

Rayco H. González-Montesino

DOI: 10.4312/vh.29.1.53-76

Lourdes Calle-Alberdi

Silvia Saavedra-Rodríguez



Universidad Rey Juan Carlos, Madrid

La formación ética de los futuros intérpretes de lengua de signos española: entre la deontología y la teleología

Palabras clave: interpretación de lengua de signos, ética, deontología, teleología, formación

La profesionalización de la interpretación de lengua de signos española (LSE) es relativamente joven y, desde sus inicios, la ética y su regulación mediante códigos de actuación ha sido esencial (De los Santos y Lara Burgos, 2004). A nivel internacional, nuevos modelos de análisis del trabajo de los intérpretes como el *Demand-Control Schema* (Dean y Pollard, 2011, 2013) y el *Role Space* (Llewellyn-Jones y Lee, 2014) han tenido un importante impacto académico, replanteando el marco de análisis éticos y, por ende, la formación de estos profesionales está en plena transformación (efsli, 2013). Tales modelos adoptan una perspectiva teleológica de la ética profesional, cuestionando el tradicional enfoque deontológico (Calle-Alberdi, 2015). Este trabajo examina la formación recibida sobre ética profesional en el único programa universitario que forma a intérpretes de LSE en este país: el Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de la Universidad Rey Juan Carlos. Para ello, se han elaborado unos supuestos prácticos que propician un dilema ético, basado en los pilares fundamentales del código deontológico propuesto por la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guía-intérpretes (FIL-SE, 2002), y se han presentado a una muestra de alumnado del último curso de dicho grado. A través de entrevistas semiestructuradas y atendiendo a los patrones de razonamiento que usan en la aplicación de su ética profesional, se

han extraído diversas conclusiones que nos indican cómo articulan la toma de decisiones para aplicar el código deontológico. Esta primera aproximación ha permitido concluir que, ante situaciones específicas, el alumnado genera ese dilema entre la deontología y la teleología por el que se aboga en los nuevos modelos de análisis, aunque queda patente la necesidad de ahondar más en los mismos durante el período formativo de los futuros intérpretes de LSE.

1 Introducción

La interpretación de las lenguas de signos, como variante de la mediación interlingüística e intercultural en general, resulta indispensable para garantizar los derechos sociales y lingüísticos de un colectivo de personas que, tradicionalmente, han visto mermadas sus posibilidades de participación en igualdad de condiciones. A pesar de que la figura profesional del intérprete de lengua de signos (ILS) es cada vez más conocida y reconocida en nuestra sociedad, las personas sordas y sordociegas siguen enfrentándose a barreras de comunicación y de acceso a la información en su vida diaria. Este hecho queda patente en el *II Informe sobre la situación de la lengua de signos española*, publicado recientemente por el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (2020), ya que el 44,4% de los de los 514 informantes sordos y sordociegos signantes cree que no hay posibilidad de contar con interpretación en todos los ámbitos y en todas las horas, un 46,3% afirma no haber obtenido siempre este servicio aun habiéndolo solicitado, y un 79% considera que no hay suficientes ILS en este país para cubrir sus necesidades. Estos datos sirven de ejemplo de la situación de desventaja en la que se sigue encontrando este colectivo, y de cómo la interpretación signada se percibe como un bien necesario e insuficiente.

Wilcox y Shaffer (2005) afirman que el desarrollo de esta profesión puede entenderse mediante el análisis de los diferentes modelos empleados a lo largo del tiempo: desde el primitivo *ayudante*, en el que el ILS sin formación asistía gratuitamente a sus familiares o conocidos sordos sin una conciencia ética ni profesional (De los Santos y Lara, 2004); seguido por el modelo antagónico, el denominado *conductivo*, en el que el ILS se percibía como una máquina imparcial cuya única labor era transferir información entre ambas partes (Witter-Merithew, 1986/2015); pasando por el modelo *bilingüe-bicultural*, en el que el ILS era capaz de detectar diferencias tanto lingüísticas como culturales entre la comunidad sorda y la oyente, y lograr una equivalencia dinámica (Roberson, 2018); hasta llegar a los nuevos modelos, con un claro enfoque cognitivo (*cfr.*

Wilcox y Shaffer, 2005; Roberson, 2018) u otros que incitan al ILS a asumir un rol más activo en la toma de decisiones durante su labor —y que abordaremos en los próximos epígrafes—. Evidentemente, esta progresiva transformación de su papel ha generado en los ILS serios conflictos a la hora de cumplir con las normas profesionales establecidas, y ha puesto en tela de juicio los códigos deontológicos, la formación y la propia perspectiva ética de la profesión.

2 Códigos y principios éticos: el enfoque deontológico

Los códigos éticos son una de las principales fuentes donde se recogen las normas que rigen la profesión de ILS. Junto a otros materiales y procesos que también ejercen una influencia normativa, los códigos éticos tienen un impacto muy significativo sobre el proceso de toma de decisiones que desarrollan y aplican los ILS durante su labor (Hill, 2004).

Estos códigos no ofrecen una explicación detallada de qué hacer en cada posible situación a la que se enfrenta un ILS, sino que presentan una serie de principios que podrían aplicarse a los diferentes escenarios (Leneham y Napier, 2003). Lo más relevante de los códigos son esos principios que están detrás de ellos y que constituyen su núcleo, y para poder reflexionar sobre ellos y articularlos adecuadamente en la práctica profesional se necesita de formación específica (Fritsch-Rudser, 1986; Hale, 20007).

Diferentes trabajos han analizado los códigos éticos de los intérpretes, tanto de lenguas signadas como orales. Hale (2007) compara dieciséis códigos de nueve países, señalando que los tres principios éticos explícitos más comunes son la confidencialidad (81,25%), la fidelidad (75%) y la neutralidad (68,75%). El trabajo de De los Santos y Reguera (2002), confrontando doce códigos éticos de ILS, arroja unos resultados similares.

Además de los principios explícitos, Dean y Pollard (2018) señalan que hay otros principios que los ILS articulan en su toma de decisiones. Uno de ellos es el de «autonomía del usuario», reflejado y transmitido por el modelo conductivo —que presenta al ILS prácticamente como un objeto inanimado, que interpreta de manera automática—. Otros valores no explicitados en los códigos, pero que influyen en la toma de decisiones, son, por ejemplo, los principios éticos propios del contexto de interpretación, como el médico, el educativo o el judicial (Hale, 2007).

