireccionalidad y las dificultades propias de este nivel.

Para los discursos en LO proponemos corpus de conversaciones y discursos reales que, por su rapidez, pueden conllevar cierta dificultad y que son apropiados para trabajar en este nivel. En el Anexo A3 también proponemos recursos de calidad como el *Speech Repository* citado anteriormente que nos permite seleccionar la dificultad del discurso.

6. Nivel avanzado

Se trata del nivel más alto en la escala de formación actual en el marco de estudios de grado. Para acceder es indispensable haber cursado y superado el nivel intermedio.

6.1. Contenidos

El nivel avanzado es el último de los niveles de aprendizaje que hemos establecido, por lo tanto, se propone trabajar contenidos y competencias más especializadas y complejas. En lo que concierne a los contenidos gramaticales, no se introduce nuevo contenido, sino que se perfecciona el ya adquirido para poder dominar la interpretación y se ahonda en las competencias interpretativas.

Se espera que el alumnado pueda trabajar y experimentar simulaciones de situaciones interpretativas de ámbitos específicos de dificultad elevada, así como también situaciones reales controladas por el profesorado (Miner y Nicodemus, 2021). Teniendo en cuenta los criterios de direccionalidad, dificultad terminológica y gestión de los que hemos hablado a lo largo del artículo, en este último abordaremos la máxima dificultad de los tres parámetros. Los discursos que creemos oportunos trabajar serían los de ámbito jurídico-administrativo y policial, científico-técnico y psicológico, educativo, artes escénicas (teatro, poesía y música), medios de comunicación y vídeo-interpretación. La elección de estos ámbitos es debida a que el profesional debe dominar las competencias gramaticales e interpretativas a un nivel muy alto para poder tomar ciertas decisiones y gestionar el estrés comunicativo y emocional que implican, además de su preparación. A través de estos discursos y simulaciones, se deben trabajar registros orales y signados altos y de especialización, y se debe conocer la situación interpretativa y su dificultad para poder prepararla y tomar decisiones, en las que el bagaje personal del profesional es caudal.

Además de las técnicas interpretativas adquiridas en los anteriores niveles, creemos que en este nivel el alumnado dispone de suficiente dominio como para introducir la técnica de la ampliación lingüística, opuesta a la compresión lingüística. Esta técnica se utiliza para evitar ambigüedades en el discurso meta. Según Hurtado (2001) también es frecuente recurrir a esta técnica para suplir una deficiencia sintáctica. Como indica Isal (2015), no se debe confundir con la paráfrasis, en la que se explica una idea o proposición de diferente manera sin añadir información, solo clarificando el término, sino que en la ampliación siempre se añade información nueva. En medios de comunicación es muy habitual encontrarnos con pequeñas ampliaciones como la que vemos en la versión LSC en (21), donde los signos de ampliación aparecen subrayados. El signo PROPIO amplía y clarifica de quién es el PALAU; el signo PROVISIONAL clarifica que no han ganado el partido todavía, y DESPUÉS CONTINUAR añade que el descanso no es el final. Estas ampliaciones se usan para que cierta información sea más clara para los receptores del mensaje en LSC.

- (21) Castellano: A esta hora está en juego en el Palau y en Esport 3 el Barça Alba de Berlín; en el descanso ganan los azulgranas por 40 a 32.

LSC: TAMBIÉN AHORA TIEMPO PALAU PROPIO BARCELONA A-L-B-A BERLÍN ES GANAR PROVISIONAL 40 32 DESCANSO DESPUÉS CONTINUAR.

(Ejemplo extraído del análisis de Isal 2015: 20)

6.2. Competencias

Las competencias que el alumnado debe adquirir en este último nivel se basan en dominar los registros utilizados en los discursos específicos de dificultad elevada, disponer y utilizar fuentes de consulta especializadas propias y ajenas, utilizar correctamente las técnicas de interpretación trabajadas en los cuatro niveles e interpretar fielmente el contenido. También se espera que los alumnos tengan la capacidad de detectar errores en el propio discurso interpretado una vez realizado y de demostrar una reflexión de la práctica interpretativa para tomar decisiones acertadas frente a situaciones conflictivas (tanto lingüísticas como contextuales), ya sea de modo grupal o individual.

6.3. Descripción de materiales

En este último nivel, en las simulaciones controladas por el profesorado, es recomendable que se pueda contar con personas sordas usuarias de la LSC en el aula y se pueda pactar una situación que cumpla los parámetros concretos de dificultad descritos con anterioridad. Es preferible que en las simulaciones con *role playing* se trate la bidireccionalidad en los ámbitos citados en el apartado anterior referente a los contenidos propios de este nivel. Para los discursos unidireccionales de alta dificultad, es habitual encontrar conferencias o charlas, tanto especializadas como divulgativas en internet y en abierto, que nos ofrecen la oportunidad de realizar prácticas siguiendo un discurso real. Como hemos comentado en otros niveles, en plataformas destinadas a la práctica de la interpretación entre LO podemos disponer de discursos, mayoritariamente de dificultad alta, es el caso de *Speechpool* o con opción de seleccionar la dificultad. En el caso de los discursos en LS, recomendamos trabajar tanto discursos informales de alta dificultad por el uso de la lengua y el dominio de la comprensión que implican, como discursos formales. En el Anexo A4 detallamos algunos recursos útiles.

7. Discusión y conclusiones

En este artículo hemos presentado una propuesta de creación y establecimiento de niveles de interpretación en la formación universitaria en interpretación de LS, dividida en cuatro niveles: inicial, elemental, intermedio y avanzado. La descripción de cada nivel ha incluido los diferentes contenidos que deben trabajarse y dominarse, centrados en contenidos gramaticales, interpretativos y extralingüísticos. También hemos incorporado las competencias que se deben adquirir para cada nivel, así como una propuesta preliminar de repositorio de materiales didácticos para el aprendizaje y la formación de cada nivel. A través de nuestra propuesta, pretendemos establecer unos criterios o pautas para poder trabajar con y evaluar al alumnado,

y así poder escoger discursos destinados a desarrollar las competencias descritas en cada nivel con su correspondiente dificultad.

Para estar en igualdad de condiciones que la enseñanza y la práctica de la interpretación de otras lenguas, proponemos una base de discursos en LO y LS dividida por niveles y temáticas, que se pudiera actualizar periódicamente, y donde, tanto docentes como alumnos, pudieran tener acceso para practicar con discursos supervisados y de calidad que se ciñan al nivel de exigencia correspondiente con cada nivel de aprendizaje. En LO encontramos el *Speech Repository*, que cuenta con múltiples opciones de nivel y de clasificación de los discursos.

Recientemente, con la creación de materiales en línea y de canales de *YouTube*, disponemos de infinidad de materiales a nuestro alcance que podemos aplicar durante la enseñanza y la práctica interpretativa. Encontramos muchos materiales disponibles en LSC de diferente nivel de dificultad que presentamos en el Anexo A. Sin embargo, nos encontramos con más dificultades para encontrar discursos en LO (catalán y castellano) adaptados a los diferentes niveles, sobre todo en catalán, ya que es una lengua menos presente en redes sociales y canales de difusión de vídeo. Hemos observado que para los niveles inicial y avanzado resulta más fácil poder encontrar materiales que se adecuen a las características de velocidad y especificidad descritas, como cuentos o narraciones breves (para el nivel inicial) y diálogos, conferencias, explicaciones temáticas y telediarios (para el nivel más avanzado).

Para los niveles elemental e intermedio, vemos que no disponemos de una variedad de recursos amplia para poder emplear durante las clases. A menudo el profesorado se ve obligado a volver a grabar o adaptar los materiales encontrados en abierto por internet para que se ciñan a las necesidades pertinentes para trabajar en estos niveles. Una de las posibles vías que proponemos explorar es la utilización de los materiales de aprendizaje de catalán como L2, especialmente la parte de comprensión oral, ya que estos están debidamente clasificados por niveles de dificultad según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Además, estos materiales han pasado controles de calidad y no tendríamos la problemática de los materiales en abierto por internet.

Cabe enfatizar que sería importante que en las asignaturas específicas de Traducción LSC de nivel inicial, así como también en las demás asignaturas relativas a la formación de competencias, uso, descripción y análisis de la LSC, un foco inicial destacable fuera invertido en la buena comprensión del discurso signado (obviamente, sin dejar de lado el trabajo de la comprensión del discurso de la LO). Esta comprensión de los signos, estructuras y recursos del discurso signado (que en la gran mayoría de los casos es la L2, a diferencia de la LO) contribuye a una interpretación a la LO adecuada y pertinente.

Es importante destacar también que los ámbitos de actuación de los ILS son cada vez más numerosos y diversos, hecho que se va ampliando con el avance de los años. Esto hace que aparezcan más ámbitos a trabajar idealmente en los distintos niveles y que sea difícil de abarcar, a la vez que implica una búsqueda de materiales didácticos y referencias aún ausentes. Claros ejemplos de este hecho son la interpretación de las artes escénicas, para la cual no disponemos

de materiales de referencia de utilidad, y la interpretación a distancia, la cual requiere unos recursos específicos por parte del ILS.

Finalmente, desde una perspectiva más general, en un trabajo futuro sería interesante relacionar el listado de habilidades y procesos cognitivos desarrollados en la taxonomía de Bloom et al. (1964) con el proceso de formación y aprendizaje de la interpretación LS/LO. Dichas habilidades, ordenadas de menor a mayor complejidad cognitiva (recordar; comprender; aplicar; analizar; evaluar y crear) podrían ser aplicadas a los distintos niveles de formación y ser utilizadas como ítems de referencia en la evaluación del proceso. Queda aún mucho trabajo por hacer, pero con este artículo esperamos haber puesto las bases para establecer unos criterios unificados en la formación universitaria en interpretación, aplicables a cualquier LS.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido parcialmente posible gracias a distintas instituciones. Isal agradece al Centro de Estudios LSC-UPF Actúa de la Universidad Pompeu Fabra; Barberà agradece el proyecto “Microdiachrony in Endangered Languages across Modalities”, financiado por la Agencia Estatal de Investigación (PID2020-119041GB-I00, 2021–2025) y el Gobierno de la Generalitat de Cataluña (2017 SGR 1478); la investigación de Gabarró-López es una actividad financiada por la Unión Europea-NextGenerationEU, Ministerio de Universidades y Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, mediante convocatoria de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona). Queremos agradecer los comentarios y reflexiones de los revisores y los editores que han contribuido a la mejora del artículo, así como también las imágenes cedidas por Delfina Aliaga y su asesoramiento en LSC. Asimismo, nos gustaría agradecer los espacios de encuentro y las charlas con compañeras de profesión que aportan distintas visiones y fomentan la reflexión sobre la situación actual de la interpretación y sus necesidades en el ámbito formativo. Las reflexiones expresadas aquí son exclusivamente nuestras.

Referencias

- Barberà, G., Costello, B., Villameriel, S. y Badia, T. (2008). El futuro de la formación en interpretación de LS: las puertas de la Universidad. A.A.V.V (Eds.), *III Congreso de FILSE: Interpretando el futuro*. FILSE.
- Benedicto, E., Cvejanov, S. y Quer, J. (2008). The morphosyntax of verbs of motion in serial constructions: a crosslinguistic study in three signed languages. En J. Quer (Ed.), *Signs of the Time: Selected Papers from TISLR 8* (pp. 111–132). Signum.
- Bloom, B. S. y Committee of College and University Examiners. (1964). *Taxonomy of educational objectives, Vol. 2*. Longmans, Green.
- De los Santos, E. y Lara, P. (2001). *Técnicas de interpretación de lengua de signos*. CNSE.
- Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guía-intérpretes, FILSE (2002). *Código Deontológico de Intérpretes de Lengua de Signos y Guía-intérpretes del Estado Español*. <http://filse.org/codigo-deontologico>
- Frigola, S. *Biblioteca de l’LSC by Santi Frigola*. <https://www.santifrigola.cat/>

- Frigola, S., Aliaga, D., Barberà, G. y Gelpí, C. (2015). La lengua de signos en los estudios universitarios de grado de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra. En CNLSE (Ed.), *Actas del Congreso CNLSE sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- González-Montesino, R. H. (2016). *La estrategia siempre a mano: Propuestas didácticas para la interpretación en lengua de signos* [Tesis doctoral]. Vigo: Universidade de Vigo.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Cátedra.
- Isal, M. (2015). *La interpretació LO>LSC als telenotícies: Anàlisi de tècniques específiques a les notícies esportives* [Trabajo de Final de Grado]. Universitat Pompeu Fabra.
- Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. y Codorniu, I. (2019). Recursos de creación de léxico en la lengua de signos catalana (LSC). *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (Eds.), 1, 53-90.
- Jarque, M. J., Codorniu, I., Bosch-Baliarda, M., Fernández-Viader, M. P., García, C., Serrano, E. y Segimon, J. M. (2012). Procesos de lexicalización en la LSC: procedimientos de combinación. *Anuari de Filologia, Estudis de Lingüística* 2, 141–176.
- Leeson, L., van den Bogaerde, B., Rathmann, C. y Haug, T. (2016). *Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages. Common Reference Level Descriptors*. ECML.
- Metzger, M. y Bahan, B. (2001). Discourse analysis. En C. Lucas (Ed.), *The Sociolinguistics of Sign Languages* (pp. 112-144). Cambridge University Press.
- Miner, A. y Nicodemus, B. (2021). *Situated Learning in Interpreter Education: From the Classroom to the Community*. SpringerLink.
- Quer, J. (2018). On categorizing types of role shift in Sign languages. *Theoretical Linguistics*, 44(3-4), 277–282. DOI: <https://doi.org/10.1515/tl-2018-0020>
- Quer, J., Cecchetto, C., Pfau, R., Donati, C., Steinbach, M., Geraci, C. y Kelepir, M. (2017). *SignGram Blueprint: A Guide to Sign Language Grammar Writing*. De Gruyter Mouton.
- Molina, L. (2006). *El otoño del pingüino: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Napier, J. (2002). *Sign Language Interpreting: linguistic coping strategies*. Douglas Mclean.
- Perniss, P. (2012). Use of sign space. En R. Pfau, M. Steinbach y B. Woll (Eds.), *Sign language: An international handbook (HSK - Handbooks of linguistics and communication sciences)* (pp. 412-431). Mouton de Gruyter.
- Poizner, H., Klima, E. y Bellugi, U. (1987). *What the Hands Reveal about the Brain*. MIT Press/Bradford Books.
- Steinbach, M. (2021). Role shift: Theoretical perspectives. En J. Quer, R. Pfau y A. Herrmann (Eds.), *Theoretical and Experimental Sign Language Research* (pp. 351-377). Routledge.
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. Longman.
- Winston, E. (2005). Designing a Curriculum for American Sign Language/English Interpreting Educators. En M. Marschark, R. Peterson y E. Winston (Eds.), *Sign Language Interpreting and Interpreter Education. Directions for Research and Practice* (pp. 208-234). Oxford Academic.

Anexo A

A1) Nivel inicial

Materiales LSC

- Faules (autoaprendizaje CREA-LSC Universitat Pompeu Fabra): <https://www.upf.edu/web/lsc-actua/crea-lsc/faula-guineu-corb>
- Biblioteca de l'LSC by Santi Frigola: <https://www.santifrigola.cat/lsc/literatura/contes/>
- Apartado de cuentos de Webvisual.tv (FESOCA): <https://www.webvisual.tv/ca/arxiu-contes/>

Materiales LO

- Canal de *YouTube* de Montse Oller (cuentos narrados en catalán): <https://www.youtube.com/user/MontseOller>
- *Couch Polyglot* (diálogos en catalán para extranjeros): <https://www.youtube.com/watch?v=TW-5C23YRQQ>
- Recursos de autoaprendizaje B1 (Universitat de Barcelona): https://www.ub.edu/autoaprenentatgencatala/?page_id=6129#sf-22122-225422,22222-22expressio20oral22,22search-id22:22222

A2) Nivel elemental

Materiales LSC

- DOMAD. 2002. *Els Genís i la sanitat*. Barcelona: FESOCA.
- Els 5 sentits (autoaprendizaje CREA-LSC Universitat Pompeu Fabra): <https://www.upf.edu/web/lsc-actua/crea-lsc/sentit-5-sentits>

Materiales LO

- Canal Català al Natural (narraciones sobre temas variados): <https://www.youtube.com/channel/UCAUs47G3wtvo94GA0d7aauA>
- Recursos de autoaprendizaje B1 (Universitat de Barcelona): https://www.ub.edu/autoaprenentatgencatala/?page_id=6129#sf-22122-225422,22222-22expressio20oral22,22search-id22:22222
- Speech Repository (European Commission): <https://webgate.ec.europa.eu/sr/home>

A3) Nivel intermedio

Materiales LSC

- Serie web Peixos (ASU): <https://www.asubcn.cat/peixos.html>
- Guia Barcelona a les mans (ASU): <https://www.asubcn.cat/mans.html>
- Webvisual.tv (FESOCA): <https://www.webvisual.tv/>

Materiales LO

- Corpus Oral de Registres (Universitat de Barcelona): <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/10412>
- Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América: <https://presea.linguas.net/Corpus.aspx>
- Speech Repository (European Commission): <https://webgate.ec.europa.eu/sr/home>

A4) Nivel avanzado

Materiales LSC

- AIMADA: <https://www.youtube.com/c/AimadaLSC/videos>
- Webvisual.tv (FESOCA): <https://www.webvisual.tv/>
- Canal de *YouTube* de Josep M. Segimon: <https://www.youtube.com/user/jsegimon>

Materiales LO

- Ted Talks: https://www.ted.com/playlists/518/ted_talks_en_espa%C3%B1ol
- Lecciones inaugurales (Universitat Pompeu Fabra): <https://www.upf.edu/web/traduccio/llicons-inaugurals>
- Notícies 324 (Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals): <https://www.ccma.cat/tv3/alcarta/cercador/?text=telenoticies&profile=videos&perfil=rellevancia>
- Speechpool: <http://speechpool.net/es/>

Apuntes sobre la concepción y puesta en práctica de una nueva propuesta curricular para la formación de intérpretes de Lengua de Señas Cubana

Notes on the conception and implementation of a proposal for a new curriculum for the training of Cuban Sign Language interpreters

Marianela Garau Cordovés¹, Rita Simón Valdés^{2,3} y Yoel Moya Pérez de Corcho^{2,3}

*Universidad de La Habana*¹

*Centro Nacional de Desarrollo y Supresión de la Persona Sorda*²

*Asociación Nacional de Sordos de Cuba*³

mgarau@flex.uh.cu

RESUMEN



Resumen en lengua de señas cubana [pinchando aquí](#).

En el año 2021 comenzó a impartirse un programa de formación superior de ciclo corto que propone formar a un profesional capaz de valerse de la Lengua de señas cubana (LSCu¹) y de la lengua española para el desempeño de su labor en el campo de la interpretación. Este trabajo propone destacar el valor de la propuesta curricular, en tanto incluye por primera vez en Cuba la enseñanza de la LSCu basada en los principios y los descriptores propuestos en el volumen complementario del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2020) y en la concepción didáctica del proceso de enseñanza y aprendizaje de la LSCu como L2 (Moya, 2019); así como, la introducción de los resultados de los estudios relacionados con la mencionada lengua y la mediación lingüística, basada

¹ Para identificar y diferenciar las siglas LSC correspondientes a la lengua de señas cubana, se empleará LSCu debido a las confusiones que pueden presentar los lectores de la bibliografía especializada con las siglas de la lengua de señas colombiana, lengua de signos catalana o con la traducción de la canadiense o coreana, por citar algunos ejemplos. En el acápite de las referencias sí hemos mantenido LSC para respetar los títulos originales.

fundamentalmente en un método, cuyo soporte teórico es la llamada Teoría Interpretativa (Domínguez, 2011, 2015).

Palabras clave: lengua de señas cubana (LSCu), mediación lingüística y cultural, formación de intérpretes.

ABSTRACT

In 2021, a short-cycle higher education program was introduced with the purpose of training professionals capable of using Cuban sign language (CuSL) and Spanish to perform interpretation work. This program's curricular proposal is noteworthy because it's the first in Cuba to include teaching CuSL based on the principles and descriptors proposed in the complementary volume of the Common European Framework of Reference for Languages (Consejo de Europa, 2020). It also incorporates the didactic conception of the teaching-learning process of CuSL as L2 (Moya, 2019) and the results of studies related to CuSL and linguistic mediation, mainly based on the Interpretative Theory (Domínguez, 2011, 2015).

Keywords: cuban sign language (CuSL), linguistic and cultural mediation, training of interpreters.

1. Introducción

En el año 2018, el Consejo de Estado de la República de Cuba aprueba la institucionalización del Nivel de Educación Superior de Ciclo Corto como subsistema de la Educación Superior Cubana y designa al Ministerio de Educación Superior (MES) como organismo rector. En este nivel se dispone una formación académica con un enfoque teórico-práctico que no puede durar más de tres años y se sustenta en satisfacer las necesidades de profesionales que demandan algunas instituciones. Esta realidad evidencia un vínculo entre la universidad y los empleadores que debe mantenerse como una constante para lograr la calidad y el éxito del proceso docente.

A partir de esta posibilidad, la Asociación Nacional de Sordos de Cuba (ANSOC) presentó al MES en el año 2019 la solicitud de la apertura del Técnico Superior Interpretación y Traducción de la LSCu. Por el perfil del graduado descrito y por la experiencia de dos ediciones de una Licenciatura en Interpretación de la Lengua de Señas, el mencionado Ministerio designó a la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana (FLEX) como centro responsable de la nueva propuesta.

En el año 2020, teniendo en cuenta las pautas que se regulan en el documento base para el diseño de los planes de estudio de este subsistema y las condiciones objetivas existentes para lograr cumplir con los dos perfiles previstos por la ANSOC, un colectivo de especialistas de dicha institución y profesores de la FLEX decidieron centrar el programa en la formación de intérpretes y propiciar un acercamiento a la traducción dentro del currículo optativo.

Como consecuencia de lo anterior, el programa que se presentó para su oficialización se denomina *Interpretación de la Lengua de Señas Cubana*. Este se ha concebido con el propósito

de alcanzar un graduado con capacidad para el pensamiento humanista, independiente, creador, integrador y de proyección estratégica, y con las competencias propias de un profesional que ejerce como mediador lingüístico y cultural en el campo de la interpretación entre la comunidad sorda cubana y la comunidad oyente.

En el diseño de dicho programa formativo se consideró la experiencia de Cuba en esta área, así como la práctica y la bibliografía de otros países, tales como: Argentina, México, Uruguay, España, entre otros. Por otro lado, se consultaron los documentos que rigen los procesos de la enseñanza de la interpretación y la traducción en la FLEX.

Este artículo tiene como objetivo destacar el valor de la propuesta curricular, a partir de la exposición de aspectos metodológicos esenciales que responden a la inclusión, por primera vez en Cuba, de: (1) la concepción de la enseñanza de la LSCu basada en los principios y los descriptores propuestos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* —en su Volumen complementario del año 2020— y en la concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la LSCu como segunda lengua (Moya, 2019); (2) la mediación lingüística basada fundamentalmente en un método de enseñanza basado en la Teoría Interpretativa o Escuela del Sentido (Seleskovitch, 1968) y en la aproximación al tema para otras lenguas de señas (Famularo, 2012; Peña y Magaña-Cabrera, 2015); y (3) los resultados de los primeros estudios lingüísticos de la LSCu.

Este es un tema que consideramos de vital importancia porque la formación de intérpretes de LSCu en nuestro país, con un desarrollo competente en sus modos de actuación y con un conocimiento sólido y actualizado, posibilitará la incorporación de profesionales en mejores condiciones —que en oportunidades anteriores— para ofrecer un servicio de calidad a la comunidad sorda.

2. Principales antecedentes de la formación de intérpretes de LSCu

La interpretación de LSCu surge como respuesta a la demanda de las personas sordas hacia una participación social en igualdad de condiciones con respecto al resto de los ciudadanos. No se cuenta con estudios publicados de carácter histórico que describan en este país el surgimiento y las primeras prácticas en esta profesión. Sin embargo, ha sido posible registrar algunas referencias a través del intercambio con fuentes vivenciales que ejercieron la actividad en la etapa precedente a la formación académica. También se ha podido consultar una tesis de grado (Pérez, 2010) en cuya introducción la autora expone algunos acontecimientos que revelan el devenir histórico de tan importante trabajo en Cuba. Ella se basa en su propia experiencia como intérprete protagonista de estos eventos y en el análisis de documentos tales como los Registros del Departamento Nacional de Intérpretes conservados en la ANSOC, y de la tesis de grado de Roger Milán (cit. en Pérez, 2010)².

² La autoría de este trabajo no han podido tener acceso a esta tesis.

A partir de las fuentes mencionadas se ha constatado que la interpretación de la LSCu no fue reconocida como una profesión hasta el 10 de octubre de 1982, fecha en la que apareció por primera vez la figura del intérprete en un programa matutino informativo de televisión. No obstante, las personas que realizaban la labor poseían una formación empírica, pues eran familiares o amigos de personas sordas y colaboraban de forma voluntaria. En 1983, la ANSOC oficializa el servicio de intérpretes y a partir de este momento comienza a considerarse esta labor como una profesión. En esta etapa, los responsables de la preparación, capacitación, evaluación y remuneración de estos intérpretes empíricos eran los funcionarios o directivos de dicha Asociación en cada territorio.

No es hasta la década de los 90 del siglo pasado cuando tienen lugar las primeras acciones de capacitación de los intérpretes en ejercicio, junto al primer reconocimiento institucional de la LSCu ya que se introduce esta lengua como alternativa dentro del currículo en las escuelas y luego, como asignatura.—, En este sentido, Pérez (2010) precisa que en La Habana se realiza el primer seminario nacional de intérpretes de LSCu en mayo del año 1991, con la participación de siete intérpretes de igual número de provincias del país. A continuación se celebraron catorce encuentros anuales hasta que, en 1999, se realiza un Primer Encuentro con carácter internacional, en la provincia de Santiago de Cuba, en el cual se acuerda generar acciones de formación académica para estos profesionales. Es por ello que se produce en La Habana, en el curso escolar 2001-2002, una primera experiencia de formación con carácter emergente en un curso de tres meses que se extendió, al año siguiente, por el resto de provincias del país. Las organizaciones responsables de esta formación fueron la ANSOC y el Ministerio de Educación (MINED), y específicamente dentro de esta última, los Institutos Superiores Pedagógicos³. Durante esta etapa también resultaron habilitados como intérpretes algunos graduados de cursos libres de LSCu que se realizaban entre seis meses y un año de duración. Posteriormente, representantes de las instituciones mencionadas coordinaron una formación única de Técnico Medio para trabajadores que tuvo lugar del año 2004 al 2005.

Durante las últimas décadas, la formación de los intérpretes de LSCu se ha concentrado fundamentalmente en el nivel medio superior; es decir, se ha ofrecido a egresados del último año del nivel secundario (15 años de edad) y a egresados del último año nivel medio (18 años de edad). A pesar del empeño de sus organizadores y ejecutores, en dicha formación se han observado: a) deficiencias en la concepción de los programas, b) ausencia de docentes con una formación apropiada, c) falta de objetividad en el modelo del profesional que no concibe explícitamente al intérprete como un mediador lingüístico y d) ausencia de una estrategia para la captación de estudiantes con las aptitudes físicas e intelectuales necesarias para el desempeño. Todo ello ha traído como consecuencia un éxodo importante de estudiantes y una formación deficiente en la mayoría de los graduados. A estas conclusiones se han llegado a partir de los análisis realizados por los especialistas de la ANSOC y del MINED, en diferentes espacios de trabajo en los que se ha promovido el debate sobre la situación.

³ Actualmente reciben el nombre de Universidades Pedagógicas.

Teniendo en cuenta esta problemática, al inaugurar la ANSOC en el año 2008, el Centro Nacional de Superación y Desarrollo de la Persona Sorda (CENDSOR) definió a los intérpretes de LSCu como uno de sus grupos priorizados de atención, para lo cual se hizo necesario diseñar diferentes cursos de capacitación y superación. Por esa razón, se han puesto en práctica estrategias para la atención diferenciada a los distintos niveles de formación y desempeño profesional.

Asimismo, como parte de la estrategia para la superación de estos profesionales, se inició en el curso 2005-2006 la primera experiencia de formación de Licenciados en Interpretación de LSCu como modalidad de estudios superiores en la Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX) de la Universidad de La Habana. Hubo solamente dos aperturas, cuyas promociones fueron en los años 2010 y 2012, pero la carrera propició elevar en gran medida el nivel profesional de los matriculados e impulsó significativamente el inicio de investigaciones descriptivas de la LSCu, que también han contribuido al perfeccionamiento de la enseñanza de la interpretación. Aunque esta licenciatura no existe en la actualidad, constituye un significativo antecedente de la formación de ciclo corto objeto de este artículo.

3. Aspectos generales del Técnico Superior Interpretación de la LSCu

En el plan de estudio de este programa proponemos la formación de un técnico superior capaz de valerse de la LSCu y de la lengua española para el desempeño de su labor profesional en el campo de la interpretación. Planteamos, además, la aproximación a procesos tales como: la investigación lingüística aplicada a la LSCu, la formación y/o superación de los técnicos de la profesión, la traducción de textos de la LSCu hacia la lengua española y viceversa, y la guía-interpretación para personas sordociegas. Está estructurado en dos años y un período académicos⁴.

El objetivo general del programa es demostrar habilidades para la mediación en la comunicación interlingüística entre la LSCu y la lengua española, con ética profesional y alto compromiso personal en consecuencia con la diversidad lingüística y cultural de las comunidades sorda y oyente.

Teniendo en cuenta las pautas para diseñar ese tipo de programa, el currículo base es de 2244 horas/clases, lo cual constituye el 92.12 % del fondo de tiempo dispuesto (2436 horas) y el currículo optativo es de 192 horas/clases, que constituye el 7.88 % del fondo de tiempo del programa. El número de horas destinadas a la práctica laboral (456) representa el 18.72 % del total de horas del programa. Aunque este último dato está ligeramente por debajo del 20 % que se consigna para este tipo de programas, se aclara que es un curso eminente práctico, pues el aprendizaje de una nueva lengua y su proceso de interpretación así lo requiere. Por tanto, las horas destinadas a la práctica en cada actividad suplen la diferencia.

⁴ El Ministerio de Educación Superior dispone de períodos de 16 semanas lectivas, sin contar las semanas de evaluaciones.

El currículo base garantiza los contenidos esenciales de la formación general y básica del futuro técnico, por lo que se incluyen, por un lado, asignaturas de formación general (FG) y otras de formación profesional (FP). Por otro lado, dentro del currículo optativo, se propondrán , necesariamente asignaturas dirigidas a la preparación de los estudiantes para los modos de actuación vinculados con la colaboración del futuro profesional, en los procesos de guía-interpretación a personas sordociegas y de traducción de textos de la LSCu hacia la lengua española y viceversa. A continuación, en la tabla 1, presentamos la malla curricular en el formato de documento de trabajo del colectivo de profesores para que puedan consultarse los modos, las esferas de actuación y las funciones consignadas en el plan de estudio correspondiente a este programa.

Tabla 1

Malla curricular del Técnico Superior Interpretación de la LSCu (Ministerio de Educación Superior de Cuba, 2020). Documento de trabajo.

1er año		2do año		3er año
1er período	2do período	1er período	2do período	Período único
Fundamentos del Socialismo en Cuba I (FG) 60 horas/clase	Fundamentos del Socialismo en Cuba II (FG) 60 horas/clase	Fundamentos básicos de la Preparación para la Defensa (FG) 36 horas/clase	Asignatura del currículo optativo (FP) 64 horas/clase	Asignatura del currículo optativo (FP) 64 horas/clase
Educación Física I (FG) 32 horas/clase	Educación Física II (FG) 32 horas/clase	Asignatura del currículo optativo (FP) 64 horas/clase		
Práctica Integral de la Lengua Española I (FP) 64 horas/clase	Práctica Integral de la Lengua Española II (FP) 64 horas/clase	Gramática de la Lengua Española (FP) 64 horas/clase	Estilística de la Lengua Española (FP) 64 horas/clase	
Lengua de Señas Cubana I (FP) 192 horas/clase	Lengua de Señas Cubana II 192 horas/clase	Lengua de Señas Cubana III (FP) 192 horas/clase	Lengua de Señas Cubana IV (FP) 128 horas/clase	Lengua de Señas Cubana V (FP) 128 horas/clase
	Introducción a los estudios	Introducción a los estudios		

	lingüísticos (FP) 64 horas/clase	lingüísticos de la Lengua de Señas Cubana(FP) 64 horas/clase		
Cultura e identidad 32 horas/clase	Identidad Cultural de la Comunidad Sorda Cubana (FP) 32 horas/clase			Introducción a la Didáctica aplicada a la Lengua de Señas Cubana (FP) 32 horas/clase
		Interpretación I (FP) 96 horas/clase	Interpretación II (FP) 96 horas/clase	Interpretación III (FP) 96 horas/clase
		Práctica laboral I (FP) 120 horas/clase	Práctica laboral II (FP) 152 horas/clase	Práctica laboral III (FP) 152 horas/clase

Modos de actuación:

- Mediar en la comunicación oral y señada entre personas sordas y oyentes, de la LSCu a la Lengua Española y viceversa.
- Participar en investigaciones relacionadas con la lingüística comparada entre las lenguas de trabajo.
- Colaborar con la formación y superación de los técnicos de la profesión.
- Colaborar con la guía-interpretación a personas sordociegas.
- Colaborar en la traducción de textos de la LSCu hacia la Lengua española y viceversa.

Esferas de actuación:

- Entidades relacionadas con diferentes organismos e instituciones de la administración central del Estado (servicios públicos, jurídicos, televisivos, culturales, deportivos, otros).
- Centros de enseñanza de los diferentes niveles educativos.
- Dependencias de servicios de interpretación y traducción.
- Centros de investigación lingüística.

Funciones principales del profesional:

- Interpretar durante el acto de comunicación bilingüe mediada y manejar con ética los aspectos interculturales.
- Procesar información de diversas fuentes como base para la actividad de la interpretación, la didáctica, la investigación, la traducción y la guía- interpretación.

- Participar en la planificación y ejecución de determinadas actividades de formación y superación de los técnicos de la profesión.
- Integrar equipos de investigación relacionados con la lingüística comparada entre las lenguas de trabajo.
- Colaborar con el proceso de guía-interpretación a personas sordociegas en determinados ámbitos.
- Colaborar en la traducción de textos sencillos de la LSCu hacia la Lengua Española y viceversa.

Debido a que ningún nivel educacional anterior incluye el aprendizaje de la LSCu, se sitúan las primeras asignaturas para su aprendizaje dentro del primer año y deben ser aprobadas para poder continuar en el programa. Los estudiantes que no demuestren tener las aptitudes necesarias serán reorientados hacia otros programas universitarios de ciclo corto.

Como las asignaturas de nuestra lengua de señas se han concebido a partir de las exigencias que estipula el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas de señas — uno de sus principales sustentos— se exige como requisito de continuidad la aprobación de las materias de LSCu durante el primer año, pues para el avance exitoso en la formación curricular se requiere que los estudiantes transiten por cada período de LSCu de una manera gradual, venciendo los parámetros de evaluación dispuestos desde el nivel A1 hasta el nivel B2.

Esta misma concepción de gradualidad se tuvo en cuenta para la distribución del resto de las asignaturas del currículo base. Los contenidos han sido seleccionados para que tributen al modo de actuación esencial: mediar en la comunicación oral y señada entre personas sordas y oyentes, de la LSCu a la lengua española y viceversa.

Asimismo, hemos dispuesto asignaturas que, independientemente de que contribuyen a la mediación lingüística, también proporcionan conocimientos y habilidades en función de los otros modos de actuación. Tal es el caso, por ejemplo, de Introducción a los estudios lingüísticos, Introducción a los estudios lingüísticos de la LSCu, Cultura e Identidad e Identidad Cultural de la Comunidad Sorda Cubana. Esta condición evidencia el carácter integrador en estas materias, presente también en las cuatro asignaturas relacionadas con la Lengua Española y las cinco de LSCu, en tanto estimulan el desarrollo de habilidades y conocimientos que se complementan en función del desarrollo de la competencia comunicativa de los futuros intérpretes.

Las formas de organización de la docencia que predominan para ejecutar las asignaturas mencionadas son la clase práctica y la clase teórico-práctica, lo cual permite estimular la participación activa de los estudiantes.

4. Los resultados de los estudios relacionados con la LSCu como parte del programa de estudio

La LSCu es el elemento más significativo y el principal símbolo de identidad cultural de la comunidad sorda de Cuba. Constituye la lengua natural y la base lingüística sobre la cual se pone en funcionamiento el lenguaje y la actividad cognoscitiva de la persona sorda.

Independientemente de los estudios que se exhiben hoy a nivel internacional en torno a las lenguas de señas y los niveles alcanzados por países como España, Francia, Italia, Rusia, Estados Unidos, México, Colombia, Chile, Uruguay, Argentina, Brasil, entre otros; la LSCu cuenta con un número significativo de resultados científicos que, desde los puntos de vista teórico y metodológico, le otorgan un valor social evidenciado en su institucionalización, visibilización y uso oficial en los diferentes ámbitos de actuación de las personas sordas cubanas.

Dichos resultados se enfocan, fundamentalmente, en las primeras descripciones de los diferentes niveles de análisis de la lengua y sus estructuras gramaticales, tal es el caso de las configuraciones como componente manual de la seña (Valenciaga, 2005; Padilla, 2007; Coto, 2012), el movimiento de la o las manos (Calderón, 2010, 2013), la expresión facial como componente no manual (Viel, 2010; Calderón y Benedicto, 2019), la seña sustantivo (Garau, 2010, 2020), la expresión de la temporalidad (Salgado, 2010), la preposición como elemento conector del discurso (Fernández, 2012), la seña adjetivo (Fajardo, 2012), la expresión del aspecto en la seña verbo (Suárez, 2012), el orden sintáctico de las señas en la cadena señada (Moya, 2019), el modelo segmental de la seña (Simón, 2018), las conjunciones (Cervantes, 2018), los pronombres personales (Pérez, 2018), los pronombres demostrativos (Prieto-Solís, 2017), los pronombres interrogativos en la LSCu (Rodríguez, 2017), los clasificadores (Portal, 2018) y la clasificación de los verbos en la LSC (Fernández y Moya, 2018).

De igual forma, se ha producido un acercamiento a los estudios socioculturales de la LSCu en lo que respecta a los elementos que la sustentan desde los puntos de vista sociológico, cultural e identitario (Rodríguez, 2004; Marzo, 2006; Valenciaga, 2005; García, 2010; Moya, 2014; Vélez, 2020), a partir de estudios comunitarios e individuales, también de carácter descriptivo y preliminar, que han permitido identificar rasgos distintivos en los niveles de uso de la lengua y de sus señantes naturales en diferentes regiones del país.

En lo que a las particularidades didácticas se refiere, se han producido los mayores resultados en torno a la concepción de su enseñanza como segunda lengua, se han ejecutado investigaciones relacionadas con propuestas de diseño teórico-metodológico (Valenciaga, 2003; Rodríguez, 2014), con el diagnóstico de su tratamiento didáctico-metodológico (Moya, 2014) y, más recientemente, con la concepción didáctica de su proceso de enseñanza y aprendizaje (Moya, 2019), y con los descriptores para la concepción y evaluación de sus habilidades comunicativas (Moya, 2021).

Todos estos resultados han sido tomados como referencias teórico-metodológicas para concebir las asignaturas directamente relacionadas con la LSCu y la comunidad sorda en el actual *Técnico Superior Interpretación de la LSCu*. Pero, además, se planificaron tres asignaturas directamente relacionadas con la Lingüística que permiten afianzar dichos resultados y, a la vez, tributar a la formación de los estudiantes en este campo, sin perder de vista el perfil del graduado.

La tríada está diseñada a partir de las bases lingüísticas generales (primera asignatura), para luego constatar cómo se evidencian y se implementan en la LSCu de manera particular (segunda asignatura), hasta llegar a la práctica de los procedimientos investigativos que permiten descubrir los recursos lingüísticos de la LSCu a partir del análisis de corpus (tercera asignatura). Para la implementación de estas asignaturas se tuvieron en cuenta las indicaciones metodológicas y de organización siguientes:

- La enseñanza de la Lingüística debe tener en cuenta que la lengua es un sistema y un instrumento de comunicación.
- El profesor es un facilitador, que conduce a los estudiantes a descubrir la coherencia interna del sistema de la lengua.
- La metodología está encaminada a concientizar a los estudiantes acerca de la aplicación de las diferentes categorías lingüísticas, de las relaciones intrasistémicas y extrasistémicas de las lenguas y de su organización interna.
- Las formas de organización docente empleadas predominantemente son la clase práctica y la teórico-práctica.
- La estimulación del desarrollo de la independencia cognoscitiva y el pensamiento lógico y creador en los estudiantes.
- La demostración de la significatividad de la asignatura para la vida académica y profesional.

5. Concepción de las asignaturas de LSCu

En esta oportunidad se han introducido un número considerable de los resultados alcanzados y demostrados en la práctica pedagógica de la LSCu. Como se mencionó antes, como sustento teórico significativo, se ha tomado la concepción didáctica del proceso de enseñanza y aprendizaje de dicha lengua en Cuba (Moya, 2019, 2021). Dicha concepción establece las pautas teóricas y metodológicas para concebir y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la definición de las habilidades comunicativas propias de la LSCu⁵, los fundamentos generales sobre los cuales este proceso se sustenta, sus objetivos generales y sus categorías propias; así como, los requerimientos metodológicos sobre los cuales se debe proceder. A partir de ella se pueden generar programas para aprendices oyentes de diferentes edades y programas destinados a la enseñanza de la lengua para diferentes fines, y es por ello que constituye uno de los valores de este programa de formación. Además, debe considerarse que el autor de la

⁵ Se recomienda consultar a Moya, Y. (2021).

mencionada concepción es el profesor principal de LSCu I y II y el responsable metodológico de todas las asignaturas de LSCu, lo que a nuestro juicio constituye un valor añadido para ejecutar la validación de su puesta en práctica.

Asimismo, se ha tomado como referente internacional el volumen complementario del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2020), que por vez primera incluye a las lenguas de señas. Este documento contiene los elementos más importantes a tener en cuenta desde el punto de vista organizativo y conceptual general: las competencias a desarrollar, las escalas para cada una de las habilidades o destrezas comunicativas y los descriptores ilustrativos de cada nivel.

Las asignaturas de LSCu en este programa se imparten durante los cinco períodos de la formación, y como mencionamos anteriormente, se han concebido para que los estudiantes superen hasta el nivel B2 (nivel de usuario independiente). Cada período se corresponde con los niveles de lengua, excepto en el caso del último nivel que se distribuye entre los períodos 4 y 5. De este modo, cada una de las semanas se hace corresponder con un tema, de ahí que el programa conste de 16 temas, de los cuales 13 son de nuevo contenido y 3 de ejercitación o recapitulación; cada tema consta de 3 lecciones, de 4 horas/clase cada una, las que hacen un total de 12 horas/clase semanales.

La evaluación se concibe como un proceso continuo y se diseña según los descriptores ilustrativos para la medición de las habilidades comunicativas de la LSCu, en el nivel correspondiente. Se emplean como modalidades la autoevaluación y la coevaluación y en cada período la asignatura cierra con un examen final, excepto en el cuarto, cuyo contenido se integra al del quinto para evaluarse al concluir este último y constatar las habilidades correspondientes al nivel B2.

