




Preferencias del alumnado en la direccionalidad de interpretación español–lengua de signos española

Student preferences in the directionality of Spanish–Spanish Sign Language interpreting

Silvia Saavedra-Rodríguez

Universidad Rey Juan Carlos
Madrid, España

silviasaarod@gmail.com 

<https://orcid.org/0000-0002-5079-2611> 

Rayco H. González-Montesino

Universidad Rey Juan Carlos
Madrid, España

raycoh.gonzalez@urjc.es 

<https://orcid.org/0000-0002-6830-3951> 

Resumen: Diversos estudios indican que las intérpretes de lenguas de signos muestran una clara preferencia por la interpretación hacia estas lenguas y la perciben como de mayor calidad frente a la dirección contraria, a pesar de que no sea su lengua materna y sentirse menos competentes en ella. Este fenómeno parece estar influido por distintos factores, como la experiencia laboral y el enfoque de la formación, que aparentemente prioriza esta dirección de interpretación. Dado el carácter retrospectivo de la opinión de las profesionales, este estudio pretende averiguar las preferencias de direccionalidad en la interpretación de la lengua de signos española (LSE) desde la perspectiva de las futuras intérpretes. Para ello, se llevó a cabo una investigación no experimental, con un enfoque exploratorio-descriptivo, centrada en el alumnado del grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de la Universidad Rey Juan Carlos, actual y única formación oficial de este tipo en España. A partir del análisis cuantitativo de un cuestionario administrado a 71 personas, comprobamos que los resultados reflejan las mismas tendencias observadas en las profesionales: el alumnado prefiere la interpretación hacia la LSE y la percibe como de mayor calidad, pese a que no sea su lengua dominante. Asimismo, considera que la práctica de aula en las direcciones de interpretación es desequilibrada, con mayor dedicación a la interpretación desde el español hacia la LSE. Como principales conclusiones, se destaca la necesidad de profundizar en los factores que influyen en las preferencias, en el uso y dominio de las lenguas de trabajo, en el rendimiento real en la interpretación y en la correlación entre estas cuestiones, con el fin de implementar mejoras efectivas en los programas de formación de intérpretes de lenguas signadas.

Palabras clave: interpretación; lengua de signos española; formación de intérpretes.

Abstract: Several studies indicate that sign language interpreters show a clear preference for interpreting into sign languages and perceive it to be of higher quality than the opposite direction, despite the fact that it is not their mother tongue and they feel less competent in it. This phenomenon seems to be influenced by various factors, such as work experience and the focus of training, which apparently prioritizes this direction of interpreting. Given the retrospective nature of the professionals' opinions, this study aims to investigate the directionality preferences in Spanish Sign Language (LSE) interpreting from the perspective of future interpreters. To this end, a non-experimental, exploratory-descriptive research was conducted, focusing on students of the Spanish Sign Language and Deaf Community degree at the Universidad Rey Juan Carlos, the only official training of its kind in Spain. Based on the quantitative analysis of a questionnaire administered to 71 individuals, we found that the results reflect the same trends observed in professionals: students prefer interpreting into LSE and perceive it to be of higher quality, even though it is not their dominant language. They also consider classroom practice in interpretation directions to be unbalanced, with greater emphasis on interpreting from Spanish into LSE. The main conclusions highlight the need to delve into the factors that influence preferences, the use and mastery of working languages, actual performance in interpreting, and the correlation between these issues, in order to implement effective improvements in training programs for sign language interpreters.

Keywords: interpreting; Spanish Sign Language; interpreter training.

I. Introducción

En el ámbito de la interpretación interlingüística, el “modelo occidental” o *teoría del sentido* (Seleskovitch & Lederer, 1989) se ha consolidado como uno de los enfoques más influyentes y predominante en Europa occidental. Según esta teoría, interpretar requiere comprender el significado global del mensaje sin centrarse en las palabras específicas utilizadas y, de acuerdo con sus autoras, hacer esta reformulación del mensaje de manera automática en la lengua de destino solo es posible cuando se trabaja en interpretación directa, es decir, hacia la lengua materna (B→A) (Seleskovitch & Lederer, 1989). En la investigación y práctica profesional de la interpretación, la lengua A se concibe como la lengua materna o de mayor dominio de la intérprete, mientras que la lengua B corresponde a una lengua adicional activa de trabajo y la lengua C designa una lengua pasiva desde la cual también se puede interpretar. Esta clasificación permite definir la direccionalidad distinguiendo entre interpretar hacia la lengua A o hacia la lengua B, tal como señalan los estudios sobre interpretación de conferencias, simultánea y de lenguas de signos (Bartłomiejczyk, 2015). En contraposición a la *teoría del sentido*, el “modelo oriental” sostiene que la comprensión es crucial para una interpretación efectiva, y defiende que es más fácil entender un discurso en la primera lengua debido a la presencia de menos ambigüedades. Esto facilita la toma de decisiones y el control de la situación, mejorando la calidad en el producto final cuando se interpreta en la dirección inversa (A→B) (Bartłomiejczyk, 2004; Denissenko, 1989; Opdenhoff, 2011). Estos dos modelos han generado un debate sobre la direccionalidad y la preferencia de una dirección de interpretación sobre la otra, asunto que sigue siendo recurrente entre profesionales, formadores de intérpretes y académicos (Villa, 2016), quienes continúan intentando determinar qué dirección de interpretación



implica menor esfuerzo para el intérprete y cuál garantiza una mayor calidad en el desempeño profesional, ya sea desde o hacia la lengua materna ($A \rightarrow B$ o $B \rightarrow A$).