Diversos autores han identificado limitaciones en la formulación de los códigos éticos de ILS, especialmente el enfoque deontológico que presentan (Cokely,

2000; Dean y Pollard, 2011; Llewellyn-Jones y Lee, 2014). Por «deontológico» entendemos un enfoque de la ética en la que se establecen normas que deben ser cumplidas sin excepción. Los códigos con esta perspectiva prohíben determinados comportamientos y no permiten excepciones (Cokely, 2000). Este enfoque difiere de la denominada «teleología»: una perspectiva ética que se basa en el consecuencialismo e implica tener en consideración las posibles consecuencias de las acciones a la hora de tomar decisiones.

Un ejemplo del empleo de dicho enfoque deontológico es el código aprobado en 2002 por la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guía-intérpretes (FILSE) —que desarrolla el elaborado en 1996 por la asociación precedente: Intérpretes de Lengua de Signos Española (De los Santos y Lara, 2004)—. El llamado Código Deontológico marca la «correcta línea de actuación para los/as intérpretes de lengua de signos y los/as guías-intérpretes [...] y es de obligado cumplimiento» (FILSE, 2002: 1). Los tres primeros artículos hacen referencia a los principios de neutralidad, confidencialidad y fidelidad, con una clara perspectiva deontológica, aunque otros artículos indican explícitamente la conveniencia de un comportamiento flexible, que se ajuste a las situaciones y a las personas con las que se trabaja (Calle-Alberdi, 2015). En los últimos años, se ha hecho patente en el colectivo profesional cierta zozobra respecto al papel que tiene este código y su enfoque en la práctica diaria. En 2019 se organizó un seminario nacional donde se abordó, entre otros, el asunto de la ética profesional. Algunas de sus conclusiones señalan la necesidad de

[...] reflexionar, en un entorno constructivo y amable, sobre su praxis y sobre la aplicación en ella del Código Ético. De hecho, se plantea como una necesidad la reinterpretación más flexible de éste [*sic*] [...]. Esta reflexión debería ser un aspecto intrínseco de la profesión y, como tal, habría de incorporarse a la formación básica de las nuevas generaciones de profesionales como práctica habitual. Por último, el Código Ético debería desarrollarse de una forma más amplia y que refleje una serie de valores, más que normas concretas, que la profesión asuma como propias (FILSE, 2019: 13)

3 Nuevos planteamientos éticos en el ámbito de la ILS

El enfoque deontológico dominante en la mayoría de los códigos éticos de ILS contrasta con la práctica de los profesionales, que presentan un

comportamiento más flexible y, por ello, suelen surgir contradicciones con lo que entienden que el código estipula (Angelelli, 2004; Calle-Alberdi, 2015). En la última década, se ha señalado la necesidad de un marco normativo que permita la flexibilidad en la toma de decisiones (Dean, 2015), y se han propuesto diferentes modelos para analizar ese proceso de elección en la interpretación signada. Estos modelos plantean un enfoque flexible, donde la situación específica del servicio es el foco de análisis, y delimitan lo (in)apropiado de acuerdo con una serie de criterios. Además, no se presentan como sustitutos de los códigos éticos, sino como un marco de análisis que oriente en el aprendizaje y en la práctica profesional. Queremos destacar dos: el *Demand-Control Schema*, de Dean y Pollard (2005), y el modelo del *Role Space*, de Llewellyn-Jones y Lee (2014).

En el *Demand-Control Schema* (DC-S) se identifican dos elementos principales a la hora de tomar decisiones en situaciones de interpretación: las exigencias, o «*demands*», y los controles. Las exigencias se definen como aquellos factores presentes en una situación de interpretación cuyo nivel de relevancia es tal que tienen un impacto en la toma de decisiones (Dean y Pollard, 2013). Por otro lado, los controles son los recursos con los que el ILS debe responder a dichas exigencias. El DC-S clasifica las exigencias en cuatro tipos: del entorno, interpersonales, paralingüísticas e intrapersonales. A su vez, organiza los controles en tres tipos, según cuando se pongan en práctica: antes, durante o después del servicio. Para la toma de decisiones, el DC-S pone en consideración los valores que están detrás de estas, con una visión centrada en sus consecuencias.

Por otro lado, en el modelo del *Role Space* se analiza la efectividad de la interpretación teniendo como referente cómo funciona la comunicación interpersonal cuando no se requiere a un intérprete. Los autores proponen medir el margen de acción de los ILS para tomar decisiones mediante tres ejes que definen la situación de interpretación: 1) la presentación de uno mismo, 2) el alineamiento con los participantes, y 3) la gestión de la interacción. Dependiendo de cada situación y contexto de interpretación, el margen de acción —o «espacio del rol»— del ILS y las estrategias empleables serán diferentes. De esta forma, el foco a la hora de tomar decisiones en ambos modelos está en el contexto, no en unas normas prefijadas. Dean y Pollard (2005) señalan que se puede dar un rango de decisiones que son, a la vez, éticamente válidas y eficaces: desde las más conservadoras (implicando una posición menos intervencionista) a más liberales (con una acción más visible y que, tradicionalmente, han sido desdeñadas por la profesión).

Ambos modelos están teniendo a nivel internacional un impacto significativo en la profesión, planteando nuevas formas de analizar y actuar durante los servicios. Además, están siendo introducidos, poco a poco, en la formación de ILS (efsli, 2013), modificando así los futuros profesionales la manera de entender y desarrollar esta labor.

4 La formación en ética en los estudios de interpretación de lengua de signos española

En España, el primer código ético de ILS se creó en 1994, tras la celebración en Cerdanyola (Barcelona) del *I Seminario de Intérpretes de Lengua de Signos* (De los Santos y Lara, 2004). Sin embargo, a nivel de educación reglada, la formación y reflexión ética sobre la interpretación de lenguas de signos comenzó en 1995, con la publicación del título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos Española, que tuvo vigencia hasta 2016, cuando fue suprimido del catálogo de títulos de Formación Profesional y la instrucción de ILS se trasladó al espacio universitario. Así, entre las diez capacidades terminales del módulo sobre técnicas de interpretación, se establecía que el alumnado debía ser capaz de «[a]nalizar el código deontológico y las normas profesionales para garantizar en su futuro ejercicio laboral la profesionalidad de su[s] servicios y el respeto a los derechos de los usuarios» (Real Decreto 2060/1995: 6903). Por tanto, se incluía el código en el contenido básico a impartir, y se evaluaba la aptitud del alumnado para describir y explicar estas normas y para señalar comportamientos (in)correctos de los ILS en diferentes situaciones.