Cada materia de LSCu (I, II, III, IV, V) se concibe a partir de contenidos funcionales, lingüísticos y socioculturales. Los primeros constituyen el hilo conductor de todo el ciclo de formación, ya que parten de la presentación de una selección de léxico y de estructuras gramaticales que se van ampliando y complejizando en la medida que avanzan los niveles de enseñanza. Para ello, se definieron 13 áreas generales de contenidos a tratar durante los 5 períodos: descripción personal, ubicación temporo-espacial, descripción de la familia y sus relaciones, ocupaciones, ámbito estudiantil, naturaleza y medio ambiente, tiempo climático, salud, deporte, cultura, recreación y ocio, medios de transporte, compras, tecnologías, sociedad, religión, legalidad y turismo.

El proceso docente es conducido por un binomio integrado por un instructor/a sordo/a⁶, modelo lingüístico y cultural, y un profesor oyente con suficiente preparación en las particularidades

⁶ Instructor/a de LSCu es la denominación que se atribuye en Cuba a las personas sordas que funcionan como profesores de la lengua. Tiene su origen en el año 2001, cuando se iniciaron los procesos de formación pedagógica habilitada para desempeñar esta actividad, a partir de considerar el papel protagónico que deben ejercer las personas sordas en la enseñanza de su lengua natural y en la promoción de sus valores culturales. Son considerados así modelos lingüísticos y socioculturales de su

lingüísticas y socioculturales de la lengua, cuya función es ofrecer explicaciones teóricas orales que sustentan la práctica comunicativa en LSCu. Específicamente, las 12 horas semanales correspondientes a un tema determinado, se distribuyen en las 3 lecciones ya mencionadas y se enfocan en un tratamiento metodológico de la clase, cuyos componentes didácticos poseen sus especificidades. Por un lado, los objetivos se proyectan hacia el logro de las habilidades específicas de las clases de segundas lenguas (comprender, expresar, interactuar y mediar) por medio de la LSCu. Por otro lado, los contenidos se definen desde los puntos de vista funcional o comunicativo, lingüístico-gramatical y sociocultural. En las clases predomina así el uso del método consciente-práctico que se apoya en procedimientos tales como: la configuración de las señas, la explicación, la demostración señada, la ejemplificación y la repetición (Moya, 2019).

El eje articulador de todos los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye el trabajo con textos dialogados originales entre señantes nativos de la LSCu (en formato audiovisual). Para ello se utilizan los siguientes procedimientos metodológicos:

- Primera visualización y familiarización con el diálogo señado.
- Intercambio de constatación de la comprensión general.
- Segunda visualización fragmentada para el trabajo con el nuevo léxico, las estructuras gramaticales y los elementos socioculturales.
- Realización de ejercicios colaterales de afianzamiento del nuevo contenido.
- Tercera visualización general del texto (de ser necesaria).
- Intercambio final sobre especificidades del contenido.
- Ejercicios prácticos demostrativos independientes por parte de los estudiantes.

Todos estos elementos que son considerados desde la planificación hasta la ejecución y la evaluación de la clase de LSCu como segunda lengua, permiten ofrecer, como nunca antes, un carácter más integrador de la actividad de aprendizaje. También posibilitan ser más consecuentes con las particularidades de la lengua y con su tratamiento didáctico-metodológico. De esta manera se contribuye a una mejor formación del futuro profesional de la interpretación.

6. La mediación lingüística y cultural basada en la Teoría interpretativa

En la concepción de las asignaturas de interpretación se ha enfatizado en centrar la atención en formar un profesional capaz de desempeñarse en diferentes ámbitos de actuación y que para ello haga un uso competente de las dos lenguas: español y LSCu. De manera paralela se propicia la continua adquisición de conocimientos de cultura general, y la formación de valores y habilidades que permiten alcanzar la competencia profesional deseada.

comunidad. En el caso de esta formación, se trabaja para que, a medida que se valide la nueva propuesta curricular, puedan encargarse de todo el proceso de enseñanza de la LSCu sin necesidad del profesor oyente.

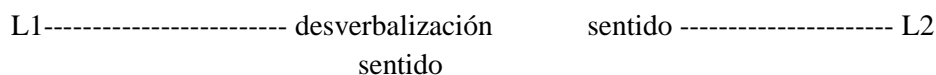
El propósito específico es lograr que los estudiantes se apropien de un método de trabajo que les permita realizar de manera adecuada el proceso de interpretación. Para ello, constituye una novedad en Cuba la aplicación del método de enseñanza que se aplica en FLEX para las lenguas orales (Ministerio de Educación Superior de Cuba, 2017). Este método se basa en la Teoría interpretativa que también se conoce como Escuela del sentido de París (Seleskovitch, 1968), la cual constituye el resultado del trabajo de un grupo de investigadores de la Escuela Superior de Intérpretes y Traductores (ESIT) de la *Soubourne Nouvelle*, Universidad de París III. La teoría que proponen se dio a conocer a finales de la década del sesenta y expone conceptos y principios nunca antes tratados en el campo de la traductología.

Según Domínguez (2015), uno de los postulados más significativos de esta teoría es el hecho de considerar como imprescindible el estudio del discurso para poder explicar el proceso de interpretación. Es por ello que adquiere protagonismo *el sentido*, como elemento dinámico resultado de la actividad discursiva. Este autor precisa que el sentido no se encuentra en el sistema de la lengua, sino en el enunciado enmarcado en un acto de habla determinado, y se define como el resultado de la combinación e interdependencia de cada uno de los significados lingüísticos de las palabras y frases que lo componen conjuntamente con los elementos no lingüísticos que están presentes en ese acto de habla.

Otro de los aportes de la Teoría interpretativa o Escuela de sentido es entender que la interpretación no es un proceso interlingüístico, en el que la lengua de partida (L1) y la lengua de llegada (L2) entran en contacto como se había concebido tradicionalmente. Los autores consideran que en la interpretación ocurren dos procesos intralingüísticos en el que las lenguas que intervienen no entran en contacto (Domínguez, 2015).

Figura 1

Esquema elaborado por Domínguez (2011, 2015).



El primero de estos procesos comprende la etapa de comprensión y va desde el discurso producido en la lengua de partida hasta el sentido. El segundo comprende la expresión y va desde el sentido hasta el discurso producido en la lengua de llegada. Ubicado entre estos dos procesos se encuentra el sentido resultado de la desverbalización, que es otro de los conceptos básicos de esta teoría. De esta forma el intérprete ya no se concibe como un elemento pasivo que repite en otra lengua lo que el hablante en la lengua de partida. El intérprete pasa a ser un elemento activo, un participante en una forma de comunicación a la se ha llamado “comunicación bilingüe mediada” y es el autor del texto producido en la lengua de llegada como resultado de su actividad discursiva (Domínguez, 2015, p. 2).

Teniendo en cuenta la comprensión de estos principios, que es la manera en que concibe el proceso y el acto de interpretación el colectivo de profesores de ese campo en la FLEX, así como la consulta a autores tales como Famularo (2012) y Peña y Magaña-Cabrera (2015), quienes se aproximan a esta teoría en función de las lenguas de señas, el colectivo encargado

de generar los programas de las asignaturas de interpretación para el Técnico superior determinó las pautas metodológicas que se explican a continuación:

Los estudiantes deben ser entrenados a partir de este método, teniendo en cuenta varias etapas que tienen como objetivo fundamental lograr la comprensión del sentido del texto original y la elaboración de un texto en la lengua de llegada que exprese tanto el sentido del mensaje como la intención comunicativa del emisor de manera clara, fiel y natural. En las tres asignaturas de interpretación se propone crear los hábitos y desarrollar las habilidades para conseguirlo, por tanto, se enfatiza en los siguientes aspectos:

- La interrelación dialéctica entre pensamiento y lenguaje, lengua y sociedad, y habla y discurso.
- Los elementos extralingüísticos y pragmáticos que condicionan el texto.
- El sentido y cómo este se corresponde al discurso en su unidad.
- El discurso y cómo sus componentes (palabra, frase, expresión, oración y párrafo) contribuyen al patrón de su significado.

Por estas razones, la intención es trabajar la comprensión de los textos a partir de las relaciones internas que se establecen en él, del ordenamiento de las ideas y de los componentes del enunciado, teniendo siempre en cuenta los elementos lingüísticos y pragmáticos que determinan el proceso de interpretación.

En los programas y procederes metodológicos se insiste en no practicar solamente sobre la base de equivalencias fijas y términos. Es totalmente imprescindible realizar un análisis sobre la base de la comprensión de un mensaje en una lengua, con significado propio, para poder producir un texto en otra lengua, que exprese el mensaje original mediante el uso de los recursos propios de esa lengua de llegada y en correspondencia con la intención comunicativa del emisor.

Para la aplicación de los postulados teóricos asumidos, se han tenido en cuenta las siguientes etapas para el trabajo con los textos:

- 1) Percepción.
- 2) Análisis y comprensión.
- 3) Visualización y conceptualización.
- 4) Reestructuración.

En primer lugar, para lograr la transición de los estudiantes por las dos primeras etapas se hace imprescindible la orientación de un trabajo previo que se enfoca en la búsqueda de información relacionada con el tema del texto correspondiente. Luego, durante la clase, la metodología se enfoca en que los estudiantes logren:

- Anticipar información sobre el contenido del texto a partir del título.
- Ubicarse en la realidad extralingüística que condiciona al texto.
- Determinar la intención comunicativa del autor y sus intereses.

- Identificar las relaciones internas del texto, tanto intraoracionales, supraoracionales como infraoracionales, así como el orden de las ideas; los elementos lingüísticos y pragmáticos que condicionan el texto, y los medios estilísticos, morfosintácticos y léxicos que el autor utiliza, según los elementos que condicionan al texto.

En segundo lugar, para lograr la síntesis de las ideas, se corrobora:

- La comprensión del sentido del texto.
- La conceptualización y orden de las ideas principales.
- La búsqueda de la forma más breve de reexpresar el sentido del texto original.

En tercer lugar, para lograr la visualización y conceptualización del sentido del texto original, se trabaja para que logren:

- Separar los elementos del concepto y que lo traduzcan en imágenes.
- Identificar los conceptos anclas⁷.
- Llevar a cabo la clasificación semántica⁸.
- Determinar las ideas principales.

En cuarto lugar, para lograr la reestructuración del texto original, los procedimientos metodológicos deben guiar a los estudiantes hacia la determinación de los elementos lingüísticos y culturales que deben tenerse en cuenta en la estructura correcta del mensaje original en la lengua de llegada. Finalmente, para lograr la reexpresión del sentido del texto original, se trabajará de manera que los estudiantes produzcan un texto equivalente en la lengua de llegada con coherencia, fidelidad, claridad, precisión, fluidez y naturalidad.

En general, para el entrenamiento en interpretación, se deben emplear técnicas y procedimientos que combinen el trabajo colectivo y el individual, así como el trabajo en clase y el trabajo independiente.

⁷ Conceptos ancla o nucleares son aquellos más básicos y generales que se usan para construir un nuevo concepto (Peña y Magaña-Cabrera, 2015).

⁸ Cuatro categorías semánticas que permiten ubicar los conceptos con el fin de comprender con más facilidad la raíz de estos: cosas, eventos, atributos, y relaciones (Peña y Magaña-Cabrera, 2015).

Tabla 2

Modalidades de interpretación distribuidas por asignatura.

Asignaturas	Modalidades de interpretación tratadas como temas esenciales ⁹
Interpretación I	Interpretación consecutiva directa
Interpretación II	La interpretación consecutiva inversa La interpretación simultánea directa
Interpretación III	La interpretación simultánea inversa

Durante el desarrollo de las clases se debe prestar especial atención a la necesaria integración y aplicación de los conocimientos y las habilidades adquiridas en otras asignaturas del plan de estudios que contribuyen a la formación del profesional. Tal y como se dispone en el currículo es de vital importancia que los estudiantes hayan adquirido el nivel de lengua A2.

La revisión de las interpretaciones se realiza en el aula y deben ser grabadas puesto que, a partir de estas filmaciones, los estudiantes pueden verificar la fidelidad del sentido del texto expresado en la lengua original y si corresponde, proponer cómo mejorarlo. Se debe insistir así en que la interpretación resulte clara, fiel y natural.

La función del profesor debe ser la de guiar el proceso. Ante todo, debe enseñar a los estudiantes a pensar y a adquirir un método de trabajo.

Se propone una evaluación sistemática y formativa que tiene en cuenta la búsqueda de información y de equivalencias de frases y términos asignados como trabajo independiente, así como otros trabajos orientados. Además, se realiza un trabajo de control parcial y un examen final.

7. Consideraciones finales

Este programa de estudio ha sido concebido con el principio de diferenciarlo de otros programas anteriores en pos de una mejor formación para los futuros intérpretes de LSCu.

⁹ Las modalidades de interpretación se definen de la siguiente forma en el programa de estudio:

- Consecutiva directa: Es cuando un señante ofrece un discurso o algún fragmento de este en LSCu y el intérprete toma algunas notas. En el momento en que el señante hace la pausa el intérprete produce el fragmento en lengua oral (español).
- Consecutiva inversa: Es cuando ocurre el proceso descrito antes, pero en la dirección lengua oral/ lengua de señas.
- Simultánea directa: Es cuando un señante ofrece un discurso en LSCu y el intérprete lo emite en la lengua oral en tiempo real.
- Simultánea inversa: Es cuando un orador ofrece un discurso en la lengua oral y el intérprete lo emite en LSCu en tiempo real.

De acuerdo con las experiencias en la implementación luego de su apertura en el 2021, es posible ofrecer algunas valoraciones a partir del trabajo docente metodológico realizado. Las necesidades observadas son las siguientes:

- ✓ Sistematizar reuniones metodológicas interdisciplinarias entre los colectivos docentes de las asignaturas para lograr:
 - Mantener el establecimiento de interconexiones entre los programas.
 - La retroalimentación en relación con temas tratados en las diferentes asignaturas ya impartidas, que se puedan enriquecer y complementar desde la perspectiva de un aprendizaje integrador.
 - La integración armónica y coherente del currículo.

- ✓ Diversificar las actividades independientes realizadas a mayores de las clases para:
 - Potenciar el aprendizaje autónomo.
 - Incorporar de manera independiente el metalenguaje de las áreas del conocimiento contenidas en el programa.
 - Desarrollar habilidades para la lectura, el análisis y la valoración de materiales bibliográficos especializados.
 - Fomentar el interés para la investigación de temas que contribuyan a un mejor desempeño como profesionales de la mediación lingüística.

- ✓ Atender de manera puntual la validación del currículo para:
 - Evaluar un programa de estudio que propone nuevas concepciones.
 - Valorar si es posible cumplir los objetivos propuestos en una modalidad de ciclo corto.
 - Implementar estrategias de orientación profesional en los niveles precedentes.

- ✓ Promover estrategias de colaboración e intercambio con especialistas de otros países que permitan validar el plan curricular a partir de poder:
 - Socializar la concepción y puesta en práctica de este.
 - Compartir con docentes que llevan a cabo experiencias docentes similares
 - Enriquecer la propuesta a partir de otros criterios.

8. Conclusiones

Los apartados expuestos demuestran que la concepción y puesta en práctica de este programa de estudios exige una visión coherente, interdisciplinaria y actualizada para el logro de una formación integral de los egresados.

La clase de LSCu basada en los principios y los descriptores propuestos en el volumen complementario del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2020) posibilita introducir y validar el concepto de la enseñanza por niveles

estandarizada a nivel internacional. Al mismo tiempo, la aplicación de la concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la LSCu (Moya, 2019) permite evaluar a los estudiantes mediante el logro de las habilidades comunicativas definidas para esta lengua de señas.

La introducción de los resultados de los estudios relacionados con la LSCu permite ejemplificar principios y conceptos de la lingüística general aplicados a las lenguas de señas, hecho que favorece la comprensión de estructuras y funciones de dicha lengua en su proceso de aprendizaje.

La enseñanza de la interpretación basada en la aplicación de la Teoría Interpretativa utilizada en la didáctica de las lenguas orales focaliza la concepción del profesional en formación como un mediador lingüístico y cultural, y, por tanto, posibilita que el estudiante se apropie de un método de trabajo que le garantice realizar un proceso de interpretación adecuado.

Consideramos que es de vital importancia el establecimiento de estrategias conjuntas en el trabajo metodológico para garantizar una formación integral y actualizada de quienes serán los protagonistas de la mediación lingüística y cultural que necesita la comunidad sorda en nuestro país.

Referencias

- Calderón, A. (2010). *El valor distintivo del componente manual movimiento de la Lengua de Señas Cubana* [Tesis inédita de licenciatura]. Universidad de la Habana.
- Calderón, A. (2013). *El valor distintivo del componente manual movimiento en la Lengua de Señas Cubana en relación con el espacio señante* [Tesis inédita de maestría]. Universidad de la Habana.
- Calderón, A. y Benedicto, E. (2019). La expresión facial como marcador gramatical no manual en la LSC. En *XI Conferencia Internacional Lingüística 2019*. Instituto de Literatura y Lingüística.
- Cervantes, G. (2018). Caracterización de las conjunciones de la LSC. En *II Simposio Internacional Contactos Interlingüísticos e Interculturales*. Universidad del Valle.
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación: Volumen Complementario* [Traducido por el Instituto Cervantes]. Consejo de Europa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Coto, E. (2012). *Estudio descriptivo de los niveles de lengua en la Lengua de Señas Cubana* [Tesis inédita de licenciatura]. Universidad de la Habana.
- Domínguez, V. (2011). *Desarrollo de la habilidad de comprensión del sentido del audio-texto en el proceso de formación del intérprete* [Tesis inédita en opción al Grado Científico de Doctorado]. Universidad de La Habana.
- Domínguez, V. (2015). *La Teoría del Sentido: Breve explicación* [Material inédito para curso de Didáctica de la interpretación]. Universidad de La Habana.
- Famularo, R. (2012). *Despejar X: Interpretación en lengua de señas y en lengua oral*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.
- Fernández, L. (2012). *Estudio preliminar de las preposiciones como clase léxico gramatical de la Lengua de Señas Cubana* [Tesis inédita en opción al grado académico de Licenciado]. Universidad de la Habana.

- Fernández, L. y Moya, Y. (2018). Consideraciones acerca de la clasificación de las señas-verbo en la LSC. En *XI Conferencia Internacional Lingüística 2019*. Instituto de Literatura y Lingüística.
- Garau, M. (2010). *Primera caracterización formal, semántica y funcional del sustantivo en la Lengua de Señas Cubana* [Tesis inédita en opción al título académico de Máster en Lingüística Aplicada]. Universidad de La Habana.
- Garau, M. (2020). *Caracterización de la seña sustantiva de la Lengua de Señas Cubana* [Tesis inédita en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Lingüísticas]. Universidad de La Habana.
- García, M.T. et al. (2010). *Aproximación a la identidad sorda cubana*. Universidad de la Habana.
- Marzo, A. (2007). *Caracterización de la identidad sorda como grupo social* [Tesis inédita de licenciatura]. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Ministerio de Educación Superior de Cuba (2017). *Plan de estudio de la licenciatura en lengua inglesa con segunda lengua extranjera*.
- Ministerio de Educación Superior de Cuba (2021). *Plan de estudio del técnico Superior Interpretación de la Lengua de Señas Cubana*.
- Ministerio de Justicia (2018). *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, 59. <https://www.gacetaoficial.gob.cu>
- Moya, Y. (2014). *Comunidad Sorda Cubana: mucho más que no poder oír*. <https://www.monografias.com/trabajos101/comunidad-sorda-mucho-mas-que-no-poder-oir/comunidad-sorda-mucho-mas-que-no-poder-oir>
- Moya, Y. (2019). *Concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua de Señas Cubana como segunda lengua, en el nivel elemental de enseñanza de lenguas* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Moya, Y. (2021). Descriptores lingüísticos para el tratamiento de las habilidades comunicativas de la Lengua de Señas Cubana como segunda lengua. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos, REVLES*, 3,134-157.
- Padilla, L. (2007). *Particularidades de la Lengua de Señas Cubana: el valor distintivo de sus componentes* [Tesis inédita en opción al título académico de Máster en Educación]. Universidad de La Habana.
- Peña, S. y Magaña-Cabrera, J. L. (2015). *Lo que hace a un intérprete SER INTÉRPRETE*. Autoedición.
- Pérez, A. (2018). Caracterización de las señas: pronombres personales de la LSC. En *XI Conferencia Internacional Lingüística 2019*. Instituto de Literatura y Lingüística.
- Pérez, H. (2010). *Actividades para la asignatura Teoría y Técnicas de Interpretación en la formación de intérpretes de Lengua de Señas Cubana del nivel Técnico Medio* [Tesis de grado]. Universidad de La Habana.
- Portal, J. (2018). Caracterización general de los morfemas clasificadores de la Lengua de Señas. En *Jornada Científica Nacional CENDSOR 2018*. La Habana.
- Prieto-Solís, L. (2017). Los pronombres demostrativos en la LSC: Descripción preliminar. En *X Conferencia Internacional Lingüística 2017*. Instituto de Literatura y Lingüística.
- Rodríguez, X. (2004). *Una mirada reflexiva hacia el niño sordo*. Pueblo y Educación.
- Rodríguez, Y. (2014). *Programa para la enseñanza de la Lengua de Señas Cubana como segunda lengua en el nivel elemental de enseñanza* [Tesis inédita de licenciatura]. Instituto Superior Pedagógico Enrique J. Varona.
- Rodríguez, Y. (2017). Los pronombres interrogativos en la LSC: descripción preliminar. En *X Conferencia Internacional Lingüística 2017*. Instituto de Literatura y Lingüística.
- Salgado, C. (2010). *Primer estudio de la temporalidad en la Lengua de Señas Cubana* [Tesis en opción al título académico de Máster en Lingüística Aplicada]. Universidad de La Habana.
- Seleskovitch, D. (1968). *L'Interprète dans les Conférences Internationales – Problèmes de Langage et de Communication*. Minard lettres modernes
- Simón, R. (2018). Estudio del modelo segmental de la seña en la Lengua de Señas Cubana: descripción de los rasgos que caracterizan los componentes locación y orientación. En *X Conferencia Internacional Lingüística 2017*. La Habana.
- Suárez, M. (2012). *Una aproximación al estudio del verbo en la Lengua de Señas Cubana* [Tesis inédita de licenciatura]. Universidad de la Habana.

- Valenciaga, C. A. (2003). *Programa de lengua de señas para la preparación de maestros, intérpretes y padres de niños sordos* [Tesis inédita de maestría]. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Valenciaga, C. A. (2005). Caracterización del parámetro lingüístico quinésico: configuración manual de la Lengua Señas Cubana (LSC). En *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para sordos*. La Habana.
- Vélez, O. (2020). *El desarrollo de la identidad cultural propia en adolescentes sordos en condiciones de inclusión en la Secundaria Básica de enseñanza general* [Tesis inédita de maestría]. Universidad Ignacio Agramonte
- Viel, T. (2010). *El valor distintivo del componente no manual: expresión facial en la Lengua de Señas Cubana* [Tesis de grado]. Universidad de La Habana.

El modelo de la incertidumbre: algunas notas para comprender la interpretación de lengua de señas desde la periferia

The uncertain model: some notes to explore sign language interpreting from the periphery

Alex G. Barreto

Instituto Caro y Cuervo, Colombia

alex.barreto@caroycuervo.gov.co

RESUMEN



Resumen en signos internacionales [pinchando aquí](#).

El artículo presenta la introducción a un marco conceptual para explorar la práctica de la interpretación de lengua de señas (o signos) desde una perspectiva latinoamericana, este marco es llamado aquí el modelo de la incertidumbre (MDI). El MDI es una propuesta del autor en este artículo que propone combinar el concepto de *norma* de los Estudios Descriptivos de Traducción de Gideon Toury, el principio de *relevancia óptima* de Ernest Gutt, y el concepto filosófico de *antifragilidad* de Nicholas Nassim Taleb para generar hipótesis explicativas sobre la toma de decisiones en la interpretación. A través de una anécdota de interpretación se presentan en este artículo los cuatro principios del marco: el principio de incertidumbre que destaca que lo desconocido y el desorden son elementos determinantes a tener en cuenta en toda interpretación de lengua de señas. El principio de opcionalidad que señala la gestión del riesgo como una de las principales estrategias de afrontamiento de la interpretación. El principio minimalista que sugiere abordar toda práctica de interpretación bajo los lentes de una teoría de la comunicación intercultural más general, y el principio de temporalidad que sostiene que la robustez de una práctica de interpretación puede entenderse mejor en términos del uso que se le da al tiempo. El artículo concluye que las buenas prácticas de interpretación pueden ser definidas como antifragiles; es decir, como estrategias que usan el desorden a favor de la calidad de la interpretación.

Palabras clave: interpretación de lengua de señas, comunidades sordas, teoría de la dependencia, antifragilidad, normas de traducción, minimalismo.

ABSTRACT

The article introduces a conceptual framework for exploring the practice of sign language interpreting from a Latin American perspective. This framework is called the model of uncertainty (MDI). The MDI combines Gideon Toury's concept of Norm from Descriptive Translation Studies, Ernest Gutt's principle of optimal relevance, and Nicholas Nassim Taleb's philosophical concept of antifragility to generate explanatory hypotheses about decision making in interpreting. An interpreting anecdote is used to illustrate the four principles of the framework presented in the article. The uncertainty principle emphasises that the unknown and disorder are determining elements to consider in any sign language interpreting. The optionality principle points out risk management as one of the main coping strategies in interpreting. The minimalist principle suggests that interpreting practice should be approached under the lens of a more general intercultural communication theory. The temporality principle argues that the robustness of an interpreting practice can best be understood in terms of the use of time. The article concludes that good interpreting practices can be defined as antifragile; that is, as strategies that use disorder in favor of quality interpreting.

Keywords: sign language interpreting, deaf communities, dependency theory, antifragility, translation standards, minimalism.

1. Introducción

El presente artículo propone reflexionar sobre una epistemología de la traducción e interpretación de las lenguas de señas que emerge de los contactos entre comunidades sordas con el mundo oyente¹ a través de un marco conceptual de carácter exploratorio: el modelo de la incertidumbre (MDI). El marco profundiza la perspectiva de la interpretación de lengua de señas como prácticas que están orientadas por regularidades culturales² y lingüísticas desde un punto de vista práctico y empirista.

¹ En este escrito asumo que traducción e interpretación pueden entenderse como parte de un mismo espacio epistemológico (Hanks, 2015). Dicho espacio puede ser diferenciado por sus fines, metodologías y productos (Witte, 2008), los procesos cognitivos empleados (Groot, 1997) y la construcción de identidades que rodea la emergencia de los respectivos roles profesionales (Stone, 2009). Para efectos prácticos de este artículo, usaré el término *traducción/interpretación* para referirme de manera general a las siguientes posibilidades: traducción e interpretación de una lengua de señas a otra lengua de señas o código señado, lengua de señas a lengua oral y viceversa, teniendo presente que cada modalidad, direccionalidad o caso específico conlleva amplias variaciones y consideraciones particulares. Usaré *traducción* o *interpretación* cuando quiera hacer la distinción específica o cuando lo exija así un texto o discusión de referencia.

² En este artículo usaré el término *cultura* para referirme a tres niveles de la vida social: primero, las formas específicas de la vida social; segundo, las reglas que son usadas por las personas para relacionarse y actuar con otras personas; y tercero, a la descripción que alguien pudiera realizar de las reglas que dan forma a cualquier acción social (Díaz de Rada, 2010, p. 193). Simplificaré la terminología siguiendo el ejemplo de Dan Sperber (2005, p. 18), sin desconocer que estudios de traducción, por ejemplo, se acostumbra a hacer distinciones y jerarquías entre sistema, sociedad, cultura y comportamiento (cf. Even-Zohar, 1979; Toury, 2004).

El modelo consta de cuatro principios orientadores que serán expuestos en el presente artículo:

- 1) El principio de incertidumbre
- 2) El principio de opcionalidad
- 3) El principio minimalista
- 4) El principio de temporalidad

El artículo iniciará con los antecedentes y la problematización que fundamenta la formulación de este modelo, luego se ilustrará cada principio del modelo con una metáfora, y se realizará la aplicación de este marco a una anécdota de interpretación de español oral a lengua de señas en el contexto colombiano.

2. Antecedentes

La noción *centro/periferia* es una metáfora espacial que ha sido ampliamente utilizada por los estudios sociales en teorías sobre el desarrollo y la dependencia geopolítica (Frank, 1978; Martins, 2015; Sunkel y Paz, 1999). En estas teorías, los centros son los núcleos de poder económico que organizan la producción y distribución a nivel global, mientras que las periferias son las economías de las que se suelen extraer los recursos y están subordinadas a las decisiones del centro en materia geopolítica (Abercrombie et al., 1998, p. 43 «Centro/periferia»).

La idea principal que estos enfoques proponen es que el desarrollo y subdesarrollo son dos caras de la misma moneda: para que exista la prosperidad y el estilo de vida que tienen los países desarrollados, es necesario que existan países subdesarrollados. Los estudios posteriores sobre la modernidad o lo decolonial en Latinoamérica (Escobar, 1998; Mignolo, 2003) señalaron que la condición de subordinación que ejercen los centros de poder sobre las periferias tiene adicionalmente una dimensión simbólica y cultural que va más allá del modelo económico: los habitantes han aprendido a pensar, sentir y desear como los centros de poder lo han estipulado. Bajo esta perspectiva, la misma noción de *subdesarrollo* o *tercer mundo* es una invención construida social y culturalmente.

Las teorías de la dependencia proponen que le corresponde a los territorios periféricos desafiar el ciclo de dependencia que han desarrollado a los centros. Para esto, la periferia necesita generar apuestas específicas que logren contener la transferencia de valor hacia el centro (Katz, 2019). Sin embargo, las principales críticas que han recibido estas teorías es que la noción de “dependencia” es simplista, mecánica y no ha logrado explicar cómo puede ser posible el desarrollo sostenible, el avance del conocimiento y el bienestar de la sociedad humana (cf. Beigel, 2006).

Aun teniendo presente la reducción conceptual que proponen estos enfoques del desarrollo de corte marxista, el concepto de centro/periferia permite hacer una nueva mirada al mercado de la interpretación de lengua de señas como una práctica de carácter global con particularidades

locales³. Por ejemplo, hay evidencia de que la producción de conocimiento en este campo académico está concentrada principalmente en un número reducido de países desarrollados. Metzger (2010), por ejemplo, menciona que de 97 estudios tomados de *Bibliography of Sign Language* y el *Journal of Interpretation*⁴ de los años de 1970 a 2005, 92 estudios (el 94.8%) son producidos en solo tres países: Estados Unidos, Reino Unido y Austria. Una mirada más reciente al mercado editorial sobre traducción e interpretación de lengua de señas en el mundo podría sugerir que esta tendencia se ha mantenido, incorporando solo algunos investigadores de países considerados subdesarrollados.

Desde un punto de vista “dependista”, la producción de conocimiento sobre la interpretación responde al posicionamiento histórico del norte global como potencia económica, ya que la riqueza se ha diversificado en formas de capital cultural. Usando el esquema que propone Bourdieu (2001, pp. 136-148), el mercado de la interpretación puede ser descrito como algo interiorizado, objetivado e institucionalizado. En este caso, el capital cultural es *interiorizado* en las disposiciones o maneras en las que los intérpretes de lengua de señas de los países prósperos han corporeizado su oficio, su estatus frente a la comunidad de sordos y demás comunidades profesionales, etc. *Objetivado* en forma de artículos de investigación, libros, diccionarios, modelos teóricos u otras tecnologías. Por último, es *institucionalizado* en los procesos de certificación o reconocimiento profesional de gremios o universidades relacionados con la interpretación.

El modelo de la incertidumbre (MDI) es una expresión del pensamiento latinoamericano, el cual está situado en una posición periférica en el campo académico sobre la interpretación de lengua de señas. Esta apuesta conceptual hace una lectura simbólica y cultural al consumo y producción de conocimientos en este campo⁵. En la formulación inicial del modelo que se presenta en este artículo se parte de la asimilación de tres conceptos: la incertidumbre, las normas de interpretación y el principio de la relevancia.

El primer concepto que nutre el MDI es la *incertidumbre*. Este constructo ha sido comúnmente asociado a la discusión sobre la *indeterminación* que han propuesto las corrientes deconstructivistas de la traducción (cf. Moya, 2010, pp. 169-194; Pym, 2009, pp. 86-108). En

³ La conferencia de la Asociación Internacional de Intérpretes de Lengua de Señas (WASLI) celebrada en Durban, Sudáfrica para el año 2011 utilizó el eslogan: “*piensa globalmente, actúa localmente*” (<https://wasli.org/conference/wasli-2011>). Aunque en las memorias de este evento no se encuentra una ponencia que desarrolle la idea de la ‘glocalidad’ (Robertson, 2000) aplicada a la interpretación de lengua de señas, los intérpretes en ejercicio pueden confirmar intersubjetivamente este hecho global-local de la interpretación de lengua de señas.

⁴ El enlace en línea provisto por Metzger para la *Bibliography of Sign Language* es www.sign-lang.uni-hamburg.de, no obstante ya no está disponible. El *Journal of Interpretation* es una publicación apoyada por el *Registry of Interpreters for the Deaf (RID)* disponible en <https://digitalcommons.unf.edu/joi/>

⁵ En un plano artístico, el manifiesto antropófago (Andrade, 1928) expresó esta dinámica del pensamiento latinoamericano como un movimiento de resistencia que reconcilia la producción de algo nuevo y propio (en principio, el arte brasileño modernista), con la apropiación de lo externo y conocido (la literatura y arte europeo). Siguiendo esta metáfora en el plano intelectual, el MDI es una expresión del pensamiento ‘antropófago’ latinoamericano.

este caso, *incertidumbre* se acostumbra a entender como la falta de certeza sobre la equivalencia y la identidad de una interpretación por el mismo carácter inconmensurable (Eco, 2008, pp. 47-57) e indecible de las lenguas. Desde este punto de vista, se llega a aseverar que “el acto de traducción es la evidencia de la intraducibilidad de una lengua” (Yongguo, 2003, p. 37). Pero esta posición posmoderna podría llegar a ser poco productiva, además de paradójica y contradictoria, ya que ante algo presuntamente intraducible, “en último caso, la explicación es la traducción” (Newmark, 2006, p. 26).

El MDI reconoce la postura crítica de las corrientes deconstructivistas, pero propone un esquema de trabajo más parecido a una propuesta del manejo del riesgo en la traducción (Pym, 2015). Esta propuesta ha sido formulada desde un principio como una perspectiva teleológica, es decir, orientada hacia las *consecuencias* o *resultados* de la interpretación (Levy, 1967). Los estudios de la interpretación de lengua de señas se han hecho eco de esta corriente con la formulación del *Esquema Demanda Control* (DC-S, del ingl. «Demand Control Schema», cf. Dean y Pollard, 2013). No obstante, en la presente propuesta se mantiene cierta distancia de la llamada “falacia teleológica” (Taleb, 2013, p. 216), es decir, la ilusión de creer que sabemos a dónde vamos, o dicho de otro modo, que podemos predecir con precisión las consecuencias de toda acción.

El segundo concepto que ha alimentado el presente modelo son las *normas de traducción*. Esta elaboración teórica surgió poco después del auge de las teorías lingüísticas de la traducción (e.g. Catford, 1967). Los estudios de traducción incorporaron el abordaje cultural a través de la descripción de traducciones reales (Holmes, 2005 [original de 1972]; Toury, 2004). Estos estudios fueron protagonistas del paso entre un *esencialismo*, es decir, el interés por definir lo que es o no es la traducción; a un *nominalismo*, es decir, la tendencia a describir la traducción como todo lo que la cultura receptora asume que es una traducción (Moya, 2010, p. 121). Aunque las *normas de traducción* de los estudios descriptivos de la traducción (Toury, 2004) se han referido principalmente a los productos escritos generados por los traductores, el concepto fue extendido también al trabajo que realizan los intérpretes (i.e. «normas de interpretación», Harris, 1990).

Las normas de interpretación (o de traducción) son hipótesis explicativas sobre cómo una determinada cultura receptora genera regularidades en el comportamiento del traductor/intérprete en un periodo histórico determinado. Estas normas no tienen un carácter cronológico entre ellas. Su división en normas iniciales, preliminares y operacionales corresponde a una descripción de distintos fenómenos históricos, culturales y políticos que pueden presentarse de forma simultánea.

Las normas iniciales son las regularidades más generales y fundamentales de la lógica de la traducción. Toury (2004, p. 98) establece dos características de las normas iniciales de traducción: la adecuación y la aceptabilidad. La *adecuación* es la adhesión de la traducción a las normas de la cultura del texto de origen (TO), mientras que la *aceptabilidad* es el respeto a las normas que se originan en el polo del texto meta (TM). Las normas preliminares se refieren a la política de traducción de una determinada sociedad o comunidad que establece qué debe

asumirse como una traducción o una interpretación en un momento dado de la historia y qué tipos de textos son los que se deben importar a la cultura meta. Por último, las normas operacionales son las regularidades lingüísticas y textuales presentes en las traducciones/interpretaciones.

Hasta donde tenemos conocimiento, los trabajos de Stone (2009, 2022) son los que más han aprovechado el concepto de normas de traducción para aplicarlo al trabajo que realizan personas sordas como traductores/intérpretes en canales de televisión británicos. El autor utilizó dos tipos de datos: protocolos de pensamiento en voz alta y entrevistas etnográficas semi-estructuradas de seis traductores sordos. A través de los reportes verbales de sus colaboradores, Stone reconstruyó las representaciones actitudinales y comportamentales de lo que podría ser una regularidad emergente en el Reino Unido. Los testimonios recopilados sugieren que la *traducción* es la práctica que más se ajusta a la norma ‘sorda’, mientras que la *interpretación* se considera más ‘oyente’. Estas diferencias entre la traducción y la interpretación pueden percibirse incluso a través de las características discursivas y prosódicas de los textos producidos por traductores e intérpretes.

Las normas sordas de traducción son un elemento diferenciador que permite a los traductores sordos tener una mayor presencia y alcanzar sus metas como agentes culturales de cambio (Stone, 2009, p. 88,89). Stone utiliza la metáfora de los “guardianes de las puertas” (Gatekeeper), previamente utilizada en la traducción de noticias (Vuorinen, 1997), para ilustrar el papel que desempeñan los traductores sordos dentro de sus comunidades. Estos traductores actúan como guardianes en las “puertas” de la cultura sorda hacia el exterior, asegurándose de que los contenidos introducidos en la comunidad sorda refuercen los valores y las normas que han sido transmitidos por generaciones de familias sordas, en resistencia a la asimilación y apropiación poscolonial oyente (Stone, 2009, p. 45).

Por último, es importante destacar que Stone reconoce que la norma de traducción sorda abarca tanto la práctica de traducción como la de interpretación. Esta norma podría considerarse como un esquema que se podría enseñar en la formación de futuros intérpretes, y que puede ser implementado tanto por personas sordas como por personas oyentes (Stone, 2022, p. 497).

El tercer concepto que ha sido asimilado por el MDI es el *principio de la relevancia*. Este principio se presenta como una explicación (*account*), más que como un enfoque (*approach*) particular de cómo interpretar (Gutt, 2001, p. 203). Para Gutt (2001, pp. 22-23), la traducción/interpretación debe estar vinculada al estudio de la comunicación humana. Por lo general, en los estudios de traducción ha existido una tendencia a considerar el campo como demasiado amplio para reducirlo solo al estudio de una parte de la comunicación. Gutt señala que eso se debe principalmente a la adopción de un modelo que es insuficiente para comprender la naturaleza de la comunicación humana: el *modelo del código* (Sperber y Wilson, 1994). Sin embargo, el autor aclara que el hecho de que un modelo de comunicación no sea el más apropiado para abordar la interpretación no significa que cualquier enfoque comunicativo deba ser descartado.

Gutt (2001) propone describir de manera consistente la práctica de la traducción utilizando el marco de la teoría de la relevancia (RT, *relevance theory* en inglés) desarrollada por Sperber y Wilson (1994). En esta corriente pragmática de la comunicación humana se cuestiona la metáfora del modelo del código, que plantea que un emisor transmite un mensaje codificado a un receptor a través de un canal, como si estuvieran pasando una pelota.

La teoría de la relevancia (RT) sostiene que los mensajes no se “pasan” entre el emisor y el receptor, sino que son construidos por los receptores a través de inferencias basadas en el contexto y las señales proporcionadas por los emisores. En el caso de la interpretación, se lleva a cabo un proceso dual de ostensión-inferencia, donde el intérprete actúa como receptor y emisor al mismo tiempo. El intérprete infiere las intenciones a partir de las señales presentadas por el emisor original y genera sus propias señales hacia el receptor final. En realidad, la interpretación implica la suposición de lo que el receptor final cree que es la intención del emisor original. Este enfoque ha sido considerado por otros estudios que han abordado la interpretación en lenguas de señas debido a su naturaleza dinámica y su capacidad para abarcar la complejidad de la interpretación como un acto de comunicación (González-Montesino, 2016, pp. 37-43).

3. El problema

Durante los últimos 20 años, los formadores de intérpretes en Colombia han priorizado la implementación de modelos conceptuales de interpretación de lengua de señas provenientes de países del norte de América y Europa, relegando la generación de nuevas teorías locales. En este tiempo, se ha construido un nuevo significado de la palabra “empírico”, refiriéndose a aquellos intérpretes que no tienen acceso a las teorías importadas y se limitan a experimentar y aprender a través de ensayo y error en su práctica diaria. Esto ha llevado a la difusión en el país de la idea, aún vigente, de que ser un “intérprete empírico” es algo indeseable. Llamaremos a esta idea el *empirismo ingenuo*.

Este imaginario ha afianzado la idea de que la profesionalización de los intérpretes implica abandonar la experimentación cotidiana y avanzar hacia el uso de elaboraciones teóricas provenientes de los centros de conocimiento y poder. Sin embargo, la experiencia nos ha revelado que nuestra historia y contextos locales difieren considerablemente de estos centros, y que nuestra posición en la periferia nos permite examinar las prácticas de interpretación a la luz de otras realidades socioeconómicas y culturales.

Los contenidos teóricos y metodológicos simplemente importados y aplicados como fórmulas para mejorar y desarrollar la práctica de interpretación no funcionan, ya que están desconectados de las realidades donde fueron formulados inicialmente. Por lo tanto, proponemos en este escrito que es necesario partir de nuestras propias experiencias y contextos locales para generar conocimientos relevantes y aplicables a nuestra realidad. Llamaremos a esta idea el *empirismo metódico*.

Por lo tanto, este artículo pretende responder a la siguiente pregunta:

¿Cómo pasar de un empirismo ingenuo a un empirismo metódico en el contexto colombiano?

Para abordar esta pregunta, proponemos la formulación del Modelo de la Incertidumbre (MDI) como un marco conceptual que busca resistir la idea del empirismo ingenuo a través de un programa de trabajo que permita rescatar el conocimiento local basado en las experiencias latinoamericanas. Nuestro objetivo es construir una nueva definición de ‘intérprete empírico’ y desarrollar un lenguaje adicional que complemente el existente para abordar la traducción e interpretación de lengua de señas.

Es importante destacar que esta formulación no pretende realizar una revisión o crítica exhaustiva de los estudios de traducción en este campo. Más bien, esta exposición inicial podría imaginarse como una conversación entre una de nuestras experiencias periféricas y tres conceptos de la tradición del campo. No buscamos cuestionar la validez ni la productividad del campo de los estudios de la interpretación de lengua de señas, sino más bien enriquecer la discusión al respecto desde una perspectiva local y periférica.

4. Principios del modelo

El MDI formula un programa de trabajo empirista basado en cuatro principios, los cuales son resumidos en la tabla 1.