Como podemos observar, la formación en ética dada a los ILS en estos veinte años se hizo desde un enfoque eminentemente deontológico, en el que primaba una actuación más conservadora basada en los principios de fidelidad, neutralidad y confidencialidad, y siempre con las consignas de no involucrarse emocionalmente, «*intentar ser lo más invisibles posible [...] [y] mantenerse como mero transmisor de la información*» (De los Santos y Lara, 2004: 33; cursivas de las autoras).

A nivel universitario cabe señalar que, fruto del reconocimiento de las lenguas de signos en España gracias a la Ley 27/2007, se oferta desde 2008 un itinerario de lengua de signos catalana en el Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra. El análisis de su plan de estudios¹ refleja que

1 El plan de estudios, y la distribución temporal de las materias en los distintos cursos, es accesible en https://www.upf.edu/documents/8217493/245018475/Pla+estudis_Trad.pdf/ddc55292-d5b5-55e4-c563-c45c8adf65ec

solo existe una asignatura optativa de 4 ECTS sobre formación ética, denominada «*Pràctica i deontologia de la traducció*», y en la que no existe referencia alguna a las lenguas signadas ni al Código Deontológico de FILSE (2002)². Tampoco encontramos mención explícita a cuestiones éticas en los contenidos de las ocho asignaturas de traducción en LSC y las cuatro de interpretación de LSC³. No obstante, Barberá —docente en dicho grado— (comunicación personal, 26 de junio de 2021) afirma que el contenido y aplicación práctica del Código Deontológico se trabaja en la asignatura «*Traducció del primer idioma 1*» y en «*Traducció del segon idioma 1*», ya que en ellas es cuando el alumnado entra en contacto con la traducción e interpretación de la LSC. Luego, estos contenidos éticos se vuelven a repasar en «*Interpretació LSC 1*».

En el caso de la lengua de signos española (LSE), el único programa formativo que existe actualmente en nuestro país es el que ofrece desde 2016 la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), denominado Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda. Entre las competencias generales⁴ a desarrollar, queremos destacar la sexta: «[c]apacidad para resolver problemas y selecciona[r] o elegir una estrategia o actuación entre varias, teniendo en cuenta todos los aspectos que influyen en dicha elección y *las repercusiones posteriores*» (la cursiva es nuestra). Esta competencia se concreta en dos específicas: la CE2, que supone «[i]nteriorizar y saber aplicar los estándares profesionales de forma ética», y la CE3, que les permitirá «[r]econocer situaciones que plantean dilemas éticos asociados a su profesión y saber seleccionar la estrategia de detección adecuada».

En cuanto a las materias de este título, encontramos en primer curso una asignatura de formación básica común llamada «Deontología profesional y legislación», de 6 ECTS. En sus contenidos⁵ se incluye expresamente el Código Deontológico del ILS, así como aspectos relativos a la ética y deontología

2 La guía docente de esta materia, para el curso 2020-21, puede consultarse en el siguiente enlace: [https://gestioacademica.upf.edu/doa/consultaPublica/look\[conpub\]MostrarPubGuiaDocAs](https://gestioacademica.upf.edu/doa/consultaPublica/look[conpub]MostrarPubGuiaDocAs)

3 Solo es reseñable, teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio, que en los contenidos de la asignatura «*Traducció 3 (LSC)*» se incluye un apartado sobre el papel del intérprete/traductor de la LSC (accesible en: [https://gestioacademica.upf.edu/doa/consultaPublica/look\[conpub\]MostrarPubGuiaDocAs](https://gestioacademica.upf.edu/doa/consultaPublica/look[conpub]MostrarPubGuiaDocAs))

4 El listado de competencias generales y específicas de este título puede consultarse en el siguiente enlace: <https://www.urjc.es/estudios/grado/2000-lengua-de-signos-espanola-y-comunidad-sorda#competencias>.

5 Esta guía docente, junto a las del resto de materias de cualquier título de grado o máster de esta universidad, puede descargarse desde: <https://gestion3.urjc.es/guiasdocentes/>

profesional, a los principios y valores éticos del ILS, o a la legislación que ampara los derechos y deberes de las personas sordas o con discapacidad auditiva. Además, entre las actividades formativas, el alumnado realizará debates críticos sobre cuestiones éticas y/o dilemas morales. Por otro lado, la revisión de las guías docentes de las cuatro asignaturas de técnicas de interpretación y las tres sobre ámbitos de interpretación específicos muestra que en todas ellas hay contenidos sobre ética profesional del ILS, y que en sus bibliografías se incluye, entre otros, el Código Deontológico de FILSE (2002), el trabajo de Angelelli (2004) y, sobre todo, el de Llewellyn-Jones y Lee (2013) y los de Dean y Pollard (2011, 2013).

Esta revisión de las competencias y los contenidos de los dos únicos programas universitarios que instruyen ILS en España revela la importancia que se le está dando a la formación en materia ética y, sobre todo, permite advertir la perspectiva desde la que se hace, los modelos teóricos empleados y los autores referidos. Encontramos un enfoque que se aleja de la visión restrictiva que se venía dando de la labor del ILS y que fomenta una toma de decisiones basada en las posibles consecuencias; un proceder flexible, en el que el ILS sopesa las variables de cada situación comunicativa y actúe en consecuencia. Por tanto, una formación ética basada en la teleología y que se encuentra en consonancia con los planteamientos profesionales y formativos que existen actualmente a nivel internacional.

No obstante, dicha revisión también ha hecho que, como docentes del grado de la URJC, nos planteáramos cuestiones tales como: con nuestra labor, ¿estamos logrando el propósito de favorecer un cambio del modelo de ILS imperante en España? ¿El alumnado está, en realidad, asimilando este nuevo enfoque ético? ¿Qué tipo de patrones de razonamiento evidencian ante situaciones éticamente complejas? ¿Cómo justifican sus decisiones? Para dar respuesta a estos y otros interrogantes, se diseñó un estudio de tipo cualitativo que nos permitiera aproximarnos a la realidad de nuestros estudiantes en cuanto a formación ética, lo que nos proporcionará pistas de posibles modificaciones futuras.

5 Estudio empírico

El presente estudio tiene como objetivo general examinar la formación recibida sobre ética profesional por los estudiantes del Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de la URJC. Los objetivos específicos que se

persiguen son: 1) Analizar los patrones de razonamiento que articula el alumnado del grado una vez han superado todas sus asignaturas; 2) Identificar qué modelo ético de interpretación (deontológico o teleológico) predomina en sus planteamientos.

Para ello, se planteó un diseño no experimental de alcance descriptivo y de carácter transversal, que nos permitiera acercarnos a nuestro objeto de estudio mediante la obtención de resultados de tipo cualitativo. Así, se elaboró una entrevista semiestructurada con tres supuestos prácticos, cada uno de ellos relacionados con los tres pilares del Código Deontológico de FILSE (2002) —confidencialidad, neutralidad y fidelidad—, y que pretendían provocar en el alumnado una serie de dilemas éticos. Tras cada supuesto, se preguntaría: 1) ¿Qué harías en esta situación?, 2) ¿Qué elementos son relevantes y deben ser tenidos en cuenta a la hora de tomar una decisión en esta situación específica?, y 3) ¿Cómo justificas tu decisión?

Para finalizar la entrevista, se incluían dos preguntas sobre el soporte teórico en el que basaban sus respuestas: 1) ¿Crees que hay alguno de los contenidos vistos durante tu formación (textos, explicaciones en clase, etc.) que hayas tenido en cuenta a la hora de tomar tu decisión o argumentarla? 2) ¿En qué asignaturas del grado has abordado estos contenidos?

En la selección de la muestra se establecieron los siguientes criterios: 1) que el alumnado estuviese finalizando el cuarto curso del grado y hubiese superado las siete asignaturas de técnicas y ámbitos de interpretación, y 2) que cursara el grado simple, y no uno de los dobles grados. Esta muestra no probabilística se conformó siguiendo el listado alfabético del alumnado que cursó en el primer cuatrimestre de 2020-21 la última asignatura de ámbitos de interpretación. De esta forma, se seleccionaron seis participantes por campus, obteniendo una muestra total de doce personas: once mujeres y un hombre.

En cuanto al procedimiento, y antes de entrevistar a la muestra seleccionada, se realizó una prueba piloto para comprobar «[...] hasta qué punto el cuestionario funciona como se pretendía y las preguntas provocan el tipo de respuestas deseadas» (García, 2016: 193). Para ello, se pidió la colaboración de una alumna que cumplía tales criterios y, teniendo en cuenta sus aportaciones y sugerencias, se realizaron algunas modificaciones: se eliminaron ciertas ambigüedades en los supuestos, y se cambió el orden y la cantidad de preguntas. Se contactó con la muestra seleccionada mediante el correo electrónico corporativo de la URJC, solicitando su colaboración en un estudio, sin especificar su

contenido. A las personas que aceptaron, se les entrevistó individualmente a través de *Microsoft Teams*, entrevistas que duraron una media de 25 minutos y que fueron grabadas para su posterior análisis —previa autorización explícita por las interesadas—.

6 Resultados

6.1 Supuestos prácticos

- 1) Dentro de tu trabajo como intérprete de servicios ordinarios has empezado a interpretar una terapia psicológica. Ya llevas 4 sesiones, las mismas que la usuaria. Ha costado un poco que la usuaria se suelte con la psicóloga, pero parece que ya empiezan a conectar entre ellas y tú también has ido cogiendo el ritmo de la terapia. Ahora te vas un mes de vacaciones, y la psicóloga te comenta la importancia de que el cambio de intérprete no suponga un paso atrás en los avances, por lo que considera que la nueva ILS debe tener conocimiento del tema para poder tratar con sensibilidad algunos aspectos clave de las sesiones. El servicio lo va a continuar una de tus compañeras de la Federación, y te pregunta por cómo se han dado las sesiones anteriores.

En este primer supuesto, la confidencialidad es el principio ético que entra en conflicto. Una vez expuesto, el 100% de las participantes considera imprescindible proporcionar información a su compañera para asegurar una continuidad en el servicio y unas condiciones mínimas de calidad en la interpretación, y facilitar la situación tanto a la usuaria como a la nueva profesional. La cantidad de la información compartida varía, desde dar una visión general de las sesiones, la temática, su vocabulario y contenido, y las competencias y necesidades lingüísticas de la persona sorda, hasta ofrecer información más específica sobre los temas tratados, pero sin contar detalles que, a su juicio, puedan suponer una ruptura de la confidencialidad. Solo una de ellas afirma que proporcionar esa información no sería romper el secreto profesional porque «no lo estás haciendo público, se lo estas contando a la intérprete que va a continuar las terapias» (participante 6).

Además, el 58,3% plantea solicitar autorización expresa de la usuaria para informar a la nueva ILS de manera más detallada y así asegurar un mejor servicio. Por el contrario, ninguna baraja la posibilidad de que sea la psicóloga la que proporcione esta información, pese a ser ella quien recalca la importancia de la correcta gestión del cambio de profesional. Tan solo una persona plantea esto como posible alternativa cuando se le pidió justificar sus decisiones.

En cuanto a qué elementos son relevantes y deben ser tenidos en cuenta a la hora de tomar una decisión en esta situación, las respuestas giraron en torno a cuatro fundamentos:

- 1) Un 58,3% hizo alusión a la importancia de la preparación de los servicios para asegurar su calidad y, por tanto, a la necesidad de proporcionar la información relevante a la nueva ILS sin romper la premisa de confidencialidad.
- 2) El 50% nombró el derecho de privacidad de la usuaria y de confidencialidad de los acontecimientos relatados durante la terapia, derecho que consideran puede verse vulnerado dependiendo de la cantidad de información transmitida a la nueva profesional.
- 3) Un 25% también señaló la importancia de respetar la autonomía de la persona sorda, siendo ella la que elija qué información transmitir a la nueva ILS.
- 4) Por último, un 58,3%, destacó el tipo de servicio como elemento para tener en cuenta, considerando relevante que el tema tratado es muy delicado.

Entre los argumentos para justificar sus decisiones, un 58,3% alude nuevamente a la necesidad de preparación del ILS, a la importancia de asegurar una continuidad y calidad del servicio, al papel del ILS como puente de comunicación y facilitador de la interacción, etc. Por tanto, consideran imprescindible conocer aquella información que facilite la interpretación, para beneficio de la usuaria, de la situación y de la propia ILS. Por otra parte, un 50% justifica limitar el contenido transmitido a lo más general, por ser un tema íntimo de la usuaria. Algunas participantes manifiestan que la toma de decisiones sería diferente si se tratase de otro ámbito o tipo de servicio, donde la información no fuese tan comprometida.

- 2) Vas con una usuaria al servicio de urgencias. La persona sorda entra a la sala de espera hasta que llegue su turno de atenderla. Una auxiliar te pide que salgas porque no se admiten acompañantes ya que solo pueden estar ahí los pacientes. La usuaria no es capaz de explicar claramente cuál es tu papel, y la auxiliar insiste en que te vayas. La usuaria encoge los hombros y te mira con cara de resignación.