Tabla 1

Síntesis de los cuatro principios del modelo de la incertidumbre (MDI).

	Principio	Metáfora	Planteamiento
1	Incertidumbre	El pavo	Lo que no sabemos y no dominamos en la interpretación es más amplio y determinante que lo que creemos saber y tener bajo control. La familia del desorden es la regla, no la excepción.
2	Opcionalidad	La haltera asimétrica	Interpretar es un acto de riesgo. Los intérpretes negocian sentidos tomando las opciones que les permitan los mejores efectos y resultados. El objetivo es ‘ante todo, no hacer daño’.
3	Minimalismo	Lección de vuelo a las aves	No es necesaria una teoría de la traducción/interpretación que no sea en sí misma una teoría de la comunicación intercultural. La simplificación teórica contribuye a esclarecer el abordaje de estas prácticas.
4	Temporalidad	Re-inventar la rueda	El tiempo es el factor que permite establecer si una práctica o proceso de la interpretación puede hacerse más o menos robusta al aprovechar los elementos de la familia del desorden. Con algunas excepciones, entre más tiempo tenga una técnica o conocimiento, más probabilidades hay de que esta permanezca en la interpretación con éxito.

4.1. Principio de incertidumbre

Este primer principio postula que la traducción/interpretación es una práctica que se desarrolla en un entorno incierto y con múltiples variables. Los traductores e intérpretes enfrentan dificultades para ser plenamente conscientes de la asimetría entre lo que conocen y lo que desconocen en el desempeño de su trabajo. Esto abarca diversas áreas que van desde los recursos disponibles para llevar a cabo la traducción hasta las posibles consecuencias que sus acciones puedan generar. Dicha incertidumbre plantea la necesidad de replantear la forma en que se construye, se sistematiza y se aplica el conocimiento experto del traductor/intérprete.

Metáfora: El pavo

Imaginemos la vida de un pavo que intenta predecir su futuro basado en el conocimiento que tiene a su alcance (Taleb, 2008, pp. 87-89). Cada mañana, el pavo observa cómo el granjero sale a la misma hora y, con algunas pequeñas variaciones, realiza una serie de acciones como tomar una bolsa y una jarra, y luego llenar el comedero y bebedero con comida y agua fresca. El pavo se alimenta, deambula por la granja y, al final del día, se resguarda para dormir. Después de vivir 999 días, el pavo comienza a hacer una predicción: “En el día 1000, el granjero saldrá a la misma hora de siempre, entrará al granero, saldrá con una bolsa y una jarra, y llenará el comedero y bebedero”. Sin embargo, lo que realmente sucede es que el granjero, que sale a la misma hora y entra al granero, se acerca con un hacha en sus manos para sacrificar al pavo. ¿Cómo podría el pavo prever este impactante evento basándose únicamente en la información que tenía a su alcance? No puede. Esta metáfora ilustra el *problema de la inducción del conocimiento*: lo que sabemos es limitado y lo que no sabemos es infinito.

Un ejemplo de la vida real: el extraterrestre

En uno de los talleres en los que participé como formador de intérpretes en Colombia, se compartió la historia de un intérprete de lengua de señas colombiana que había interpretado durante muchos años discursos de pastores invitados a una congregación religiosa local.

Normalmente, el intérprete no tenía la oportunidad de reunirse con el orador antes del discurso para repasar los temas, ilustraciones, citas y cifras que se utilizarían en la presentación. En algunos casos, simplemente se anunciaba al orador y el intérprete realizaba su trabajo. Sin embargo, debido a su experiencia en este contexto, el intérprete se había acostumbrado a la información utilizada y a las estructuras discursivas y temáticas comunes en los sermones de los discursantes, al punto de poder “predecir” lo que el orador expresaría después de cada frase.

En un discurso en el que el intérprete no pudo prepararse de antemano, el orador comenzó de la siguiente manera: “Hoy en día, muchas personas que no se consideran religiosas todavía creen en la existencia de vida extraterrestre... ¿Han escuchado ustedes hablar de extraterrestres?”.

Basándose en su experiencia, el intérprete realizó su trabajo pero decidió proporcionar una descripción detallada de un “extraterrestre” (un ser alienígena humanoide con una gran cabeza,

antenas y grandes ojos negros etc.). Inmediatamente después, el pastor continuó: "Bueno... es lo mismo con Dios". Confiando en su capacidad para predecir lo que el pastor diría a continuación, el intérprete se encontró en una situación aún más complicada: terminó sugiriendo que Dios era un alienígena con características específicas.

El anterior es un ejemplo de un evento incierto en la interpretación de lengua de señas. Para Taleb (2013, p. 36), la incertidumbre es uno de los elementos de una familia más amplia de conceptos relacionados que el autor llama "la familia del desorden". Esta familia o conjunto se puede organizar en una lista de dieciséis elementos: incertidumbre, variabilidad, conocimiento imperfecto o incompleto, azar, caos, volatilidad, desorden, entropía, tiempo, lo desconocido, aleatoriedad, alteración, estresor, error, dispersión de resultados y el desconocimiento.

Si lo pensamos detenidamente, cualquier ejercicio de interpretación o traducción se encuentra en contacto con algún elemento de la familia del desorden. En el ejemplo anterior, además de la *incertidumbre* del momento que llevó a que el intérprete no pudiera anticipar la comparación que el orador hizo entre Dios y los extraterrestres, vemos que el orador exhibió un comportamiento *variable* en su discurso y el intérprete tenía un *conocimiento incompleto* de las intenciones del orador.

Cuando Dean y Pollard mencionan que "prever las consecuencias positivas y negativas de decisiones diversas y potenciales es un primer e importante paso en teleología" (Dean y Pollard, 2013, p. 113), están sugiriendo que los intérpretes pueden tener control de la situación al imaginar diferentes escenarios posibles. Sin embargo, esto no es cierto del todo. No podemos prever la mayoría de las consecuencias desencadenadas por nuestros actos o las acciones de las personas involucradas en una interpretación.

Esto no significa que no podamos imaginar las consecuencias de una acción, ni que no sea necesario prever los resultados no deseados de ciertas decisiones. Sin embargo, es importante evitar la creencia de que los intérpretes pueden estar por encima del tiempo y de los agentes, como un "gran hermano" que tiene todo bajo control. En la mayoría de los casos, adoptar esta actitud de omnisciencia y omnipresencia puede generar más problemas de los que se intenta resolver. Es una cuestión de perspectiva: no es lo mismo predecir cuál será la siguiente palabra después de la expresión "acaparar..." en español y pensar inmediatamente en 'atención' o 'los medios', que imaginar las posibles consecuencias positivas o negativas de la interpretación de una pregunta en un tribunal o la traducción de un manual de convivencia en lengua de señas para una institución que incluye estudiantes sordos. Cada situación tiene sus propias complejidades y demandas específicas.

4.2. Principio de opcionalidad

El segundo principio plantea la aplicación de los avances en las teorías de toma de decisiones al campo de la traducción e interpretación. En la presente elaboración inicial, el principio se basa en la idea de Taleb y su propuesta de "La estrategia de la haltera". Al hacer una aplicación de esta perspectiva, podemos imaginar la interpretación como un acto de riesgo en el que los

intérpretes negocian significados y eligen las opciones que generen los mejores efectos y resultados. El objetivo principal es evitar causar daño, al igual que ocurre en otras disciplinas prácticas que trabajan con seres humanos. Este principio implica una ética de trabajo y una heurística para la toma de decisiones.

Metáfora: La haltera asimétrica

En el contexto de la halterofilia, los practicantes saben que no pueden levantar el peso máximo si no se distribuye de manera equilibrada en la barra. Levantar una roca de 150 kilos es diferente a levantar una haltera, que consiste en una barra con 75 kilos en cada lado. En este trabajo, la haltera se utiliza como un símbolo que representa el dicho popular “No pongas todos los huevos en la misma cesta”. Sin embargo, en este caso particular, la haltera no es simétrica, ya que tiene más peso en un lado que en el otro, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Haltera asimétrica.



El ejemplo del ‘extraterrestre’: todo por una descripción

Al analizar la anécdota del intérprete en el contexto religioso y el ‘extraterrestre’ referido, surge una pregunta: ¿cuál era la necesidad del intérprete de hacer una descripción detallada de un alienígena al empezar el discurso? ¿No era más relevante para esa situación deletrear, o producir la secuencia en lengua de señas ‘SER AQUÍ TIERRA NO-ES, OTRO PLANETA⁶’ o, simplemente, esperar a tener un poco más de contexto? La anécdota en cuestión no nos da más detalles.

Una hipótesis plausible para este tipo de casos sería que el intérprete intentó cumplir con la norma inicial de aceptabilidad de la interpretación, como se propone en la teoría de Gideon Toury (2004). Es decir, el intérprete trató de reconstruir el texto de manera que se ajustara a la lengua y cultura meta. En ciertos contextos, los intérpretes buscan que su interpretación se asemeje lo más posible a un discurso originalmente expresado en lengua de señas por una persona sorda. Aunque no sea necesario, este tipo de discurso suele ser altamente valorado y captar más la atención de la audiencia sorda. Por lo tanto, en algunos casos, los intérpretes asumen riesgos significativos realizando descripciones detalladas para lograr el efecto deseado. En la anécdota mencionada, el intérprete apostó todo a su descripción poniendo todos los “huevos en la misma cesta”.

⁶ Las versalitas representan glosas de señas de la lengua de señas colombiana.

Consideraciones adicionales: la estrategia de la haltera asimétrica

La interpretación implica un acto de riesgo en el cual el intérprete no puede anticipar todos los escenarios posibles que puedan surgir como resultado de sus decisiones. Esto se debe a limitaciones en la capacidad de procesar toda la información disponible y la imposibilidad de prever algunos resultados. A pesar de estas limitaciones, el intérprete tiene la capacidad de evaluar el nivel de riesgo asociado a cada decisión que toma de acuerdo a una norma de traducción. A través de su experiencia y conocimientos, puede tener una noción de qué tan arriesgada puede ser una elección en particular.

En la perspectiva de *traducción como gestión del riesgo*, Pym (2015, p. 69) nos recuerda que el concepto de *riesgo* tiene una conexión etimológica con la metáfora del risco: un peñasco muy alto y peligroso para cruzar. El concepto de riesgo siempre nos habla de una falla o amenaza: la posibilidad de equivocarnos y caernos por un despeñadero al mar. En su *modelo de riesgo y esfuerzo*, Pym (2015, pp. 68-72) establece que hay al menos tres riesgos en la traducción e interpretación.

Primero, el *riesgo de credibilidad*. Toda interpretación se establece sobre cuatro relaciones éticas fundamentales: claridad, verdad, entendimiento y confianza (Chesterman, 2016, pp. 167-183). Las decisiones que deben tomar los intérpretes ponen en amenaza constantemente estos fundamentos de su trabajo, lo que significa poner en duda la credibilidad y la confianza que se tiene en el intérprete.

Segundo, el *riesgo de incertidumbre*. Los intérpretes no siempre están seguros de todas las decisiones que toman. En algunos casos, deben suponer algunas soluciones de las que no pueden quedar totalmente satisfechos. Este tipo de riesgo puede entenderse como un factor ‘interno’ del intérprete (Pym, 2015, p. 71), pero también como una interacción de él con los aspectos de su entorno que están impactados por la familia del desorden.

Por último, está el *riesgo comunicativo*. Pym define el riesgo comunicativo como “la probabilidad de no-cooperación en la comunicación, antes de cualquier cálculo que se haga con respecto a la credibilidad de un traductor” (traducción propia) (2015, p. 72).

Además de lo anterior, es importante agregar que las personas toman decisiones basadas en la información que tienen y estas decisiones afectan a sus vidas. De este modo, el riesgo comunicativo puede extenderse a las consecuencias no deseadas en la vida de una persona que pudieran suceder debido a la información parcial o errónea que le brinde una interpretación equivocada.

Existen diferentes tipos de riesgo en distintos contextos, y no todos ellos garantizan la obtención de resultados esperados. Estos contextos de riesgo se pueden clasificar en dos categorías distintas. Desde un enfoque filosófico y matemático, Taleb (2008, pp. 78-81) distingue entre contextos de alta aleatoriedad, a los que llama “*Extremistán*”, y contextos de baja aleatoriedad, conocidos como “*Mediocristán*”.

En el Mediocristán, es posible observar diferencias y variedades en casos particulares, pero en términos generales, al considerar un gran número de casos (según la ley de los grandes números), se puede apreciar una tendencia o distribución estadística, como la conocida campana de Gauss, que representa una de las múltiples posibilidades. Por otro lado, en Extremistán, la volatilidad puede crecer de manera excepcional. Los resultados pueden exhibir un crecimiento escalable (exponencial), un comportamiento caótico (autosimilar) o ser totalmente aleatorios e impredecibles (estocásticos).

Las metáforas de Extremistán y Mediocristán nos ayudan a comprender por qué todas las decisiones que enfrentamos no son iguales y por qué no podemos esperar obtener los mismos resultados en todos los escenarios. En otras palabras, generalmente, los resultados simples son más seguros y estables que los resultados complejos. Para ilustrar esta idea, Taleb propone un esquema de cuatro cuadrantes (Taleb, 2008, pp. 478-480) ilustrado en la Tabla 2:

- i. Extremistán estable: Caracterizado por resultados predecibles y estables
- ii. Extremistán volátil: Caracterizado por resultados inesperados y volátiles
- iii. Mediocristán estable: Caracterizado por resultados predecibles y moderadamente variables
- iv. Mediocristán volátil: Caracterizado por resultados impredecibles y variables

Estos cuadrantes nos ayudan a comprender la naturaleza incierta de las decisiones y los resultados en diferentes contextos y nos invitan a considerar la importancia de la simplicidad y la estabilidad en la toma de decisiones.

Tabla 2

Adaptación de los cuatro cuadrante de la incertidumbre de Taleb (2008).

	I. Beneficios o resultados simples (bajo riesgo)	II. Beneficios o resultados complejos (alto riesgo)
A. Mediocristán (poco aleatorio)	Primer Cuadrante <i>Sumamente seguro</i>	Segundo Cuadrante <i>(Más o menos) seguro</i>
B. Extremistán (muy aleatorio)	Tercer Cuadrante <i>Seguro</i>	Cuarto Cuadrante <i>Territorio de cisnes negros</i>

Taleb (2008, p. 24) introduce el concepto de “cisnes negros” como eventos altamente improbables, con consecuencias desastrosas y que no pueden ser anticipados, aunque pueden ser explicados una vez que han ocurrido (es decir, tienen “predictibilidad retrospectiva”). Aunque este concepto se ha utilizado principalmente para describir grandes sucesos inesperados en la historia, en el contexto de este modelo, adoptaremos una definición simplificada de cisne negro. En este caso, se refiere a cualquier evento raro, de impacto extremo y no previsible que pueda ocurrir en la interpretación y que pueda generar un riesgo de consecuencias indeseables en términos de credibilidad, incertidumbre o comunicación.

Ahora, analicemos la aplicación de los cuadrantes. La posición asumida por el intérprete en nuestra anécdota corresponde a una búsqueda de resultados complejos, motivada por la norma de interpretación utilizada en el contexto religioso (la aceptabilidad). Con su descripción del alienígena, el intérprete tomó una apuesta de alto riesgo. Por otro lado, el pastor que daba una conferencia optó por comportarse de manera impredecible al intentar hacer una comparación entre los extraterrestres y Dios. Esta improvisación del orador, junto con la falta de preparación previa, el conocimiento imperfecto y la escasez de tiempo para escuchar el enunciado completo, crearon una situación inestable, un “Extremistán”: un escenario de alta aleatoriedad.

La representación de esta situación en términos de los cuadrantes es la siguiente:

Alto riesgo + Alta aleatoriedad = No seguro (cisne negro)

El principio de la opcionalidad del MDI propone una práctica de la interpretación que evite una situación tipo cuarto cuadrante de la incertidumbre (+riesgo, +aleatorio = no seguro) y se mueva a una situación tipo tercer cuadrante (-riesgo, +aleatorio = seguro). Profundicemos un poco en esta estrategia del principio de opcionalidad, que llamaremos la *estrategia de la haltera asimétrica en la interpretación*.

Primero, vamos a llamar a las decisiones de interpretación en este escrito, *opciones*. En este modelo, una *opción* es algo más que una simple alternativa traslativa. Usando los términos de Taleb (2013, pp. 221-226), una opción puede definirse como una función compuesta de dos elementos: primero, la *racionalización* sobre los riesgos que conlleva tomar determinada decisión de interpretación y, segundo, una *asimetría* de los resultados o beneficios que se obtienen de la decisión tomada. Entonces,

Opción = racionalización + asimetría

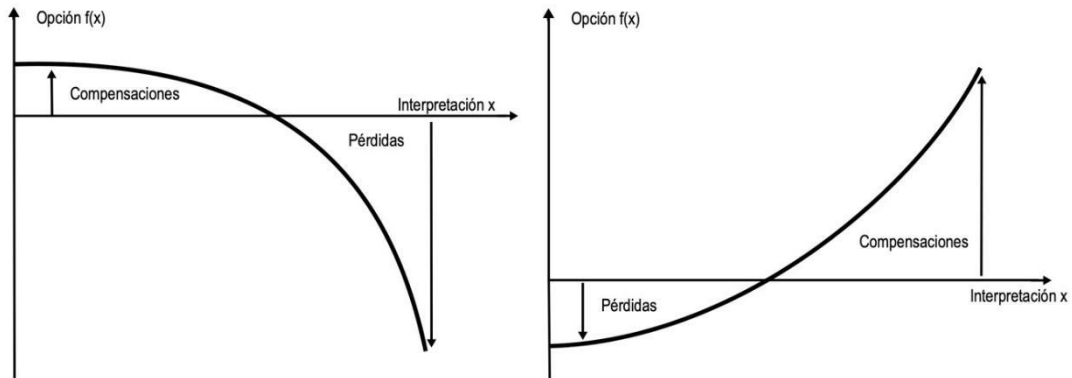
Una opción implica una *asimetría* pues toda interpretación implica una negociación en la que hay pérdidas y compensaciones (Eco, 2008, pp. 120-178). Existen opciones con una asimetría frágil (+pérdidas, -compensaciones) y opciones con una asimetría antifrágil⁷ (-pérdidas,

⁷ Para Taleb (2013, pp. 25-26), lo antifrágil es algo más que *robusto*, algo que puede salir beneficiado de los elementos de la familia del desorden y que puede ir mejorando con el tiempo.

+compensaciones). En la Figura 2, se presenta un contraste de las asimetrías de las opciones representadas como funciones.

Figura 2

Estrategia de la haltera asimétrica frágil (izquierda), con más pérdidas, y antifrágil (derecha), con más compensaciones.



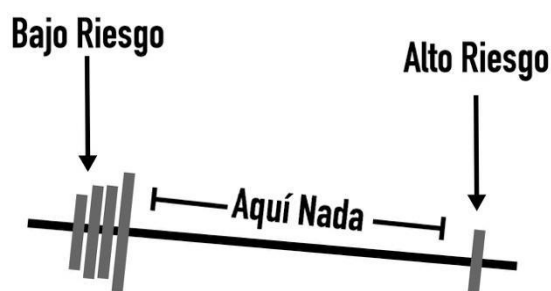
Por supuesto, los intérpretes nunca eligen intencionalmente opciones que los hagan perder más de lo que puedan ganar. Sin embargo, en un ‘evento Extremistán’, una opción con la que aparentemente se obtienen buenos resultados en la interpretación podría ir tornándose en una pésima elección con consecuencias no deseadas; y, por el contrario, otra opción en la que se obtuvieran algunas pérdidas pudiera a la larga ganar muchas más compensaciones.

Entonces, ¿cómo lograr que la interpretación tenga más que ganar que perder y, ante todo, no haga daño?

El enfoque del MDI propone implementar la estrategia de la haltera asimétrica, como se muestra en la Figura 3. Esta metáfora nos recuerda la importancia de no poner todos los ‘huevos’ en una sola parte. Una práctica de interpretación antifrágil no arriesga todos los recursos disponibles en un solo aspecto. Se busca destinar una gran parte de los recursos invertidos en la interpretación, como esfuerzos de recepción, producción, memoria y coordinación (Gile, 2018), a beneficios de bajo riesgo. Sin embargo, una pequeña parte de estos recursos debe destinarse a beneficios de alto riesgo. En otras palabras, la idea principal de este principio de la opcionalidad no es evitar los riesgos, ya que pueden ser inevitables. La propuesta consiste en aprovechar los posibles factores de la familia del desorden presentes en la interpretación y evitar soluciones de término medio.

Figura 3

Estrategia de la haltera asimétrica.



4.3. Principio minimalista

El tercer principio aboga por simplificar el marco teórico para comprender la práctica de la traducción e interpretación. En lugar de intentar desarrollar una teoría específica, se propone utilizar una ya existente en el campo de la comunicación: la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1994). En este caso, el enfoque minimalista implica simplificar las ideas de manera que permitan explicar el fenómeno de la traducción de manera productiva y satisfactoria. Desde esta perspectiva asumiremos que un traductor o un intérprete es, ante todo, un hablante o comunicador experto.

El principio minimalista se expresa con la consigna: *menos es más*. Este planteamiento no busca negar la existencia del conocimiento experto del traductor, ni establecer ninguna conexión directa con teorías minimalistas específicas en la teoría lingüística (Chomsky, 2021) o la arquitectura (Petterson, 2004). El principio sugiere que la competencia de traducción es construida y acumulada a través de la experiencia que incluye el ensayo y el error. Sin embargo, con esta idea no se pretende hacerle una apología a las equivocaciones o la falta de preparación académica.

El MDI propone que la práctica y formación profesional universitaria en interpretación vuelva a sus orígenes empíricos, adicionando el ensayo y error como una reflexión metódica que aproveche cada experiencia para construir la interpretación como una práctica profesional que pueda ser mejorada y que responda de forma óptima a las necesidades de comunicación e inclusión social de las personas sordas.

Metáfora: Dar lecciones de vuelo a las aves

En 1995, Christian Moullec saltó a la fama por documentar un vuelo con gansos utilizando un ala delta motorizado, lo que le granjeó el apodo del ‘hombre pájaro’. Su hazaña sería el primero de muchos vuelos que realizaría con distintos tipos de aves migratorias usando vehículos de planeación adaptados. Gracias a sus conocimientos en aviación y etología (conocimiento, en este caso, de los gansos) pudo alcanzar esta proeza. Para lograrlo, Moullec crió y condicionó a los gansos desde polluelos hasta el punto de que lo reconocieran como una suerte de “mamá

ganso”. Cuando llegó el momento, sus polluelos, ya grandes, sencillamente lo acompañaron a volar. Pero ¿les enseñó a volar? ¿Es posible como ‘mamá ganso’ darle lecciones de vuelo a las aves?

Enseñar a los intérpretes a hablar

La anécdota del ‘intérprete y el extraterrestre’ que hemos utilizado hasta ahora ejemplifica lo que comúnmente se conoce como un error en la interpretación (Cokely, 1986). Estos errores han sido objeto de discusión en el campo de la traducción e interpretación. Se acepta ampliamente que la competencia del traductor está relacionada con su competencia comunicativa en los idiomas con los que trabaja. Sin embargo, también se reconoce ampliamente que existen otros factores que pueden explicar las dificultades en la interpretación, como la ‘hipótesis de la cuerda floja’ en el modelo de los esfuerzos (Gile, 2017).

Es posible que en las discusiones de los estudios de traducción se subestime o se sobre entienda el papel de la competencia comunicativa debido a las limitaciones del modelo de comunicación asumido. Pero, si consideramos que la traducción es un acto de comunicación intercultural, ¿por qué deberíamos ver el conocimiento y la experiencia experta en traducción/interpretación como algo separado de la comunicación en sí? Cuando un estudiante tiene dificultades para expresarse en público o un político da una entrevista confusa en los medios audiovisuales, coloquialmente decimos que la persona “no sabe hablar” o “no sabe comunicarse”. Sin embargo, podríamos preguntarnos: ¿acaso alguien les ha enseñado a hablar o comunicarse? En términos estrictos, nadie lo ha hecho.

De hecho, la lingüística generativa plantea el problema de Platón o la pobreza de estímulo (Chomsky, 1988, p. 15), que se refiere a cómo podemos llegar a saber tanto con tan poca información. Nadie se sienta con un bebé para explicarle las reglas gramaticales. No hay un curso integral que le enseñe a un niño cómo comunicarse. Simplemente, ellos, por instinto y práctica, aprenden a hacerlo. La gramática está en sus cerebros como una semilla y solo necesitan un poco de estímulo social para que florezca, y necesitan de la interacción social para desarrollar las habilidades del habla y de la comunicación. Entonces, podemos aceptar la idea de que comunicarse implica aspectos instintivos y otros entrenados. Aunque hoy en día existen muchos libros y métodos para “aprender a hablar” o “aprender a comunicarse”, en realidad, estos recursos solo optimizan aspectos instintivos que pueden desarrollarse mediante el entrenamiento.

Del mismo modo, la traducción/interpretación requiere tanto de habilidades instintivas como de destrezas que pueden perfeccionarse con el entrenamiento. El MDI utiliza el marco de la teoría de la relevancia para explicar este conocimiento experto necesario en un acto comunicativo complejo (Gutt, 2001, p. 199).

Consideraciones adicionales: interpretación como comunicación

Según Eco (2008), traducir es ‘decir casi lo mismo’. Se refiere al proceso en el cual un comunicador humano transmite a una audiencia en un idioma B lo que alguien ha expresado en un idioma A. En este sentido, la interpretación puede ser definida simplemente como un tipo de comunicación. La diferencia radica en la participación de múltiples comunicadores, al menos dos idiomas, y la posibilidad de que tanto el iniciador de la comunicación como la audiencia receptora tengan contextos e intenciones bastante diferentes debido a sus respectivas culturas. Si la interpretación implica esto, entonces no es necesario contar con una teoría de la interpretación que no sea, en sí misma, una teoría de la comunicación intercultural. Por supuesto, la teoría de la interpretación puede entenderse de modos muy distintos. Si nos referimos en un sentido enciclopédico, al cuerpo de investigaciones y reflexiones sobre la práctica de traducir, interpretar, los traductores y los intérpretes, en ese sentido, obviamente son necesarios y valiosos los estudios de la traducción e interpretación (Gutt, 2001, p. 199).

La metáfora de “dar lecciones de vuelo a las aves” nos recuerda la tendencia humana a ofrecer explicaciones, a pesar de nuestro conocimiento imperfecto del mundo. Las teorías, en forma de conjuntos de certezas, a menudo generan más problemas de los que resuelven. En el campo de la medicina, esto se conoce como *iatrogenia*, que se refiere a los efectos no deseados causados por los profesionales de la salud en su búsqueda por curar una enfermedad o dolencia. Aunque los médicos buscan ayudar, a veces terminan empeorando las cosas al intervenir, ya sea porque hay aspectos desconocidos en el tratamiento que interactúan de manera negativa con un paciente en particular, o porque simplemente siguen los conocimientos teóricos con los que han sido formados sobre el cuerpo humano y la salud, los cuales pueden no ser adecuados para el caso que están tratando.

Asimismo, es posible que exista una ‘iatrogenia en la traducción/interpretación’. En ciertos casos, las teorías de interpretación vigentes pueden entrar en conflicto con lo que se sabe sobre una comunicación eficiente. Un ejemplo que ilustra este punto son los procedimientos de evaluación y certificación profesional del Registro de Intérprete para Sordos (RID) en Estados Unidos entre 1972 y 1979, los cuales han sido documentados por Cokely (1992, pp. 158-159). Durante ese tiempo, era común penalizar a los intérpretes que no se mantuvieran cerca o “pegados” al discurso del orador. Sin embargo, el investigador descubrió que cuanto mayor era el tiempo de retraso entre lo que decía el orador y la interpretación, menor era el riesgo de cometer los cinco tipos de errores de interpretación (omisiones, adiciones, sustituciones, intrusiones y anomalías) (Cokely, 1986).

Es interesante destacar que el modelo sociolingüístico de Cokely (1992) llegó a Colombia aproximadamente 13 años después de su publicación. Su introducción en el país fue recibida como una revelación, especialmente a través de obras introductorias como “*So you want to be an interpreter?*” (Humphrey y Alcorn, 2007). Los formadores de intérpretes de aquel tiempo comenzaron a utilizar esta teoría como guía para la formación y evaluación de la práctica de la interpretación.

Al igual que sucedió con el RID en los años 70, en Colombia se adoptó la tabla de los cinco errores de interpretación de Cokely como referencia, lo que implicaba penalizar indiscriminadamente cualquier omisión en la interpretación. Sin embargo, casi una década después de la publicación del estudio de Napier y otros (2004) sobre la relación entre las omisiones y la conciencia metalingüística, se empezó a corregir el punto de vista acerca del papel de las omisiones en la interpretación.

Durante los años de práctica de la interpretación en Colombia, es posible que muchos intérpretes hayan sentido la necesidad de ajustar el tiempo de procesamiento, agregar u omitir información en su interpretación. Estas decisiones no siempre se deben a una teoría específica que los haya enseñado, sino más bien a su propio juicio y experiencia en busca de lograr una comunicación eficiente. Este podría ser un ejemplo que ilustraría que en algunas ocasiones, las teorías elaboradas no resultan directamente aplicables o útiles en la práctica de la interpretación.

4.4. Principio de temporalidad

El cuarto principio plantea que el factor tiempo es determinante para explicar la traducción o interpretación. Este principio se basa en la noción de antifragilidad de Taleb (2011) y la aplica al campo de la traducción/interpretación de lengua de señas. En general, con algunas excepciones, se puede afirmar que cuanto más tiempo una técnica o conocimiento ha sido utilizado, mayores son las probabilidades de que se mantenga con éxito en el campo.

Metáfora: Reinventando la rueda

La rueda es uno de los inventos más antiguos de la humanidad y hasta ahora no parece haber un reemplazo para esta simple pero eficiente máquina. Aunque nadie dice en la actualidad que va a “reinventar la rueda” es posible que existan soluciones simples con ruedas que no sean evidentes a simple vista, como la maleta de viaje con ruedas. ¿Cuánto tiempo pasó antes de que las maletas de viaje tuvieran ruedas? ¿Cuánto tiempo tardaron las empresas en darse cuenta de que agregar ruedas a una maleta era una solución óptima para los viajes? Por otro lado, las ruedas son tan versátiles que pueden incluso ponerse donde no sean del todo necesarias e incluso puedan representar peligros: prácticamente todos los enseres de un hogar pueden tener ruedas, pero no siempre será deseable tener ruedas en un sofá o una mesa, o incluso podría ser peligroso tener ruedas sin control en un escalera larga o neumáticos en mal estado en un carro. La rueda es un invento que por su simplicidad permanece en el tiempo de múltiples formas. No se reinventa la rueda, solo se sigue usando o revaluando su uso de diferentes maneras.

Consideraciones finales: el tiempo pone a prueba todo

Actualmente, se acepta que existe un continuo de prácticas específicas que van desde la interpretación simultánea a la traducción de textos escritos. Sin embargo, no se han formulado estas diferencias en términos de un único principio.

El tiempo es el factor diferenciador entre la identidad de la traducción e interpretación de lengua de señas. Pensemos en lo siguiente: mientras en interpretación simultánea reduce la “distancia” entre el momento en que se emite mensaje en la lengua original y el que se re-elabora en la lengua meta, la traducción hace posible una separación temporal a través del uso de soportes de registro (tradicionalmente escritos, pero pudiéramos pensar en soportes de video para las lenguas de señas como lo documenta Stone (2009)). Por otro lado, mientras que en la interpretación es más evidente la evanescencia del habla, es decir, que los mensajes dichos e interpretados desaparecen y solo puedan ser recordados, en la traducción el original y su re-escritura (o re-filmación) pueden ser contrastados en el tiempo.

El tiempo es un diferenciador metodológico de los modos de traducción e interpretación de lengua de señas. En la interpretación simultánea, el *decalaje* (tiempo de desfase y procesamiento de la interpretación en la memoria) es un recurso que puede indicar eficacia y eficiencia de la interpretación. En la interpretación consecutiva, el tiempo que se establece entre cada uno de los turnos determina qué estrategias y recursos deberían implementarse. En la traducción a vista, el tiempo que hay disponible para preparar y elaborar un texto podría determinar qué tipo de variante podría ser usada en el trabajo: traducción al ojo, interpretación a vista, etc. (Ivars y Albir, 2003).

Bajo una perspectiva temporal podría explicarse cómo la interpretación de lengua de señas es presuntamente la práctica profesional más usada y sobresaliente en las instituciones. La eficiencia temporal de la simultaneidad explicaría por qué para este trabajo se ha constituido como un mercado de personas oyentes en torno a la sordera; lo que hace un intérprete oyente (y en Latinoamérica, ocasionalmente dos o más) no tiene la misma calidad de trabajo de lo que podrían hacer un equipo compuesto por personas sordas y oyentes, pero ciertamente es lo más económico y rápido de utilizar. Un buen ejemplo de esto es la interpretación de lengua de señas como un ajuste o una “solución rápida” a la educación inclusiva de personas sordas. Es más fácil poner un intérprete en el aula que pensarse cómo pueden las personas sordas tener un acceso pleno y real al entorno educativo, lo que implicaría sin lugar a dudas fomentar estrategias de interacción *directa* entre sordos y oyentes, a través de la lengua de señas o de la escritura (cf. De Meulder y Hauland, 2019).

Pero el tiempo también ha sido el factor que ha hecho que las normas sordas de traducción se hagan más visibles. A través de la historia, las organizaciones de personas sordas han logrado consolidar un papel y rol de trabajo que siempre ha existido entre los sordos: el del sordo bilingüe que ha actuado como traductor e intérprete dentro de la comunidad. Así pues, podría ser que cuando hablemos de traducción/interpretación de lengua de señas, como en el caso de la rueda, estemos hablando de una misma práctica que surge de las comunidades sordas y que sólo la hemos estado “re-inventado” en múltiples escenarios. Puede ser que empecemos a usar la traducción/interpretación en un nuevo espacio (como las rueditas de las maletas de viaje) que sea estratégico para las personas sordas como en la televisión, o que sea innovador, como la interpretación de videollamadas de sordos a números telefónicos de personas oyentes o a la inversa. Sin embargo, es posible que se esté usando la traducción /interpretación (como el caso

de las ruedas del sofá o la escalera) en contextos en los cuales el impacto es dudoso e incluso contraproducente para la misma comunidad de sordos, como sucede en el caso educativo.

En esta versión inicial de este modelo se deja planteada la cuestión del principio de temporalidad en la traducción/interpretación, dejando abierta la puerta a la exploración de sus implicaciones metodológicas y prácticas.

Traducción e interpretación antifrágil

La traducción/interpretación puede salir más fortalecida de su enfrentamiento con los elementos de la familia del desorden.

Imaginemos la situación propuesta por Taleb (2011) en la que a nuestra puerta llega un paquete que dice: “por favor, se ruega maltratar” o “por favor, manejar sin cuidado”. ¿Qué tipo de producto sería? Sería un producto que se mantendría o incluso mejoraría con la falta de cuidado; no sería frágil, sino antifrágil. Resulta que muchos elementos de la naturaleza tienen esta propiedad de antifragilidad: los elementos perecederos hasta cierto punto, pero los elementos no perecederos, como las ideas, los patrones o los proyectos, tienen la capacidad de expresar una antifragilidad significativa. El modelo de antifragilidad de Taleb se ha preguntado cómo los proyectos o inventos humanos pueden beneficiarse del desorden y conceptos relacionados.

Además de las propiedades asimétricas positivas, hay un factor determinante en la permanencia de los sistemas antifrágiles: su resistencia al tiempo. Pensemos en la rueda como un invento antifrágil que se mantiene como una solución óptima sin importar el contexto o el sistema utilizado. Lo mismo podría decirse de las cucharas, los zapatos o los caminos. Cualquier invento que perdure con pocos o ningún cambio lo logra debido a su exitosa trayectoria histórica.

Para expresar esta propiedad, Taleb propone la formulación del “Efecto Lindy” como sigue: “Para lo perecedero, cada día adicional se traduce en una esperanza de vida adicional más corta. Para lo imperecedero, cada día adicional puede suponer una esperanza de vida más larga” (Taleb, 2013, p. 388). La traducción/interpretación es una actividad que puede ser catalogada como imperecedera en cierto sentido. Siempre que existan sordos, habrá mediadores para facilitar su inclusión social y el acceso a la información. Situaciones como la anécdota del ‘intérprete y el extraterrestre’ suceden todos los días a cada momento. Una práctica de la traducción/interpretación antifrágil es aquella que convierte estas anécdotas en conocimiento que utiliza para robustecer las estrategias y destrezas que son parte de la competencia de interpretación.

La antifragilidad de la interpretación es posible si se pasa de un empirismo ingenuo a un empirismo metódico en el que se puedan crear espacios para reflexionar en estas situaciones, socializarlas entre colegas y, en la medida que sea posible, difundirlas en los espacios de

divulgación profesional ya sea en el centro de producción del conocimiento o por las periferias del campo de la traducción/interpretación de lengua de señas.

5. Conclusiones

En este artículo se ha presentado una formulación inicial del modelo de la incertidumbre (MDI): un programa minimalista que busca comprender la interpretación como una práctica que puede mejorar con el tiempo. Se han presentado cuatro principios del modelo usando cuatro metáforas y una anécdota de interpretación.

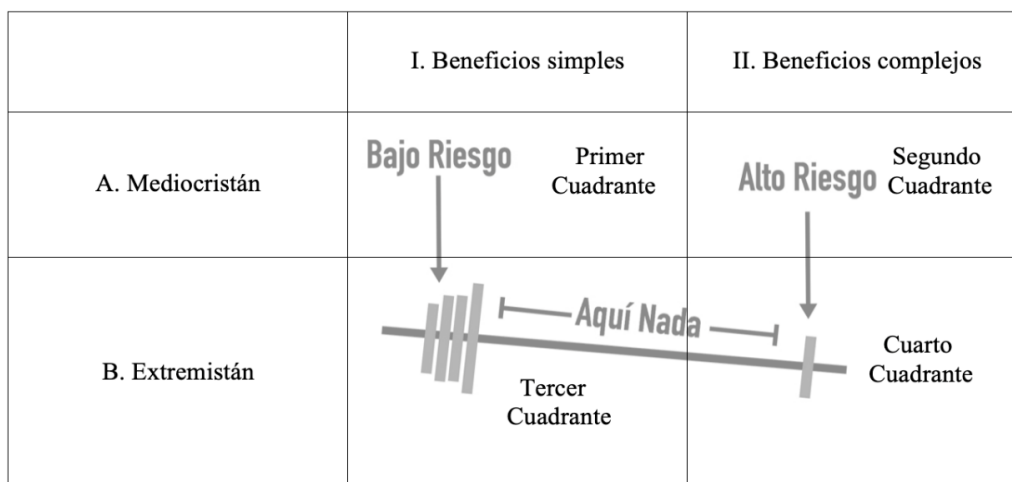
El MDI propone que la interpretación se entienda como una dimensión de la interacción humana influenciada por el factor temporal. Además, respalda la idea de utilizar marcos conceptuales, como las normas de traducción, la teoría de la relevancia y la antifragilidad para describir y comprender la interpretación como una forma específica de comunicación.

En términos prácticos, el MDI introduce la estrategia de la haltera, que implica invertir recursos de manera asimétrica según el nivel de riesgo de interpretación (véase la Figura 4). Esta estrategia busca promover la antifragilidad en la práctica de la interpretación, evitando poner todos los recursos en una sola opción y aprovechando cada experiencia para mejorar y adaptarse de manera óptima a las necesidades de comunicación e inclusión social de las personas sordas.

El modelo de la incertidumbre (MDI) ofrece un enfoque integral que considera aspectos epistemológicos, teóricos y prácticos para impulsar el desarrollo y la excelencia en la interpretación. Al adoptar este modelo, se busca promover una práctica profesional más efectiva y adaptable, capaz de enfrentar los desafíos y la incertidumbre inherentes a la interpretación.

Figura 4

Los cuadrantes y la haltera asimétrica.



Referencias

- Abercrombie, N., Hill, S. y Turner, B. (1998). *Diccionario de sociología*. Cátedra.
- Andrade, O. de (1928). Manifiesto Antropófago. *Revista de antropofagia*, 1(1).
- Beigel, F. (2006). *Vida, muerte y resurrección de las "teorías de la dependencia"*. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/10845>
- Bourdieu, P. (2001). *Las formas del capital*. En Poder, derecho y clases sociales (2ª ed., pp. 131-164). Desclée de Brouwer.
- Catford, J. (1967). *Una teoría lingüística de la traducción*. Oxford University Press.
- Chesterman, A. (2016). *Memes of Translation: The spread of ideas in translation theory*. John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/btl.123>
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua Lectures*. The MIT Press.
- Chomsky, N. (2021). *O Programa Minimalista* (1a edição). Editora Unesp.
- Cokely, D. (1986). The Effects of Lag Time on Interpreter Errors. *Sign Language Studies*, 53, 341-375. <https://doi.org/10.1353/sls.1986.0025>
- Cokely, D. (1992). *Interpreting: A sociolinguistic model*. Linstok Press.
- De Meulder, M. y Hualand, H. (2019). Sign language interpreting services: A quick fix for inclusion? *Translation and Interpreting Studies*, 16(1), 19-40. <https://doi.org/10.1075/tis.18008.dem>
- Dean, R. K. y Pollard, R. Q. (2013). *The Demand Control Schema: Interpreting as a Practice Profession*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Trotta.
- Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo: Experiencias de traducción*. Lumen.
- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Editorial Norma.
- Even-Zohar, I. (1979). Polysystem Theory. *Poetics Today*, 1(1/2), 287-310. <https://doi.org/10.2307/1772051>
- Frank, A. G. (1978). *Capitalismo y subdesarrollo en América latina* (6.a ed.). Siglo XXI.
- Gile, D. (2017). Testing the Effort Models' Tightrope Hypothesis in Simultaneous Interpreting: A Contribution. *Hermes*, 23, 153-172. <https://doi.org/10.7146/hjlecb.v12i23.25553>
- González-Montesino, R. H. (2016). *La estrategia siempre a mano: Propuestas didácticas para la interpretación en lengua de signos* [Tesis Doctoral]. Universidade de Vigo. <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/628>
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics* (pp. 41-58), Vol. 3. Speech Acts.
- Groot, A. (1997). The cognitive study of translation and interpretation. En J. H. Danks, S. B. Fountain, G. M. Shreve y M. K. McBeath (Eds.), *Cognitive processes in translation and interpretation* (pp. 25-56). Sage Publications.
- Gutt, E. A. (2001). *Translation and Relevance*. St. Jerome Publishing.
- Hanks, W. F. (2015). The space of translation. En *Translating Worlds: The epistemological Space of Translation* (pp. 21-49). Hau Books.
- Harris, B. (1990). Norms in Interpretation. *Target*, 2. <https://doi.org/10.1075/target.2.1.08har>
- Holmes, J. S. (2005). *Translated! Papers on literary translation and translation studies*. Brill Academic.
- Humphrey, J. H. y Alcorn, B. J. (2007). *So you want to be an interpreter?: An introduction to sign language interpreting*. H & H Publishing Co.
- Ivars, A. J. y Albir, A. H. (2003). Variedades de traducción a la vista: Definición y clasificación. *TRANS: Revista de Traductología*, 7 (7). <https://doi.org/10.24310/TRANS.2003.v0i7.2946>
- Katz, C. (2019). *La teoría de la dependencia: Cincuenta años después*. Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Levy, J. (1967). Translation as a decision making process. En *To honor Roman Jakobson: Essays on the occasion of his 70. Birthday, 11. October 1966*, Vol. 2 (pp. 1171-1182). De Gruyter Mouton. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783111349121-031/html>
- Martins, C. E. (2015). *Globalização, Dependência e neoliberalismo na América Latina*. Boitempo Editorial.

- Metzger, M. (2010). Os destaques das pesquisas sobre interpretação de língua de sinais no contexto acadêmico da interpretação comunitária. *Cadernos de Tradução*, 2(26). <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2010v2n26p13>
- Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales / diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones AKAL.
- Moya, V. (2010). *La selva de la traducción: Teorías traductológicas contemporáneas* (3rd edition). Cátedra.
- Napier, J., Barker, R., Roy, C., Pratt, C., Herriman, M. L. y Leigh, G. (2004). Sign Language Interpreting: The Relationship between Metalinguistic Awareness and the Production of Interpreting Omissions. *Sign Language Studies*, 4(4), 369-393. <https://doi.org/10.1353/sls.2004.0020>
- Newmark, P. (2006). *Manual de traducción* (2.a ed.). Cátedra.
- Petterson, E. (2004). *New Minimalist Architecture* (1a edição). Harper Design.
- Pym, A. (2009). *Exploring Translation Theories*. Anthony Pym. <https://doi.org/10.4324/9780203869291>
- Pym, A. (2015). Translating as risk management. *Journal of Pragmatics*, 85, 67-80. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.06.010>
- Robertson, R. (2000). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Sage Books.
- Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura, un enfoque naturalista*. Morata.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia: Comunicación y procesos cognitivos*. Visor.
- Stone, C. (2009). *Toward Deaf Translation Norm*. Gallaudet University Press.
- Stone, C. (2022). A Deaf translation norm? En E. Bielsa (Ed.), *The Routledge Handbook of Translation and Media*. Routledge.
- Sunkel, O. y Paz, P. (1999). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. Siglo XXI.
- Taleb, N. N. (2008). *El cisne negro: El impacto de lo altamente improbable* (2.a ed.). Paidós.
- Taleb, N. N. (2013). *Antifragil: Las cosas que se benefician del desorden*. Paidós.
- Toury, G. (2004). *Estudios descriptivos de la traducción y más allá*. Cátedra.
- Vuorinen, E. (1997). News translation as a gatekeeping. En M. Snell-Hornby, Z. Jettmarová, y K. Kaindl (Eds.), *Translation as Intercultural Communication: Selected papers from the EST Congress, Prague 1995* (p. 161). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.20.17vuo>
- Witte, H. (2008). *Traducción y percepción intercultural*. Comares.
- Yongguo, C. (2003). The uncertainty of translation. *Perspectives*, 11(1), 37-44. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2003.9961460>

Desafíos del servicio de interpretación de lengua de signos en los telediarios

Challenges of sign language interpreting services in television news programmes

Laura Loiterstein Lorente¹ y Silvia Saavedra Rodríguez²

Graduada en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda¹

Universidad Rey Juan Carlos²

loiter.ilse@gmail.com

RESUMEN



Resumen en lengua de signos española [pinchando aquí](#).

En los últimos años, los medios de comunicación han incorporado la figura del intérprete de lengua de signos¹ a sus emisiones, incluidos los telediarios. Ello ha supuesto un nuevo reto para los profesionales, ya que desarrollar su trabajo en este tipo de ámbito implica una serie de peculiaridades y dificultades específicas derivadas del tipo de discurso y de la situación de interpretación que no se dan en otros entornos más habituales. Atendiendo a esta nueva situación, y ante la falta de publicaciones al respecto, se plantea este trabajo de investigación como una primera aproximación para conocer el funcionamiento de este servicio de interpretación. Este estudio pretende analizar los diferentes elementos que implican mayor dificultad y las formas en que los profesionales les dan solución. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, empleando técnicas cualitativas y cuantitativas. En primer lugar, se ha llevado a cabo una observación sistemática de la interpretación de diez telediarios, de Telemadrid y el canal 24h de Radio Televisión Española, para, en segundo lugar, recopilar las percepciones de catorce profesionales del sector a través de un cuestionario. Como principales resultados se encuentra que los intérpretes no cuentan con pautas estandarizadas que les ayuden a resolver dificultades específicas propias del ámbito, pese a que durante la interpretación se encuentran con diferentes retos reiterados, que se resuelven de distintas maneras en función del

¹ Se ha optado por el uso de masculino como forma no marcada del género para facilitar la lectura y evitar "desdoblamientos que se consideran artificiosos e innecesarios desde el punto de vista lingüístico" (Real Academia Española, s.f).

contexto y el profesional. Este trabajo espera generar futuras líneas de investigación que nos permitan obtener una descripción detallada de este servicio de interpretación de lengua de signos, con el fin de mejorar la formación específica de los profesionales dedicados a esta labor y, por ende, asegurando unos mínimos de calidad a los telespectadores sordos, garantizando de este modo la igualdad de acceso a la información.

Palabras clave: lengua de signos, telediaros, interpretación, medios de comunicación.

ABSTRACT

In recent years, media outlets, including news programmes, have incorporated sign language interpreters into their broadcasts.. However, this has presented interpreters with unique challenges, as interpreting in this field implies some peculiarities and specific difficulties that do not exist in other settings. In this context, and given the lack of research on the subject, the purpose of this study is to explore sign language interpretation in the media. This study also examines the various difficulties that professionals face in their work, and how they deal with them in practice. To achieve this, we conducted an exploratory-descriptive study using both qualitative and quantitative techniques. Firstly, we systematically observed the interpretation of ten television programmes on two Spanish media outlets — “TeleMadrid” and the 24h channel of Radio Televisión Española—. Secondly, we analysed the perceptions of fourteen professionals who work in this sector. The main findings of the study indicate that although interpreters encounter repeated challenges while interpreting, there are no standard guidelines to help them address specific difficulties that are unique to this field. Therefore, interpreters solve problems individually and according to the context. It is hoped that this work will generate new lines of research, leading to a more detailed description of the sign language interpretation service in the media. This will improve the specific training programmes for professionals in the sign language field, ensuring a minimum level of quality for deaf viewers and guaranteeing equal access to information.

Keywords: sign language, news programmes, interpretation, media.

1. Introducción

En los últimos años, los principios de accesibilidad y diseño universal para todas las personas han hecho que diferentes entornos se vuelvan cada vez más accesibles, como es el caso de los medios audiovisuales.

A nivel europeo, en 2010 se elaboró la Directiva 2010/13/UE², relativa a los servicios de comunicación audiovisual, la cual establece que las personas con discapacidad tienen derecho a participar de la vida social y cultural en igualdad de condiciones, e insta a los Estados miembro a que garanticen la accesibilidad de sus servicios. En el caso de España, se aprobó la Ley General de la Comunicación Audiovisual, Ley 13/2022 de 7 de julio³, en la que se promueve el “disfrute pleno de la comunicación audiovisual para las personas con discapacidad” (art. 101) y se establece, entre otras medidas, la inclusión de la lengua de signos

² Se encuentra actualmente modificada por la Directiva 2018/1808, de 14 de noviembre de 2018.

³ Esta ley está precedida por la Ley 7/2010, de 31 de marzo, de Comunicación Audiovisual.

española (LSE) en las emisiones de televisión, imponiendo una cuota mínima obligatoria de presencia semanal de LSE de 15 horas para las cadenas de titularidad pública y 5 horas para las privadas, especialmente en el horario de máxima audiencia (art. 102). Gracias a estos avances legislativos y a las reivindicaciones de la comunidad sorda, así como a la concienciación de la población y los desarrollos tecnológicos, las cadenas de televisión han ido mejorando su accesibilidad, aumentando la presencia de la LSE en diferentes contenidos a través de distintas modalidades. Entre ellas destaca, como opción mayoritaria, la inclusión del intérprete de lengua de signos (ILS) en algunos programas, priorizando los noticiarios y programas de actualidad (CNLSE, 2017; Sabroso y Delgado, 2016; Ley 13/2022, de 7 de julio, General de la Comunicación Audiovisual, artículo 102). Según el informe realizado por la Comisión Nacional de los Mercados y de la Competencia (CNMC), la presencia de la lengua de signos (LS) en las emisiones ha aumentado significativamente en los últimos años, aunque algunos canales continúan sin prestar el servicio o lo hacen por debajo de los niveles exigidos. Las conclusiones de este informe revelan que, durante el año 2018, el género más accesible fue el de entretenimiento, con un 43%, dejando a los informativos en una segunda posición con un 22,3% de cuota de signado (CNMC, 2020).

Por su relevancia en el presente estudio, cabe mencionar que, actualmente, el canal Telemadrid incorpora este servicio en sus dos ediciones diarias de noticias (Telemadrid, 2019) y el canal 24h ha incrementado considerablemente las horas signadas, al introducir interpretación de LSE en los telediarios desde el año 2016. En la actualidad, se incluye en las tres sesiones diarias (CNMC, 2020).

2. Lengua de signos en la televisión: características

El aumento de las emisiones accesibles en LSE ha provocado que numerosos profesionales se incorporen paulatinamente a este nuevo ámbito de trabajo que es considerado, tanto por los intérpretes de LS como por los de lenguas orales, como una de las actividades de interpretación más exigentes y estresantes (Russo, 1994; Orero et al., 2015). En el caso de los ILS, se suma su mayor exposición, visibilidad y repercusión social, ya que su presencia constituye un referente de la comunidad sorda para la sociedad (Orero et al., 2015).

Por otra parte, se ha de tener en cuenta que la incorporación de una lengua visual a un medio audiovisual obliga al espectador a mantener una atención dividida para acceder a un contenido doble: la información visual que aparece en pantalla y la información lingüística que proviene de la interpretación (Baliarda et al., 2019), que será, por norma general, una interpretación simultánea desde la lengua oral (LO) hacia la LSE (CNMC, 2020).

De este modo, para que el contenido en LS sea comprensible, hay que atender a diversos aspectos formales, tales como: las características técnicas de la grabación como, por ejemplo, el plano de grabación, la iluminación o los efectos de cámaras y luces sobre el ILS (Russo, 1994), el formato de inserción en pantalla del intérprete, el diseño e interacción con otros elementos visuales, etcétera. No obstante, también son relevantes otros factores como las

condiciones del servicio de interpretación de lengua de signos, que refieren a cuestiones como el tiempo de preparación, el espacio de grabación, el equipo de interpretación, etc., y los aspectos emocionales del ILS, como, por ejemplo, la gestión del estrés y la presión a la que se expone.

Lógicamente, también será necesario que la interpretación del contenido por parte del profesional cumpla con la norma lingüística de la comunidad signante, rigor y precisión lingüística (CNLSE, 2017), permitiendo a las personas sordas el acceso a la información en igualdad de oportunidades (González, 2011; Russo, 1994). Si no se cumple con estos parámetros de calidad la accesibilidad de las personas sordas al contenido podría verse comprometida (Orero et al., 2015).

Por otra parte, es de señalar que la interpretación signada en este tipo de servicios presenta dificultades específicas derivadas de la falta de retroalimentación del público y, como ya se comentó anteriormente, de la exposición a una gran audiencia (Russell, 2005). A esto se suman las demandas propias del tipo de discurso, tales como el uso de terminología específica, sinónimos, nombres, conceptos y préstamos extranjeros, neologismos, diversidad de énfasis en los mensajes y la falta de contextualización (Gile, 1995; Bidoli, 2010). Además, el ILS no puede ahondar en la amplia variedad de temas que aparecen en un informativo durante la preparación del servicio y tampoco conoce el nivel de profundidad con el que se tratarán (Bidoli, 2010; CNLSE, 2017). Asimismo, como las emisiones son en directo, el profesional no puede reflexionar sobre la mejor manera de interpretar el contenido ni corregir su discurso, por lo que en el momento de signado solo dispondrá de su experiencia, conocimientos y competencias previas (CNLSE, 2017).

Cabe mencionar que la composición de la pantalla, el ritmo al que se presenten los planos, la velocidad de la lectura de informaciones con contenidos densos o la espontaneidad de los discursos en las conexiones en directo son factores que podrían complicar la interpretación y, por ende, la accesibilidad de los mensajes ofrecidos (Serrat y Carles, 2017; Napier y Baker, 2004).

Atendiendo a todos estos factores, el intérprete deberá activar una serie de mecanismos intelectuales y aplicar técnicas y estrategias bajo presión, además de reformular mensajes rápidamente conservando la fidelidad, la coherencia y respetando la gramática de la LS (Astrada, Albor y Ezagui, 2015). Todo ello exige que el profesional tenga un alto nivel de concentración, memoria y atención, y que sea capaz de activar numerosos procesos cognitivos complejos para poder escuchar, ver, comprender, analizar y reformular ideas, mientras extrae los elementos lingüísticos implícitos y explícitos y, además, tiene en cuenta las diferencias entre ambas lenguas y culturas (Seleskovitch, 1978). Esto será más asumible si el profesional dispone de la cualificación y experiencia suficiente para afrontar un servicio de este tipo (CNLSE, 2017).

Con relación a esto, diversos estudios revelan que, en muchas ocasiones, las personas sordas no entienden la interpretación de LS en televisión o no están satisfechos con el trabajo de los

ILS. Esto puede deberse a diferentes motivos como puede ser una mala adecuación de los aspectos técnicos o la dificultad de mantener la atención dividida por parte de los espectadores. Sin embargo, también pueden influir otros aspectos relacionados con la falta de dominio de la LS por parte del público (distintas competencias lingüísticas) o la calidad y habilidades del profesional en la interpretación (Steiner, 1998; Xiao, Chen y Palmer, 2015; CNLSE, 2015; Wehrmeyer, 2013). En estos casos, hay que tener presente que la velocidad del signado, la falta de movimientos corporales y de expresión facial del ILS o el desconocimiento de determinados signos por parte de las personas usuarias, también son elementos que pueden dificultar la comprensión de la información ofrecida a través de la interpretación (Gökse, 2018).

3. Lengua de signos en televisión: pautas de actuación

En España, no se dispone de directrices oficiales para la inclusión de la LS en pantalla que estandaricen los aspectos formales en cuanto a producción, edición e inserción (Baliarda et al., 2019). No obstante, existe un documento normativo referido al uso de la LSE en redes informáticas, la norma UNE 139804:2007, a partir de la cual el CNLSE, Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, publicó la *Guía de buenas prácticas para la incorporación de la lengua de signos española en televisión*, que contiene una serie de consejos referidos a aspectos formales y, en menor medida, lingüísticos (CNLSE, 2017).

Otros países también cuentan con estos documentos de recomendaciones sobre aspectos técnicos, condiciones deseables para ofrecer un servicio de calidad—relacionadas con la cualificación y experiencia de los profesionales—, así como las condiciones de trabajo que se deben facilitar para un correcto desarrollo de este (Astrada et al., 2015). Además, también incluyen algunos consejos específicos para la interpretación signada como, por ejemplo, el uso y búsqueda de terminología, la detección de errores, el empleo de estrategias para resolver situaciones lingüísticas complejas, la aplicación de recursos lingüísticos expresivos e interpretativos, la utilización de técnicas de interpretación o, incluso, sobre cómo realizar la coordinación entre profesionales (International Organization for Standardization [ISO], 2014; González, 2011; Orero, Martín y Zorrilla, 2015; Office of Communications [OFCOM], 2017; International Telecommunication Union [ITU], 2013; Astrada et al., 2015).

Atendiendo a esto, es necesario señalar que los estudios lingüísticos sobre la interpretación de LS en los telediarios son escasos y poco definidos (Bidoli, 2010; Serrat y Carles, 2017) y no detallan la forma en la que se debe llevar a cabo la interpretación (CNLSE, 2017). Sin embargo, podemos encontrar trabajos como el de Wehrmeyer (2013) que realizó una investigación sobre las necesidades y expectativas del público sordo sudafricano para mejorar su comprensión de las noticias interpretadas, y propuso una serie de recomendaciones para los ILS. Así como el trabajo de Bidoli (2010), que realiza un análisis lingüístico de la interpretación de las noticias a LS italiana y pone de relieve algunos retos a los que se enfrentan los ILS y cómo los solucionan. Además, ofrece algunas claves sobre cómo medir la calidad del servicio prestado.

Con la revisión de estos trabajos y otras publicaciones podemos extraer algunas recomendaciones o pautas específicas para la interpretación signada:

- Señalar la información de la pantalla—imágenes, gráficos, datos meteorológicos, etcétera— (Garzone, 2002).
- Omitir información no vital para poder ahorrar tiempo (Garzone, 2002).
- Cuidar las vocalizaciones para evitar confusiones. La boca debe ser parte integral del signo y no una fuente alternativa de información (Wehrmeyer, 2013).
- Reducir el deletreo y sustituirlo por señalizaciones a los subtítulos o, si se realiza, no hacerlo delante de la cara (Wehrmeyer, 2013) o recurrir al deletreo parcial, es decir, mostrar la primera letra y continuar con una vocalización.
- Las palabras clave, previamente deletreadas, se deben acompañar de un signo (Bidoli, 2010).
- Añadir un significado contextual y evitar signos desconocidos en casos de polisemia (Bidoli, 2010).
- Cuando aparecen préstamos extranjeros que no tienen signo en la lengua de destino se puede recurrir al deletreo parcial acompañado del uso de un signo local y la vocalización del término extranjero. Otras opciones serían utilizar préstamos de lenguas de signos extranjeras o explicar el término (Bidoli, 2010).
- Incluir un aviso de que suena música a través de su signo en lugar de interpretar el contenido (González, 2011).
- Señalar el cambio de personajes a través del marcado de roles, valiéndose de la mirada o la posición del cuerpo para situar a los personajes en el espacio, indicando el nombre del emisor antes de su intervención o caracterizando su manera de hablar (ITU, 2013).
- Reservar la primera persona para interpretar a los entrevistados, y la tercera persona para interpretar los hechos narrados por los presentadores (Wehrmeyer, 2013).

Asimismo, es conveniente que los profesionales realicen una autoevaluación y que pregunten a personas sordas, amigos y familiares sobre su interpretación, para conseguir una mejora continua de su trabajo (Wehrmeyer, 2013).

Después de esta revisión teórica, y teniendo en cuenta que la interpretación de la LSE en el ámbito de los medios de comunicación sigue siendo un campo poco estudiado (Sabroso y Delgado, 2016), se plantea este trabajo de investigación como un primer análisis del servicio de intérpretes de lengua de signos española en los telediarios. Para ello, el objeto de estudio se ha centrado en los telediarios del canal de Telemadrid y 24 horas de Radio Televisión Española, con el fin de conocer cuáles son las demandas reiteradas a las que se enfrentan los ILS y las diferentes respuestas profesionales que dan para resolver determinadas situaciones. Además, este trabajo permitirá conocer si los profesionales han recibido pautas concretas para hacer frente a las dificultades y retos específicos o si, por el contrario, trabajan de forma intuitiva.

Como marco de análisis se ha tomado como referencia el modelo *Demand-Control Schema* (DC-S) de Dean y Pollard (2011), que defiende que para cualquier proceso de interpretación es necesario tener en cuenta los factores contextuales que se dan en la situación y actuar en

consecuencia. Así pues, los autores señalan las “demandas” como aquellas cuestiones relevantes que se dan en la situación y que suponen un reto para el profesional, y los “controles” como el conjunto de estrategias y operaciones que el profesional pone en marcha para dar respuesta a dichas demandas.

Teniendo en cuenta que conocer previamente las demandas que se pueden encontrar en un determinado servicio facilita la labor del ILS (González-Montesino, 2016) y que disponer de recursos de control adecuados para responder a estas reducirá el estrés y los problemas de salud ocupacional (Dean y Pollard, 2011), con este trabajo se pretende hacer una primera aproximación al escenario de interpretación que facilite la labor de los profesionales.

4. Estudio empírico

4.1. Objetivos

El objetivo general del presente estudio es analizar el desarrollo de los servicios de interpretación signada en los telediarios producidos por Telemadrid y el canal 24 Horas de Radio Televisión Española. Los objetivos específicos que se persiguen son: 1) identificar los retos a los que se enfrentan las ILS; 2) examinar cómo resuelven dichos retos; 3) averiguar si las ILS disponen de pautas específicas para interpretar en el telediario.

4.2. Diseño y enfoque metodológico

Se planteó un diseño de investigación no experimental de corte transversal que nos permitiera acercarnos a nuestro objeto de estudio por medio de resultados cualitativos y cuantitativos. Además, dada la escasa investigación al respecto, se ha realizado un estudio de alcance exploratorio y descriptivo, empleando como métodos la observación y la encuesta (Hernández et al., 2010).

4.3. Instrumento de recogida de datos

Para la observación, se elaboró una hoja de registro siguiendo el esquema DC-S (Dean y Pollard, 2011) y se organizó en tres secciones: 1) demandas de la interpretación en LS; 2) controles efectuados por los ILS; 3) anotaciones aclaratorias de las situaciones observadas en las que incluir las inferencias realizadas por la observadora.

En base a este primer análisis, se realizó una descripción inicial del servicio y se diseñó un cuestionario de carácter mixto para ser autoadministrado, con el fin de analizar el desarrollo del SILSE y conocer en profundidad las situaciones a las que se enfrentaban los ILS.

El cuestionario está compuesto por 57 preguntas, divididas en 5 secciones: 1) datos sociodemográficos; 2) pautas previas sobre el SILSE; 3) preparación del SILSE; 4) demandas del SILSE; 5) control de la demanda del SILSE.

4.4. Selección de la muestra

Para la observación, se analizó un corpus conformado por una muestra de 10 informativos nocturnos: 5 correspondientes a Telemadrid y 5 al canal 24 Horas (emitidos entre los días 19 y 24 de febrero de 2020). En cada cadena aparecen los mismos profesionales en todas las sesiones, por lo que se observó a 4 personas en total, 2 por cada cadena.

Para la completar el cuestionario se contó con una muestra no probabilística, formada por 14 ILS con experiencia en la interpretación de los telediarios objeto de estudio.

4.5. Procedimiento

El trabajo de investigación se realizó a través de las diferentes acciones:

- 1) Observación del corpus de estudio y recogida de datos a través de la hoja de registro.
- 2) Elaboración del cuestionario usando como soporte *Google Forms*
- 3) Validación del cuestionario mediante una prueba piloto.
- 4) Difusión del cuestionario: se contactó con las entidades adjudicatarias del servicio de interpretación en ambos canales televisivos con el objetivo de solicitar la colaboración de los profesionales que trabajaban, o habían trabajado recientemente, en los telediarios.
- 5) Recogida de datos: entre 2 y el 8 de marzo de 2020.

5. Resultados

5.1. Resultados de la observación

Mediante la observación del corpus de telediarios, y gracias a la hoja de registro diseñada, se identificaron las diferentes situaciones que podían suponer una demanda para los ILS y los diferentes controles y estrategias que ponían en marcha los profesionales durante su interpretación⁴.

⁴ Un mismo profesional puede aplicar diferentes controles para una misma demanda en función de la situación en la que se presente el discurso, por lo que las anotaciones que se presentan a continuación corresponden a uno o varios ILS.

Tabla 1

Demandas y controles observados en la interpretación de los telediarios.

Demandas	Controles
<p>Música</p> <p>Aparecen canciones (con o sin letra) a lo largo del informativo, generalmente en las secciones de deportes, cultura o meteorología, como despedida o acompañando imágenes que se suceden en pantalla.</p>	<p>1) interpreta la letra. En ocasiones, esta opción supone un solapamiento con la información emitida posteriormente debido a la rapidez con la que se suceden las escenas.</p> <p>2) hace el signo de MÚSICA.</p> <p>3) hace el signo de MÚSICA ampliando la información. Por ejemplo, añade la emoción que le produce (MÚSICA TRISTE), el idioma (MÚSICA INGLÉS), el género o la temática.</p> <p>4) integra el ritmo en el mismo signo.</p>
<p>Fragmentos de películas</p> <p>Los fragmentos de películas aparecen, comúnmente, en dos situaciones diferentes:</p> <p>1) En la sección de cultura se presenta la cartelera completa, mostrando de forma continuada los fragmentos de las películas sin intervención del periodista, que realiza la presentación <i>a posteriori</i>.</p> <p>2) En la sección de deportes, se utilizan fragmentos de películas intercalados con las explicaciones del presentador.</p>	<p>Controles demanda 1:</p> <p>1) informa que son fragmentos, seguido de la interpretación. En este caso no se aprecian bien las diferentes piezas debido a la rapidez con la que ocurren y se solapan a su vez con la posterior intervención del presentador.</p> <p>2) informa que son fragmentos sin interpretación posterior.</p> <p>3) espera sin hacer nada a que el presentador vuelva a hablar.</p> <p>Controles demanda 2:</p> <p>1) interpreta el discurso y los fragmentos. En ocasiones no se entiende el marcado de roles.</p> <p>2) explica que es un fragmento y añade el tema sobre el que trata, para continuar con el discurso del presentador.</p>
<p>Publicidad</p> <p>En medio de la emisión del informativo del canal Telemadrid aparece un único anuncio publicitario.</p>	<p>1) se interpreta.</p> <p>2) espera sin interpretar a que se presente la siguiente noticia.</p> <p>3) indica que se trata de un anuncio haciendo el signo de PUBLICIDAD y no lo interpreta.</p> <p>4) hace el signo PUBLICIDAD y da información sobre el producto, el servicio ofrecido o la empresa que lo promociona.</p>
<p>ILS en pantalla</p> <p>Al comienzo y finalización del informativo aparece música acompañada de imágenes y sin discurso durante varios segundos.</p>	<p>1) se incorpora justo antes de que el presentador comience su discurso y sale de pantalla una vez finaliza.</p> <p>2) se encuentra en pantalla antes de emitir la señal y sale una vez se deja de grabar.</p> <p>3) se ajustan desde la producción.</p>

<p>Discurso informativo</p> <p>El discurso en LO empleado en el espacio informativo se caracteriza por su formalidad, rapidez, empleo de vocabulario específico de cada sección y enunciación de datos específicos. También es común el uso de perífrasis, metáforas, refranes o frases hechas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) interpreta de manera literal todos los datos, siguiendo las características del discurso. 2) adapta la información ofreciendo menos datos, pero más explicaciones del contenido a través del uso de clasificadores, expresión facial o corporal y frases más sencillas.
<p>Referencias a pantalla</p> <p>Junto a la narración de la información se presentan apoyos visuales, tales como imágenes, gráficos o jugadas de deportes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Señala la pantalla y espera a nueva información. 2) continúa interpretando, aunque la información resulte repetitiva.
<p>Variedad de formatos</p> <p>Las noticias se presentan en una variedad de formatos en las que se entrelazan rápidamente diferentes imágenes, intervenciones, voces en <i>off</i> y sonidos de ambiente que, además, no coinciden siempre con las imágenes que aparecen en pantalla.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) marca los roles de las diferentes intervenciones especificando quién habla a través del signo VOZ, seguido de un dato sobre el emisor. 2) utiliza el signo de TURNO para indicar cambio de personaje. 3) utiliza componentes no manuales como el movimiento del cuerpo o la expresión facial. 4) interpreta el contenido sin indicar de dónde provienen los sonidos.
<p>Cambio de noticia</p> <p>El comienzo y final de las noticias se diferencia a través de la entonación del presentador, el cambio de voces o de sonidos añadidos desde producción.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) realiza una pausa. 2) hace uso de los componentes no manuales como la expresión facial, la elevación de cejas o el movimiento de cabeza 3) en menor medida, lo indica con el signo APARTE.
<p>Idiomas extranjeros</p> <p>En ocasiones, aparecen personas hablando en un idioma extranjero que pueden acompañarse de subtítulos o prescindir de ellos si las frases son cortas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) informa del idioma en el que se habla. 2) interpreta los subtítulos. 3) espera sin interpretar a que continúe la información en castellano. 4) combina las opciones anteriores.
<p>Paso a un compañero</p> <p>Durante el transcurso del telediario se realizan conexiones en directo con los diferentes reporteros, dándoles paso a través de la frase “conectamos con (nombre)”, tras lo cual comienza inmediatamente el discurso.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) sustituye la frase por el signo de COMPAÑERO. 2) interpreta de modo literal incluyendo el nombre en alfabeto dactilológico. 3) realiza el signo de TURNO. 4) cambia de rol. 5) omite la frase y espera a que se continúe con el contenido informativo.
<p>Topónimos y antropónimos</p> <p>En el discurso informativo se enumeran rápidamente varios nombres propios de tal manera que el ILS no dispone de tiempo para transmitirlos todos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) hace un signo genérico que englobe a todos. 2) deletrea algunos y añade el signo de ETCÉTERA.

	3) trata de deletrearlos todos.
<p>Nombres extranjeros</p> <p>Aparecen nombres extranjeros y desconocidos.</p>	<p>1) los deletrea tal y como suenan; 2) los omite.</p> <p>3) indica que es un nombre extranjero.</p> <p>4) lo sustituye por algún tipo de información sobre el sujeto para hacer referencia a él (HOMBRE CORBATA).</p>
<p>Neologismos</p> <p>Al tratarse de noticias, la información se actualiza continuamente, por lo que es común que aparezcan nuevos conceptos.</p>	<p>1) deletrea el concepto.</p> <p>2) le da un signo.</p> <p>3) espera a que un especialista en LS le indique cuál es el signo asignado.</p> <p>4) utiliza una perífrasis.</p>
<p>Velocidad</p> <p>El informativo se presenta a través de una sucesión rápida de imágenes, sonidos y discursos, acompañado de elementos visuales —ráfagas, cortinillas, diferentes planos, etcétera—, que aportan organización al contenido.</p>	<p>1) filtrar la información relevante.</p> <p>2) signar de manera más rápida.</p>
<p>Información repetitiva</p> <p>Suele ser la tónica en la sección de meteorología, aunque aparece a lo largo del informativo.</p>	<p>1) omitir dicha información.</p> <p>2) interpretarla literalmente.</p> <p>3) buscar sinónimos y alternativas para expresarla.</p>
<p>Tecnicismos</p> <p>En cada sección aparece vocabulario específico relacionado con las diferentes temáticas del informativo.</p>	<p>1) pide apoyo.</p> <p>2) omite ese vocabulario.</p> <p>3) realiza perífrasis.</p> <p>4) deletrea.</p> <p>5) no supone un reto porque conoce el significado y el signo.</p>
<p>Sinónimos</p> <p>En deportes se emplean continuamente sinónimos sobre esta temática para hacer referencia a equipos o personas, así como a objetos y situaciones tales como “la esfera” o “el equipo rojiblanco”.</p>	<p>1) se signa su equivalencia en LSE.</p> <p>2) se omite la información.</p> <p>3) se deletrean los signos que se desconocen.</p>

5.2. Resultados del cuestionario

Atendiendo a los objetivos específicos de este trabajo, y como complemento a las demandas y controles extraídos de la observación, se presentarán los resultados obtenidos en las secciones 2, 4 y 5 del cuestionario.

- Sección 2: Pautas previas sobre el SILSE

Aunque el 100% de los participantes considera necesario disponer de pautas para la realización del servicio, el 78,6% de la muestra expresó que la entidad contratante no se las había facilitado.

Las personas que dijeron que sí contaban con pautas indicaron que estaban relacionadas con aspectos técnicos.

Por su parte, el 69,2% informó que existían acuerdos verbales entre el equipo de ILS relacionadas también con aspectos técnicos y de organización del SILSE.

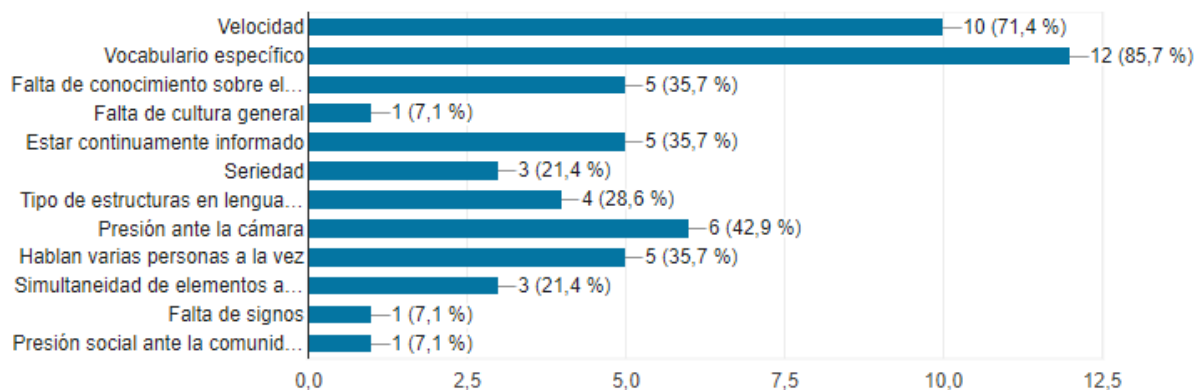
- Sección 4: Demandas del SILSE

Para este ítem los participantes respondieron a una pregunta abierta describiendo situaciones que suponían un reto en la interpretación del telediario. Señalaron cuestiones relacionadas con las características propias de la interpretación simultánea, y otras tales como los momentos musicales, la descripción de jugadas y falta de signos deportivos, las interferencias y mala calidad del sonido, falta de comprensión de algunos conceptos, la redacción errónea del discurso en LO, los nombres propios de personas y lugares, y las voces en *off*.

Para complementar esta cuestión se añadió una pregunta cerrada de opción múltiple en la que los ILS seleccionaron como principales demandas la presencia de vocabulario específico (85,7%) y la velocidad del discurso (71,4%), seguida de otros aspectos como la presión ante la cámara (42,9%), la falta de conocimiento sobre el tema, la necesidad de estar continuamente informado, la simultaneidad de discursos (35,7%) y otros aspectos indicados en la Figura 1.

Figura 1

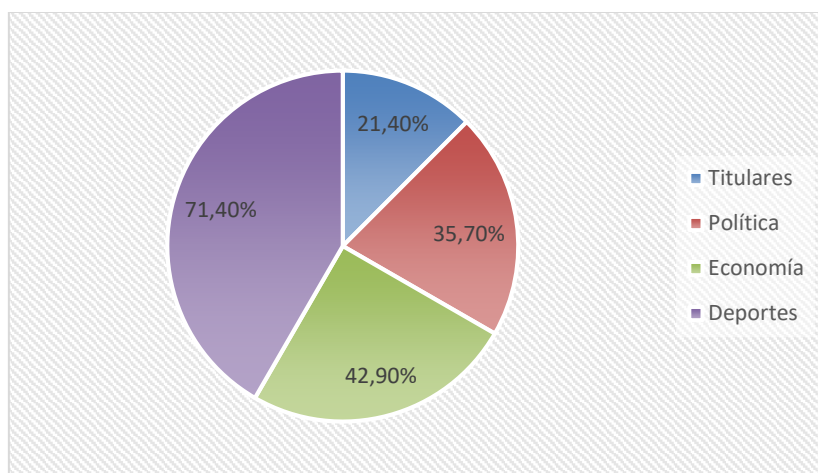
Dificultades encontradas en el SILSE.



Respecto a la pregunta de opción múltiple sobre el área temática considerada de mayor dificultad para interpretar, tal y como se observa en la Figura 2, la mayoría seleccionó los deportes (71,4%). Sociedad, cultura y tiempo no fueron consideradas como las más difíciles (Figura 2).

Figura 2

Área temática considerada de mayor dificultad para interpretar.



En cuanto a los deportes, señalaron que las demandas están relacionadas con: 1) uso de vocabulario técnico que no tiene equivalencia directa en LSE, como pueden ser las palabras específicas del ámbito y algunos equipos de fútbol; 2) importancia de tener conocimientos previos sobre el tema; 3) falta de información previa; 4) velocidad de enunciación; 5) aparición de nombres extranjeros; 6) no es un tema interesante para el ILS.

Sobre política y economía, los ILS encuestados coinciden en que las demandas están relacionadas con: 1) uso de terminología específica; 2) necesidad de conocimientos previos sobre el tema; 3) faltan signos específicos para algunos conceptos concretos; 4) cambio constante de líderes políticos; 5) presencia de información vacía de contenido; 6) información muy específica.

Por último, las dificultades encontradas en los titulares son: 1) la velocidad con la que se presentan; 2) la novedad de la noticia, puesto que al ser la primera vez que se escucha genera una tensión añadida.

- Sección 5: Controles de las demandas del servicio de intérpretes

A raíz de los retos identificados durante la observación, se presentaron a los participantes las demandas observadas y se les solicitó que seleccionaran el control que aplicarían de los propuestos en una serie de preguntas cerradas, dicotómicas y de opción múltiple⁵:

- **Suena música** durante el informativo: el 50% lo interpreta haciendo el signo de MÚSICA, mientras que el 14,3% solo lo hace si lo considera relevante. El mismo porcentaje de participantes (14,3%) hace el signo de MÚSICA y añade alguna información. El 7,1% interpreta la letra, otro 7,1% da información sobre la música solo

⁵ En todas las preguntas cerradas se añadió la opción de respuesta “otro”, dando la posibilidad a los participantes de incluir otras cuestiones no contempladas en las alternativas.

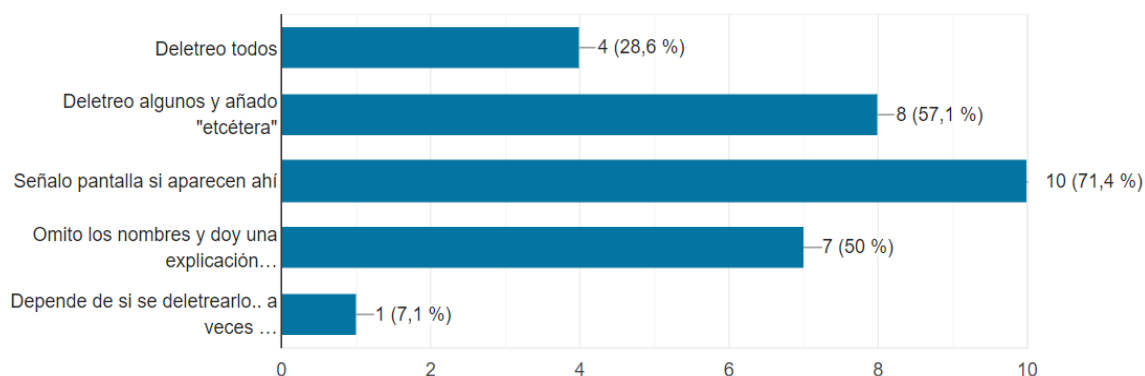
si la considera relevante y el 7,1% restante no indica que suena música, omitiendo dicha información. Respecto a las personas que indicaron que daban alguna información sobre la música, en la pregunta de opción múltiple el 80% especifica que indica el género, el 60% añade la emoción que les produce e información sobre la temática que trata, el 40% informa del idioma en el que aparece y el 20% indica el ritmo.

- **Fragmentos de películas:** el 71,4% de las ILS interpretan el contenido, el 21,4% no lo interpreta y una persona añadió en la casilla de “otro” que lo interpreta dependiendo de la duración del fragmento. Ninguno sustituye la información lingüística por otra información, como, por ejemplo, el tema o el contexto. En los casos en los que aparece mediante una voz en *off* y se acompaña de la explicación del presentador y/o imágenes para mostrar una situación determinada, el 42,9% de la muestra interpreta la voz en *off*, el 28,6% no lo hace y el 14,2% da información sobre lo que está ocurriendo, es decir, anuncia que es una voz en *off*. El 14,2% restante añadió en la casilla de “otro” que depende de la situación: si se solapa, se prioriza la voz del presentador; en caso contrario, se interpreta la voz en *off*.
- **Anuncio publicitario:** el 92,9% interpreta el anuncio y el 7,1% no lo hace. Ninguna persona se decanta por la opción de dar algún tipo de información relacionada con el anuncio en lugar de interpretarlo (producto que se ofrece, empresa que lo publicita, etc.).
- **Pausa por publicidad o fin del informativo:** 1) las eliminan de pantalla desde producción (50%); 2) se retira (28,6%); 3) permanece hasta que para la grabación (21,4%).
- **Referencias a la pantalla:** el 100% de los encuestados la señala durante la interpretación. A la pregunta de selección múltiple sobre las situaciones en las que acuden a este recurso respondieron que lo hacen para: 1) omitir nombres de personas o para indicar al espectador que atienda a algún contenido relevante (92,9%); 2) poner en contexto una determinada situación (78,6%). En referencia a esta misma cuestión, en las situaciones en las que aparece información recogida en gráficos, dibujos o tablas de contenido que repiten la información que se da en el discurso oral, respondieron a la pregunta dicotómica que: 1) interpreta igualmente el discurso (53,8%); 2) señala la pantalla y lo explica brevemente (30,8%); 3) señala a la pantalla y no interpreta (7,7%); 4) señala la pantalla e interpreta la explicación (7,7%).
- **Jugada en deportes:** 1) interpreta el discurso sobre la jugada (57,1%); 2) se limita a señalar la pantalla (14,3%); 3) el 28,6% restante añadió en la casilla de “otros” que: 1) no sabe lo que hace en esa situación; 2) interpreta solo si sabe los signos de los jugadores; si no, señala la pantalla; 3) interpreta, además de señalar; 4) interpreta la jugada, pero si la información es densa y aparecen muchos nombres de personas espera para que el espectador la vea y luego continúa con la información signada.

- **Varias intervenciones:** en las situaciones en las que intervienen distintas personas con voz en *off* en una misma noticia, como, por ejemplo, el presentador, los reporteros, las personas entrevistadas, etc., el 100% considera que es necesario marcar el cambio de rol para informar que hablan distintas personas y que no se entiende solo con el cambio de imágenes en pantalla. En la pregunta multirespuesta, todos ellos afirmaron que lo expresaban a través de un cambio de postura acompañado de: 1) cambio de expresión (64,3%); 2) el signo de TURNO (28,6%); 3) movimiento de cejas como indicativo (14,3%); 4) una pausa (14,3%); 5) información sobre la persona que habla, como, por ejemplo, HOMBRE, para expresar el cambio de rol (14,3%).
- **Cambio de noticia:** para expresar que acaba una noticia y comienza otra, los participantes seleccionaron varios controles a aplicar: 1) hace una pausa en la interpretación (78,6%); 2) usa la expresión (28,6%); 3) realiza el signo de APARTE (21,4%); 4) considera que no es necesario expresar el cambio de noticia (21,4%). Una persona añadió en la casilla de “otro” que en ocasiones no da tiempo y que esto depende de la situación.
- **Idioma extranjero:** cuando aparece en el discurso y es traducido con subtítulos, los ILS optan por realizar varias acciones. 1) indica la situación haciendo el signo de SUBTÍTULO (71,4%); 2) informa del idioma en el que se está hablando (64,3%); 3) señala la pantalla (14,2%). Ningún intérprete de la muestra resuelve la situación leyendo los subtítulos e interpretando o no haciendo nada. En cambio, si aparecen palabras en inglés que se entienden y no se añaden subtítulos: 1) informa en el idioma en el que habla y no interpreta (35,7%); 2) informa del idioma en el que se habla e interpreta (35,7%); 3) solo interpreta si entiende lo que dice, sin indicar el idioma (28,6%).
- Se da **paso a un compañero:** 1) hace el signo de COMPAÑERO (78,6%); 2) deletrea su nombre (14,3%); 3) si da tiempo, añade al signo el nombre del compañero. Ninguno de los encuestados declara no hacer nada.
- Cuando aparecen **varios nombres propios juntos:** el control más utilizado es señalar a la pantalla, aunque también se opta por otras opciones como podemos observar en la Figura 3.

Figura 3

Controles empleados en la sucesión de nombres.