En este caso, el principio que entra en conflicto es el de neutralidad. Al preguntar qué harían en esta situación, el 100% de las informantes contestó que tomaría la palabra para explicar cuál era su función y aclarar la situación; algunas lo harían directamente y otras informarían previamente a la usuaria. El 25% señaló que solo lo haría tras recibir consentimiento explícito de esta, dando por hecho que se lo daría; si no, el 16,6% afirmó que se marcharía ante la insistencia de la auxiliar.

En cuanto a los elementos relevantes para la toma de decisiones, un 75% hizo hincapié en la necesidad de explicar la figura profesional ante el desconocimiento social, como parte de la labor del ILS. De ellas, un 50% también aludió a los derechos de las personas sordas, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Una informante consideraba que el dictamen de la usuaria era lo fundamental, y que tomar la palabra era una intromisión y una amenaza hacia su autonomía. Ninguna hizo referencia explícita al principio de neutralidad.

Por último, un 33,3% de los argumentos utilizados para justificar sus decisiones se relacionaba con la propia profesión del ILS: la importancia de dar a conocer su papel y funciones, generar respeto hacia la profesión, sentar un precedente, etc. Por otro lado, el 58,3% hizo referencia a los derechos del colectivo de personas sordas, como, por ejemplo, la participante 1: «el que le estén diciendo a una persona sorda que no puede ir su intérprete, que es su voz en este mundo oralista, es como si le estuvieran quitando también sus derechos». Cabe destacar que una hizo alusión al concepto de invisibilidad del ILS, considerando imposible aplicarlo constantemente: «siempre se nos ha dicho que los intérpretes tienen que ser invisibles y demás, pero es que es también mi parte el luchar por mi profesión» (participante 4).

- 3) Primer día de bachillerato, primera clase. Estás con un alumno con el que no has trabajado antes. Os habéis presentado y conversado un poco antes de que llegue la primera profesora, que es la de Lengua. Cuando llega, pide silencio y va pasando lista. El alumno empieza a hacerte comentarios despectivos en LSE sobre la forma en que la profesora va vestida. La profesora ve que el alumno está signando y te pregunta qué está diciendo.

En este último supuesto, el principio de fidelidad es el conflictivo. Se puede afirmar que fue el supuesto que más dudas generó en el alumnado y en el que más tiempo de reflexión invirtieron, solicitando detalles e información, *a priori*, irrelevante para tomar una decisión y valorando las posibles consecuencias de sus actos. Tal es así que el 50% expresó no saber dar una respuesta a esta situación sin un razonamiento previo.

No obstante, un 58,3% afirmó que no contestaría directamente, interpretando y redirigiendo la pregunta hacia el alumno, mientras que un 33,3% sí contestaría sin interpretar, dando una respuesta que evitara un posible conflicto entre alumno y profesora. Dos alumnas hacen referencia a la fidelidad, y una afirma que la cumpliría, aunque consideran que en situaciones reales de este tipo los ILS no suelen cumplir el Código Deontológico por prevenir un enfrentamiento.

En cuanto a los elementos relevantes y que se deben tener en cuenta para actuar, el alumnado también requirió más tiempo para organizar su pensamiento y responder. Dos de las entrevistadas señalaron que, siendo el primer día de clase y sin conocer a las partes, preferían no interpretar al alumno ni tampoco contestar a la pregunta, evitando así una situación comprometida que pudiese perjudicar su futuro trabajo en el aula. Otra informante consideraba que el principio de fidelidad era el elemento fundamental en esta situación y que debería priorizarse a la hora de tomar decisiones. El resto (75%) resalta como elemento principal realizar una adaptación cultural: por un lado, atribuyen los comentarios del alumno a un desconocimiento por su edad de un adecuado comportamiento social o de la figura del ILS; por otro lado, no consideran que su intención fuera que dichos comentarios llegaran al resto de compañeros ni a la profesora, sino solo al ILS, y piensan que esto debe primar a la hora de tomar una decisión.

«Dentro de la comunidad sorda este tipo de conversaciones es como muy habitual. [...] a lo mejor él lo está haciendo de forma natural porque lo suele hacer en su día a día, pero su objetivo, su intención, no es que la profesora se entere de eso; simplemente comentármelo a mí porque sé lengua de signos» (participante 9).

Para justificar sus decisiones, un 75% hace hincapié en la adaptación cultural, entendiendo que la lengua de signos es plenamente visible y es inviable pretender una comunicación privada con la ILS. Además, un 33,3% recalca que redirigir la pregunta de la docente hacia el alumno podría ser una oportunidad para que este entienda las funciones del ILS de cara a un futuro.

Un 25% recalca la necesidad de evitar una situación de tensión, que podría traer consecuencias negativas hacia el alumno, y solo la participante 7 incide en que el conflicto se genera por la pregunta directa a la ILS y el principio de fidelidad: «si no lo interpreto [el comentario], como que no estoy cumpliendo el código deontológico, no estoy haciendo mi trabajo. Si, además, me pregunta la profesora, [...] [interpretaría] para no saltarme el código, para no mentir».

6.2 Referencias a la formación y a los contenidos teóricos

Una vez finalizada esta primera parte, se les formulaba las dos preguntas relativas al soporte teórico que habían utilizado para dar solución a estas situaciones o a cualquier otra similar en su futura práctica profesional.

El 100% de las participantes afirma que su toma de decisiones o su argumentación estaba influida por alguno de los contenidos vistos durante la formación, aunque un 41,6% reconoció no recordar el nombre concreto de ningún texto. Sí que todas aludieron a los supuestos prácticos trabajados en el aula durante su período formativo y, además, un 58,3% atribuyó parte de sus decisiones a los modelos, ejemplos o experiencias compartidas en las distintas materias por el profesorado con titulación y experiencia laboral como ILS.

De las informantes que especificaron algún texto, un 50% nombró el Código Deontológico de FILSE (2002), y un 8,3% incluyó también el de AVLIC (*Association of Visual Language Interpreters of Canada*). Un 33,3% señaló el DC-S de Dean y Pollard (2013) y, de forma puntual, algunas mencionaron otros documentos con contenidos sobre el papel y funciones del ILS, la toma de decisiones o las buenas prácticas.

En cuanto a las materias donde se habían abordado dichos contenidos, el 100% los incluye en las asignaturas de técnicas de interpretación y en las de ámbitos de interpretación específicos. Una de las participantes matiza que es en las dos últimas asignaturas técnicas de interpretación donde se profundiza en estos contenidos, mientras que el 41,6% considera que se han trabajado más en la materia «Interpretación de Lengua de Signos en los ámbitos de las Ciencias Jurídicas y Sociales»; un 25% incluye también la de Ciencias de la Salud, y solo una persona añade la de ámbitos de las Artes y Humanidades y Ciencias de la Comunicación. Además, un 25% señala la asignatura «Guía-interpretación de personas sordociegas» y un 16,6% refiere el período de prácticas externas como soporte a los contenidos teóricos vistos durante los cursos anteriores.

Cabe destacar que una alumna nombró la asignatura «Lengua de Signos Española I», donde se trataron puntualmente estos contenidos mediante experiencias personales compartidas por la docente sorda. Con relación a esto, algunas participantes encuentran beneficioso que se incluyeran estos contenidos en las materias dictadas por profesorado sordo y conocer así su opinión, además de concretar en el colectivo de personas sordas otras asignaturas que tienen un planteamiento teórico generalista.

7 Discusión

Como se puede observar con el análisis de las entrevistas, la mayoría del alumnado participante identifica conflictos éticos en las situaciones propuestas y señala posibles cursos de acción en base a principios éticos, estén o no recogidos en el Código Deontológico de FILSE (2002). Sin embargo, a la hora de articular sus argumentos, no son capaces de señalar el conjunto de principios éticos que entran en conflicto, y únicamente identifican el que guía su práctica y el que han priorizado para su toma de decisiones. Asimismo, el léxico utilizado y el planteamiento realizado deja entrever ciertas carencias conceptuales y terminológicas.

De manera más específica, en cuanto al principio de confidencialidad, se observa cierta inseguridad sobre qué cantidad de información se debería compartir con una compañera ILS para asegurar la continuidad y calidad del servicio. Esta posibilidad no se explicita en el Código Deontológico de FILSE (2002), pero sí en otros códigos de ILS, como el de AVLIC —identificado como un código con un enfoque basado en valores (Dean, 2015) y que fue mencionado por alguna participante—. Por otra parte, que el alumnado valore actuar de forma diferente según el servicio y el grado de intimidad de la

información empleada puede ser éticamente problemático, porque se deja a criterio personal la decisión de compartir o no esa información, en vez de imperar el requerimiento profesional de garantizar la calidad del servicio. Por último, es una falta de responsabilidad profesional dejar en manos de la usuaria una decisión ética relacionada con el criterio de calidad del servicio. El Código Deontológico de FILSE (2002) establece que, si fuera preciso, el ILS debe informar de la profesión en general y de las condiciones necesarias para una adecuada realización del servicio, y esto no contradice el principio de autonomía del usuario en la toma de decisiones (Dean y Pollard, 2018).

En relación con la neutralidad, destaca que ninguna de las participantes aludiera explícitamente a ella, pese a que FILSE (2002) la define como mantenerse imparcial y «evitar proceder que presupongan custodia, consejo o control» (p. 1). Sin embargo, el 75% sí que señaló como principio en conflicto la necesidad de explicar el perfil profesional, principio incluido en el Código Deontológico, pero no entre lo que algunos autores han bautizado como «the Holy Trinity of Confidentiality, Impartiality and Accuracy» (Lenehan y Napier, 2003: 92). También es revelador que una participante cuestione el principio de invisibilidad, lo que se aleja del modelo *conductivo* (Witter-Merithew, 1986/2015) y es afín a lo propuesto por los nuevos modelos éticos, como el DC-S (Dean y Pollard, 2013) y el *Role Space* (Llewellyn-Jones y Lee, 2013).

En el último supuesto, el principio de fidelidad entraba en conflicto con otros principios éticos, como el de neutralidad —al ejercer control sobre la situación (FILSE, 2002)—. Sin embargo, ninguna de las estudiantes identifica este último como problemático, y un grupo considerable utilizaría para guiar su decisión el principio de evitar una situación de tensión. Por otra parte, una amplia mayoría considera necesario realizar una adaptación cultural y valorar la intención del emisor para tomar una decisión. Observamos, por tanto, influencia de los nuevos planteamientos teóricos: del modelo *bilingüe-bicultural* (Roberson, 2018), y de los modelos con perspectiva teleológica que abogan por considerar las posibles consecuencias. No obstante, es cierto que todavía alguna alude a cumplir fehacientemente el Código Deontológico a la hora de argumentar sus decisiones.

Por último, cabe señalar que, en general, fueron muy escasas las menciones directas a este código y a sus principios fundamentales, lo que plantea la duda de hasta qué punto lo identifican como el principal material normativo de la profesión en nuestro país. Tampoco hicieron alusión a la asignatura «Deontología profesional y legislación», que es la única centrada exclusivamente en aspectos

éticos profesionales en este grado. También es significativo que casi la mitad de las participantes no fuera capaz de citar ninguno de los textos trabajados en el aula para su toma de decisiones, mientras que más de la mitad sí hace referencia a ejemplos o experiencias del profesorado como ILS. Estas acaban modelando su toma de decisiones y, por tanto, podemos entender que adquieren un carácter normativo entre el alumnado. En este sentido hay que señalar que la mayoría de este profesorado fue formado con el modelo deontológico recogido en el extinto título de Formación Profesional; por lo tanto, podemos inferir que parte de sus experiencias y ejemplos pueden estar influenciados por dicho modelo. Solo aquellos docentes que han seguido formándose mediante acciones complementarias o formación académica superior pueden haber incorporado los nuevos modelos teóricos. Cabe preguntarse si el profesorado que actualmente imparte docencia en el grado —y cuya formación y práctica profesional inicial era meramente deontológica— es capaz de, no solo abordar los nuevos modelos de forma teórica en sus explicaciones, sino de también aplicarlos en el análisis de las actividades prácticas realizadas en el aula, favoreciendo así el proceso de reflexión pretendido en el alumnado.

8 Conclusiones

El escenario de desigualdad social al que se enfrentan a diario las personas sordas viene reproduciéndose desde hace décadas, y esto hizo que el ILS se erigiera desde el principio en una figura esencial para que esta minoría lingüística pudiera reclamar y disfrutar de sus derechos como ciudadanos. El papel del ILS como mediador comunicativo y su responsabilidad social han ido variando a lo largo de los años —siempre de forma paralela a la evolución y visibilidad de la comunidad sorda en nuestra sociedad—, y la formación en materia ética se ha convertido en un aspecto esencial para un adecuado desempeño de su labor. Nuestra intención en este trabajo ha sido analizar la formación ética que actualmente recibe el alumnado de interpretación de LSE y determinar qué enfoque ético han adquirido, mediante el estudio de los patrones de razonamiento que articulan ante diferentes situaciones.