Si los nombres que aparecen son extranjeros y el ILS no sabe cómo deletrearlos, se aplican diferentes controles: 1) señala la pantalla (57,1%); 2) sustituye el nombre por HOMBRE o MUJER y añade algún tipo de información (MUJER TRENZA) (28,6%); 3) deletrea el nombre tal y como suena (14,3%). Ninguna persona de las que respondió a la encuesta opta por omitirlo.

- Situaciones en las que se **enumeran una serie de palabras específicas**, como, por ejemplo, diferentes tipos de contaminantes, el ILS opta por: 1) signar los que le da tiempo y añadir el signo de ETCÉTERA (35,7%); 2) hacer el signo genérico (CONTAMINANTES) y omitir los nombres (35,7%); 3) signar todos los elementos, incluso deletreando (21,4%); 4) hacer el dactilológico y añadir el signo genérico para que se entienda mejor (7,1%).
- **Metáforas**: durante el informativo se acude con frecuencia al uso de metáforas para explicar una situación, que el ILS resuelve: 1) el 85,7% interpretando directamente el significado, aunque un 14,3% de ellos agrega que si no lo entiende hace una traducción literal; 2) primero hace una traducción literal y, a continuación, aporta una breve explicación (7,1%); 3) decide una de estas opciones en función del tiempo con el que se cuente (7,1%).
- **Neologismo** que aún no tiene signo: los ILS lo resuelven de distintas maneras: 1) deletrea la palabra (92,9%); 2) se acuerda un signo provisional con el resto de los compañeros (50%); 3) espera a que un experto en LS confirme el nuevo signo (42,9%); 4) hace una perífrasis (7,1%); 5) busca el signo en las redes sociales (7,1%); 5) deletrea el concepto y añade un signo vinculado para que se entienda mejor (7,1%). Ninguna persona de la muestra opta por darle un signo de manera individual.

En referencia a la **técnica empleada** durante la interpretación, el 92,9% trata de adaptar la información para que sea comprensible por el mayor número de personas sordas posibles, mientras que el 7,1% intenta ser más literal, ya que considera que no es importante solo el contenido sino también la forma en la que se dice.

En este sentido, en referencia a las **adaptaciones**, cuando se utilizan paráfrasis en el discurso del telediario para hacer referencia a un determinado concepto, por ejemplo, “formación naranja” para nombrar a un partido político, el 71,4% de la muestra opta por signar directamente a lo que se refiere, mientras que el 14,3% lo signa literalmente. El 14,3% restante opta por una u otra opción, dependiendo de si comprende a lo que se hace referencia y del tiempo del que disponga. Las personas que optan por interpretar literalmente lo hacen porque consideran que el mensaje es claro y la persona sorda es capaz de relacionar los conceptos. Por su parte, quienes deciden adaptar la frase lo hacen porque consideran que queda más claro.

6. Discusión y conclusiones

Tras el análisis de resultados, y a modo de conclusión general, podemos comprobar que durante el desarrollo del servicio se dan situaciones reiteradas que suponen una demanda o un reto específico para los ILS y, en consecuencia, estos aplican diferentes controles en función del contexto con el fin de dar una respuesta efectiva (Dean y Pollard, 2011).

Las demandas más frecuentes indicadas por los ILS tienen relación con la velocidad a la que ocurre la información, junto con la necesidad de conocimientos específicos para su interpretación y la presión ante la cámara, cuestión que ya había señalado como relevante Orero et al. (2015). Además, la sección de deportes se considera la más complicada debido al uso de terminología específica, la falta de equivalencias en LSE y la necesidad de conocimientos previos sobre el tema.

Con respecto a los controles, comprobamos que ante una misma demanda no existe uniformidad en la respuesta de los profesionales. No obstante, es destacable que alguno de los intérpretes emplea ciertas estrategias ya reflejadas como recomendaciones en los diferentes estudios y publicaciones como, por ejemplo, adaptar el contenido, eliminar información irrelevante, usar perífrasis, adaptar metáforas y frases hechas (ITU, 2013; Wehrmeyer, 2013), indicar la situación de música con su signo (González, 2011); o evitar el abuso del dactilológico en la sucesión de nombres y señalar a la pantalla en su lugar (Bidoli, 2010).

En relación con esto, y considerando la complejidad y relevancia de este tipo de servicio, así como la velocidad a la que transcurren los informativos (Orero et al., 2015; González, 2011), creemos que la toma de decisiones del profesional podría facilitarse si conociera previamente y en profundidad cuáles son las principales demandas a las que se enfrenta en un servicio de estas características y las posibles respuestas que pueden ejercer como control (González-Montesino, 2016; Dean y Pollard, 2011). Sin embargo, aunque existen documentos orientativos sobre aspectos técnicos del SILSE en televisión (CNLSE, 2017), tal y como indican los participantes en el cuestionario, no se dispone de ninguna guía oficial que contenga indicaciones específicas a nivel de interpretación que facilite la labor de los ILSE.

Por último, es necesario señalar que algunos datos extraídos de la observación no se corresponden con las opiniones declaradas por los participantes, hecho que constata la

necesidad de realizar un estudio más pormenorizado sobre las demandas más recurrentes en este ámbito y los controles aplicados por los ILSE. Con muestras más amplias y representativas, y contando con la colaboración de más profesionales vinculados con la LSE, intérpretes y expertos, podríamos tener una panorámica más real del servicio de interpretación en televisión.

Asimismo, consideramos necesario hacer un análisis desde el punto de vista de los destinatarios para conocer su grado de comprensión de la información signada, tal y como hizo Wehrmeyer (2013). De esta forma, podríamos valorar la efectividad de los controles aplicados por los ILSE, cuestión que permitiría establecer algunas recomendaciones para los profesionales que trabajen en este desafiante ámbito y supondría una mejora en la formación y preparación y, por consiguiente, en la calidad del servicio con garantías de accesibilidad para las personas sordas.

Referencias

- AENOR. Asociación Española de Normalización y Certificación (2007). *UNE 139804: requisito para el uso de la Lengua de Signos Española en redes informáticas*. AENOR.
- Astrada, L., Albor, A. y Ezagui, A. (2015). *Buenas prácticas de interpretación en lengua de señas argentina en medios de comunicación audiovisual*. INADI.
- Baliarda, M., Vilageliu, O. y Orero, P. (2019). *Recepción de la lengua de signos en televisión: estudio sobre la percepción de pantallas compuestas*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bidoli, C. (2010). *Interpreting from speech to sign: Italian television news reports*. Universidad de Trieste.
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, CNLSE (2017). *Guía de buenas prácticas para la incorporación de la lengua de signos española en televisión*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, CNLSE (2015). *Informe: presencia de la lengua de signos española en televisión*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- CNMC. Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (2020). *Informe sobre el seguimiento de las obligaciones impuestas en materia de accesibilidad correspondiente al año 2018*. CNMC.
- Dean, R. y Pollard, R. (2011). Context-based ethical reasoning in interpreting: A demand control schema perspective. *The interpreter and Translator Trainer*, 5(1).
- Directiva 2010/13/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 10 de marzo de 2010, sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual (Directiva de servicios de comunicación audiovisual). 15 de abril de 2010, *DOUE* núm. 95.
- Garzone, G. (2002). *Quality and norms in interpretation: Interpreting in the 21st century: challenges and opportunities*. John Benjamins.
- Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. John Benjamins.
- Gökse, I. (2018). Accessibility of the Deaf to television contents through sign language interpreting and SDH in Turkey. *Dokuz Eylül University Journal*, 5(1).
- González, E. (2011). *Guía práctica: interpretando por TV*. Fundasordo.
- González-Montesino, R. H. (2016). *La estrategia siempre a mano: propuestas didácticas para la interpretación en lengua de signos* [Tesis doctoral]. Universidad de Vigo.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- ISO. International Standards Organization 13611:2014 (2014). *Interpreting: Guidelines for community interpreting*. <https://www.iso.org/standard/54082.html>
- ITU. International Telecommunication Union (2013). *Draft recommended production*. Telecommunication Standardization Sector of ITU.

- Ley 13/2022, de 7 de julio, General de la Comunicación Audiovisual. 8 de julio de 2022, *BOE* núm. 163.
- Napier, J. y Barker, R. (2004). Sign language interpreting: The relationship between metalinguistic awareness and the production of interpreting omissions. *Sign Language Studies*, 4(4), 369-393.
- OFCOM. Office of Communication (2017). *Television access services: review of the Code and guidance*. Ofcom: Office of Communication.
- Orero, P., Martín, C. y Zorrilla, M. (2015). HBB4ALL: Deployment of HbbTV services for all. En *IEEE International Symposium on Broadband Multimedia Systems and Broadcasting* (pp. 1-4).
- Real Academia Española. (s.f.). «Los ciudadanos y las ciudadanas», «los niños y las niñas». *Diccionario de la lengua española*.
- Russell, D. (2005). Consecutive and simultaneous interpreting. En T. Janzen (Ed.), *Topics in signed language interpreting: theory and practice*. John Benjamins.
- Russo, M. (1994). Film interpreting: Challenges and constraints of a semiotic practice. En Y. Gambrier, D. Gile y C. Taylor (Eds.), *Conference interpreting: current trends in research*. John Benjamins.
- Sabroso, E. y Delgado, F. (2016). La lengua de signos en televisión: Estudio de recepción. *Área abierta*, 16(1), 17-37.
- Seleskovitch, D. (1978). *Interpreting for international conferences: Problems of language and communication*. Pen and Booth.
- Serrat, J. y Carles, G. (2017). Géneros periodísticos y lengua de signos. En CNLSE (Ed), *Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española: Madrid, 24 y 25 de septiembre de 2015*. Real Patronato de Discapacidad.
- Steiner, B. (1998). Signs from the void: The comprehension and production of sign language on television. *Interpreting, International Journal of research and practice in interpreting*, 3(2), 99-146.
- Telemadrid (2019). *Pliego de condiciones técnicas para el servicio de accesibilidad en televisión para personas sordas, sordociegas y con discapacidad auditiva*. Comunidad de Madrid.
- Wehrmeyer, J. (2013). *A critical investigation of deaf comprehension of signed TV news interpretation* [Tesis doctoral]. Universidad de Sudáfrica.
- Xiao, X., Chen, X. y Palmer, J. (2015). Chinese Deaf viewers' comprehension of sign language interpreting on television. *Interpreting International Journal of research and practice in interpreting*, 17(1).

Anexo 1: Cuestionario

Teniendo en cuenta la longitud del cuestionario, se han seleccionado únicamente las secciones incluidas en este artículo.

Sección 2: Pautas

- ¿Crees que debería existir una guía o pautas para interpretar el telediario? SI/NO
 - ¿La entidad contratante te ha facilitado alguna guía o pautas para interpretar el telediario? SI/NO
 - En caso de que te hayan dado una guía o pautas oficiales, ¿Quién las ha creado?
-
- Si las hay, ¿Cuáles son las pautas que se te han dado desde la entidad contratante para interpretar el telediario?
-
- Si no las hay, ¿hay acuerdos establecidos entre el equipo de ILSES? SI/NO
 - ¿Cuáles son estos acuerdos del equipo de ILSES?
-

¿Quién ha creado los acuerdos llevados a cabo para interpretar el telediario? 1) Acuerdo del equipo de ILSE; 2) Asesores y especialistas de LS; 3) Coordinación del servicio; 4) Otros: _____

- Los acuerdos del equipo de ILSES están...
1) Escritos; 2) Acuerdo verbal; 3) Otro: _____

Sección 4: Demandas

21. ¿Se te ocurre alguna situación en la que no sabes cuál es la mejor forma para que la información llegue a las personas sordas? ¿Cuáles? ¿Cómo las resuelves?

22. ¿Qué dificultades encuentras en el servicio de interpretación en un telediario? (puedes marcar más de una opción)

1) Velocidad; 2) vocabulario específico; 3) Falta de conocimiento sobre el tema; 4) Falta de cultura general; 5) Estar continuamente informado; 6) Seriedad; 7) Tipo de estructuras en lengua oral; 8) Presión ante la cámara; 9) Hablan varias personas a la vez; 10) Simultaneidad de elementos audiovisuales; 11) Otros: _____

23. ¿Cuál es el área temática donde consideras que hay mayor dificultad para interpretar? (puedes marcar más de una opción)

1) Titulares; 2) Política; 3) Economía; 4) Sociedad; 5) Cultura; 6) Deportes; 7) Tiempo

¿Por qué? (respecto a la pregunta anterior) _____

Sección 5: Controles

24. Suena música:

1) Interpreto la letra; 2) Hago el signo de música; 3) Doy información sobre la música solo si es relevante; 4) No indico que suena música; 5) Hago el signo de música y doy alguna información; 6) Indico que suena música solo si es relevante; 7) Otro: _____

25. En relación a la pregunta anterior, si das alguna información sobre la música que suena, ¿Cuál das? (puedes marcar más de una opción)

1) Ritmo; 2) Emoción que te produce (triste, alegre,...); 3) Idioma; 4) Tipo (rock, clásica...); 5) Información sobre la letra (tema sobre el que trata...); 6) Otro: _____

26. Aparecen fragmentos de película (por ejemplo, cuando se presenta la cartelera)

1) Interpreto el fragmento; 2) No lo interpreto; 3) Doy información (por ejemplo: tema sobre el que trata, informo que es un fragmento de película...); 4) Otro: _____

27. Si das información cuando aparecen fragmentos de películas, ¿Qué tipo de información das?

28. Voz en off de fragmentos de películas acompañadas de la explicación del presentador y/o imágenes para mostrar una situación determinada:

1) Interpreto la voz en off; 2) No interpreto la voz en off; 3) Doy información sobre lo que está ocurriendo; 4) Otro: _____

29. Un anuncio (publicidad) en medio del informativo:

1) Interpreto el anuncio; 2) No interpreto el anuncio; 3) Doy algún tipo de información (por ejemplo: qué ofrece, informo que es publicidad, empresa...); 4) Otro: _____

30. Respecto a la pregunta anterior, si das información sobre la publicidad ¿Qué tipo de información das? _____

31. Al acabar el informativo o dar paso a publicidad:

1) Permanezco en pantalla; 2) Salgo de pantalla; 3) Desde producción quitan la ventana del ILSE

32. ¿Durante la interpretación qué técnica consideras que utilizas más?

1) Intento ser más literal porque no es importante solo el contenido sino la forma en la que se dice; 2) Intento adaptar la información de forma que me pueda entender el mayor número de personas sordas; 3) otros: _____

33. Durante la interpretación ¿Hacer referencia a la pantalla? SI/NO

34. ¿En qué situaciones haces referencia a la pantalla? (puedes marcar más de una opción)

1) Para omitir un nombre señalas a la persona que aparece; 2) Para poner en contexto una situación o lugar; 3) Para indicar que se vea el contenido de la pantalla (si aparecen gráficas, tablas...); 4) Otra: _____

35. Si aparece información en pantalla como gráficos, dibujos o tablas de contenido que dan la misma información que la presentadora (ejemplo: partidos a jugar, litros de agua KM/H de viento, porcentajes, clasificatorias, estaciones de esquí abiertas...):

1) Señalo la pantalla y no interpreto; 2) Señalo la pantalla y explico brevemente lo que está hablando; 3) Interpreto todo lo que se habla; 4) Otros: _____

36. En deportes, cuando se describe una jugada:

1) Interpretas la jugada; 2) Señalas la pantalla; 3) Otro: _____

37. ¿Cómo expresas cuando hablan diferentes personas (presentadores, reporteros, entrevistados...) en una misma noticia, pero no se ve su imagen en pantalla? (puedes marcar más de una opción)

1) Cambio de postura; 2) Cambio de expresión; 3) Cejas; 4) Pausa; 5) Doy información sobre la persona que habla (por ejemplo: “hombre”); 6) Hago el signo de “turno”; 7) No es necesario marcarlo, se entiende con el cambio de imagen en TV; 8) Otro: _____

38. ¿Cómo haces saber que acaba una noticia y empieza otra?(puedes marcar más de una opción)

1) Pausa; 2) Cambio de expresión; 3) Signo “aparte”; 4) No es necesario expresarlo; 5) Otro: _____

39. Cuando se habla en otro idioma y aparecen subtítulos(puedes marcar más de una opción):

1) Informo de qué idioma hablan; 2) Hago el signo de “subtítulo”; 3) Leo los subtítulos y los interpreto; 4) Señalo la pantalla; 5) No hago nada; 6) Otros: _____

40. Cuando la presentadora da paso a un compañero/a (por ejemplo: conectamos con María):

1) Deletreo su nombre; 2) Signo “compañero”; 3) No hago nada; 4) Otros: _____

41. Si aparecen varios nombres propios juntos (puedes marcar más de una opción):

- 1) Deletreo todos; 2) Deletreo algunos y añadido “etcétera”; 3) Señalo pantalla si aparecen ahí; 4) Omito los nombres y doy una explicación (por ejemplo: varios cantantes del festival); 5) Otro: _____
42. Si aparecen nombres extranjeros que no sabes cómo se escriben:
- 1) Deletreo como suena; 2) Lo sustituyo por “hombre” o “mujer” y añadido algún tipo de información (por ejemplo: mujer francesa, hombre alemán); 3) omito el nombre; 4) Señalo la pantalla; 5) Otro: _____
43. Si aparecen palabras en inglés que se entienden y no ponen subtítulos (ejemplo: “the oscar goes to...”)
- 1) Si lo entiendo lo interpreto; 2) Lo omito; 3) Informo el idioma en el que habla y no interpreto; 4) Informo el idioma en el que habla e interpreto; 5) Otro: _____
44. En el caso en el que se utilizan en LO sinónimos o descripciones cortas para referirse a algo en concreto, por ejemplo, el presentador dice “formación naranja” y sabes que se refiere a “Ciudadanos”:
- 1) Signo directamente a lo que se refiere; 2) Signo literalmente lo que dice; 3) Otro: _____
45. Cuando se habla de una serie de palabras que forman parte de la misma familia lingüística, por ejemplo, “tras el incendio se han encontrado furanos, dióxido de nitrógeno y dioxinas en el aire”
- 1) Signo todos los elementos; 2) Signo solo los elementos que me dé tiempo y añadido etcétera; 3) Signo “contaminantes” y omito los nombres; 4) Otro: _____
46. ¿Por qué? (respecto a la pregunta anterior): _____
47. Cuando se expresa una determinada situación con una metáfora:
- 1) La signo literalmente; 2) Signo su significado; 3) Si sé lo que significa lo signo, sino hago una traducción literal. 4) Otros: _____
48. Si aparece un nuevo concepto (por ejemplo, coronavirus antes de tener signo) (puedes marcar más de una opción):
- 1) Le doy un signo; 2) Deletreo; 3) Hago una perífrasis; 4) Espero a que un experto en LS confirme el nuevo signo; 5) Acuerdo un signo con mis compañeras; 6) Otros:

Protocolo para la traducción a lengua de signos o señas de textos especializados: aproximación desde el proyecto Al-Musactra

Protocol for translating specialized texts into sign language: an approach from the Al-Musactra project

Ainhoa Abasolo Elices¹ y María Asunción Arrufat Pérez de Zafra²

*Universidad Pablo de Olavide*¹

*Universidad de Granada*²

ainhoaabasolo@hotmail.com

RESUMEN



Resumen en lengua de signos española [pinchando aquí](#).

La traducción de textos especializados supone el abordaje de un reto traductológico en el que el profesional debe considerar la fidelidad al texto de origen y la solidez del texto meta para que cumpla con su función y pueda llegar de manera adecuada al destinatario. El estudio sobre la traducción de lenguas orales a lenguas signadas es relativamente reciente y requiere de un análisis más profundo para comprender las diferencias que se producen entre ambas. En el presente artículo, procedemos a describir y analizar las etapas que componen el proceso de traducción de textos especializados y las particularidades que lo definen cuando la lengua meta es una lengua de signos o señas y la lengua de origen una lengua oral, aplicado en este caso desde la documentación realizada en lengua de signos española de un texto museístico arqueológico que pertenece a la época de la prehistoria granadina del Museo Arqueológico y Etnológico de Granada. Entre las principales conclusiones se encuentran la necesidad de unificar los procesos de traducción especializada para mejorar la calidad del texto final y, con ello, la experiencia de los usuarios; el valor que tiene el destinatario del texto en el proceso traductológico y la necesidad de producir textos meta flexibles que puedan responder a las necesidades de los visitantes; y, finalmente, se reflexiona sobre las posibilidades que ofrece la tecnología para adaptar los modos de visualización según las preferencias del usuario.

Palabras clave: traductología, lengua de signos, accesibilidad, texto especializado, metodología.

ABSTRACT

The translation of specialised texts presents a challenge for professionals who must balance fidelity to the source text with coherence in the target text to ensure that it reaches its intended audience effectively. The study of translating oral languages into sign languages is a relatively new field that requires further exploration to understand the differences between both. This article describes and analyses the stages and particularities of translating specialised texts when the target language is sign language and the source language is oral language, using an archaeological museum text from the prehistoric period of Granada's Archaeological and Ethnological Museum. The main conclusions highlight the need to unify specialised translation processes to improve the quality of the final text and user experience, the importance of considering the text user in the translation process and the need to produce flexible target texts that can meet their needs, and the potential of technology to adapt display modes according to user preferences.

Keywords: translatology, sign language, accessibility, specialized text, methodology.

1. Introducción

Durante años, las lenguas signadas han sido relegadas a contextos familiares y ámbitos de comunicación muy reducidos e informales, por lo que se ha dificultado el desarrollo lingüístico en ámbitos especializados y esto ha repercutido consecuentemente en la disponibilidad y amplitud del corpus terminológico (Esteban-Saiz et al., 2018). No obstante, su paulatina introducción en ámbitos de especialización como el museístico ha favorecido la investigación y la creación de corpus lexicográficos y glosarios. Otro elemento fundamental que ha favorecido su desarrollo ha sido la reivindicación por parte de las personas signantes de sus derechos lingüísticos y culturales, a acceder al patrimonio en su lengua materna y a que, con ello, se reconozca el prestigio de su idioma.

El proceso de normalización lingüística permite enriquecer la terminología especializada de los diferentes ámbitos de conocimiento y facilita la comunicación. En este proceso intervienen tanto los lingüistas expertos, como los especialistas de los diferentes ámbitos con un buen dominio de la lengua. Desde el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE), su directora, María Luz Esteban Saiz, apela a las universidades como agentes generadores de conocimiento para que promuevan los grados y la investigación en lengua de signos, como medida imprescindible para garantizar la normalización lingüística. En la actualidad, únicamente dos universidades en España ofrecen estudios de grado de lengua de signos española y catalana, respectivamente, la Universidad Rey Juan Carlos en Madrid y la Universitat Pompeu Fabra en Barcelona. Sin embargo, solo esta última ofrece una formación específica sobre traducción que permita la adquisición de competencias y conocimientos necesarios para abordar este tipo de labor.

Recientemente, el CNLSE, ha publicado el *II Informe sobre la situación de la lengua de signos española* (CNLSE, 2020) con el objeto de proteger, promover y difundir el uso de la lengua de signos en distintos ámbitos de uso. Para su desarrollo, se ha elaborado una herramienta de medición de la *vitalidad lingüística*, concepto que alude a la disposición de la comunidad de usar su lengua en la mayor cantidad posible de dominios funcionales (Zimmermann, 2004), tomando como escala de evaluación el grado de vitalidad sobre las lenguas de la UNESCO. Esta escala se mide a través de diez criterios, en un intervalo de 0 negativo a 5 positivo. Los resultados analizados muestran algunas de las debilidades, como que la lengua de signos requiere de protección legal adecuada y de mayor presupuesto y recursos para potenciar su aprendizaje, uso y difusión. En este sentido, las lenguas de la población minoritaria han sido escasamente tenidas en cuenta, en referencia a los derechos humanos lingüísticos en la mayoría de países (Grinevald, 1998; Ahmad, 2008) e, incluso, consideradas como doblemente discriminadas con respecto a las lenguas orales y otras lenguas minoritarias de su entorno (Esteban-Saiz y Ramallo, 2019, p. 27). Es por ello por lo que el reconocimiento oficial en su territorio deviene un elemento esencial para:

(...) el abordaje de las implicaciones de este modo de comunicación con respecto a la comunidad que la práctica. Esto incluye reconocer el papel de la LS en la garantía de los derechos de las personas con discapacidad y el papel de una Accesibilidad Comunicativa Universal, de comunicadores y medios, en la supervivencia y expansión de la LS, así como en la inclusión social y ciudadana de esta población. (Meléndez-Labrador, 2022)

En España hay más de un millón de personas sordas, de ellas, unas 70.000 utilizan la lengua de signos. Por todo ello, desde la CNSE proponen que las lenguas de signos españolas tengan el respaldo legislativo necesario y que sean incorporadas al artículo 3 de la Constitución Española, donde se enumeran las distintas lenguas oficiales del Estado.

Desde una perspectiva traductológica, el abordaje de los textos especializados supone un reto en el que el profesional debe considerar la fidelidad al texto de origen y la solidez del texto meta para que cumpla con su función y pueda llegar de manera adecuada al destinatario. Para ello, en este camino se deberán elegir las estrategias de traducción más adecuadas que darán respuesta a cada uno de los retos que presente el texto. Las lenguas de signos o señas comparten entre sí el uso del canal visual como medio de comunicación y, por ello, los textos comparten un formato multimedia similar. En el presente artículo, procederemos a describir y analizar las etapas que componen el proceso de traducción de textos especializados y las particularidades que lo definen, cuando la lengua meta es una lengua de signos o señas y la lengua de origen una lengua oral, aplicado en este caso a un texto museístico de tipo arqueológico que pertenece a la época de la prehistoria granadina del Museo Arqueológico y Etnológico de Granada.

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación de I+D Al-Musactra: Acceso universal a museos andaluces a través de la Experiencias e investigaciones en contextos educativos de traducción (B-TIC-352UGR18), un proyecto que aborda desde los Estudios de

Traducción y Accesibilidad el patrimonio museístico para eliminar las barreras cognitivas y sensoriales que puedan impedir el acceso a la cultura.

2. Avanzando hacia un espacio museístico accesible para todas las personas

Los espacios museísticos han evolucionado conceptualmente en las últimas décadas para ofrecer lugares con una finalidad didáctica y comunicativa (Soler-Gallego, 2012). En el año 1974, el International Council of Museums (ICOM) recomienda la creación de los Departamentos de Educación y Acción Cultural y facilita una definición nueva para esta institución:

A museum is a non-profit making, permanent institution in the service of the society and its development, and open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates, and exhibits, for purposes of study, education and enjoyment, material evidence of man and his environment. (ICOM, 2007, p. 3)

Uno de los mayores retos a los que se enfrentan los museos en la actualidad consiste en acercar el conocimiento a la población teniendo en cuenta la diversidad inherente que caracteriza a sus visitantes. La accesibilidad universal es la herramienta transversal que puede facilitar en los diferentes niveles la participación social plena. Este concepto está internacionalmente reconocido e unificado a través de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en la mayoría de los países y este concepto es de especial interés porque gracias a ello se protegen los derechos de todas las personas, independientemente del lugar donde vivan, de su cultura o de su lengua, a dónde viajen o en donde residan, existen unos valores universales que por ley se han de respetar.

Los museos son espacios que acogen entre sus paredes una parte importante del patrimonio histórico y cultural y, como hemos señalado anteriormente, tienen la responsabilidad de atender a las necesidades de la sociedad. Sin embargo, es necesario que la garantía de derechos no se quede solo en buenas prácticas aisladas (Juncá, 2011) y sin unos criterios comunes para el usuario que dependan de la voluntad de los centros, sino que existan protocolos que aseguren que la institución patrimonial atienda las necesidades sociales para que se pueda acceder al conocimiento que encierran sus paredes. En la realización de actividades inclusivas, hay centros que optan por formar a su propio personal (Luque y Soler, 2020), mientras que otros cuentan con entidades externas y asociaciones que las organicen (Carlucci y Puerta, 2018). Este complejo contexto cuenta cada vez con un mayor número de instrumentos e investigadores que lo están analizando desde diferentes perspectivas (Jiménez, 2021) y que tenderá a armonizar sus prácticas para ofrecer experiencias teniendo presente el diseño y la usabilidad para los visitantes.

Frecuentemente, la accesibilidad se relaciona con los elementos construidos y la eliminación de barreras que impiden la movilidad, pero existen otras barreras invisibles y en el presente capítulo hemos querido abordar una propuesta para mejorar la accesibilidad a la información,

tan necesaria para personas que no comparten los mismos códigos lingüísticos. Los usuarios o destinatarios principales son aquellas personas que utilizan para acceder al conocimiento una lengua de signos o señas, es decir, personas con discapacidad auditiva signantes o que las emplean como sistema de acceso a la información. A nivel mundial, existen alrededor de 300 lenguas de signos y 72 millones de personas que las utilizan (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020).

Si avanzamos hacia la reflexión sobre el papel de las lenguas de signos o señas en los museos, la tecnología ha favorecido que los espacios sean considerablemente más accesibles, como se manifiesta en el manual *Traducción y accesibilidad en el museo del siglo XXI* (Soler, 2012). Gracias a los avances de la tecnología, se ha trascendido el paradigma de la tradicional guía acústica por el museo para transformarla en una experiencia multimodal, posibilitada por la adaptabilidad de una amplia gama de dispositivos digitales portátiles, incluida la posibilidad de utilizar los dispositivos de los propios visitantes, capaces de reproducir audio y video. Esta tendencia de las entidades museísticas a emplear esta clase de dispositivos se apoya cada vez más en la autonomía que confieren al visitante y la diversidad de información interpretativa adicional que le ofrecen, independientemente de cuáles sean sus intereses o maneras de acceder al conocimiento.

Cada vez son más los museos que ofrecen contenido signado a través de dispositivos propios, aplicaciones o material audiovisual disponible en los espacios, como el Palacio de Versalles, el Museo de Cera de Londres o el museo London Tate, uno de los pioneros en ofrecer el contenido signado a través de un dispositivo PDA en 2003 (Ruíz et al., 2011).

En España, existen diferentes recursos como la signoguía de la Alhambra, que utiliza un dispositivo específico o la signoguía de la Cueva de las Ventanas¹ diseñada para que el visitante pueda descargar el contenido antes de realizar su visita en su teléfono o tableta y utilizarlo de manera autónoma durante la visita:

¹ Elaborada por el grupo de investigación TRACCE y disponible en <http://ayuntamientopinar.com/diversidad-funcional-auditiva-sps/>

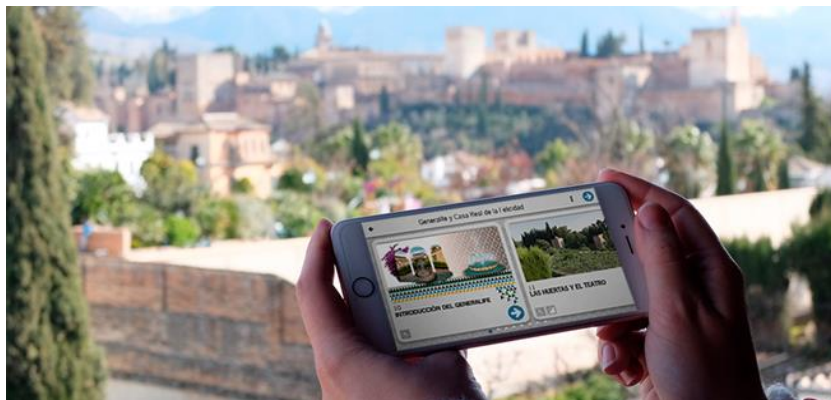
Figura 1

Cueva de las Ventanas. Parada 1. Fuente: Ayuntamiento de Píñar.



Figura 2

Signoguía de la Alhambra. Fuente: GVAM Mobile Guides for All.



Este tipo de materiales ya no se limita a incluir una traducción a lengua de signos o señas, sino que además permite enriquecer la experiencia con vídeos, imágenes y subtulado que mejora la experiencia de usuario y la accesibilidad al contenido especializado.

3. La traducción a la lengua de signos

El concepto de traducción a lenguas de signos ha sido escasamente estudiado, pues las teorías previas muestran una visión fonocéntrica de los procesos de traducción e interpretación (González-Montesino, 2020).

Según los criterios de Kade (1968), las teorías anteriores sobre interpretación excluían a las lenguas signadas y, en su labor por redefinir este concepto, señala que en el proceso de interpretación se han de dar las siguientes condiciones: que el texto de origen (TO) se presente

solo una vez y no puede ser revisado o reproducido otra vez y que el texto meta (TM) se produzca bajo la presión del tiempo, con pocas oportunidades para corregirlo y revisarlo. De esta manera, se delimita el proceso de interpretación asociándolo a unas condiciones específicas caracterizadas por la inmediatez del procedimiento de interpretación y se aclara que la diferencia entre la traducción y la interpretación no es el formato del texto - si es escrito u oral- sino que la clave radica en el tiempo de preparación, siendo la interpretación un acto que se realiza en el momento o en *tiempo real*, mientras que la traducción permite un mayor espacio para su realización (Pöchhacker, 2004, p. 11; Báez y Fernández, 2010). Bajo este concepto de interpretación, Pöchhacker resalta como procesos de interpretación aquellos que se dan en la traducción a vista, el subtítulo en directo o en la traducción en línea de los chats en internet. Este punto de vista nos lleva a reflexionar sobre aquellos encargos de traducción a lengua de signos en los que el traductor tiene tiempo para preparar y producir como TM un texto signado (Báez y Fernández, 2008; Báez et al., 2012; González-Montesino, 2015).

Los encargos de traducción han sido especial objeto de estudio por la influencia que pueden tener al determinar las condiciones bajo las cuales se debe producir el TM y su función (Nord, 1997, p. 59; Waddington, 1999). Para realizar una buena traducción, Nord afirma que es necesario conocer tanto del TO como del TM: la intención comunicativa, el destinatario, el tiempo y lugar de recepción del texto, el medio de transmisión y el motivo para la producción o recepción. En el acercamiento al medio de transmisión que realiza Nord sobre el encargo de traducción, hace referencia de manera exclusiva a las lenguas orales, pues señala que se ha de indicar si es oral u escrito, y lo aclara de la siguiente manera:

Medium. In our current cultures, literary texts are mostly transmitted in writing, although orally transmitted texts such as fairy tales are included in literature as well. This may be a culture-specific feature. (Nord, 1997, p. 81)

En el caso de las traducciones a lenguas de signos, el análisis del medio de transmisión del TM podría adaptarse para exponer las características que definen el producto final audiovisual, como el formato del vídeo, la ubicación de la persona signante, si aparecen más elementos en pantalla o si es interactivo, entre otros.

El proceso de traducción a lengua de signos, como en la traducción de las lenguas orales, suele tener un mayor tiempo de preparación y elaboración que la interpretación (Tamayo, 2022). Además, el traductor tiene la oportunidad de consultar material especializado de referencia para abordar los problemas de traducción y formarse en la terminología especializada que aparece en el texto a través de la búsqueda comparativa en corpus, textos paralelos, glosarios y diccionarios, entre otros. En esta fase de documentación y en la que se tratan los problemas de traducción, es de especial relevancia poder contar con el apoyo de especialistas de las diferentes áreas de conocimiento y lingüísticas. Una vez realizada la traducción, es importante para garantizar la calidad del texto final que sea validada por usuarios para garantizar que el texto cumple con su función y que se han optado por las estrategias de traducción óptimas.

En lengua de signos suele ser el mismo traductor el que graba el texto signado, mientras que en lenguas orales suele ser un profesional diferente el que locuta las traducciones realizadas, en este sentido, el profesional puede facilitar consejo en la edición del vídeo para garantizar que el contraste y el tamaño son adecuados y ajustar el modo de visualización para que no interfiera la traducción con los elementos de pantalla ni con los sobretítulos y subtítulos del vídeo. Todos estos elementos favorecen que el texto final producido sea de una buena calidad. Una de las piezas clave en este proceso es la formación y especialización del traductor para comprender de manera adecuada los conceptos y poder tratar correspondientemente el texto. Un ejemplo que se dio en la traducción del texto objeto de este trabajo fue el de la traducción de *vaso campaniforme*, para comprenderlo mejor, como traductoras tuvimos que realizar una labor de investigación con el director del museo y poder conocer más información relevante para poder tratar las estrategias de traducción que permitieran que el visitante comprendiera los elementos clave que definen a un *vaso campaniforme*: un utensilio típico de cerámica para beber con forma de campana de la prehistórica granadina.

En este contexto sobre accesibilidad a la arqueología en España, el primer equipo de guías sordos se formó para ofrecer visitas accesibles en el Yacimiento de Atapuerca en 2002. Más adelante, en 2003, el Museo Guggenheim fue el primero en recibir el Certificado de Gestión de Accesibilidad gestionado por AENOR. En 2013, el Museo Arqueológico de Frigiliana recibió el premio Reina Sofía de Accesibilidad, entre otros, por las traducciones realizadas a lengua de signos y, un año más tarde, el Museo Arqueológico Nacional elaboró su primera signoguía. Los contenidos accesibles en lengua de signos sobre el patrimonio cultural prehistórico se han diversificado y esto ha permitido que pueda llegar también a los más pequeños. Prueba de ello, son los talleres que se realizaron para niños en el Parque Arqueológico Cueva Pintada en 2018. Todo este avance, realizado en los últimos 20 años, ha favorecido el desarrollo de un gran número de textos paralelos sobre arqueología en lengua de signos española que nos han servido como apoyo para realizar la traducción de la sala 1 del Museo Arqueológico y Etnológico de Granada.

4. Etapas del proceso de traducción

Una vez contextualizada la traducción a la lengua de signos en los espacios museísticos, este trabajo de investigación pretende dar un paso más para facilitar y acercar a las personas sordas el acceso a la cultura, a través de su lengua y en igualdad de oportunidades. Para ello, se ha documentado y protocolizado el proceso de traducción de la intervención llevada a cabo en el Museo Arqueológico y Etnológico de Granada a través del proyecto AI-Musactra.

En esta investigación han participado diferentes profesionales como una especialista en lengua de signos, una traductora e intérprete de lengua de signos, una intérprete y profesora de lengua de signos y un especialista del museo. Las traducciones realizadas han sido validadas por usuarios y han supuesto un reto complejo dada la escasez en algunos casos de terminología específica del evento arqueológico.

4.1. El texto de origen

En este caso, el texto de origen es un texto multimodal especializado que consta de una grabación en vídeo de una visita guiada realizada por el director del museo por la sala 1, correspondiente a la prehistoria granadina. Como resultado de la grabación, se obtiene un texto oral y espontáneo de carácter científico divulgativo y de gran riqueza terminológica, que más tarde se transcribirá para aplicar un proceso de transcreación que facilite un texto en español más estructurado y organizado, sin ruido externo y elementos característicos de la oralidad que pueden dificultar la accesibilidad cognitiva, como las repeticiones o los saltos cronológicos. Este proceso se ha realizado para obtener un texto de origen que permita una traducción a lengua de signos más accesible en su resultado final. Para ello, una vez realizada la propuesta de transcreación, el texto se ha locutado en un estudio profesional.

Este paso es opcional, pero considerando la necesidad de realizar un producto que finalmente sea accesible y usable por el destinatario final, fue necesario partir de un texto de origen que cumpliera con unos requisitos estructurales y técnicos que cumplieran con las pautas del diseño para todas las personas para garantizar que la traducción final fuese más accesible.

Desde el segundo texto de origen, las intérpretes pudieron abordar de forma más cómoda los problemas de traducción y la terminología, identificándolos en el texto y anotando tras las lecturas en los márgenes los aspectos más relevantes.

4.2. El glosario terminológico

Tras una lectura en profundidad del texto, se recogen en un glosario un total de 192 términos específicos sobre arqueología y se identifican las posibles dificultades de traducción, teniendo presente que la modalidad lingüística del texto origen no coincide con la del texto meta y que el carácter visual de la LSE imprime una dificultad añadida a la hora de efectuar el trasvase de un código que emplea un canal oral al visual.

Se diseña un glosario que incluye la siguiente información de cada término: la definición en español, el signo o signos equivalentes en lengua de signos (si procede), la fuente de la que proviene el signo, textos paralelos signados en los que aparece, la traducción propuesta seleccionada y notas:

Tabla 1

Muestra de glosario terminológico. Elaboración propia.

Término	Definición	Signo	Fuente	Textos paralelos	Traducción propuesta	Notas
Neandertal	Especie extinta del género Homo que habitó durante el final del Pleistoceno medio y casi todo el superior.	Neandertal /1 Neandertal /2	DILSE Sematos	App del Museo Arqueológico Nacional MAN	PERSONA + NEANDERTAL (DILSE)	*
(...)						

Los glosarios son una herramienta de trabajo muy completa para las lenguas signadas, ya que permiten añadir enlaces, vídeos e imágenes como elementos de referencia. En este caso se añadió una imagen en el espacio de notas a través de un hipervínculo de un texto paralelo de la Fundación CNSE y se optó por preseleccionar el signo que hacía alusión a una característica visual del Homo Neandertal, la forma de la nariz ancha:

Figura 3

Captura de pantalla en la que aparece el signo de neandertal. Fuente: Fundación CNSE.



4.3. La documentación

Una vez identificados los términos y creada la estructura del glosario, se ha iniciado la fase de documentación. En esta fase se han consultado textos paralelos signados de museos en aplicaciones y páginas web específicas sobre arqueología en lengua de signos española, como:

- La Aplicación Oficial del Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira (Ministerio de Cultura y Deporte), ofrece una vista accesible al museo a través de la lengua de signos, subtulado y audiodescripción. GVAM.
- La App del Museo Arqueológico Nacional (MAN) de Madrid ofrece una guía multimedia en lengua de signos y subtulado y propone un paseo a lo largo de nuestra historia, mediante varios recorridos que abarcan desde la Prehistoria hasta el siglo XIX.
- La App del Museo Nacional de Arte Romano de Mérida MNAR ofrece una vista accesible en lengua de signos, subtulado y audiodescripción.
- La App del Museo de la Evolución Humana de Burgos (MEH) ofrece una guía multimedia oficial en lengua de signos, subtulado y audiodescripción, que incluye información adicional sobre los Yacimientos de Atapuerca y el Centro de Arqueología Experimental de Atapuerca (CAREX).

También se ha consultado material lexicográfico publicado como DILSE, Sematos, Spread the Sign, los glosarios terminológicos publicados por la CNSE, diccionarios en lengua de signos, el diccionario de Real Academia de la Lengua Española, glosarios terminológicos publicados por la Universidad de Sevilla y videos publicados en redes sociales con temáticas similares. Una vez realizada esta labor, se procede a anotar en el glosario los resultados obtenidos de la búsqueda y la fuente.

Entre las dificultades encontradas toma principal relevancia la falta de equivalencias léxicas y la necesidad de encontrar estrategias de traducción adecuadas que puedan dar una respuesta eficaz tanto para la comprensión del contenido como para la adecuación al tiempo, limitación al traducir de formato texto a vídeo.

Al finalizar esta fase, se han presentado tres escenarios diferentes: un primero en el que se ha encontrado equivalencia para el término en lengua de signos española; un segundo escenario en el que no se ha encontrado una equivalencia para el término y un tercero en el que se han encontrado diferentes signos para expresar un mismo término en lengua española. Ante este último escenario, se han recopilado variaciones léxicas según diferentes zonas geográficas y sinónimos.

4.3.1. Terminología sin equivalencia acuñada en la lengua meta

Una vez completada la primera parte del glosario, se abordan las estrategias de traducción y la terminología que no presentan un equivalente acuñado. Para ello, se ha trabajado directamente con una especialista en lengua de signos de la comunidad sorda, a través de la Asociación de

personas sordas de Granada ASOGR, siendo esta profesional la persona que ha apoyado esta fase del proceso.

4.3.1.1. Fichas terminológicas

Se han elaborado unas fichas terminológicas que se han compartido con la especialista en lengua de signos y que recogen en su contenido el término, el contexto en el texto de origen, fotos o referentes visuales, la propuesta de traducción, un espacio para la decisión de traducción final y un espacio para comentarios:

Figura 4

Ficha terminológica - bifaz. Elaboración propia.

Término 21 . Bifaz	
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • "Aquella pieza se llama bifaz. Un bifaz es una pieza muy importante del Achelense. Tiene en torno a los doscientos mil años".
Traducción propuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Herramienta de piedra O «Hacha» + piedra + B+I+F+A+Z (dactilología).
Traducción seleccionada	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta 
Comentarios	<ul style="list-style-type: none"> • Comentarios

El hecho de que se muestre el párrafo del texto en el que aparece el término además de la foto o vídeo que lo representa, siempre que sea posible, ayudará a la especialista en lengua de signos a entender mejor el significado del concepto y sus características visuales y movimientos o usos.

4.3.1.2. Vídeo con la propuesta de traducción de la terminología

Además de las fichas terminológicas, se entrega a la especialista un video con las propuestas de traducción de la terminología. El carácter visogestual de la lengua de signos facilita su almacenamiento y reproducción a través de vídeo. La grabación entregada recoge toda la terminología sin equivalente acuñado del glosario y, para la presentación de cada propuesta de traducción signada de cada término, se incluye una pista de subtítulo sincronizada con la

lengua de signos para que sea completamente accesible para una persona signante. Este material, junto con las fichas terminológicas, es el que se ha utilizado durante las sesiones presenciales. A continuación, se signa una propuesta del término *ídolo oculado*:

Figura 5

Captura con la propuesta de traducción de ídolo oculado. Elaboración propia.



4.3.1.3. *Sesiones presenciales con la especialista en lengua de signos*

La terminología se aborda en sesiones presenciales entre las traductoras y la especialista en lengua de signos. La primera sesión tiene un carácter introductorio y se expone el proyecto, así como el trabajo que se está realizando. Se le entrega el texto original, las fichas terminológicas y el video con las propuestas de traducción signadas para que pueda realizar una lectura completa y contextualizada en el estudio de la terminología.

En la siguiente sesión y tras haber trabajado con otros especialistas sordos, continuamos abordando las soluciones para cada término a través del debate y la discusión grabando el contenido. Esta sesión es necesario tenerla en vídeo para poder examinar después cada una de las propuestas. Finalmente, durante esta sesión se abordan íntegramente los términos recogidos en las fichas terminológicas.

4.4. *Traducción a lengua de signos*

Se traduce el texto a lengua de signos y se crea un texto escrito mediante glosas que se puede practicar para ajustar la traducción propuesta a los tiempos del texto de origen. No es objeto del presente capítulo de libro abordar las estrategias de traducción utilizadas ni su comparativa con las lenguas orales, sino el procedimiento documentado llevado a cabo para traducir un texto especializado museístico arqueológico a lengua de signos.

En las lenguas orales normalmente el traductor termina en esta fase su trabajo, sin embargo, al igual que en otras lenguas como el árabe, las funciones y etapas pueden verse incrementadas. En el caso de las traducciones al árabe clásico, es necesario que los profesionales participen incluso en la etapa de edición para garantizar que la tipografía elegida tiene un tamaño adecuado, mantiene un orden de lectura correcto y es completamente legible en cuanto al

diseño (Ilhami, 2022). En la lengua de signos, la participación no se reduce a la edición, sino que una vez realizada la traducción es el propio traductor el que signa el texto y el que ha de preparar la grabación a lengua de signos.

4.5. Producción del texto meta

En esta etapa se procede a la grabación del contenido del producto audiovisual signado. Se signa en un estudio de grabación con un croma de fondo y se puede repetir las veces que sea necesario para ajustarse al ritmo del texto de origen y a los requisitos de la traducción. En este caso, el texto de origen se ha fragmentado en cinco vídeos de una duración aproximada de cuatro minutos cada uno.

Una vez realizada la grabación, es importante comprobar que el producto final cumple con su función, es decir, que se puede ver con una calidad y tamaño adecuados y que no interfiere con otros elementos de los que puedan aparecer en pantalla como otras personas, objetos o títulos. En este proyecto, los vídeos han ido acompañados de subtítulo para sordos.

4.6. Evaluación del texto meta

La inclusión del criterio de la calidad en los procesos traductológicos relacionados con la accesibilidad es de especial interés científico, pues es una área en la que se está reflexionando cada vez más desde diferentes prismas, como el de los usuarios que acceden a los recursos (Jiménez, 2021), el de los legisladores que desarrollan el contenido legislativo para que los derechos recogidos en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se garanticen (Arrufat, 2019) o el de los traductores que llevan a cabo en su profesión la creación de un contenido para todas las personas (Martínez, Jiménez y Jung, 2019, p. 412). Las herramientas de recogida de datos permiten visualizar si el material que se ha realizado es realmente accesible o no para las personas signantes. Jiménez y Seibel (2008, p. 452) señalan que, con el fin de lograr estándares de calidad adecuados para el usuario y sus características particulares, es necesario que ellos mismos evalúen el producto audiovisual, fruto de la investigación. Es por ello por lo que la última fase del proceso de traducción consiste en la evaluación del texto final realizado por los usuarios del museo. En esta fase, se han elaborado cuestionarios dirigidos a evaluar tanto la comprensión como la calidad de la traducción final realizada.

5. Conclusiones

El proceso que se lleva a cabo al abordar la traducción a lenguas de signos o señas de textos especializados puede incidir en la calidad del texto final. Teniendo en cuenta las particularidades que tienen los códigos viso-gestuales y los mismos encargos de traducción en estos contextos, el protocolo propuesto permite de manera estructurada abordar de manera integral el texto desde el inicio hasta la evaluación final. Además de la calidad del texto final, es necesario que el traductor tenga presente el destinatario del texto y la diversidad de los

visitantes. Idealmente, el texto meta producido debería ser flexible y el museo debería ofrecer diferentes versiones que pudieran adaptarse según las preferencias del visitante. De esta manera, para garantizar accesibilidad y el diseño para todas las personas de los textos signados en contextos museísticos, la clave podría ser facilitar diferentes versiones para facilitar una mejor experiencia, como una adaptación para niños, una versión especializada, una divulgativa y una en lectura fácil. Además, la tecnología puede facilitar que se puedan adaptar aspectos técnicos como el tamaño en pantalla de la persona signante para personas con baja visión, personas mayores o personas que prefieren ver el video signado más grande; la presencia o ausencia de elementos de fondo, la posibilidad de activar o desactivar el audio, la inclusión de una pista de subtítulo para sordos sincronizado con la lengua oral o con la lengua de signos o la velocidad, entre otros.

Agradecimientos

Este artículo se ha realizado gracias al Proyecto de Investigación de I+D Al-Musactra: Acceso universal a museos andaluces a través de la Experiencias e investigaciones en contextos educativos de traducción (B-TIC-352UGR18), cofinanciado por el Ministerio de Universidades de España y la Unión Europea - Next Generation EU con la colaboración del Museo Arqueológico y Etnológico de Granada. El proyecto ha sido realizado por el grupo de investigación TRACCE: Traducción y Accesibilidad (HUM-770), del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

M.A.P.D.Z.A. agradece el apoyo del contrato postdoctoral Margarita Salas financiado por la Universidad de Granada a través del Ministerio de Universidades de España en colaboración con los Fondos Next Generation de la Unión Europea.

Referencias

- Ahmad, M. (2008). *What factors contribute to sign language endangerment?* [Trabajo de Fin de Máster]. School of Oriental and African Studies.
- Arrufat, M. A. (2019). Análisis del Real Decreto 1112/2018 de 7 de septiembre sobre accesibilidad de los sitios web y aplicaciones para dispositivos móviles del sector público. En A. L. Martínez-Pujalte (Ed.), *Avanzando en la inclusión: balance de logros alcanzados y agenda pendiente en el derecho español de la discapacidad* (pp. 251-263). Aranzadi.
- Báez, I. C. y Fernández, A. M. (2008). A edición e traducción na LSE como ferramenta de normalización. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional Traducción e Políticas editoriais*. Universidade de Vigo.
- Báez, I. C. y Fernández, A. M. (2010). Problemas y soluciones: de la traducción/interpretación de textos científicos a la LSE (aproximación teórica). En *Actas del segundo Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais Brasileira*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Báez, I. C., Fernández, A. M., Álvarez, P. et al. (2012). La traducción a la lengua de signos de los lenguajes de especialidad: La interpretación de textos científicos a la LSE. En CNSE (Ed.), *III*

- Congreso Nacional de Lengua de Signos Española: hacia la normalización de un derecho lingüístico y cultural* (pp. 311-332). UNED.
- Carlucci, L. y Puerta, C. (2018). La música en el Subtitulado para sordos: Analogías intersemióticas. En M. J. de Córdoba (Ed.), *Sinestesia, Ciencia y Arte* (pp. 138-146). Fundación Internacional Artecittà.
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, CNLSE (2020). *II Informe sobre la situación de la lengua de signos española*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.siiis.net/documentos/ficha/561950.pdf>
- Esteban-Saiz, M. L. et al. (2018). ¿Las lenguas de signos siguen siendo lenguas minorizadas? Política y planificación lingüísticas. En M. Díaz, G. Vaamonde, A. Varela, C. Cabeza, J. M. García-Miguel y F. Ramallo (Eds.), *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral* (pp. 328-335). Universidade de Vigo.
- Esteban-Saiz, M. L. y Ramallo, F. (2019). Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (Eds.), 1, 20-52. <https://revles.es/index.php/revles/article/view/19>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *Sign Languages are for Everyone*. <https://www.european-agency.org/news/sign-languages-are-everyone-un-international-day-sign-languages>
- González-Montesino, R. H. (2015). ¿Existe la traducción de la lengua de signos? La interpretación/traducción de una lengua viso-gestual. *Revista digital FUNCASOR*, 3, 14-23.
- González-Montesino, R. H. (2020). Patrimonio cultural signado: Un análisis de las técnicas de traducción. En S. Martínez y C. Núñez (Eds.), *Acceso al patrimonio cultural, científico y natural: Contribuciones desde la traductología*. Tragacanto.
- Grinevald, C. (1998). Language endangerment in South America: A programmatic approach. En L. A. Grenoble y L. J. Whaley (Eds.), *Endangered Languages: Language Loss and Community Response* (pp. 124-159). Cambridge University Press.
- ICOM (2007). *Development of the Museum Definition according to ICOM Statutes (1946-2001)*. http://archives.icom.museum/hist_def_eng.html
- Ilhami, N. (2022). Importancia del análisis de las traducciones publicadas por los Servicios Públicos en la didáctica de la Traducción: el caso de la traducción del español al árabe. En *1st Arqus International Symposium on Translation and Interpreting Studies: bridging the gap between the classroom and the profession*. Universidad de Padova. <http://www.maldura.unipd.it/Arqus-tt-2021/>
- Jiménez, C. (2021). Patrimonio cultural para todos: investigación aplicada en traducción accesible. En *Congreso Internacional sobre Traducción e Interpretación de Discursos Especializados: Aproximaciones teóricas y prácticas a la accesibilidad*. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/23333>
- Jiménez, C. y Seibel, C. (2008). Traducción accesible: narratología y semántica de la audiodescripción. En L. González y P. Hernández (Eds.), *El español, lengua de traducción para la cooperación y el dialogo*. (pp. 451-468). https://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/04/048_jimenez-seibel.pdf
- Juncà, J. A. (2011). *Accesibilidad universal al patrimonio cultural: Fundamentos, criterios y pautas*. Real Patronato sobre Discapacidad. <http://hdl.handle.net/11181/3292>
- Kade, O. (1968). *Zufall und Gesetzmässigkeit in der Übersetzung*. Leipzig.
- Laplace, C. (1994). *Théorie du langage et théorie de la traduction: Les concepts-clefs de trois auteurs: Kade (Leipzig), Coseriu (Tübingen), Seleskovitch (Paris)*. Didier Érudition.
- Luque, M. O. y Soler, S. (2020). Metaphor as Creativity in Audio Descriptive Tours for Art Museums: From Description to Practice. *Journal of Audiovisual Translation*, 3(2), 64-78. <https://doi.org/10.47476/jat.v3i2.2020.128>
- Martínez, S., Jiménez, C. y Jung, L. (2019). Traducir el sonido para todos: nuevos retos del subtitulador para sordos. *E-Aesla*, 5, 411-422.
- Meléndez-Labrador, S. (2022). El lugar de la lengua de señas como lengua minoritaria en la Accesibilidad Comunicativa Universal. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social Disertaciones*, 15(1), 1-21. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/disertaciones/article/view/10127>

- Nord, C. (1997). *Translation as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. St. Jerome Publishing.
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. Routledge.
- Ruiz, B., Pajares, J. L., Utray, F. y Moreno, L. (2011). Design for All in multimedia guides for museums. *Computers in Human Behavior*, 27(4), 1408-1415.
- Soler-Gallego, S. (2012). *Traducción y accesibilidad en el museo del siglo XXI*. Tragacanto.
- Tamayo, A. (2022). Sign Languages in Audiovisual Media: Towards a Taxonomy from a Translational Point of View. *Journal of Audiovisual Translation*, 5(1), 129–149. <https://doi.org/10.47476/jat.v5i1.2022.167>
- Waddington, C. (1999). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Zimmermann, K. (2004). Ecología lingüística y planificación lingüística. En A. Lluís y A. Palacios (Eds.), *Lenguas vivas en América Latina=Llenges vives a America Llatina* (pp. 93-110). Institut Català de Cooperació Iberoamericana.

Servicio de interpretación en lengua de señas: experiencia en una universidad del sur de Chile

Sign language interpreting service: experience at a university in southern Chile

Karina Muñoz Vilugrón y Sergio Serrano Galindo

Universidad Austral de Chile

karina.munoz@uach.cl

RESUMEN



Resumen en signos internacionales [pinchando aquí](#).

En Chile, el ingreso de estudiantes sordos a la educación superior se viene concretando de manera paulatina, apoyado por la implementación de la Ley 20.422 (2010). Sin embargo, aún no se ha formalizado la incorporación del servicio de interpretación de la lengua de señas chilena en estos espacios educativos. Por otra parte, a fines del año 2020, la lengua de señas chilena (LSCh) fue reconocida como lengua natural, originaria y patrimonio intangible de las personas Sordas (Ley 21.303, 2021). Esta ley explicita que los estudiantes Sordos¹ en contextos de educación regular debieran utilizar la LSCh para acceder a los contenidos educativos. El presente artículo tiene como objetivo caracterizar la experiencia de la interpretación de la lengua de señas chilena en una universidad del sur de Chile, para lo que se proponen las siguientes categorías: figura del intérprete de lengua de señas chilena, experiencias desde la visión del intérprete de lengua de señas chilena, realidades de la lengua de señas chilena en contextos universitarios y barreras-facilitadores. Con este fin, se recogieron experiencias y opiniones de un intérprete, cuatro directores de carrera y un estudiante sordo egresado, considerados actores relevantes en este contexto. A modo de reflexiones generales, se plantea la necesidad de un comité que regule y acompañe los procesos de gestión del servicio de interpretación, a través de

¹ En este artículo el uso de *Sordo* con mayúscula refiere a la concepción cultural de la comunidad Sorda, mientras que en el uso de *sordo* con minúscula refiere a concepciones audiológicas (Pérez de la Fuente, 2014; Morales, 2009; Carrasco, 2020 y Lane, 2005).

profesionales oyentes y Sordos que incentiven la necesidad de dignificar la evolución del rol. Además, es importante el respaldo formativo para acompañar el desarrollo ético que permita protocolizar y ajustar al contexto universitario regional actual chileno.

Palabras clave: intérprete de lengua de señas, Sordo, educación superior, barreras, facilitadores.

ABSTRACT

In Chile, the admission of deaf students to higher education has been gradually increasing, supported by the implementation of the law 20.422 (2010). However, the Chilean Sign Language Interpreting service has not yet been fully incorporated into these educational spaces. On the other hand, in late 2020, Chilean Sign Language (LSCh) was recognized as a natural, original language, and intangible heritage of Deaf people through Law 21.303 (2021). This law t explicitly states that Deaf students in regular education contexts should use LSCh to access educational content. This article aims to characterise the experience of Chilean Sign Language interpreting in a university in southern Chile. The following categories are proposed: the role of Chilean Sign Language interpreter, experiences from the point of view of the interpreter, realities of Chilean Sign Language in university contexts, and barriers-facilitators. Relevant actors in this context, including an interpreter, four career directors, and a deaf graduate student, were interviewed to gather experiences and opinions. As a general reflection, the need for a committee to regulate and accompany the management processes of the interpreting service is proposed, through hearing and Deaf professionals who encourage the need to dignify the evolution of the role. Additionally, it is important to provide training support to promote ethical development to protocolise and adjust to the current Chilean regional university context.

Keywords: sign language interpreter, Deaf, higher education, barriers, facilitators.

1. Introducción

La inclusión de las personas Sordas en la educación superior es un logro en el contexto chileno, que ha permitido que aulas de diferentes programas de estudio se abran a la diversidad cultural. Pérez-Toledo et al. (2020) plantean que se “ha puesto en evidencia la necesidad del intérprete de lengua de señas chilena como mediador entre dos lenguas, la lengua de señas y la lengua oral. Por ello, el contexto educativo requiere cambios” (p. 679), para aceptar la diversidad cultural de un país, “entre estos, a la comunidad sorda, se requiere de un marco político y legal pertinente a los desafíos actuales” (Muñoz et al., 2018, p. 171). De esta forma, la universidad busca unificar estrategias que respondan a las barreras con agentes facilitadores. Uno de ellos es el intérprete de LSCh, quien está sumergido en todas las intervenciones del estudiante sordo, en contextos llenos de experiencias que transforman sujetos no sólo en la sumersión de la lengua, sino también en lo cultural (González y Pérez, 2017).

Los contextos universitarios que acogen a los Sordos del sur de Chile están llevando a cabo acciones para comprender el funcionamiento de una educación incluyente: la búsqueda de la implementación de estrategias que permitan tener un enfoque que fomente la calidad estudiantil respondiendo a sus necesidades. Proenza et al. (2018) señalan “que las instituciones de educación superior tienen un papel importante en los cambios de la sociedad contemporánea,

no es un tema original ni nuevo, pero sí lo es, cuando se pretende descubrir desde la perspectiva de los involucrados” (p. 11). Bajo esta premisa es que se desarrolla esta investigación, considerando la experiencia de actores claves en el proceso de interpretación de la lengua de señas, planteando barreras y facilitadores.

El currículum chileno dictamina la importancia de la participación de profesionales para las acciones educativas. Esa participación juega un papel fundamental, centrado en el desarrollo del rol que invierte en los aportes para la sociedad y, por ende, para la historia. El rol que conlleva el sujeto para la contribución a esas necesidades es el papel gratificante que tiene el intérprete de lengua de señas chilena, quien en espacios compartidos con agentes educativos se desempeña en instituciones de educación superior y con población en formación de profesionales Sordos del sur de Chile.

El objeto de estudio, centrado en el servicio de interpretación de la LSCh en el sur de Chile, contempla escasas investigaciones en los temas de fundamentación de su rol, en indagaciones que consideren el contexto geopolítico y en las experiencias interpretativas—en especial, en el sur y sur austral chileno—.

En lo que respecta a investigaciones a nivel internacional, específicamente en Argentina, se ha desarrollado un importante instrumento de revisión de los códigos de ética para intérpretes desde los procedimientos deontológicos, que aporta una serie de principios para llevar a cabo protocolos iniciales, intermedios y finales, todo esto investigado y propuesto por Burad (2008). Este trabajo presenta una serie de experiencias basadas en la preservación de la ética en los espacios educativos universitarios.

De la misma manera, lo anteriormente mencionado se relaciona con la implementación del código de ética por la Asociación de Intérpretes y Guías-intérpretes de la Lengua de Señas Chilena, Región Metropolitana (AILES RM de Chile), que presenta definiciones, principios y reglas, tanto como normas éticas generales y específicas, que pactan incidencias elementales para la acción de un intérprete en contextos que prestan servicios de interpretación. Por ende, la necesidad de representar y suministrar al estado del arte de la figura del intérprete de lengua de señas chilena está surgiendo desde el reconocimiento y desde la adecuación de los principios deontológicos, puesto que, en Chile, la mencionada asociación dictamina en su prólogo que “durante muchos años el rol del intérprete en lengua de señas ha sido asumido por familiares y amigos de las personas sordas o por quienes sienten la capacidad y vocación de hacerlo” (AILES, 2017, p. 2).

Por otro lado, Sierralta (2013) plantea que en términos de la lengua, la LSCh impacta en los escenarios socioeducativos debido a la existencia y cohabitación entre comunidades sordas e intérpretes, bajo contextos con pocos acuerdos normativos y de derecho para la accesibilidad, y con varias carencias comparadas con los países del norte de Suramérica.

Las personas Sordas en el sur de Chile se ven enfrentadas a varias dificultades al momento de postular e ingresar a puestos laborales para acceder a un ingreso familiar, como a los procesos

educativos que, en sus debidos momentos, requieren como alternativa para derribar barreras comunicativas la presencia de los facilitadores como lo es el intérprete de LSCh. Lo antes mencionado, ha sido manifestado y demostrado por el censo chileno de 2012 que se encuentra en el informe suministrado por el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), que explica que los sordos son un grupo discapacitado, de los más vulnerados dentro de las poblaciones minoritarias (SENADIS, 2012).

Por ello, la necesidad de sensibilizar aspectos contextuales de Sordos en espacios de acciones sociales es necesaria. Sin lugar a dudas, uno de los aspectos prioritarios es el reconocimiento de la LSCh como una lengua (Herrera, 2017), hecho que debiera repercutir directamente en la calidad de vida de la población Sorda, demostrando que la convivencia y el uso de la LSCh facilita las posibilidades de convivir en sociedad y permite alcanzar metas académicas.

La importancia *dejar ver el sur* (Mejía, 2016) para fundamentar nuevos conocimientos que acojan fenómenos de epistemes y necesidades para el papel de la interpretación de LSCh, aportando a las escasas investigaciones, y relevando la importancia de indagarlas:

Las epistemologías del sur intentan ver el mundo con otros ojos, se ha desperdiciado muchos conocimientos por el paradigma dominante, pues impuso solo una forma de construir y valorar los conocimientos, el desarrollo, los sujetos y las colectividades que negó lo otro, lo distinto y lo diferente. (Hurtado, 2016, p. 50)

Los intérpretes de LSCh abren posibilidades de participación a la población Sorda, aportan a la acreditación de calidad de las universidades y revitalizan el reconocimiento de la cultura de una educación incluyente en el sur de Chile. De acuerdo con lo antes planteado, y como una forma de aportar a esta realidad, se intenta el desarrollo de este artículo para poner en perspectiva la realidad de esta población en contextos de formación profesional.

2. Desarrollo

Una serie de autores exponen la interpretación de la LSCh (Muñoz et al., 2018; Pérez-Toledo et al., 2020; González y Pérez, 2017) como un factor elemental y necesario en los espacios que participa la Comunidad Sorda (Burad, 2012; Pérez de la Fuente, 2016), que permite la incorporación del sujeto en los contextos que educan y median la cultura comunicativa.

La presente apuesta investigativa se plantea como objetivo caracterizar la experiencia de la interpretación de la LSCh en una universidad del sur de Chile. Para ello, se proponen las siguientes categorías, de manera que permitan comprender las experiencias del saber que dan sentido al presente proyecto:

1. *Figura del intérprete de LSCh* (¿Qué hace a un buen intérprete? ¿Cuáles protocolos conoce para el rol de intérprete? ¿Ha evolucionado?, ¿cómo?),
2. *Experiencias desde la visión del ILSCCh* (¿El intérprete colabora fuera de la universidad? ¿Cómo acompaña a sus procesos de relación con la Comunidad y Cultura Sorda?),
3. *Realidades de la LSCh en contextos universitarios* (¿El intérprete se capacita constantemente en la LSCh? ¿Cómo actúa el intérprete frente al vocabulario académico?)
4. *Barreras-facilitadores* (¿Cuáles son las barreras que se encuentran los intérpretes? ¿Esas barreras lo afectan a usted? ¿Qué soluciones encuentra el intérprete para las barreras? ¿Existen normativas que lo respaldan?)

En lo que respecta a la recogida de información, fue realizada bajo dos modalidades, respetando la diferencia cultural y lingüística de los investigadores y de los participantes. Por un lado, el investigador oyente desarrolló el proceso investigativo con la intérprete de LSCh y los directores de carrera oyentes: se les aplicó una entrevista semiestructurada que desarrollaron de manera escrita, producto de la contingencia interna de la universidad en estudio.

La intérprete fue seleccionada en función de su participación en diferentes carreras, en las que actualmente se encuentran los cuatro estudiantes Sordos de esta institución. Los directores de programas representan a las carreras en las que están distribuidos estos estudiantes Sordos.

Por otro lado, el investigador Sordo se enfocó en el estudiante Sordo, quien es el primer egresado de la universidad de una carrera en Pedagogía, de manera que cuenta con la experiencia de un proceso formativo completo. En su caso, se le aplicó las preguntas mediante entrevista virtual sincrónica videograbada, en su lengua materna. La información fue recopilada bajo traducción inferencial, recogiendo resultados esenciales codificados que acrediten la comprensión desde la LSCh al español. Ambas instancias contemplan los elementos base de esta investigación, que se desarrollan a continuación.

3. Figura del intérprete de la lengua de señas chilena

De acuerdo con Pérez-Toledo et al. (2020), la figura del intérprete de lengua de señas chilena “es un servicio a la comunidad sorda, el cual se regula internacionalmente por medio de las diversas legislaciones y asociaciones de intérpretes de cada país, plasmando en sus artículos y estatutos los diversos requisitos para ejercer este servicio” (p. 681). Se entiende como la persona que conoce y domina la LSCh, una lengua de carácter idiomática usada por la comunidad de Sordos, prestando servicio de traducción en los espacios que ellos habitan, con las posibilidades interculturales que se encuentran, entendido como la sumersión en la LSCh y el idioma español (traducción de LSCh a español oral, y viceversa). Teniendo en cuenta ciertos requisitos, el intérprete de lengua de señas chilena (ILSCCh) se apropia de las funciones de acuerdo a las normativas vigentes y de asociaciones, cumpliendo ciertas acciones para atender a las necesidades comunicativas de los Sordos y usuarios oyentes.

El complejo requerimiento de la figura del ILSCh implica conocer las estructuras gramaticales y socio-lingüísticas, debido a la diversidad del uso (morfo-dialecto), que compone la LSCh y que usan los Sordos que habitan en los contextos de la región del sur de Chile. De acuerdo al contexto, la universidad es un espacio que ofrece educación formativa para los ciudadanos Sordos, teniendo en cuenta que estos provienen de diversas regiones del país. El ILSCh conoce y se actualiza sobre las características psico-cognitivas y psico-semántica de los estudiantes Sordos, prestando el servicio para poder hacer viva una educación incluyente, que acoge y abre vías comunicativas a los estudiantes Sordos con los agentes (docentes, administrativos y directivos), permitiéndoles la participación plena en escenarios del habitus académico (Pérez-Toledo et al., 2020).

Por su parte, Muñoz et al. (2018) plantean la acción de los ILSCh considerando que “está sujeta a las características culturales del contexto, en el sentido del desarrollo de la cultura sorda” (p. 169) en los contextos universitarios que cohabitan estudiantes Sordos. La figura del ILSCh ha estado evolucionando bajo las posibilidades de visibilizar la cultura e identidad de la persona Sorda, que también remueve y adecua las funciones del profesional desde las medidas experimentales del servicio (que son fundamentales para situar y sensibilizar la existencia tanto de la lengua de señas como de la figura del ILSCh en diferentes espacios de la universidad).

Este servicio les permite a los ILSCh generar ciertos apoyos y posibilidades de adecuación en su nivelación de interpretación y, así mismo, a la semántica-lingüística académica en señas chilenas. La facilitación que supone esta interpretación en las barreras, lo que incentiva la calidad y el aprendizaje de los estudiantes Sordos, en conjunto con las políticas institucionales que rigen en educación inclusiva pueden efectuar la permanencia y el desarrollo profesional de los ILSCh en el contexto universitario.

En la normativa vigente, la figura del ILSCh aparece como parte de los recursos humanos que apoyan el acceso a la información de los estudiantes sordos. Moraga y Muñoz (2022) plantean que aún no existe una formación que conduzca a un título profesional en interpretación y traducción del español a LSCh y viceversa. Por otro lado, las universidades han creado diplomados y especializaciones técnicas que tienen como objetivo brindar los conocimientos y herramientas necesarios a quienes quieran desempeñarse como intérpretes (González y Pérez, 2017).

Hace dos años atrás, bajo la Comisión del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales (Gobierno de Chile, 2020), se estableció en el contexto educativo el Perfil del Intérprete de Lengua de Señas Chileno, que tiene como finalidad certificar las competencias y habilidades de quienes ejercen este rol. Este perfil describe su rol como intérprete, tanto en LSCh como en español (oral o escrito), facilitando el aprendizaje de los estudiantes sordos (Gobierno de Chile, 2020, p. 4).

Desde los actores relevantes, y en relación a estas competencias profesionales del ILSCh, se plantea lo siguiente (véase Tabla 1):

Tabla 1

Figura del Intérprete de la Lengua de Señas Chilena. Fuente: Elaboración propia.

Actores Relevantes	
Directores	
Trabajo Social (comunicación personal, 1 agosto, 2022)	La responsabilidad y compromiso con la función que desempeña, la que es fundamental para el proceso de comunicación entre los involucrados en la interpretación. La capacidad de adecuarse a diversas situaciones de comunicación demandantes de flexibilidad y creatividad permanentes. Conozco los protocolos y orientaciones para realizar interpretación en clases online y presenciales. No conozco la evolución de ellos.
Terapia Ocupacional (comunicación personal, 1 agosto, 2022)	Media, apoya, colabora para que dos o más personas que utilizan diferentes lenguas, puedan comunicarse. Un buen intérprete es un nexo entre personas sirviendo de canal para transmitir información. No conozco protocolos. No conozco la evolución.
Pedagogía en Educación Diferencial (comunicación personal, 1 agosto, 2022)	Un buen intérprete es quien da a conocer lo más fielmente el mensaje que desea emitir la persona sorda a otra persona. Los protocolos son: <ul style="list-style-type: none"> • Que se informe a la audiencia que se hará interpretación de lengua de señas porque hay personas sordas. • Que se ubique en un lugar visible para interpretar. • Que las personas que están hablando lo hagan en forma pausada. • Que la interpretación no dure más de 20-30 minutos y hacer intercambio de intérprete. • Que el intérprete acceda a la información en forma previa para que puedan preparar su trabajo. • Que las personas sordas se ubiquen adelante para que puedan observar bien a los intérpretes. Siento que sí ha evolucionado, pero aún falta mayor concientización en toda la comunidad. Solo las personas que hemos tenido la oportunidad de trabajar o relacionarnos con personas sordas sabemos y tenemos más conocimiento, pero el resto no.
Intérprete de Lengua de Señas Chilena	
(comunicación personal, 8 agosto, 2022)	Actuar con los principios éticos, preparar la interpretación con el material correspondiente, disposición a aprender constantemente, autoevaluarse de manera frecuente, practicar autocuidado. El protocolo que manejo es el que estamos construyendo en PIES (Programa de Inclusión en Educación Superior), pero no he conocido el de otras instituciones. Y sí, ha ido cambiando, de acuerdo a las necesidades que han planteado los estudiantes sordos y docentes en general.
Estudiante Sordo Egresado	
(comunicación personal 8 de agosto)	Cuando emite una buena transferencia de información con las estructuras lingüísticas y que se comprenda la información de manera simultánea; cuando siempre está en constante disposición de sus servicios.

En síntesis, los actores relevantes plantean conocer las características de un buen intérprete, que sería, básicamente, aquella persona que es conocedora de la lengua de señas y el español, respeta y cumple la habilidad de traducir de manera simultánea y que tiene disposición de

colaboración permanente. En cuanto a protocolos de acción para el servicio, estos se han ido desarrollando de acuerdo a las necesidades, son de orden local para el programa de inclusión que la institución tiene y desconocidos por algunas de las direcciones de carreras de la universidad.

4. Experiencias desde la visión del ILSCh

La experiencia “es un acto individual que el sujeto instala su realidad en el ser y hacer” (Berger y Luckmann, 2015, p. 44); sosteniendo lo anterior, el ILSCh define las experiencias cara a cara con la sumersión de las realidades del servicio.

Las experiencias dictaminan la visión de la figura del intérprete y le permiten generar, a nivel protocolario y de ética, las intervenciones de control y manejo adecuado en el acto de prestar el servicio en diferentes escenarios universitarios. Esas experiencias se tornan como una rica gama de las realidades de la lengua, interacción y ejecución, prescribiendo nuevos conocimientos que dan significados a la función ético-lingüístico y del rol, tanto como la convivencia con la educación incluyente e intercultural.

Las experiencias desde la visión del intérprete se reconocen desde la vivencias de los estudiantes Sordos, pues son ellos los implicados de ver, sentir y vivir este servicio en conjunto con la experiencia de la figura del ILSCh (Pérez-Toledo et al., 2020).

Con respecto a su colaboración fuera de la universidad y los procesos de acompañamiento con la Comunidad y cultura Sorda, se plantean en la Tabla 2:

Tabla 2
Experiencias desde la visión del ILSCh. Fuente: Elaboración propia.

Actores relevantes	
ILSCh, (comunicación personal, 8 agosto, 2022)	En mi caso, fuera de la Universidad, he participado en instancias de interpretación presencial y/o virtual. En este proceso, es importante tener presente el respeto a la comunidad y la cultura sorda, aunque todavía no me he incorporado a la agrupación local, pero sí me mantengo en contacto con otras instancias de personas sordas, a nivel nacional, así como también tengo comunicación constante con amistades sordas.
Directora Trabajo Social, (comunicación personal, 1 agosto, 2022)	El intérprete colabora permanentemente con el estudiantado fuera de las actividades curriculares, respetando siempre la autonomía de cada una/o, en un contexto de inclusión en los diversos ámbitos de desarrollo de las/os estudiantes, como es atenciones en salud, temas de relaciones familiares y, en general, en todo aquello que contribuya y facilite la inserción del estudiante en el ambiente académico
Directora Terapia Ocupacional,	Según mi experiencia, el intérprete colabora en la medida que el estudiante sordo lo requiere (lo necesita, lo pide, según sus

(comunicación personal, 1 agosto, 2022)	necesidades), en variados contextos universitarios y extra-universitarios. Su aporte va mucho más allá del rol en el aula, muchas veces como una extensión de la persona/ estudiante, permitiendo la participación en actividades vitales para la formación integral.
Directora Pedagogía en Educación Diferencial, (comunicación personal, 1 agosto, 2022)	El intérprete, cuando tiene tiempo, puede realizar otras labores, pero es difícil por la cantidad de personas que atienden y muchas veces no lo pueden hacer; en caso de una urgencia, sí lo realizan. Ellos acompañan junto a las personas sordas creando nuevos signos de palabras nuevas y técnicas de la universidad. Además, realizan algunas acciones en conjunto cuando se lo solicitan desde la comunidad sorda.
Estudiantes Sordo egresado, (comunicación personal 8 de agosto)	Los intérpretes, tanto del norte como del sur de Chile, a veces tienen problemas de disposición y compromiso. Hay federaciones de sordos que buscan servicios de interpretación y no encuentran, pues muchos de los intérpretes no entregan su tiempo. <A la vez es curioso, puesto que los que recién están en el proceso de formación como intérpretes aprendiendo la LSCh tienen mayor disposición que el que ya domina el rol. Los Sordos del sur de Chile somos diversos y es importante comprender las estructuras mentales y de la lengua que conviven en nuestra realidad; esta diversidad no es considerada como insumo para sus aprendizajes.

En relación a la información recogida de los actores relevantes, se puede constatar que presentan diferencias notables entre los entrevistados oyentes (intérprete y directores de carreras) y el estudiante Sordo egresado. En lo referido al acompañamiento que el ILSCCh hace fuera de la universidad, desde los participantes oyentes se plantea como un apoyo constante y real en todo momento; sin embargo, el estudiante Sordo plantea que los intérpretes con más experiencia priorizan sus compromisos personales y son los más noveles, queriendo aprender la LSCh, que prestan apoyo sin mayores cuestionamientos.

En lo que respecta a la relación con la Comunidad y cultura Sorda, la intérprete reconoce que no se relaciona con la comunidad local y sólo en términos sociales con amigos Sordos; por otro lado, los directores no responden en su mayoría a esta parte de la pregunta. El estudiante Sordo explica que hay una reducida relación de convivencia entre el intérprete con la comunidad Sorda, priorizando protocolos, actividades y otros desde la mirada centralizada que viene desde la capital de Chile, lo que tendría repercusiones en las comunidades Sordas del sur dejando de lado su diversidad, la cual debe ser reconocida para comprender su funcionamiento y respaldar alianzas de trabajo colaborativo.

5. Realidades de la lengua de señas chilena en contextos universitarios

Los contextos universitarios con Sordos requieren de una educación con énfasis visuales que incentive la inclusión e incorpore la lengua de señas para la adquisición de aprendizajes, asociado a políticas educativas inclusivas (Proenza et al., 2018). La existencia de una lengua de señas como lengua viva en los espacios universitarios es una posibilidad gratificante para ser estudiada, ampliada y definida de acuerdo con la semántica de las disciplinas que el estudiante Sordo debe aprender.

Cada persona Sorda estudia su carrera, va explorando conceptos nuevos y desconocidos, términos elementales de su campo profesional. Una vez que define esos términos, busca a sus pares Sordos de la misma disciplina y/o de una relacionada, se reúnen para discutir y acordar el significado y así, crear la seña para los términos o, si la seña existe, la ajustan lo más posible a la definición real. En el servicio de interpretación, en ocasiones, no se encuentra señas para muchos términos lo que puede afectar la comprensión del tema y por eso, la necesidad de que los conceptos tengan señas para fortalecer la comprensión total del estudiante.

Los estudiantes Sordos del sur de Chile poseen esas características cognitivas y formativas, buscan comprender los términos más allá de la concepción de la lengua materna para articularla a su formación profesional, contar con un vocabulario técnico y pedagógico enriquecido, que les permite socializar con sus pares oyentes y efectuar diálogos formativos entre ellos. Con esta función interactiva e intercultural, el intérprete es un agente clave en la formación de todos los conceptos e interacción del estudiante Sordo con el mundo del idioma español.

En los tiempos actuales, la LSCh se encuentra en un estado de evolución tanto de la lengua en sí misma como de la estructura del corpus lingüístico, permitiendo, desde los conocimientos profesionales de Sordos, una ampliación y oportunidad de enriquecerla (Marshall y Morgan, 2015; Otárola-Cornejo et al., 2020; Herrera, 2022).

En lo que respecta a la capacitación constante que se requiere en la lengua de señas, en este caso en la LSCh, y de la actitud del ILSCh hacia los procesos de vocabulario académico, los actores relevantes plantean (véase Tabla 3):

Tabla 3

Realidades de la Lengua de Señas Chilena en contextos Universitarios. Fuente: Elaboración propia.

Actores relevantes	
ILSCh, (comunicación personal, 8 agosto, 2022)	Sí, el intérprete siempre se está capacitando, aunque muy pocas veces en instancias formales, más bien se trata de autoformación, lo cual depende de cada uno. Frente al vocabulario académico, por lo general, yo averiguo en repositorios web existentes a nivel nacional. Si no está el concepto, entonces pregunto a personas sordas de otras regiones que estén relacionadas con esa disciplina particular o, en su

	defecto, a otros intérpretes (grupo de WhatsApp). Si ello no resulta, entonces se acuerda la seña con el estudiante Sordo de la carrera
Directora Trabajo Social, (comunicación personal, 1 agosto, 2022)	La capacitación es permanente, buscando siempre estar actualizados y entregando soluciones creativas y efectivas a los problemas enfrentados en el proceso de formación del estudiante. Cada inicio de semestre, el intérprete se comunica con la unidad y la/el docente de cada asignatura involucrada, para coordinar la interpretación y obtener información detallada respecto de las temáticas particulares de la asignatura en el contexto de la disciplina.
Directora Terapia Ocupacional, (comunicación personal, 1 agosto, 2022)	Según mi experiencia, su capacitación es permanente. Generalmente, el intérprete dialoga con los docentes para entender conceptos centrales de las asignaturas para, posteriormente, trabajar el vocabulario en un proceso que incluye al estudiante.
Directora Pedagogía en Educación Diferencial, (comunicación personal, 1 agosto, 2022)	El intérprete siempre se está capacitando y actualizando; además, como lo mencioné anteriormente, realiza nuevas señas en conjunto con las personas sordas. El intérprete junto a las personas sordas crea nuevos signos con lenguaje técnico o bien lo deletrean cuando no está el signo creado
Estudiante Sordo egresado, (comunicación personal 8 de agosto)	Muchos intérpretes del sur miran hacía Santiago como un referente y no se dan cuenta de la oportunidad que brinda la lengua de los Sordos del sur que es mucho más compleja; se hicieron estudios y se crearon nuevas señas grabadas solo para dejarlas guardadas y no hacer uso, sino que usar las de la capital de Chile. Hay diferencias en las actitudes de intérpretes jóvenes e intérpretes adultos frente a esos procesos. Hay jóvenes que son más conscientes de las estructuras socio-lingüísticas de los Sordos, porque socializan con ellos y aprenden desde sus realidades, ampliando esas necesidades en habilidades de visualización, de manera de expandir sus conocimientos lingüísticos y comunicativos con Sordos, y con apoyo de los conocimientos universitarios. A diferencia con los intérpretes adultos, que sólo se preocupan por sus status lingüísticos, estudiando la LSCh y exigiendo de la misma manera a los estudiantes Sordos que aprendan conocimientos desde el español.

De acuerdo a lo recogido, los actores relevantes difieren de sus respuestas: mientras que los participantes oyentes plantean un perfeccionamiento constante con respecto al vocabulario y su relación con contenidos académicos, el estudiante Sordo considera que el intérprete se capacita cuando los estudiantes Sordos avanzan con las definiciones de vocabularios requeridas y cuando en la capital de Chile se incentivan capacitaciones en seminarios y/o cursos. Además, agrega que los intérpretes jóvenes son más propensos a desarrollar habilidades sociales con la comunidad Sorda debido a su disposición y lazos de amistad con los Sordos de la región; sin embargo, los intérpretes con más años en el rol suelen tener una actitud más centrada en su trabajo, con una sumersión en comprensión de los discursos emitidos desde el español oral.

6. Barreras y Facilitadores

Barreto (2015, p. 307) plantea que “la interpretación de la lengua de señas ha tenido un papel activo en la construcción de la educación para sordos”; además, agrega que “la interpretación de lengua de señas no es solo fruto de la implementación de un modelo de educación en particular, sino una agencia de co-construcción de procesos y relaciones sociales determinadas”. Por esta misma razón, este servicio no está ajeno a barreras en sus procedimientos, como es la incorporación de estudiantes sordos en educación superior sin contar con intérpretes capacitados en estos contextos, puesto que si se dificulta en contextos de educación básica y media, más aún en la especialización que implica la educación terciaria.