Los resultados obtenidos parecen señalar que el alumnado del Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de la URJC percibe la existencia de conflictos éticos y señala valores que guían sus decisiones que van más allá del código ético, pero tiene dificultades para identificar los diferentes principios en conflicto, cuestión necesaria para hacer un análisis completo de la situación y poder tomar una decisión informada.

Este análisis incompleto se refleja en el uso limitado de los conceptos específicos y el léxico propio del ámbito, y porque presentan dificultades a la hora de identificar los modelos teóricos en los que basan sus razonamientos. Aun así, podemos afirmar que el modelo *conductivo* no parece ser el modelo imperante en su discurso y, basándonos en las diferentes menciones sobre cuestiones culturales, parecen indicar que el modelo *bilingüe-bicultural* moldea sus reflexiones.

Por último, atendiendo a las referencias que hacen sobre las materias cursadas, podemos concluir que aquellos contenidos éticos tratados en los dos últimos cursos del grado tienen un mayor impacto en sus patrones de razonamiento que los que se abordan durante los primeros años. Según esto, podría ser más adecuado que la asignatura «Deontología profesional y legislación» se impartiera a partir del tercer curso, para una mejor asimilación de los contenidos éticos. También que se empleara una metodología teórico-práctica sobre esta materia, más cercana a la realidad de las personas sordas y a los dilemas que afrontan los profesionales a diario, lo que favorece la reflexión y la toma de decisiones. De esta manera, se fomentaría que el alumnado pueda aplicar y articular de manera adecuada los conceptos teóricos, afianzando un enfoque teleológico que parece haberse implantado, pero que carece de la suficiente solidez argumental.

Bibliografía

- Angelelli, C. (2004): *Medical Interpreting and Cross-cultural Communication*. Cambridge: University Press.
- Association of Visual Language Interpreters of Canada (2000): *Code of Ethics and Guidelines for Professional Conduct*. <https://www.avlic.ca/ethics-and-guidelines/english#overlay-context=user/285> (15-07-2021)
- Calle-Alberdi, L. (2015): *Deconstructing “common sense”. Normative Ethics and Decision-making by Sign Language Interpreters* [tesis de máster, Humak University of Applied Sciences]. <https://www.theseus.fi/handle/10024/107834> (05-07-2021)
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (2020): *II Informe sobre la situación de la lengua de signos española*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/6377> (20-07-2021)

- Cokely, D. (2000): «Exploring Ethics: A Case for Revising the Code of Ethics». *Journal of Interpretation*, 25–60. https://www.academia.edu/7657855/Exploring_Ethics_A_Case_for_Revising_the_Code_of_Ethics (27-07-2021)
- De los Santos, E., y Lara, M. (2004): *Técnicas de Interpretación de Lengua de Signos*. Madrid: CNSE.
- De los Santos, E., y Reguera, Á. (2002): «An International Perspective: What are Ethics for Sign Language Interpreters? A Comparative Study among Different Codes of Ethics». *Journal of Interpretation*, 49–61.
- Dean, R. K. (2015): *Sign Language Interpreters' Ethical Discourse and Moral Reasoning Patterns*. [tesis doctoral, Heriot-Watt University, Edimburgo]. <https://core.ac.uk/download/pdf/77036239.pdf> (27-07-2021)
- Dean, R. K., y Pollard, R. Q. (2005): «Consumers and Service Effectiveness in Interpreting Work: A Practice Profession Perspective». En: Marc Marschark, Rico Peterson, Elizabeth A. Winston (eds.), *Sign Language Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice*. New York: Oxford University Press.
- Dean, R. K., & Pollard, R. Q. (2011): «Context-based Ethical Reasoning in Interpreting». *The Interpreter and Translator Trainer*, 5, 155–182.
- Dean, R. K., & Pollard, R. Q. (2013): *The Demand Control Schema: Interpreting as a Practice Profession*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Dean, R. K., & Pollard, R. Q. (2018): «Promoting the Use of Normative Ethics in the Practice Profession of Community Interpreting». *Signed Language Interpreting in the 21st Century: An overview of the profession*, 37–64.
- European Forum of Sign Language Interpreters (2013): *Learning Outcomes for Graduates of a Three Year Sign Language Interpreting Training Programme*. European Forum of Sign Language Interpreters.
- Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guía-intérpretes (2002): *Código Deontológico de Intérpretes de Lengua de Signos y Guía-Intérpretes del Estado Español*. <http://filse.org/codigo-deontologico> (27-07-2021)
- Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guía-intérpretes (2019): *La interpretación de la lengua de signos y guía-interpretación, una redefinición actualizada: de la teoría a la práctica*. Conclusiones del seminario de FILSE celebrado en Madrid el 27 de abril de 2019. http://filse.org/sites/default/files/news/files/filse_conclusiones_del_seminario.pdf (27-07-2021)

- Fritsch-Rudser, S. (1986): «The RID Code of Ethics, Confidentiality and Supervision». *Journal of Interpretation*, (3), 47–51.
- García Ferrando, M., Alvira Martín, F. R., Alonso Benito, L. E. y Escobar Mercado, M. (coords.) (2016): *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Hale, S. B. (2007): «Analysing the Interpreter’s Code of Ethics». En: Sandra Beatriz Hale, *Community interpreting. Research and Practice in Applied Linguistics*. London: Palgrave Macmillan, 101–136.
- Hill, A. L. (2004): «Ethical Analysis in Counseling: A Case for Narrative Ethics, Moral Visions, and Virtue Ethics». *Counseling & Values*, 48, 131–148. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2004.tb00240.x> (27-07-2021)
- Leneham, M., y Napier, J. (2003): «Sign Language Interpreters’ Codes of Ethics: Should We Maintain the Status Quo?». *Deaf Worlds*, 19, 78–98.
- Llewellyn-Jones, P., y Lee, R. G. (2014): *Redefining the Role of the Community Interpreter: The Concept of Role-space*. Lincoln: SLI Press.
- 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, 6890-6916. <http://www.boe.es/boe/dias/1996/02/23/pdfs/A06890-06916.pdf> (23-07-2021)
- Roberson, L. (2018): « Interpreting: An Overview». En: Len Roberson, Sherry Shaw (eds.), *Signed Language Interpreting in the 21st Century: An Overview of the Profession*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Wilcox, S., & Shaffer, B. (2005): «Towards a Cognitive Model of Interpreting». En: Terry Janzen (ed.), *Topics in Signed Language Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V.
- Witter-Merithew, A. (1986/2015): «Claiming our Destiny, Parts 1 and 2». En: Cynthia B. Roy, Jemina Napier (eds.), *The Sign Language Interpreting Studies Reader*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. B. V.