Por otro lado, la interpretación de lengua de señas se ha pensado como la solución para la inclusión de estudiantes sordos en la educación (De Meulder y Hualand, 2019), dejando de lado la importancia del enfoque socio-antropológico que implica el reconocimiento de una cultura e identidad sorda (De la Paz y Salamanca, 2009) que debe ser conocida en profundidad por los intérpretes de lengua de señas. Si esto no ocurre y se tergiversan sus funciones, pueden incluso otorgarles otras funciones pedagógicas que no son parte de su rol, por lo que se debe considerar lo que señala Salazar (2018):

(...) los estudiantes sordos tienen grandes dificultades para el español y, teniendo en cuenta que en el ámbito universitario la lectura es primordial, es menester la adición de horas de acompañamiento por parte del intérprete para las lecturas, y de algunos espacios donde pueda mejorar sus destrezas en el español. (p. 206)

Si bien el servicio de interpretación es imprescindible, no garantiza un proceso académico exitoso, pues dependerá del nivel académico y del español que las personas sordas tengan al ingresar a la educación superior. Se debe considerar que en el contexto latinoamericano, el español de las personas sordas es muy deficiente (Ochoa et al., 2014, p. 172).

Dentro de las barreras en la educación superior, se encuentra el profesionalismo del intérprete. Así lo plantea Salazar (2018), alegando que algunos ILSCh tienen competencias lingüísticas deficientes que pudieran perjudicar el rendimiento de las personas sordas; por ello, es importante la capacitación y formalización académica del ILSCh, considerando las especificidades de cada carrera profesional.

De acuerdo a este tema, es relevante plantear las barreras con las que se encuentran los ILSCh y, por otro lado, cuáles son las que les afectan en su labor (véase Tabla 4):

Tabla 4

Barreras y Facilitadores. Fuente: Elaboración propia.

Actores relevantes	Barreras	Facilitadores
ILSch, (comunicación personal, 8 agosto, 2022)	Falta de instancias formales de aprendizaje en materia de interpretación, como, por ejemplo, seminarios con expertos, encuentros nacionales virtuales o presenciales, cursos de formación, entre otros.	Los facilitadores podrían ser que el intérprete, para no estar solo en esta labor y considerando la falta de oportunidades de formación, siempre está buscando instancias para compartir con otros pares, para comparar experiencias o para retroalimentarse. Por ejemplo, se han creado grupos de WhatsApp en donde se comparten señas o se aclaran dudas diversas.
Directora Trabajo Social, (comunicación personal, 1 agosto, 2022)	La principal barrera es la falta de recursos económicos destinados a la unidad de intérpretes, lo que se traduce en la reducida cantidad de profesionales, aumentando la carga de trabajo, entendiendo que realizan una actividad física demandante. Lo anterior igualmente repercute en falta de tiempo para sostener un diálogo permanente con las otras unidades, por cuanto se ven sobrepasados atendiendo las demandas inmediatas de las/os estudiantes.	Las soluciones surgen desde el mismo equipo de intérpretes, haciendo uso de los recursos que tienen a disposición y gestionando aquellos con los que no cuentan de manera permanente. Destaco la creatividad y permanente dedicación a encontrar soluciones que den respuesta a los desafíos enfrentados en el desarrollo de sus funciones.
Directora Terapia Ocupacional, (comunicación personal, 1 agosto, 2022)	Falta de recursos que permitan tiempos de trabajo adecuados para cumplir con su rol de manera que no se afecte su salud. Poco conocimiento en la comunidad universitaria de la amplitud de su rol. Falta de espacios de conversación con docentes que permitan planificar acciones con anticipación.	Las intérpretes han logrado vincularse con los docentes de una manera adecuada, generando lazos que facilitan su labor, demostrando profesionalismo, seriedad y persistencia a toda prueba.
Directora Pedagogía en Educación Diferencial, (comunicación personal, 1 agosto, 2022)	Las barreras en Chile son que no existe como carrera la interpretación en lengua de señas, por lo tanto, faltan instancias formales de capacitación. Existen pocos intérpretes en Chile y cuesta buscar el servicio por esta causa.	La solución es crear la carrera de intérprete en Chile y con esto se contará con más recurso humano calificado para realizar la labor y con la posibilidad de que existan más instancias formales para su actualización o perfeccionamiento.
Estudiante Sordo egresado (comunicación personal 8 de agosto)	Cada intérprete es diferente. Están: -los que acostumbran a los Sordos a ser dependientes de tanto ayudarles;	Los intérpretes jóvenes tienen actitudes que son más apacibles para prestar servicio porque conocen y comprenden de las realidades de una persona Sorda.

	-los que están consultando fuera del rol si el estudiante está entendiendo o comprendiendo el tema expuesto y le ofrece explicar; -los que no traducen la información real del emisor Sordo, ya sea emitiendo vulgaridades o temas religiosos; este no lo traduce de manera fiel y cambia la información de LSCh a oralidad y viceversa, -los que no separan sus roles personales de los profesionales.	Chile cuenta con el derecho fundamental que hace que los Sordos puedan acceder a la educación en todos los niveles y que se garanticen intérpretes, pero no hay regulación en sus procesos protocolares, procesos de socio-culturización y lingüísticos. Hacen falta pautas o protocolos para respetar los límites.
--	---	---

Con respecto a las barreras, los actores relevantes oyentes las plantean en función del tiempo, los recursos económicos y humanos, además de la falta de profesionalización de la carrera de interpretación de la lengua de señas; manifiestan que se visualizan largas jornadas de trabajo para los ILSch. Por otro lado, el actor relevante Sordo se enfoca más bien en el servicio de interpretación en sí, como, por ejemplo: en la falta de reconocimiento de la diversidad social de la persona Sorda, la ausencia de ética para llevar a cabo el servicio y las relaciones sociales, la falta de comité lingüístico para regular el servicio de interpretación y, por último, la falta de liderazgo impartida por la misma comunidad Sorda para levantar consolidaciones.

En lo que respecta a los facilitadores, los actores relevantes oyentes los plantean en términos de normativa, como la ley 21.303/2021 que señala la entrega de contenidos a través de la lengua de señas y que avala de alguna manera la labor de los ILSch. Pero, al mismo tiempo, sería importante contar con normativa específica para la interpretación en contextos de educación superior, que incluya la colaboración entre docente universitario e intérprete para el trabajo efectivo y de calidad en beneficio del estudiante Sordo. Por otro lado, el actor relevante Sordo plantea la necesidad del fortalecimiento en el marco ético, así como el acceso de más Sordos a la educación superior y de los intérpretes como recursos humanos; en especial, los ILSch más jóvenes, ya que conocen de la persona Sorda, mientras que los más mayores reconocen la existencia de Sordos. Y, por último, también destaca el trabajo colaborativo entre ILSch y los Sordos, pues ellos son los que conocen las barreras y las formas de disiparlas.

7. Reflexiones generales

Es importante destacar que el ILSch, como parte del servicio de interpretación, surge porque existe la “persona Sorda” y todas las mejoras en este servicio debieran apuntar a un acceso de calidad y equidad para la comunidad Sorda. Esta sucinta investigación se plantea como aporte a la escasa investigación en los temas de interpretación de la lengua de señas en Sudamérica y, sobre todo, en contextos de educación superior, proponiéndola como un nicho poco abordado y de gran relevancia.

Las reflexiones se basan en función de los planteamientos de los actores relevantes. Es así como se observa la necesidad del desarrollo de un comité que regule y acompañe los procesos de gestión del servicio de interpretación, a través de profesionales oyentes y Sordos que incentiven la necesidad de dignificar la evolución del rol. Desde un panorama más amplio, se debe generar también un comité lingüístico de la LSCh que no se enfoque sólo en el vocabulario necesario para responder a los contenidos de las diferentes carreras universitaria, sino que permita la comprobación del ejercicio de diversidad lingüística chilena y que, de esa manera, se pueda regular la implementación de los usos y términos que hay en las variaciones de la lengua, puesto que así se dinamizan las esferas del plano sociolingüístico de los vocabularios.

Sin lugar a dudas, otro punto importante para los intérpretes es el respaldo formativo para acompañar el desarrollo de la ética, diseñando protocolos ajustados al contexto universitario regional actual. Además, la universidad necesita regular mecanismos de participación y respuestas inmediatas para los contextos con estudiantes Sordos, puesto que ellos son los que deben colaborar en la labor del intérprete. De esta forma, se priorizan y atienden coherentemente los mecanismos que se sugieren en los acuerdos internacionales de códigos de ética, suministrados por instancias como WASLI para Latinoamérica, con el fin de recopilar en lo posible más participación en la evolución de su propio rol.

Como última reflexión, es importante seguir explorando las experiencias de accesibilidad referidas a la labor del intérprete de lengua de señas en contexto universitario en otras instituciones y, además, indagar en aspectos de traducción /interpretación y suficiencia lingüística del intérprete, así como su exigencia en estos ámbitos educativos.

En síntesis, las instituciones de educación superior del sur de Chile debieran poner énfasis en el trabajo colaborativo entre oyentes y Sordos, con sus diferentes perspectivas, para el desarrollo de ambientes educativos equitativos de calidad para todos y todas.

Referencias

- Asociación de Intérpretes y Guías-intérpretes de Lengua de Señas Chilena Región Metropolitana Ailes (2016). *Quiénes somos*. AILES.
- Barreto, A.G. (2015). La increíble y triste historia de la interpretación de la lengua de señas: reflexiones identitarias desde Colombia. *Mutatis Mutandis, Revista Latinoamericana de Traducción*, 8(2), 299-330.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2015). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Burad, V. (2008). *Ética y procedimiento profesional para Intérpretes de Lengua de Señas*. Universidad Nacional de Cuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4633/eticaburad.pdf
- Burad, V. (2012). ¿Ineficacia en la interpreteación del binomio lengua hablada-cultura oyente/Lengua de Señas-Cultura Sorda? *Cultura Sorda*. <https://cultura-sorda.org/ineficacia-interpretacion-lengua-hablada-cultura-oyente-lengua-de-senas-cultura-sorda/>
- De la Paz, M. V. D. L. y Salamanca, M. (2009). Elementos de la Cultura Sorda: una base para el currículum intercultural. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 8(15).
- De Meulder, M. y Hualand, H. (2019). Sign language interpreting services: A quick fix for inclusion? *Translation and Interpreting Studies*, 16(1), 19-40. <https://benjamins.com/catalog/tis.18008.dem>

- Fernández, J. y Velasco, N. (2003). Educación inclusiva y nuevas tecnologías: una convivencia futura y un diálogo permanente Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 21, 55-63.
- Gobierno de Chile (2020). *Comisión Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, Perfil Intérprete de Lengua de Señas Chileno en el contexto educativo*. Chile Valora. https://certificacion.chilevalora.cl/ChileValora-publica/perfilesEdit.html?paramRequest=1847&bsearch=&bsector=8&bsubsector=285&barea=-1&bcentro=-1&bperfil=-1&resultados_length=10
- Herrera, C. G. (2022). *Instrumento de evaluación de la percepción de los contrastes mínimos en lengua de señas—adaptación a la lengua de señas chilena* [Tesis doctoral]. Universidade Federal de Santa Maria.
- Herrera, V. (2017). *Estudio de la población sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art10.pdf>
- Hurtado, M. P. V. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Boletín Redipe*, 5(11), 40-55. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140>
- Lane, H. (2005). Ethnicity, Ethics and the Deaf-World. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 291-310. <https://academic.oup.com/jdsde/article/10/3/291/413383>
- Ley 21303/2021, de 22 de enero, modifica la ley N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de la lengua de señas. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. <https://bcn.cl/2nw2z>
- Marshall, C. y Morgan, G. (2015). From gesture to sign language: Conventionalization of classifier constructions by adult hearing learners of British Sign Language. *Topics in Cognitive Science*, 7, 61-80. <https://doi.org/10.1111/tops.12118>
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur* (Cartografías de la Educación Popular). Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Morales, A. M. (2009). La Ciudadanía desde la Diferencia: Reflexiones en torno a la Comunidad Sorda. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2).
- Moraga, M. G. y Cuello, A. P. (2017). La Lengua de Señas Chilena: un recorrido por su proceso de desarrollo desde una perspectiva multidimensional. *Revista Espaço*, (47).
- Moraga, M. G. y Muñoz, K. (2022). Sign Language Teaching Experiences in Chilean Deaf Education: An Unofficial Curriculum. *Revista Momento, Diálogos em Educação*, 31(2), 374-393. <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.14501>
- Muñoz, K., Sánchez, A. y Herreros, B. (2018). El intérprete de lengua de señas en el contexto universitario. *Religación, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 3(10), 159-173. <https://revista.religacion.com/index.php/religacion/article/view/155>
- Ochoa, L., Gómez, A. C. y Osorno, M. L. (2014). Evaluación de un programa de acompañamiento en los procesos de lectura y escritura a estudiantes sordos. *Entornos*, 26(2), 171-179.
- Otárola-Cornejo, F. A., Pérez-Cuello, A., Álvarez-Cruz, M. y Ortiz-Navarrete, N. (2020). Construcción verbal en narraciones de estudiantes sordos, usuarios de la lengua de señas chilena. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 395-416
- Pérez de la Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 15. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/308>
- Pérez-Toledo, V., Muñoz-Vilugrón, K. y Chávez-Calderón, K. (2020). ¿Intérprete o facilitador de lengua de señas? Experiencia desde el contexto educativo chileno. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 679-693. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/341017>
- Proenza, J. R., Serrano, S. A., Enríquez, C. A. y Herrán, Á. J. (2018). *Perfeccionamiento de la comunicación pedagógica desde la lengua de señas colombiana y tecnologías accesibles, hacia profesionales sordos en formación*. Corporación Universitaria Iberoamericana. <https://repositorio.iberu.edu.co/handle/001/844>
- Salazar, M. (2018). Estrategias para la Inclusión de Estudiantes Sordos en la Educación Superior Latinoamericana. *Revista Ratio Juris*, 13(26).
- SENADIS. Servicio Nacional de la Discapacidad (2012). *Sala de prensa: Censo 2012 en Discapacidad revela que las personas con discapacidad son el principal grupo vulnerable en Chile*. SENADIS.

https://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/2990/censo2012-en-discapacidad-revela-que-las-personas-con-discapacidad-son-el-principalgrupo-vulnerable-en-Chile-SaladePrensa-Senadis
Sierralta, V. (2013). Violencia de Género desde una perspectiva Sorda. *Cultura Sorda*. <https://cultura-sorda.org/violencia-de-genero-desde-una-perspectiva-sorda/>

Hacia la certificación de la traducción/interpretación de textos científicos y académicos a la lengua de signos española

Towards the certification of translation/interpretation of scientific and academic texts into Spanish sign language

Inmaculada C. Báez Montero

Universidade de Vigo

cbaez@uvigo.es

RESUMEN



Resumen en lengua de signos española [pinchando aquí](#).

Los prejuicios lingüísticos que acompañan a la lengua de signos española (LSE), una lengua no estandarizada, asociada a la discapacidad, sin escritura generalizada, de modalidad no oral y con una breve tradición en los estudios lingüísticos, hacen que las dudas, no solo sobre la calidad y rigor en la traducción y/o interpretación de textos científicos, sino sobre la posibilidad de que las traducciones sean científicas y académicas, persistan. Además, los usuarios sordos tradicionalmente acostumbrados a tener como traductores a los hijos de los adultos sordos (Child Of Deaf Adults, CODA) en muchos casos no ven a los traductores de lengua de signos como profesionales con las capacidades mediadoras bilingües y biculturales necesarias para participar en el proceso activo de construcción de significados a partir de mensajes verbales (Wilcox y Shaffer, 2005, p. 27). En nuestro trabajo analizamos las características de las lenguas visogestuales, que condicionan el proceso de su traducción y/o interpretación a las lenguas orales, y justificamos la variación terminológica en los distintos procesos. Posteriormente, seleccionamos los criterios de evaluación de la calidad de la traducción e interpretación de textos científicos y académicos y revisamos la metodología de evaluación que se debe seguir para certificar la calidad del proceso que realizan los intérpretes de Lengua de Signos Española al mediar en la combinación lingüística LSE-lengua oral española. En nuestra propuesta de certificación de las interpretaciones/traducciones de lenguas de distinta modalidad adaptamos al contexto español las disposiciones para los proveedores de servicios de traducción relacionadas con la gestión de los procesos primordiales, los requisitos mínimos de cualificación, la disponibilidad y gestión de recursos

y otras acciones necesarias para la prestación de un servicio de traducción/interpretación de calidad recogidas principalmente en la normativa UNE-EN 15038 y la norma internacional ISO 17100.

Palabras clave: evaluación, certificación, traducción, interpretación, lengua de signos española (LSE).

ABSTRACT

Spanish sign language (LSE) is affected by linguistics prejudices, such as being a non-standardized language, being associated with disability, not having generalized writing, and being a non-oral language with a short tradition of linguistics studies. These prejudices generate persistent doubts about the quality and rigor of the translation and scientific text interpretation. In addition, Deaf users traditionally accustomed to having the Children Of Deaf Adults (CODA) as translators in many cases do not see sign language translators as professionals with the bilingual and bicultural mediating skills needed to participate in the active process of constructing meaning from verbal messages (Wilcox and Shaffer, 2005, p. 27). In this study, we analyze the gesture languages' characteristics that condition the translation and interpretation of sign language into oral language. We also justify the terminological variation in these two processes. Following, we select the evaluation criteria regarding the quality of the translation of the scientific and academic texts. Then we review the evaluation methodology that certifies the quality of the process followed by the Spanish sign language translators when translating from or to the sign language from an oral language such as Spanish. In our certification proposal for the interpretation/translation of languages from different modalities, we adapt the Spanish context to the needs of the translation services providers related to the management of the primordial processes, minimum qualification requirements, availability and resources management, in addition to other needs actions to provide a quality service of translation/interpretation considered by the European normative UNE-EN 15038 and the international normative ISO 17100.

Keywords: evaluation, certification, translation, interpretation, spanish sign language.

1. Introducción¹: ¿certificar una interpretación de lengua de signos española?

Las lenguas de signos son lenguas naturales completas que no se sirven del canal auditivo oral para la comunicación, sino que utilizan un modo de comunicación visual (táctil en el caso de las personas sordociegas). Se sirven del movimiento del cuerpo en el espacio para transmitir

¹ **Agradecimientos.** Son la esencia de este trabajo las contribuciones de intérpretes y traductores de lenguas orales a lenguas signadas y viceversa de María Bao, Rayco González, Alba Puentes y Ruth Lamas, con los que he colaborado desde 2002. También debo agradecer la participación de los colaboradores sordos y oyentes como Iván Vázquez, Mónica Martínez, Luz Martínez y Silvia Saavedra, entre otros, que participan en las evaluaciones para la certificación de las muestras traducidas, quienes, como conocedores de las particularidades de las lenguas visogestuales y como expertos intérpretes, con sus preguntas y comentarios al tiempo que interpretaban y traducían, han puesto en práctica el modelo colaborativo que se propone y que pretende expresar ciencia, vivencias y sentimientos en una lengua visogestual y dignificar la interpretación de la LSE como traducción e interpretación rigurosa y de calidad. La revisión y los comentarios al texto final de los evaluadores y del profesor de la universidad de Santa Catarina (Florianópolis, Brasil) Carlos Rodrigues han sido una gran ayuda. También los miembros del grupo de investigación GRILES de la Universidad de Vigo han contribuido con mejoras, no obstante, los errores son solo a mi debidos. Este estudio se enmarca dentro de las investigaciones del CORALSE. Conocimiento y reconocimiento de la lengua de signos española a través de un corpus interuniversitario anotado, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, (FFI2017-86309-P).

significado y por eso los usuarios de lenguas de señas se sirven de las manos, los brazos, la posición del cuerpo y la expresión facial para comunicarse².

La lengua de signos española es una lengua oficial del Estado español desde 2007, y figura entre los idiomas individuales ya incluidos en la norma ISO 639-3 proveniente principalmente de *Ethnologue* (2022)³, pero las barreras que las personas sordas deben superar para acceder a la comunicación oral son muy grandes.

La convivencia constante de ambas comunidades lingüísticas, sorda y oyente, explica la imperiosa necesidad de trasladar la información de textos escritos y manifestaciones orales a las lenguas de signos porque estas son “la lengua natural” de las personas sordas y, además, constituyen la más importante seña de identidad de la comunidad sorda.

La mayor parte de las traducciones o interpretaciones que se realizan con la lengua de signos española (LSE) se producen entre lenguas de distinta modalidad, es decir, son interpretaciones de la lengua oral a la lengua de signos y viceversa realizadas generalmente por intérpretes profesionales y, en algunos casos, por miembros de la comunidad sorda bilingües, principalmente oyentes hijos de sordos.

Desde principios del siglo XXI, en España contamos con personas oyentes que tienen formación en interpretación de lengua de signos, aunque no sea formación universitaria, pero los primeros traductores/ intérpretes pertenecían a la propia comunidad sorda y mantenían un vínculo familiar o personal con los receptores de la interpretación. Por este motivo, y por su percepción de la corrección en las lenguas, aún hoy día es muy frecuente que gran parte de la comunidad sorda siga considerando que los mejores intérpretes no son los profesionales que se han formado, sino sus familiares que son parte de la comunidad.

Las intervenciones traductológicas “profesionales” con lenguas visogestuales aún son poco frecuentes. Según De Wit (2020), el número de profesionales titulados en España asciende aproximadamente a 15.000, de los cuales solo estarían en activo 958 profesionales según la estimación realizada por FILSE en 2021 a partir de los datos proporcionados por los propios intérpretes y entidades contratantes (FILSE, 2022, p. 5). Según cálculos de la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE)⁴, en España hay un intérprete por cada 143 ciudadanos con problemas de audición, mientras que en algunos países europeos la proporción es de un intérprete por cada 10 personas sordas. La demanda de intérpretes de lengua de signos en todos los ámbitos es una constante, sólo el 25,17% de los pocos intérpretes titulados trabaja, mientras que un 75% no encuentra una salida laboral a pesar de la necesidad en servicios de atención al público, centros sanitarios, etc., pero la falta más urgente se produce en el ámbito educativo

² Para mayor acercamiento a la estructura de las lenguas de signos, lenguas de señas, lenguas gestuales, etc., consultar Fischer y van der Hulst (2003).

³ En el centro de la norma ISO 639-3 se encuentran los idiomas individuales ya incluidos en la norma ISO 639-2. El código de tres letras asignado a la LSE es “ssp”.

⁴ Véase <https://www.europapress.es/epsocial/noticia-hay-interprete-cada-143-personas-sordas-cnse-cree-accesibilidad-informacion-no-hecho-20100524133257.html>

primaria, secundaria y universidades, donde la reivindicación de intérprete para todos los alumnos sordos durante todo el curso académico y en todas las materias docentes sigue siendo noticia habitual de principio de curso⁵.

Todas las lenguas son susceptibles de quedar fijadas como lenguas escritas; también para las visogestuales se puede crear un sistema sustitutivo que permita trans/escribir la LSE, pero todavía las lenguas de las comunidades sordas no tienen un único sistema estandarizado de escritura⁶ y la mayoría de las manifestaciones en LS se perpetúan únicamente en grabaciones de vídeo.

A pesar de la complejidad de la evaluación de las tareas de traducción/interpretación, el proceso de certificación de las lenguas orales a la LSE necesita estandarizarse para generar la validez y confianza imprescindibles en todo acto de traducción profesional. A la escasez de traducciones de textos científicos a la LSE se contraponen la necesidad de demostrar que los textos resultantes de las traducciones son verdaderamente académicos y científicos, aunque en España aún no haya tradición⁷.

Abordaremos el sistema y el proceso de traducción/interpretación profesional, la revisión y gestión de las traducciones de textos científicos y académicos a la LSE, además de los condicionantes de la interpretación a la LSE y, por ende, de las características del sistema de la certificación que proponemos.

⁵ Véanse, por ejemplo, las noticias de *El Correo*, del 4/10/2022:

<https://www.elcorreo.com/sociedad/educacion/denuncian-falta-interpretes-20221003173734-nt.html> y de *El País*, del 19/10/202: <https://elpais.com/sociedad/2021-01-18/ninos-perdidos-en-el-aula-sin-interprete-de-signos.html>

⁶ Algunos de los sistemas de escritura más utilizados como *SignWriting* (SW) o *Signoescritura* y *HamNosys* (Sistema de Notación de Hamburgo) son icónicos mientras que tanto el *Sistema de Escritura Alfabética* (SEA), creado por Angel Herrero, como la *Escritura de las Lenguas de Señas* (ELiS), creado por Mariângela Estelita, son alfabéticos. La mayor parte de los sistemas de notación o transcripción son utilizados por investigadores para marcar aspectos gramaticales de los textos, pero podría decirse que no tienen implantación efectiva en las comunidades sordas. De hecho, gran parte de la comunidad sorda española no considera conveniente la creación de un sistema de escritura: <https://signapuntos.foroactivo.com/t125-comparacion-de-sistemas-de-escritura-de-la-l-s>

⁷ Nuestro primer trabajo sobre los estudios relacionados con las lenguas de especialidad y la edición de textos de LSE lo presentamos en *el congreso de la CNSE de 2009* (Báez et al., 2012), la diferencia entre traducción e interpretación en lenguas visogestuales es del 2008 y 2010, y la traducción a la LSE de textos científicos y académicos del 2015 (Báez y Fernández, 2009, 2010). La primera aproximación a la certificación de la traducción de la LSE fue presentada en el ICQ3 celebrado en Granada en 2017 (Báez, 2017).

2. La traducción e interpretación entre lenguas orales y LS

2.1. ¿Dos términos para una actividad?

Según Gile (1995, p. 2) “interpretation and translation can be defined as performing essentially the same function, namely reexpressing in one language what has been expressed in another”. Existe cierta sinonimia entre los conceptos, es decir, la interpretación y la traducción pueden ser definidas esencialmente como la realización de la misma función de expresar en una lengua lo que ha sido construido en otra. También Alonso (2009, pp. 184-185) cuestiona la existencia de dos términos para una misma actividad y plantea disyuntivas terminológicas como traducción oral o interpretación escrita⁸.

Un breve análisis de la reciente convocatoria de pruebas para el acceso al cuerpo de traductores e intérpretes del Estado ofrece un panorama de la situación actual de la traducción e interpretación no literaria en el Estado español y corrobora la indistinción de términos propuesta por Gile (1995) y Alonso (2009). De las 48 plazas que salen a concurso, especifican profesionalmente como traductores solo 15 casos, mientras que de *traductores e intérpretes* son más del doble (33), de las cuales son intérpretes de enlace y traductores 27, y de *traductor e intérprete* sin matizaciones son solo 6 plazas. Las lenguas para las que se ofrecen plazas de traductor o intérprete *primera o segunda lengua* son lenguas orales mayoritarias y multicéntricas: inglés (24), árabe (13) con distinción de variantes del ámbito geográfico marroquí y argelino (13), francés (6), ruso (2), alemán (1) italiano, portugués y en un caso se señala “con un idioma oficial de la UE o la ONU”. En la convocatoria se diferencia *traducción directa* (de cualquier lengua a castellano) e inversa (de castellano a cualquier lengua), pero no hay referencias expresas al desempeño de tareas porque se considera *traductor* a quien traslada la información de una lengua escrita a otra también escrita, e *intérprete* a quien establece los puentes comunicativos entre lenguas orales. Sin embargo, sí se hace referencia a los tipos de interpretación al diferenciar que se precisa *intérprete de enlace* en 26 de los 48 casos. La *interpretación bilateral* o de *enlace* es un tipo de interpretación particularmente utilizada en entornos más reducidos que las interpretaciones consecutiva o simultánea, especialmente en reuniones de trabajo, negociaciones o entrevistas, en las que se interpreta en las dos direcciones: tanto del español al inglés como del inglés al español, o incluso “con retour al francés” como se señala en uno de los casos de la convocatoria. No consta ninguna oferta orientada a lenguas visogestuales, aunque sabemos de la necesidad (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2022).

2.2. ¿Desde cuándo se traducen / interpretan las lenguas de signos?

Las lenguas de las comunidades sordas han tenido traductores e intérpretes desde que existe la humanidad. La interpretación de la LSE, como la mayoría de las lenguas visogestuales, cayó en manos de los hijos o familiares oyentes de padres sordos, CODA, porque, según la

⁸ Más detalles en Báez y Fernández (2010).

perspectiva de Harris (1977)⁹, un bilingüe que crece con dos lenguas desarrolla de manera natural procesos cognitivos para traducir todos los días sin ninguna formación especial y puede complementarse con formación sobre la traducción para llegar a un entendimiento completo.

Conscientes de que esta situación puede constituir una dificultad para preservar una actitud profesional, a finales de los años 70, la Federación Nacional de Sociedades de Sordomudos de España organizó los primeros cursos de lengua de signos (CNLSE, 2022, p. 5). En el siglo XXI, con la demanda una formación y entrenamiento específicos, se aprueba el *Real Decreto 2060/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico superior en Interpretación de la Lengua de Signos* y el *Real Decreto 1266/1997, de 24 de julio, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos* (LSE y LSC), iniciándose así la profesionalización de los intérpretes de lengua de signos (ILS). El Código Deontológico de la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías – Intérpretes ya en el 2002 estaba vigente (FILSE, 2002).

Posteriormente se publica la *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y regula los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas* y en septiembre del 2008, la Universitat Pompeu Fabra puso en marcha los primeros estudios de grado de traducción de la Lengua de Signos Catalana (LSC)¹⁰. La LSE ha tenido mejor suerte en la formación de posgrado, con los módulos de lengua de signos en los programas de máster y doctorado de lingüística aplicada, etc. Especial mención merece el primer y único Máster en Docencia e Interpretación en Lengua de Señas impartido por la Universidad de Valladolid hasta el 2012.

En el resto del Estado, diferentes grupos de investigación de distintas universidades, fundamentalmente de la Facultad de Filología y Traducción de la Universidad de Vigo¹¹ y de la *Red Interuniversitaria para la Investigación y Docencia de las Lenguas de Signos o Señas*¹², han venido solicitando la creación del título universitario que igualase los estudios lingüísticos de la LSE a la LSC y al resto de las lenguas, con el objetivo de formar profesionales en las universidades a través de los modelos de estudios filológicos (*Deaf Studies*) y estudios de traducción e interpretación, puesto que, la formación en traducción e interpretación y didáctica de lenguas oficiales, independientemente de que sean lenguas orales o signadas, en Europa es universitaria (De Wit, 2020).

Aunque en la aprobación de la ley de la LSE y la LSC del 2007 se reconoce el derecho de las personas sordas a expresarse y recibir información en lengua de signos, solo en el curso

⁹ El concepto de “traducción natural” según el cual “se concibe el proceso traductor como un proceso cognitivo natural que se aplica a personas que han crecido en un ambiente bilingüe y disfrutaban de la capacidad de hablar dos lenguas con fluidez” (Harris, 1977).

¹⁰ Véase <https://www.upf.edu/es/web/traduccion/formacio-llengua-de-signes-catalana>

¹¹ Propuestas de planes de estudios de lengua de signos pueden verse en Báez y Fernández (2015, pp. 183-195), investigadoras principales del grupo GRILES.

¹² Véase <https://www.upo.es/investiga/riid-llss/>

2016/2017 se puso en marcha el primer y único Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda en la Universidad Rey Juan Carlos¹³.

2.3. *La traducción audiovisual*

La traslación de un código original de una obra audiovisual y hacerlo decodificable por sujetos que manejan un código diferente es la definición de traducción audiovisual (Solé, 2019). Las distintas modalidades de traducción audiovisual “el doblaje, la subtitulación, las voces superpuestas y la interpretación simultánea” son modalidades no excluyentes (Agost, 2001, p. 230).

Orero (2007), a la interpretación de transmisión *no en vivo* la denomina *traducción en lengua de señas* por la analogía con las traducciones escritas: el tiempo disponible para la documentación, la búsqueda de equivalencias, la posibilidad de modificar el texto objetivo tantas veces como sea necesario, el impacto en la calidad lingüística y comunicativa, etc.

Tamayo (2022) revisa las tipologías de la traducción audiovisual teniendo en cuenta la lengua de origen y la lengua meta,

La traducción e interpretación de la lengua de señas es la transferencia de un enunciado de una lengua oral a una lengua de señas o viceversa, de una lengua de señas a otra lengua de señas, o de una lengua oral o de señas al sistema internacional de señas o viceversa. (Tamayo, 2022, p. 132)

Cuando describe las emisiones audiovisuales con interpretación de la lengua de signos señala que cualquier interpretación en lengua de signos y traducción en lengua de signos en directo y no en directo, generalmente se lleva a cabo de una lengua oral a una lengua de señas, como una forma de interpretación intermodal (e interlingüística) y extradiegética o traducción y precisa que la interpretación “suele realizarse de forma simultánea, pero también puede realizarse mediante interpretación consecutiva o de enlace” (Tamayo, 2022, p. 132)¹⁴

Las transferencias *no en vivo* las denomina *traducción en lengua de señas* porque implican una traducción preparada, proporcionada en vivo, e incluye también la traducción de los llamados *eventos semi-vivos* como teatro, ópera, conciertos, etc.

Con respecto a la difusión, señala que cualquier traducción e interpretación en lengua de signos en directo y no en directo suele ser un modo de traducción y accesibilidad que se añade a la

¹³ Véase <https://www.urjc.es/estudios/grado/2000-lengua-de-signos-espanola-y-comunidad-sorda>

¹⁴ Cfr. “Sign language translation and interpreting is the transfer of an utterance from an oral language into a sign language or viceversa, from one sign language into another sign language, or from an oral or sign language into the international sign system or viceversa. This act of interpretation is usually carried out simultaneously but can also be done by means of consecutive or liason interpreting” (Tamayo, 2022, p. 132).

postproducción del producto y suele transmitirse como un modo abierto; es decir, los usuarios no pueden optar por apagarlo:

SLI(T) generalmente se transmite en una de las esquinas inferiores de la pantalla en un recuadro o ventana separada (...) o sin un recuadro, mostrando solo la imagen de la intérprete superpuesta a la imagen original. En algunos casos, el contenido AV original se reduce para permitir una imagen más grande del intérprete. (Tamayo, 2022, p. 133)¹⁵

2.4. ¿Coinciden los términos de lenguas orales y signadas?

En lenguas signadas Rodrigues (2018) entre otros distingue el proceso de traducción del proceso de interpretación, demostrando que, si bien estos procesos comparten varias características, son operativa y cognitivamente diferentes. En español utilizamos el término *traducción* cuando la actividad consiste en trasladar, en una u otra dirección, significados de una lengua oral, escrita o signada a otra lengua signada o incluso táctil como el caso de la comunicación con sordociegos de modo mediato o asíncrono, es decir, de forma no simultánea. Por ejemplo, de la lengua de signos española a la lengua de signos catalana (LSC) o incluso a signos internacionales (SI)¹⁶. Para este término en lengua de signos usamos [TRADUCIR]¹⁷.

El término *interpretación* lo usamos cuando la transposición es de la lengua oral (español, gallego, inglés, etc.) a una lengua signada, o de una lengua signada (LSE, LSC, SI) a una lengua oral de modo inmediato o síncrono, es decir, de forma simultánea. Aunque en nuestro país es menos usual, también empleamos este término para referir la traslación de información entre lenguas

¹⁵ Cfr. “In AVT, SLI(T) is usually conducted from an oral language to a sign language, as a form of intermodal (and interlingual) and extradiegetic interpreting (eSLI) or translation (eSLT) (see Figure 2). SLI(T) is usually a translation and accessibility mode that is added to the product post-production and is usually broadcast as an open mode; that is, users cannot choose to turn off the SLI(T) (Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española [CNLSE] (Centre for the Standardization of Spanish Sign Language), 2017, p. 14)” (Tamayo, 2022, p. 133).

¹⁶ No existe una lengua de señas universal (aunque existe un sistema de señas internacionales); cada lengua de señas surge y se desarrolla naturalmente, con su propia gramática y léxico, y no tiene relación lingüística con las lenguas orales que se hablan en la zona. Para una discusión más extensa sobre los orígenes de las lenguas de señas, consúltese Wilcox y Shaffer (2005).

¹⁷ Como puede observarse en el Diccionario de la Lengua de Signos Española (DILSE), en LSE no suelen diferenciarse los conceptos de traducción e interpretación: <https://fundacioncnse-dilse.org/?buscar=traducir>

No obstante, la definición en español que acompaña a la seña en LSE recoge literalmente la acepción primera del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) para el término traducir: <https://dle.rae.es/traducir>

de signos diferentes, a sistemas táctiles o a signos internacionales¹⁸. Para este término en lengua de signos española usamos [INTERPRETAR]¹⁹.

El término *mediación comunicativa* ha entrado recientemente en el grupo de palabras con significado impreciso que expresan actividades relacionadas con la reconstrucción de significados en LSE. La nueva profesión, los mediadores comunicativos con la comunidad sorda no son profesionalmente ILSE, pero, entre sus competencias profesionales, está la de “*posibilitar la comunicación entre personas sordas, sordociegas, con discapacidad auditiva y dificultades de comunicación que sean usuarias de la lengua de signos y las oyentes*” (Real Decreto 831/2014, art. 5h). La actividad comunicativa que pueden desarrollar los mediadores es la de servir de puente para facilitar la comunicación de las personas sordas, sordociegas y con discapacidad auditiva con su entorno en la realización de gestiones básicas (Real Decreto 831/2014, art. 5g), pero la Administración pública, en ocasiones, los considera intérpretes²⁰ y los contrata como tales principalmente en el ámbito educativo²¹, aunque evidentemente no están entre sus competencias la documentación, búsqueda de equivalencias, posibilidad de modificar el texto objetivo, y, en consecuencia, la calidad lingüística y comunicativa de sus translaciones no es la más adecuada para textos académicos.

Tamayo (2022) arguye razones prácticas para ubicar la práctica de la mediación en la categoría de interpretación²². También Bao-Fente y González-Montesino (2013) lo hacen así, pero no

¹⁸ Lara (2010, pp. 140-141) describe este tipo de translación en la que el intérprete es signante nativo: “Otra modalidad que está surgiendo en la actualidad es la de contar con intérpretes sordos durante la actividad que se esté realizando. Esta nueva figura trabaja principalmente entre el Sistema de Signos Internacional y una lengua de signos determinada. Para realizar su interpretación, el profesional sordo, se vale de un monitor que se coloca delante de él, en el que se proyecta al ponente utilizando su lengua de signos y el intérprete simultáneamente reproduce el mensaje en aquel sistema. Sin embargo, esta nueva modalidad de interpretación entre lenguas visuales no está teniendo mucha repercusión ya que, por un lado, la interferencia entre lenguas es demasiado alta y, por otro, las cuestiones técnicas son excesivamente complicadas”.

¹⁹ Véase en DILSE: <https://fundacioncnse-dilse.org/?buscar=interpretar> En este caso, la definición en español que se proporciona consiste en una adaptación de la segunda acepción del DRAE, al diferenciar que se realiza “in situ” en vez de ser “oralmente”: <https://dle.rae.es/interpretar?m=form>

²⁰ Puede consultarse un ejemplo de oferta de trabajo de mediador como Intérprete de LSE en <https://signapuntos.foroactivo.com/t3634-extremadura-oferta-dos-plazas-de-ilse-o-meco-educativo> Para más información sobre la definición de este perfil profesional véase González-Montesino (2022).

²¹ La interpretación educativa suele considerarse un ámbito específico de trabajo para las profesionales de la interpretación y guía interpretación de lenguas de signos. Tal y como caracteriza Bao-Fente (2012), también en España es un contexto laboral cada vez más frecuente para las intérpretes de LSE. Por ejemplo, en EE.UU., Stewart et al. han estimado que, en 1989, 2200 intérpretes de lengua de signos trabajaban en la educación básica y secundaria de EE.UU. (cfr. Quadros, 2004, cit. en Bao-Fente, 2012, p. 13). Los datos proporcionados por la Delegación de Educación de la Federación Española de Intérpretes y Guías intérpretes de lengua de signos (FILSE) indican que en 2017 estaban trabajando en Educación aproximadamente 550 intérpretes (Castells y Calvo, 2017, p. 34).

²² Cfr. Tamayo (2022, p. 144): “Nevertheless, and for practical reasons, in the current contribution, as in Bao-Fente and González-Montesino (2013), the mediation practice will be placed in the category of interpreting”.

debemos olvidar que el texto es de 2013, anterior a la creación en España de la profesión de *mediador comunicativo*²³. En LSE utilizamos el término [MEDIACION]²⁴.

En general, las diferencias entre las dos disciplinas: *Traducción* versus *interpretación* en las lenguas orales se orientan fundamentalmente en la manera de transferir la actividad de manera *mediata*, o *inmediata* o *consecutiva* y en la transferencia de la información de la lengua en su versión oral o escrita, pero no tienen en cuenta ni el cambio de modalidad entre la lengua de partida o lengua A y la lengua meta o lengua B, ni el carácter ágrafo de las lenguas de signos, ni el tipo de texto (literario, académico, coloquial, etc.) (Báez y Fernández, 2010, p. 2).

Al analizar los procesos de construcción del significado entre lenguas de modalidades distintas y con vistas a la evaluación de los procesos de re-expresar cuando la lengua meta es una lengua viso-gestual y ágrafa, es decir, sin un sistema de escritura estandarizado como es el caso de la LSE podemos diferenciar:

- Según el proceso de trasladar de lengua coloquial a uso más artístico o técnico del lenguaje, entre:
 - a) *Mediación comunicativa* para un contexto coloquial, no con textos científicos ni académicos, con un nivel de lengua básico y generalmente realizado para una sola persona.
 - b) *Actuación*²⁵: una traducción preparada proporcionada en vivo en eventos artísticos y o literarios, como teatro, ópera, conciertos, etc.
 - c) *Interpretación/traducción*: cualquier tipo de textos incluidos los científicos y académicos, etc.
- Según la modalidad del texto se diferencia *Traducción/interpretación* bien unimodal/bimodal o también intra/intermodal, entre:
 - a) *Interpretación*: de texto oral, escrito o signado a texto signado o escrito²⁶.
 - b) *Traducción*: de texto oral, escrito o signado a texto escrito o signado.
 - c) *Subtitulación*²⁷: de texto oral o signado a texto escrito.
- Según la transferencia de la información mediata o inmediata, entre:
 - a) *Traducción*: transferencia de la información mediata, es decir se produce un estudio y análisis del texto para llegar al texto meta.

²³ La primera promoción de titulados en *Mediación comunicativa* tuvo lugar en el curso 2016/2017.

²⁴ Véase en DILSE: <https://fundacioncse-dilse.org/?buscar=mediaci%C3%B3n>

²⁵ Véase acepción de “interpretar” en DILSE: <https://fundacioncse-dilse.org/?buscar=interpretar>
En este caso se recoge literalmente la acepción quinta de la definición del término en español del DRAE, pero creemos que puede referir las traducciones realizadas en este tipo de escenario, cada vez más habituales.

²⁶ De acuerdo con González-Montesino (2016, p.72) nos referimos a lo que suele caracterizarse como traducción o interpretación a la vista y que tiene lugar en aquellas situaciones inmediatas o sincrónicas, en las que de forma simultánea o consecutiva se transfiere a lengua de signos un texto escrito en español u otra lengua oral, o viceversa.

²⁷ Véase en DILSE “subtitular”: <https://fundacioncse-dilse.org/?buscar=subtitular>

- b) *Interpretación*: la transferencia del texto se produce inmediatamente, habitualmente de modo simultáneo aunque también puede realizarse de forma consecutiva²⁸. En el ámbito científico o académico suelen ser conferencias o presentaciones públicas, pero debemos tener en cuenta que, con cierta frecuencia, previamente a la comunicación directa, las intérpretes solicitan a los conferenciantes el guión para documentarse, estudiar el texto y consultar la terminología adecuada.