Future Spanish sign language interpreters' ethical training: Between deontology and teleology

Keywords: sign language interpreting, ethics, deontology, teleology, training

Spanish Sign Language (LSE) interpreters' professionalization is relatively recent. Since its inception, ethics and its regulation via codes of practice has been essential (De los Santos y Lara Burgos, 2004). At an international level, new models for analysing interpreters' work, such as the *Demand-Control Schema* (Dean y Pollard, 2011, 2013) and the *Role Space* (Llewellyn-Jones y Lee, 2014), have had an important impact on academia, reshaping the ethical analysis framework and, thus, entailing that these professionals' training is undergoing an upheaval. (efsli, 2013). Those models adopt a teleological approach to professional ethics, challenging the traditional deontological approach (Calle-Alberdi, 2015). This study examines the only university-level training programme for Spanish Sign Language interpreters in Spain, the Spanish Sign Language and Deaf Community Degree, at Rey Juan Carlos University. For this purpose, three case studies including ethical dilemmas have been proposed. These ethical dilemmas are related to the essential pillars of the deontological code created by the Spanish Federation of Sign Language Interpreters and Guide-Interpreters (FILSE, 2002), and have been presented to the aforementioned students. Semi-structured interviews were carried out and, bearing in mind their professional ethics reasoning patterns, conclusions have been drawn, presenting the way students apply the deontological code when making decisions. This initial study allows us to conclude that, in specific situations, students generate a dilemma between deontology and teleology, the latter being the approach suggested by the latest analysis' frameworks. Nevertheless, it appears there is a need to foster deeper understanding of the new models during the training of future LSE interpreters.

Etično usposabljanje bodočih tolmačev za španski znakovni jezik: med deontologijo in teleologijo

Ključne besede: tolmačenje znakovnega jezika, etika, deontologija, teleologija, usposabljanje

Profesionalizacija tolmačenja španskega znakovnega jezika je razmeroma nova, vendar sta že od vsega začetka imeli etika in njena ureditev v kodeksih delovna nja osrednjo vlogo (De los Santos in Lara Burgos, 2004). Na mednarodni ravni so novi modeli analize dela tolmačev, kot sta *Demand-Control Schema* (Dean in Pollard, 2011, 2013) in *Role Space* (Llewellyn-Jones in Lee, 2014), pomembno vplivali na akademski svet, ker so preoblikovali okvir za analizo etike, s tem pa so vplivali tudi na usposabljanje strokovnjakov, ki trenutno doživlja popolno preobrazbo (efšli, 2013). Ti modeli uvajajo teleološki pristop k poklicni etiki in postavljajo pod vprašaj tradicionalni deontološki pristop (Calle-Alberdi, 2015). Pričujoči prispevek preučuje usposabljanje o poklicni etiki v okviru edinega univerzitetnega programa, ki izobražuje tolmače za znakovni jezik v Španiji: Prvostopenjski program iz španskega znakovnega jezika in skupnosti gluhih na Univerzi Rey Juan Carlos. V ta namen so bile oblikovane tri študije primerov, ki vsebujejo določeno etično dilemo, ki se nanaša na temeljne stebre deontološkega kodeksa Španske federacije tolmačev za znakovni jezik in vodnikov tolmačev (Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guía-intérpretes, FILSE, 2002), predstavljene pa so bile vzorcu študentov zaključnega letnika prvostopenjskega programa. Na osnovi polstrukturiranih intervjujev ter upoštevanja vzorcev razmišljanja pri uporabi poklicne etike, smo prišli do različnih zaključkov, ki nam kažejo, kako študenti uporabljajo deontološki kodeks pri sprejemanju odločitev. Na osnovi teh primerov lahko zaključimo, da se študentom v specifičnih situacijah porodi dilema med deontologijo in teleologijo, ki jo zagovarjajo novi modeli analize. Vsekakor pa bo treba v bodoče posvetiti več pozornosti poglobljenemu razumevanju novih modelov med samim usposabljanjem prihodnjih tolmačev znakovnega jezika.

Rayco H. González-Montesino

Diplomado en Logopedia por la Universidad de La Laguna (ULL), licenciado en Antropología Social y Cultural por la UNED, máster universitario en Interpretación de Lengua de Signos Española (ULL), y doctor en Lingüística Aplicada por la Universidad de Vigo con la tesis “La estrategia siempre a mano: propuestas didácticas para la interpretación en lengua de signos”. Actualmente es docente e investigador en la Universidad Rey Juan Carlos. Sus principales áreas de docencia e investigación son la traducción e interpretación de las lenguas de signos y su didáctica, así como la lengua de signos española y su enseñanza como segunda lengua.

Dirección: Universidad Rey Juan Carlos
C/ de Canarias 53, 4º G.
28045 – Madrid (España)

Correo electrónico: raycoh.gonzalez@urjc.es

Lourdes Calle-Alberdi

Licenciada en Antropología Social y Cultural (2004) por la Universidad Autónoma de Madrid y técnica superior en interpretación de lengua de signos (2010). En 2015 obtuvo el European Master in Sign Language Interpreting por la universidad Humak (Helsinki, Finlandia). Actualmente realiza su tesis dentro del Programa de Doctorado en Humanidades: Lenguaje y Cultura de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). Tiene una experiencia de más de una década en el sector de las lenguas de signos. Ocupa en la actualidad el puesto de personal docente-investigador en el Grado en Lengua de Signos y Comunidad Sorda en la URJC (Madrid).

Dirección: Universidad Rey Juan Carlos
C/ Juan Duque 32
28005 – Madrid (España)

Correo electrónico: lourdes.calle@urjc.es

Silvia Saavedra-Rodríguez

Diplomada en Logopedia (2002) y Licenciada en Bellas Artes (2010) por la Universidad de La Laguna. Técnica superior en Interpretación de lengua de signos española (2006), Integración social (2017) y Mediación comunicativa (2018). Actualmente realiza su tesis dentro del Programa de Doctorado en Humanidades: Lenguaje y Cultura, en relación con la temática de la

interpretación de la LSE. Cuenta con una experiencia laboral de más de una década como intérprete de LSE y, desde el curso 2018/2019, es personal docente-investigador en el Grado de Lengua en Signos Española y Comunidad Sorda en la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid).

Dirección: Universidad Rey Juan Carlos
C/ Numancia 30, 7º A
28039 – Madrid (España)

Correo electrónico: silvia.saavedra@urjc.es