En consecuencia, podemos concluir que por interferencia entre las modalidades de lengua (auditivo-oral y visogestual o táctil como puede ser el caso de la LSE apoyada):

- 1) Las premisas para diferenciar *traducción* de *interpretación* en las lenguas orales no coinciden con las de las lenguas visogestuales porque, en las lenguas orales cuando partimos de textos escritos lo denominamos *traducción* y cuando partimos de textos orales lo llamamos *interpretación* y de momento las lenguas gestuales no tienen escritura estandarizada y en contadas ocasiones parten de un texto escrito, aunque tenemos referencias de intérpretes sordos que, por ejemplo, realizan el trabajo desde teleprompter a lengua de signos en televisión (Bosch-Baliarda, 2021).
- 2) Se considera *traducción* en LSE cuando partimos de textos o grabaciones en cualquier lengua oral o signada. Generalmente estas traducciones son textos científicos de modalidad oral, discursos académicos, etc. que suelen estar ya fijados y hacemos grabaciones de la traducción a la LSE en plató o en el auditorio con el correspondiente proceso de documentación, selección, etc.
- 3) La idea de inmediatez entre la emisión y la recepción en la lengua oral o signada, al tiempo que se produce se traduce, tiene visos de ser más una *interpretación* que una *traducción*, porque lo que condiciona la denominación es fundamentalmente la preparación y el estudio del texto.

3. La evaluación de la traducción/ interpretación de lenguas visogestuales²⁹

3.1. ¿Qué es una buena traducción en LSE?

La complejidad de la evaluación³⁰ de una traducción/interpretación no solo viene determinada por los factores que giran en torno al principal problema de la traducción que es la subjetividad, sino que, además de la propia naturaleza de la actividad traductora, la existencia de diferentes escuelas de traducción con sus propias perspectivas y el hecho de que no exista una única traducción perfecta, definitiva y sí varias opciones, en nuestro caso, debemos añadir la

²⁸ Por ejemplo, en contextos internacionales en los que tiene lugar una interpretación en relé entre lenguas signadas o signos internacionales (González-Montesino, 2016, p. 249)

²⁹ Evaluar > validar, revisar, en LSE [REVISAR] > certificar, en LSE [CERTIFICACIÓN].

³⁰ Escasa es la bibliografía sobre evaluación de traducciones o interpretaciones profesionales tanto en lenguas orales como signadas por lo que hemos tenido en cuenta de los estudios sobre evaluación de traducciones e interpretaciones con fines pedagógicos para elaborar nuestro criterio como las de Firmenich (2014).

cotidiana y especial repercusión de la calidad de la interpretación en la vida de las personas sordas:

Esa preocupación y exigencia común dentro de la comunidad sorda por la labor y buena formación de los intérpretes de LSE radica en la relación que se establece entre las funciones del intérprete (principalmente la mediación lingüística) y la calidad de vida de las personas sordas. (Bao-Fente y González-Montesino, 2013, p. 302)³¹

En las traducciones profesionales el destinatario, la finalidad y los factores situacionales también cobran especial relevancia. Martín (2010, p. 230) incide en tres aspectos que debemos tener en cuenta al evaluar una traducción profesional:

- a) la traducción es un ejercicio intelectual singular que tiene como resultado un producto para el que no existe una vara física de medición universal; no existe la traducción perfecta y sí, sin embargo, varias posibles traducciones aceptables y adecuadas de un mismo texto origen;
- b) existen múltiples escuelas de traducción, cada una con sus propuestas distintas sobre en qué consiste traducir; no hay unanimidad sobre cuestiones esenciales en una evaluación como, por ejemplo, la importancia del error o incluso la propia definición de este.
- c) la subjetividad, enemiga de cualquier evaluación justa, puede entrometerse cuando hay tantos factores influyentes.

Según Hurtado (2001, pp. 28-29) una traducción “buena” tiene que reflejar rasgos como que el *texto meta* se adecúa, en términos comunicativos, al texto origen o que tenga el mismo sentido lingüístico y cultural. Entre los errores diferencia:

Las *inadecuaciones que afectan a la comprensión del texto* como a) los contrasentidos, b) falsos sentidos, c) sinsentidos, d) no mismo sentido, e) adición de información innecesaria, f) supresión, g) referencia cultural mal solucionada, h) inadecuación a la variación lingüística.

Las *inadecuaciones que afectan a la expresión* en la lengua de llegada incluyen a) ortografía, redacción y puntuación en el caso de los textos escritos, b) la adición, c) los calcos léxicos, sintácticos o gramaticales del término o expresión original, d) la incoherencia textual, la falta

³¹ Las primeras reflexiones sobre la calidad de calidad de interpretación a la LSE fueron presentadas por M^a Luz Esteban Saiz, en representación de la CNSE, durante el desarrollo de la Conferencia de la Asociación Mundial de Intérpretes de Lengua de Signos (WASLI) celebrada en Segovia en el 2007. El *acento nativo, la voz agradable, el estilo apropiado y el buen uso de la LSE*, criterios propuestos por la CNSE (Esteban, 2007) no los consideramos adecuados por imprecisos, sin embargo, son parámetros muy pertinentes *la fluidez, la coherencia interna, la transmisión del sentido del discurso original, la terminología adecuada y el uso gramaticalmente correcto*, todos ellos propuestos para las lenguas orales por Collados et al. en 2003 como puede consultarse en Bao-Fente y González-Montesino (2013). En la evaluación de traducciones con fines pedagógicos, Firmenich (2014) también considera entre los criterios de evaluación de la calidad de la traducción, a) la naturaleza del error en traducción y b) los instrumentos de evaluación.

de cohesión textual debida al uso inadecuado de conectores, referentes u otros elementos de cohesión e) y la información extralingüística necesaria no presentada o mal presentada.

Las *inadecuaciones pragmáticas* entre las que incluye las que no son acordes con la finalidad de la traducción como el destinatario y el género textual o presentan problemas derivados del contexto. También incluye las referencias culturales que presentan problemas de adecuación de variedad, dialecto y/o registro, la intención del texto no se comprende, la adaptación cultural y social no es adecuada, y presenta problemas metalingüísticos importantes.

Hurtado, Kuznik y Rodríguez-Inés (2022), en su estudio sobre la adquisición de las competencias de traducción, proponen tener en cuenta aspectos relacionados con la competencia del traductor, los niveles de traducción y el tipo de textos traducidos pero esa clasificación no nos permite evaluar el resultado de la traducción sino del proceso. Aunque su valía es innegable, es especialmente adecuado para la evaluación docente pero no para la certificación de las traducciones-interpretaciones.

Orozco-Jutorán (2006, pp. 10-11) presenta una rúbrica analítica y los códigos para la corrección; señala que es “un acierto resolver un problema que presenta el texto original o presentar una redacción fluida y natural del texto meta” pero califica de *muy graves* “los errores de comprensión como los contrasentidos, es decir cuando se usa un término o fragmento que tiene el sentido contrario al del texto original” y califica como *graves* “los falsos sentidos como el uso de un término o fragmento que tiene un sentido distinto al del texto original y los sinsentidos, términos o fragmentos que no tienen sentido en la lengua”.

3.2. Particularidades de una buena interpretación en LSE

Las competencias involucradas en el proceso de la interpretación dan lugar a un producto (la traducción meta) que es el que podremos evaluar. Pero ¿cómo sabemos si una traducción es buena? El concepto *calidad de la interpretación* es uno de los más estudiados en traductología y, como se puede intuir, uno de los más determinantes a la hora de evaluar el producto final. La complejidad del término deriva en que la calidad está íntimamente relacionada con el propósito de esa interpretación y determinada por diversos factores. No hay una *interpretación* perfecta ni en lenguas orales ni en lenguas signadas, pero es necesario determinar los criterios y diseñar matrices que nos ayuden a llevar a cabo una evaluación que refleje la calidad de la actividad profesional de la traducción.

Para definir traducción/ interpretación de lenguas viso gestuales además de la finalidad de la traducción debemos tener en cuenta *criterios generales* como a) la primacía de la comunicación y la adecuación a la lengua de llegada, al texto meta, b) la actualización textual: el sentido, la intervención del contexto (lingüístico, textual, situacional y sociohistórico), c) los aspectos culturales y d) el destinatario de la traducción. Además, la LSE es una lengua ágrafa por lo que las traducciones de o a la modalidad escrita de la lengua oral escrita son poco frecuentes.

Actualmente, sabemos que interpretar con una lengua visogestual tanto como *lengua principal* o como *lengua meta* es una habilidad que se adquiere y gira en torno a conceptos lingüísticos, cognitivos o culturales de las comunidades sordas, pero hasta hace unas décadas, la interpretación profesional se relacionaba exclusivamente con procesos cognitivos de personas bilingües o CODA como ya hemos señalado y como consecuencia gran parte de los usuarios sordos, acostumbrados a que los intérpretes sean CODA y condicionados por sus creencias no son capaces de ver al intérprete de lengua de signos profesional como un experto en construcción de significado basado en las pruebas que proporcionan los oradores.

Bao-Fente (2012), a sabiendas de la tradición de interpretación familiar de las lenguas de signos, señala que la *neutralidad*, *fidelidad* y la *confidencialidad* caracterizan la actuación profesional de los intérpretes durante el acto de comunicación, pero destaca que, en el caso de los intérpretes de las lenguas de signos, desarrollan la actividad mayoritariamente en contacto directo con la vida diaria de los usuarios sordos (ámbito sanitario, educativo, etc.).

Para evaluar una traducción adecuadamente, necesitamos elaborar un constructo que tenga en cuenta todas estas destrezas. Como consecuencia, es muy importante que los intérpretes antes de pedirles que realicen una tarea de traducción sean conscientes y sepan qué se espera de ellos, dónde queremos que lleguen y qué teoría deben entender para llevar a cabo una práctica correcta.

Bao-Fente y González-Montesino (2013) señalan criterios establecidos para ejemplificar lo que los usuarios sordos entienden por una interpretación de calidad y se centran en delimitar los parámetros e indicadores que ayudarían a determinar una buena interpretación en LSE en el ámbito de los servicios comunitarios³². Los estudios sobre interpretación en el ámbito educativo se reducen a la interpretación en lengua de signos³³ y apenas existen referencias a situaciones similares en otras modalidades lingüísticas (Napier et al., 2010, Foulquié y Martí, 2011, cit. en Bao-Fente, 2012, p. 12).

Una vez que somos conscientes de que existen competencias y métodos para enseñar y adquirir la competencia tanto de traducción como de interpretación de las lenguas visogestuales, necesitamos herramientas que nos permitan evaluar una actividad profesional³⁴ resultado de la

³² Tal y como explica Bao-Fente (2012, p. 12) “en la interpretación de las lenguas orales, los servicios comunitarios refieren en general al trabajo que los intérpretes realizan en el sector de los servicios públicos. Sin embargo, en la interpretación de la LSE con esta denominación se delimita los realizados desde los servicios de intérpretes que gestionan, sobre todo, las asociaciones de personas sordas gracias a las subvenciones u otros fondos públicos que reciben. También, por influencia de la LSE, en la comunidad sorda se habla de éstos como servicios ordinarios o “de calle”.

³³ Estudios relevantes centrados en la interpretación en el ámbito educativo son los de Bao-Fente (2012), Villameriel, et al. (2014) o González-Montesino (2016). Las aportaciones sobre la figura polivalente del intérprete (educador, normalizador, y traductor como poco) dan una idea de la complicada tarea que supone interpretar o traducir de/a la LSE.

³⁴ A nivel institucional, con vistas a la estandarización de niveles de traducción y de la propia evaluación, hay instituciones como ATA (American Translators Association), ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) o CERF (Common European Framework of Reference

aplicación de la lingüística a la vida real y que condiciona mucho la vida y los derechos de las personas sordas.

Una vez que asumimos que la traducción/interpretación de los idiomas, incluida la interpretación/traducción de las lenguas visogestuales, puede aprenderse, queda claro que se puede *evaluar/medir* el desempeño de la labor de interpretación y su resultado, pero también debemos revisar a la luz de la LSE el *diseño de los instrumentos* de evaluación y su *puesta en práctica*.

El protocolo de actuación debe suplir las actuales carencias y superar la falta de tradición en la evaluación de las traducciones profesionalizantes en general y de las lenguas visogestuales. La evaluación de la competencia lingüística tanto del intérprete como de la interpretación consisten en a) realizar juicios de valor, b) en diseñar tareas lingüísticas que constituyan una muestra representativa de la lengua o de las destrezas lingüísticas objeto de evaluación, y c) deben servir de base para la expedición de informes, certificaciones o acreditaciones.

En términos generales, Brunette (2000, p. 172) señala cinco aspectos generales de los que partirán las instrucciones, rúbricas y criterios de evaluación de una traducción: 1.- el sentido textual, 2.- la finalidad, 3.- la situación cultural, 4.- la norma lingüística y 5.- la rentabilidad.

El grupo PACTE (2009, p. 208) define la competencia traductora como el sistema subyacente de conocimientos que se requiere para traducir y la cuantifican diciendo que (a) es conocimiento experto; (b) es mayormente procedimental; (c) comprende diferentes subcompetencias interrelacionadas³⁵; y (d) incluye un componente estratégico de vital importancia. De acuerdo con su propuesta, para evaluar una traducción adecuadamente, necesitamos elaborar un constructo que tenga en cuenta todas estas destrezas.

Los evaluadores, revisores se apoyan en una rúbrica general adaptada para las necesidades particulares de la traducción de las lenguas de signos. La rúbrica recoge los posibles errores de traducción, competencias de interpretación, etc.

Evidentemente, factores particulares condicionan la interpretación y traducción en las lenguas de signos. De acuerdo con Bao-Fente (2012, p. 10) “en nuestro país, el grado de influencia en la normalización lingüística de la LSE que han tenido los intérpretes es importante pero su profesionalización sigue vinculada al reconocimiento social de la LSE, a las reivindicaciones de la comunidad de usuarios y a los progresos que se alcanzan desde disciplinas como la Lingüística”.

for Languages) que están llevando a cabo diferentes proyectos para la confiabilidad de la evaluación de la competencia traductora.

³⁵ Las subcompetencias bilingüe, extra-lingüística, instrumental y estratégica pero también se caracterizan componentes psicofisiológicos fundamentales como la memoria, la atención, el razonamiento, la creatividad o la síntesis. Además, este grupo de investigadores considera que las subcompetencias específicamente relacionadas con la competencia traductora son la estratégica, la instrumental y el conocimiento sobre la traducción.

3.3. *Proceso de traducción/interpretación*

Abordaremos el sistema y el proceso de traducción/ interpretación, revisión y gestión de las traducciones de textos científicos a la LSE además de los condicionantes de la interpretación a la LSE y por ende de las características del sistema de la certificación que proponemos.

En la actualidad, es muy reducida la posibilidad de acceso a los textos científicos y académicos, por eso nos hemos implicado en la interpretación de contenidos de ámbito científico y académico. Nos parece relevante destacar que, pese a que la LSE puede considerarse una lengua aún no estandarizada (Costello et al. 2012), desde 1640 tenemos constancia de su uso. Es decir, que estamos ante una variedad lingüística con siglos de comunicación, pero solo desde el 2011 existe un Centro de Normalización Lingüística (CNLSE) por lo que la política lingüística y de planificación aún está en ciernes. Prueba de ello es que aún no disponemos de certificados del nivel de competencia o dominio en esta lengua que podamos considerar oficiales desde las administraciones públicas o educativas.

4. La certificación de la traducción e interpretación en LSE³⁶

4.1. La certificación de las traducciones en lenguas orales

Los certificados de idiomas ayudan a los usuarios a demostrar sus competencias lingüísticas que generalmente se subdividen en *orales, escritas, de comprensión y de expresión* y más recientemente se ha añadido *la interacción*. Habitualmente, cuando hablamos de *certificación de lenguas*, nos referimos al resultado de los exámenes de dominio a partir de los cuales se certifica el grado de competencia en una lengua siguiendo los niveles del Marco Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER).

Aunque por extensión podemos calificar de *certificadas* a aquellas traducciones o interpretaciones que presentan un alto nivel de competencia, es decir son interpretaciones completas, precisas y realizadas por un traductor competente, en español actual, el término *traducción certificada* equivale a “legalizada, oficializada”, es decir, autenticada con la firma del traductor oficial y con efecto legal en el extranjero.

Las traducciones certificadas son certificados de antecedentes penales, de matrimonio, de divorcio, etc., es decir, documentos que requieren legalización para hacerlos valer en otra lengua o en otro país. También se llama *traducción certificada* a la que presenta una autenticación notarial en la que se indica que el documento firmado corresponde a una traducción oficial, registrada con sello y firma del traductor jurado y posteriormente autenticada la firma en la notaría donde se realiza la apostilla o legalización. Al certificar una

³⁶ La LSE ya figura en la lista de las lenguas del mundo ISO 639-3, y tiene como letras que identifican la lengua SSN al igual que todas las lenguas humanas que lo han solicitado y su propuesta ha sido aprobada.

traducción adquiere efecto legal en el país de destino por lo que se registran en el Ministerio de Relaciones Exteriores que únicamente certifica la autenticidad de la firma del notario público, no la del traductor y nuevamente apostilla para legalizar la traducción oficial de manera que el documento tenga efecto legal en el extranjero.

La certificación de las interpretaciones, al igual que las traducciones, consiste en otorgar fiabilidad en el proceso de la interpretación, proporcionando seguridad y confianza en cuanto a la exactitud e integridad de la información transmitida en el idioma de destino, pero el control de calidad radica en el propio traductor/intérprete oficial, *traductor/intérprete jurado*, a quien se considera experimentado y garante de la fiabilidad de la traducción/ interpretación.

4.2. La certificación de la traducción e interpretación en LSE

Entendemos la certificación de las lenguas signadas como un proceso que combina, al igual que en las lenguas orales, aspectos del control de calidad de la evaluación de lenguas orales y de la certificación de traducciones de textos jurídicos y administrativos. En la LSE evaluamos la competencia lingüística del traductor/ intérprete de LSE, pero no podemos legalizarla para hacerla valer en el estado español; no tenemos los recursos que se usan en las lenguas orales, es decir, no tenemos ni estudios universitarios que certifiquen el nivel de lengua de los intérpretes ni sistemas de evaluación como los de los traductores o intérpretes jurados de la lengua orales.

Para llegar a ser un traductor e intérprete profesional “consciente y reflexivo que participe de manera ética y responsable en los procesos de difusión y divulgación del conocimiento y la cultura a través del ejercicio de su profesión como mediadores lingüísticos”³⁷, en España lo más habitual es cursar el grado universitario de traducción e interpretación, pero también es posible graduarse en otra disciplina y cursar un postgrado de traducción e interpretación. Para ser traductor jurado el único requisito realmente indispensable es superar el examen que convoca la oficina de interpretación de lenguas del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación pero en la última convocatoria, por la que se convocan pruebas selectivas para ingreso, por el sistema general de acceso libre, en el Cuerpo de Traductores e Intérpretes del Estado, no consta ningún traductor ni intérprete de LSE (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2022).

España es uno de los pocos países que cuenta con una normativa a nivel nacional que trata de regular la práctica del *subtitulado para sordos*. La norma UNE-153010 del año 2012, la norma española de subtitulado para sordos (SPS) y personas con discapacidad auditiva, es una actualización que anula y sustituye a la Norma UNE 153010:2003. Aunque recoge las mejores prácticas de subtitulación para sordos en el ámbito nacional solo pretende regir los patrones de calidad, pero no es de obligado cumplimiento (AENOR, 2012).

³⁷ Por ejemplo, tal y como establecen como objetivo, en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Autónoma de México:
<https://enallt.unam.mx/traduccion/licenciatura/presentacion-y-plan>

La innovación y los cambios en las técnicas y las tecnologías durante estos últimos años motivaron que el ámbito de aplicación del subtítulo no solo estuviese restringido al teletexto, sino a todas las nuevas plataformas que iban surgiendo. Los temas que aborda la norma UNE subtítulo van desde el contenido y uso de la norma, la delimitación del campo de aplicación, las precisiones sobre los aspectos visuales y temporales en la presentación de los subtítulos hasta la identificación de los personajes, los efectos sonoros, la información contextual y voz en off, música y canciones y criterios editoriales.

Tanto la norma UNE-EN 15038 como la norma internacional ISO 17100, en las disposiciones para los proveedores de servicios de traducción (PST) de las lenguas orales incluyen aspectos relacionados con la gestión de los procesos primordiales, los requisitos mínimos de cualificación, la disponibilidad y gestión de recursos, y otras acciones necesarias para la prestación de un servicio de traducción de calidad³⁸.

En la Ley General de Comunicación Audiovisual, publicada en julio de 2022, se establece un nuevo marco teórico donde se recoge la regularización y la accesibilidad universal al servicio de la comunicación audiovisual. Entre las medidas que establece, figura la obligación de garantizar la difusión y comunicación accesible en situaciones de emergencia, como desastres naturales y crisis de salud pública. Además, indica que las entidades que ofrecen servicios de comunicación audiovisual deben garantizar el cumplimiento gradual de los requisitos de calidad para subtítulo, audiodescripción y contenidos signados³⁹.

La norma de calidad UNE-EN 15038:2006 es una norma europea específica para servicios de traducción⁴⁰, que aborda “el proceso central de la traducción, así como todos los demás aspectos relacionados con la prestación del servicio, incluidos la garantía de la calidad y la trazabilidad”. Esta norma establece y define los requisitos que debe cumplir un *proveedor de servicios de traducción* en lo que se refiere a a) recursos humanos y técnicos, b) la gestión de la calidad, c) la gestión de proyectos, d) las relaciones contractuales con sus clientes y proveedores y e) los procedimientos de servicio.

La norma exige que el *proveedor de servicios de traducción* (agencia o empresa de traducción, equipo de traductores, etc.) disponga de un procedimiento documentado para la gestión de los proyectos de traducción y describe brevemente las diferentes fases de la gestión de proyectos: desde el control y supervisión del proceso de preparación, la revisión de las traducciones, etc. hasta el proceso de validación para la entrega final.

³⁸ Puede consultarse más información sobre ellas en Parra-Galiano (2017) y en webs especializadas, p.ej., en <https://normadecalidad.iso17100.com/>

³⁹ Los centros de referencia para hacer accesibles los servicios de comunicación audiovisual son el Centro del Subtitulado y la Audiodescripción (CESyA) y el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE).

⁴⁰ Como se señala en el propio documento “no es aplicable [a] la interpretación” pero como vimos en el apartado 2 de este trabajo, para las lenguas visogestuales hay excepciones. Es evidente que no hay correspondencia biunívoca en traducción/ interpretación en lenguas orales o signadas.

La norma establece que la *revisión* implica analizar una traducción para evaluar si cumple con su propósito previsto, comparando los textos de origen y destino, y sugiriendo las correcciones necesarias.

Los *traductores* que participen en proyectos de traducción conforme a la norma UNE EN-15038:2006 tienen que demostrar las competencias profesionales exigidas en la norma mediante el cumplimiento de, al menos, uno de los tres requisitos: 1) titulación de estudios superiores en traducción reconocida, 2) cualificación equivalente en otra especialidad más un mínimo de dos años de experiencia documentada en traducción, o 3) al menos cinco años de experiencia profesional documentada en traducción⁴¹.

Los *revisores*, además de cumplir uno de los tres requisitos anteriores, deben tener experiencia traductora en el tema en cuestión.

Desde noviembre de 2015, la norma UNE-EN 15038:2006 ha sido sustituida por la norma internacional ISO 17100:2015⁴², de obligado cumplimiento en España. Es una norma internacional de calidad en la que se incluyen disposiciones para los *proveedores de servicios de traducción* que se refieren a la gestión de los procesos clave, a los requisitos mínimos de cualificación, a la disponibilidad y gestión de recursos, y a otras acciones necesarias para garantizar la prestación de un servicio de traducción de alta calidad.

También establece las competencias y cualificaciones que debe cumplir el personal a cargo de las tareas de traducción: traductores, revisores y otros profesionales que participan en la traducción, y detalla los elementos que tienen un impacto directo en la calidad de los servicios de traducción. Estos elementos incluyen los requisitos para todos los aspectos del proceso de traducción, así como las cualificaciones y competencias profesionales de los traductores, revisores, correctores de concepto, gestores de proyectos de traducción y otros profesionales involucrados. Además, exige el registro del mantenimiento y actualización regular de las competencias requeridas.

A diferencia de la norma UNE-EN 15038, la norma de calidad ISO 17100 resalta la importancia de la interacción con el cliente, tanto en el acuerdo previo, donde quedan especificadas todas las particularidades del proyecto, como en el tratamiento de las posibles modificaciones, reclamaciones y comentarios, la evaluación de la satisfacción y la administración del cierre del proyecto.

⁴¹ Los grados de traducción reciben nombres diferentes en algunos países: estudios lingüísticos, estudio de lenguas, etc. Graduado hace referencia al primer grado de un título académico (mínimo tres cursos universitarios).

⁴² Están obligados a adoptar esta norma europea los organismos de normalización de Alemania, Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Suecia y Suiza. Puede consultarse en https://www.sil.org/system/files/reapdata/10/13/22/1013228888862632338451439332995439993/ISO_639_3_for_Deaf_Communities__espa_ol_.pdf

Al igual que ocurría con la norma UNE EN-15038, lo más destacado de la norma ISO 17100 es, por un lado, la definición del proceso de traducción, en el que la traducción propiamente dicha es una más de las fases del proceso, que no garantiza la calidad sin una revisión por una persona distinta del traductor; y, por otro lado, la precisión de las competencias profesionales de cada uno de los participantes en el proceso de traducción, principalmente traductores, revisores y gestores de proyectos de traducción.

Todo servicio de traducción conforme a la norma ISO 17100:2015 tiene que incluir, al menos, traducción y revisión. Un traductor con las competencias adecuadas traduce los documentos y, tras finalizar la traducción inicial, verifica su propio trabajo y una persona diferente del traductor revisa la traducción, es decir, debe cotejar el contenido de la lengua meta con el contenido de la lengua de origen sin perder de vista la finalidad del texto.

4.3. Nuestra propuesta de evaluación para certificar la calidad de la LSE

Dado que no disponemos de una norma ISO específica para los servicios de traducción/interpretación de las lenguas visogestuales, hemos tomado como punto de partida la norma ISO 17100:2015 para la Traducción y siguiendo la estela de la norma UNE-153010:2012 y *Norma española de subtítulo para sordos*, en nuestro quehacer traductológico, hemos instaurado medidas que permitan suplir la falta de tradición en la traducción académica de las lenguas visogestuales y regir, y en consecuencia garantizar, la calidad de la traducción/interpretación en la lengua de signos española que hacemos.

Para conseguirlo, en primer lugar, hemos adoptamos la teoría traductológica de las lenguas orales a las lenguas gestuales, concretamente a la LSE y a signos internacionales; en segundo lugar, hemos revisado y asumido los conceptos de traducción e interpretación en lenguas no orales y ágrafas y, finalmente, hemos creado un modelo teórico de certificación de la calidad de las lenguas orales a las lenguas de signos y hemos diseñado un protocolo de actuación en las traducciones e interpretaciones académicas.

El sistema de certificación de las LSE debe combinar los criterios de calidad en la traducción de las lenguas visogestuales con el rigor en la evaluación interna y externa que nos permitan aproximarnos a la certificación de la calidad que propone la norma UNE-EN 15038 y la norma internacional que la sustituyó, ISO 17100.

Teniendo en cuenta que es de suma importancia encontrar coherencia entre los objetivos y los resultados de la actividad evaluadora, el marco de referencia en materia de evaluación deberá, por un lado, proporcionarnos de forma consistente mediciones exactas de aquellos aspectos de la competencia lingüística de las traducciones/interpretaciones en los que estamos interesados (fiabilidad). Los instrumentos de evaluación deberán estar orientados y ser compatibles con el enfoque profesional de la traducción/interpretación (validez), y, en tercer lugar, debemos tener en cuenta que la administración de la evaluación debe ser factible (practicabilidad) de acuerdo los condicionamientos del contexto y las necesidades específicas que concurren.

Las dificultades para llevar a la práctica estas tareas no son solo debidas al cambio de modalidad lingüística, sino también a la necesaria adaptación y flexibilidad necesaria para desarrollar la variada gama de funciones que debe desarrollar el traductor o intérprete en función de cada contexto comunicativo y sus participantes, puesto que los intérpretes ejercen su funciones en todos los ámbitos de interpretación: científico, educativo, jurídico, médico, tanto de la lengua oral como a la lengua oral.

Algunas medidas ya están estandarizadas, como el análisis y preparación previa de los textos y la colaboración de como mínimo dos intérpretes que se alternan en la interpretación cada 20 minutos porque además de descansar de la gestualización directa en el periodo de “reposo” actúan como revisores inmediatos en la traducción del intérprete activo. Generalmente también intervienen otros expertos sordos y oyentes como traductores y revisores para llegar a una traducción final de calidad certificable.

Diferenciamos tres fases en los pasos del protocolo de traducción certificada a la LSE:

- a) *Recepción* del texto por parte del gestor de traducción, estudio, análisis y comentario de traducción de los intérpretes, y minutaje del texto. Los traductores una vez que han estudiado en profundidad el texto para poder interpretarlo con rigor y precisión, porque conocen las fuentes de documentación especializada disponibles, realizan el minutaje que consiste en marcar las partes de la grabación en piezas de entre diez y doce minutos.
- b) *Grabación* en el estudio, que los intérpretes realizan con ayuda del *teleprompter* para evitar los errores de memorización.
- c) *Validación* del texto en LSE, revisión y edición de la traducción.

Una vez grabada la traducción y antes de ser editada, la gestora de traducción supervisa la grabación, la ortotipografía de las subtitulaciones y participa directamente en la evaluación interna y externa de las píldoras de grabación. Su tarea principal se centra así en el trabajo posterior a la grabación porque se ocupa de la distribución y elaboración de las matrices de evaluación⁴³ para que se pueda realizar la revisión por *pares ciegos*. Generalmente, enviamos el original y la traducción junto con las fichas de evaluación al equipo de validadores, formado como mínimo por cuatro personas combinando las características de: dos oyentes conocedores de la LSE, dos sordos, dos hombres, dos mujeres, dos de la misma zona geográfica que los traductores y dos de zonas diferentes.

⁴³ Dependiendo del género textual y de la operación translaticia que se trate, incluimos particularidades con el fin de aminorar el posible componente emocional, la subjetividad, etc.

Figura 1

Matriz de la calidad de la traducción en LSE propuesta por el grupo de investigación GRILES (Universidad de Vigo).

	Excelente (4)	Bien (3)	Aceptable (2)	No aceptable (1)
1.- General				
1. <i>Fluidez</i>				
2. <i>Coherencia y cohesión</i>				
3. <i>Velocidad</i>				
4. <i>Inteligibilidad</i>				
5. <i>Adecuación al original</i>				
2. Términos científicos				
1. <i>Fluidez</i>				
2. <i>Coherencia y cohesión</i>				
3. <i>Velocidad</i>				
4. <i>Inteligibilidad</i>				
5. <i>Adecuación al original</i>				
3. Niveles lingüísticos				
1. <i>Articulación</i>				
2. <i>Componentes no manuales</i>				
3. <i>Gramaticalidad</i>				
4. <i>Léxico/Terminología</i>				
5. <i>Estilo y registro</i>				
Otros				
Voz				
Texto escrito				
Términos científicos				
¿Se debe repetir?	Sí / No			

Los validadores deben cubrir una ficha de validación de más de 15 ítems divididos, como podemos ver en la imagen, en tres bloques que deben puntuar de 1 (no aceptable) a 4 (excelente). Aunque en ocasiones se modifica el objetivo de los ítems, en líneas generales en el primero de los bloques se evalúan las características generales de la traducción como la fluidez, coherencia y cohesión, velocidad, inteligibilidad, y adecuación del discurso y a los términos técnicos.

En el segundo bloque, evalúan los niveles lingüísticos, articulación, gramaticalidad, léxico y terminología, estilo y registro, así como los componentes no manuales. En el tercer bloque les pedimos que realicen la valoración de aspectos como la voz si la traducción es a la lengua oral, y la consideración de repetir o no la pieza.

Consideramos que una evaluación es válida cuando mide con exactitud lo que se supone que debe medir en una traducción o interpretación y además arroja puntuaciones que permiten extraer conclusiones apropiadas, significativas y útiles en función de la finalidad de la

traducción o interpretación. El proceso de la certificación incluye, además de la evaluación cuantitativa, la revisión cualitativa de otros parámetros.

La gestora de traducción, teniendo en cuenta las aportaciones y puntuaciones de los evaluadores, pule los aspectos finales de la pieza y cierra la edición final, ocupándose de revisar los detalles relacionados con la posproducción audiovisual y gestión de la traducción a lenguas de modalidad gestual.

Si se establece la necesidad de revisar o desarrollar un procedimiento de evaluación en un contexto profesional, es necesario contar con una serie de principios básicos que gobernarán los procesos de diseño y confección de las pruebas de evaluación.

5. Conclusiones

El sistema de validación que presentamos combina los criterios de calidad en la traducción de las lenguas visogestuales con el rigor en la evaluación interna y externa que nos permiten aproximarnos a la certificación de la calidad que propone la norma ISO para las lenguas orales.

El paso siguiente a la evaluación de la calidad en las traducciones es la validación o certificación (revisión) de las traducciones que se fundamenta en el aumento del número de evaluaciones y lograr la representatividad de los evaluadores, puesto que algunos son expertos en uso de la lengua, pero sin formación en la evaluación de lenguas. Nos parece fundamental disponer igualmente de validadores sordos de nuestros textos en LSE porque, además de expertos, son principalmente también destinatarios. No podemos obviar que en el caso de lenguas como la LSE, aún en proceso de normalización, planificación y estandarización, la mayoría de los receptores de las traducciones o interpretaciones no emplean el registro formal que se presupone, *a priori*, para el manejo de textos científicos y académicos.

Aunque la normativa de las lenguas orales ha cambiado en 2022 y son dos procesos claramente diferenciados, incluso con sellos distintos, en el caso de las lenguas visogestuales y ágrafas aún debería certificarse interpretación-traducción.

Tampoco son un aspecto menor las referencias a cuestiones emocionales que adquieren cierta relevancia a la hora de facilitar una interpretación adecuada, tanto para el propio intérprete como para los usuarios y el desarrollo de la mediación comunicativa realizada. Como comentan Bao-Fente y González-Montesino (2013) otros requisitos profesionales para una práctica de calidad radican en la “empatía y la confianza” que se establece entre el intérprete y sus usuarios:

Teniendo en cuenta que la interpretación de la lengua de signos se ha desarrollado como profesión a través de la actuación en los servicios públicos o comunitarios, que los primeros intérpretes pertenecían a la propia comunidad sorda al tener un vínculo familiar o personal en ella, y que, hoy en día, aún se considera que un buen intérprete debe formar parte activa de la misma, creemos que estos hechos constituyen un buen

ejemplo de la necesidad de que el intérprete “posea una alta estabilidad emocional (Acosta y Cristo, 1981, p. 477) y un entrenamiento específico (Valero y Dergam, 2003, p. 264)”. (cit. en Bao-Fente y González-Montesino, 2013, p. 310)

Referencias

- AENOR (2012). *Norma UNE-153010*. Depósito legal: M 20442-2012.
- Agost, R. (2001). Los géneros de la traducción para el doblaje. En M. Duro (Ed.), *La traducción para el doblaje y la subtitulación* (pp. 229-249). Cátedra.
- Alonso, L. (2009). *El procesamiento de la información durante la IS: un modelo en tres niveles*. Atrio.
- Báez, I. C. (2017). La traducción a la LSE de textos científicos y académicos. En *III Congreso Internacional de Calidad de la Interpretación ICQ3: Granada, septiembre 2017*.
- Báez, I. C. y Fernández, A. (2009). A edición e traducción na LSE como ferramenta de normalización. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional Traducción e políticas editoriais: Vigo (España), 15–17 de octubre de 2008*.
- Báez, I.C. y Fernández, A. (2010). Problemas y soluciones: de la traducción/interpretación de textos científicos a la LSE (aproximación teórica). En *Actas del segundo Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Báez, I. C. y Fernández, A. (2015). El grado de LSE en la universidad española: lingüística y traducción de LSE. En I. C. Báez y H. Otero (Eds.), *Buscando respuestas en lengua de signos* (pp.183-195). Axac.
- Báez, I. C. et al. (2012). La traducción a la lengua de signos española de los lenguajes de especialidad: La interpretación de textos científicos. En CNSE (Ed.), *III Congreso Nacional de lengua de signos española: Hacia la normalización de un derecho lingüístico y cultural: estudios sobre la lengua de signos española* (pp. 311-331). UNED.
- Bao-Fente, M. C. (2012). La interpretación educativa: ¿Algo más que interpretar? *Funcasor digital*, 4, 10-23. <https://www.funcasor.org/la-interpretacion-educativa-algo-mas-que-interpretar/>
- Bao-Fente, M. C. y González-Montesino, R. H. (2013). Aproximación a los parámetros de calidad en la interpretación de la lengua de signos española. En R. Barranco-Droege, E. M. Pradas y O. García (Eds.), *Quality in interpreting: widening the scope, Vol. 2*. Comares, p. 293-314.
- Bosch-Baliarda, M. (2021). *Reception of sign-interpreted TV contents: The impact of formal parameters on media accessibility* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/243391>
- Brunette, L. (2000). L’auto-révision-Contexte d’une formation en révision. In *Formation des traducteurs. Actes du colloque international Rennes, 2*, p.173-179.
- Castells, A. y Calvo, M. A. (Coords.) (2017). *Servicio de interpretación y guía interpretación de lengua de signos en ámbito educativo*. FILSE. https://www.filse.org/sites/default/files/project/files/informe_y_anexo_-_protegido_1_0.pdf
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, CNLSE (2022). *Informe: La formación universitaria de intérpretes de lengua de signos española y guías-intérpretes de personas sordociegas*. Real Patronato sobre Discapacidad https://cnlse.es/es/recursos/enlaces/documentos/informe_cnlse_univ2022.pdf
- Collados, et al. (Eds.) (2003). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: docencia y profesión*. Comares.
- Comité Europeo de Normalización, CEN (2006). *UNE-EN-15038*.
- Costello, B., Fernández, J., Villameriel, S. y Mosella M. (2012). Una lengua sin nativos: consecuencias para la normalización. En CNSE (Ed.), *III Congreso Nacional de Lengua de Signos Española: Estudios sobre la lengua de signos española: hacia la normalización de un derecho lingüístico y cultural* (pp. 371-399). UNED.
- De Wit, M. (2020). *Sign Language Interpreting In Europe*. Maya De Wit.

- Eberhard, D. M., Simons, G. F. y Fenning, C. D. (Eds.) (2022). *Ethnologue: Languages of the World*. SIL International.
- Esteban, M. L. (2007). La interpretación de la LSE: Visión de los usuarios. Ponencia presentada en la *Conferencia WASLI 2007: Segovia (España), 13-15 de julio de 2007*. WASLI.
- Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes, FILSE (2002). *Código Deontológico de la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes*. FILSE.
- Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes, FILSE (2022). *Informe: Análisis sobre la formación de intérprete de lengua de signos y guía-intérprete*. FILSE (documento inédito).
- Firmenich, S. (2014). *Evaluación de traducciones con fines pedagógicos*. Universitat Jaume I, Master Universitario en investigación.
- Fischer, S.D. y Van der Hulst, H. (2003). Sign language structures. En M. Marscharck y P. Spencer (Eds.), *Handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 319–331). Oxford.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. John Benjamins.
- Gile, D. (2017). *The Effort Models and Gravitational Model: clarifications and update*.
- González-Montesino, R. H. (2016). *La estrategia siempre a mano: propuestas didácticas para la interpretación en LSE* [Tesis doctoral]. Universidad de Vigo. <https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/628>
- González-Montesino, R. H. (2022). La construcción identitaria una nueva profesión: la mediación comunicativa. En S. Olivero (Coord.), *El camino hacia las sociedades inclusivas* (pp. 1566-1583). Dykinson
- Harris, B. (1977). *The importance of natural translation*. University of Ottawa, School of Translators, and Interpreters.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Cátedra.
- Hurtado, A., Kuznik, P. y P. Rodríguez-Inés (2022). La competencia traductora y su adquisición. En A. Hurtado y P. Rodríguez-Inés (Eds.), *Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción: El proyecto NACT del grupo PACTE. / Towards a European framework of competence levels in translation: The PACTE group's NACT Project* (pp. 19-40). MonTI.
- Lara, P. (2010). Retos de la interpretación de la lengua de signos. En *Actas del IV Congreso. El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo*. ESLETRA. https://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/04/018_lara.pdf
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. 24 de octubre de 2007, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 255. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>
- Ley 13/2022, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 163, de 8 de julio de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/07/07/13>
- Martín, J. M. (2010). Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico. *Revista española de lingüística aplicada*, 23, 229-246.
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2022). Resolución de 10 de octubre de 2022, de la Subsecretaría, por la que se convocan pruebas selectivas para ingreso, por el sistema general de acceso libre, en el Cuerpo de Traductores e Intérpretes del Estado. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 247, 14 de octubre de 2022.
- Orero, P. (Ed.) (2007). La accesibilidad en los medios: una aproximación multidisciplinar. *TRANS, Revista de Traductología*, 11(11-14).
- Orozco-Jutorán, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción. En V. Salinas (Ed.), *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Bienza.
- PACTE (2009). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Acceptability and decision making. *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207-230.
- Parra-Galiano, S. (2017). Conceptos teóricos fundamentales en la revisión de traducciones y su reflejo en el Manual de revisión de la DGT y en las normas ISO 17100:2015 y EN 15038:2006. *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación* 19, 270-308. DOI: <https://doi.org/10.24197/her.19.2017.270-308>

- Real Decreto 2060/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico superior en Interpretación de la Lengua de Signos y las correspondientes enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 47, de 23 de febrero de 1996 [Disposición derogada]. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-4125>
- Real Decreto 1266/1997, de 24 de julio, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico superior en Interpretación de la Lengua de Signos. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 218, de 11 de septiembre de 1997. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1997-19618>
- Real Decreto 831/2014, de 3 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Mediación Comunicativa y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 259, de 25 de octubre de 2014. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-10871>
- Rodrigues, C. H. (2018). Tradução e Língua de Sinais: a modalidade gestual-visual em destaque. *Cadernos de Tradução*, 38(2), 294-319.
- Solé, A. (2019). *Método de Adaptación de obras audiovisuales para personas con discapacidad auditiva* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación Escuela de Comunicación Social.
- Tamayo, A. (2022). Sign Languages in Audiovisual Media: Towards a Taxonomy from a Translational Point of View. *Journal of Audiovisual Translation*, 5(1), 129–149. <https://doi.org/10.47476/jat.v5i1.2022.167>
- Van der Kooij, E. y Van der Hulst, H. (2005). *On the internal and external organization of sign language segments: some modality-specific properties*.
- Villameriel, S., Díaz, P., Costello, B. y Carreiras, M. (2014). Bilingüismo LSE/castellano: activando y cambiando entre lenguas. En CNLSE (Ed.), *Actas del Congreso CNLSE sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española: Madrid, 2 y 3 de octubre de 2014* (pp. 69-77). Real Patronato sobre Discapacidad. https://www.siiis.net/documentos/documentacion/Actas_Congreso_CNLSE_2014.pdf
- Wilcox, S. y Shaffer, B. (2005). Towards a cognitive model of interpreting. En T. Janzen (Ed.), *Topics in Signed Language Interpreting* (pp. 27-50). John Benjamins.



**CENTRO DE
NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA
LENGUA DE SIGNOS
ESPAÑOLA**