En el caso de la interpretación de las lenguas orales (LO), la teoría del sentido ha sido ampliamente aceptada como la norma en muchas organizaciones internacionales (Bartłomiejczyk, 2004; Gile, 2005) y los profesionales suelen priorizarla y considerarla la dirección menos compleja, más precisa y preferida (Fons, 2016; Kelly, 1997). La situación es distinta en la interpretación de lenguas de signos¹ (LS), ya que distintas investigaciones indican que la mayoría de las² intérpretes prefieren trabajar hacia la LS, aun cuando no es su lengua materna y consideran que tienen menor dominio y competencia que en su primera lengua oral (Napier et al., 2005; Nilsson, 2015; Sluis, 2010, como se citó en Sluis, 2015; Nicodemus & Emmorey, 2013). Es decir, las profesionales muestran preferencia por la interpretación desde la LO hacia la LS ($LO \rightarrow LS$)³. No obstante, lo cierto es que en ambos casos —con intérpretes de lengua oral (ILO) e intérpretes de lenguas de signos (ILS)— existen pocos estudios empíricos que analicen el impacto real de la direccionalidad en el rendimiento de la interpretación, y los argumentos a favor de una dirección u otra se fundamentan en la tradición, la ideología, la experiencia o las preferencias personales de los profesionales (Bartłomiejczyk, 2004; Gile, 2005; Napier et al., 2005; Opdenhoff, 2011; Seleskovitch & Lederer, 1989; Wang, 2021; Wang & Napier, 2015).

Ahora bien, entre las razones que explican la tendencia opuesta de las ILS con respecto a los ILO, destaca el hecho de que la práctica profesional y la formación de las intérpretes de lenguas signadas suelen centrarse en esta dirección de interpretación (Nicodemus & Emmorey, 2013). En este sentido, históricamente la práctica profesional predominante ha sido la interpretación hacia las LS, ya que las personas sordas participaban en situaciones de comunicación donde recibían información de personas oyentes de forma unidireccional ($LO \rightarrow LS$) (Nilsson, 2015; Pointurier-Pournin, 2014). Empero, el aumento de la participación de las personas sordas en diferentes contextos ha provocado que la interpretación hacia las lenguas orales no sea algo excepcional ($LS \rightarrow LO$), aunque es una realidad que las intérpretes siguen estando más presentes en entornos comunitarios donde prevalecen las interpretaciones hacia las LS y las bidireccionales (González-Montesino, 2016; Napier et al., 2005; Wang & Napier, 2015).

En cuanto a la formación, dado que el objetivo principal de este artículo es explorar su impacto en las preferencias de interpretación, en el siguiente apartado se revisarán varios estudios que señalan la formación como un factor determinante en las preferencias de direccionalidad de las ILS en diferentes lenguas de signos.

¹ En este trabajo empleamos la denominación “lengua de signos”, que es la forma tradicionalmente usada en España y la que figura en su marco jurídico. Reconocemos, al mismo tiempo, que en buena parte de Hispanoamérica predomina la expresión “lengua de señas”, plenamente justificada desde una perspectiva lingüística y etimológica (Storch, 1998).

² En este artículo se emplea el femenino como elección de redacción consciente, coherente con la composición mayoritariamente femenina del colectivo de intérpretes de lenguas de signos en el contexto español, tanto en la formación (Sánchez & Benítez, 2014) como en el ejercicio profesional (López-Sánchez, 2021), y para evitar el sesgo del masculino genérico en español.

³ A lo largo de este trabajo empleamos el término *lengua oral* siguiendo la tradición académica española al contrastar las lenguas habladas con las lenguas de signos (Herrero, 2009). No obstante, coincidimos con Schramm Jr. (2014) en que la *oralidad* no debe confundirse con la *vocalidad* ni limitarse a la modalidad vocal-auditiva de las lenguas, sino entenderse como una oralidad expandida, en la que las lenguas de signos participan mediante una oralidad gestual plenamente constitutiva del discurso. Asimismo, concordamos con Rodrigues (2018) en que la diferencia modal entre lo vocal-auditivo y lo gestual-visual repercute directamente en los procesos de traducción e interpretación.

2. Formación y direccionalidad en la interpretación de lenguas de signos

En primer lugar, el estudio de Napier, Rohan y Slatyer (2005) examina las preferencias de 24 intérpretes de lengua de signos australiana (Auslan) sobre su bilingüismo y la dirección de la interpretación. Los resultados indican que la mayoría se consideran “bilingües no equilibradas”, reconociendo diferencias en sus habilidades receptivas y productivas en las dos lenguas, aunque se sienten competentes en ambas y muestran preferencia por la dirección LO→LS. Muchas atribuyen su falta de bilingüismo al momento de adquisición de la LS, generalmente en la edad adulta a través de programas de educación formal. Las autoras advierten sobre la falta de conciencia de las intérpretes acerca de las dificultades de trabajar hacia la lengua no dominante, y destacan la relevancia de reflexionar sobre la formación y cómo sus percepciones del bilingüismo y la adquisición de la lengua influyen en su desarrollo profesional y en la calidad laboral.

En segundo lugar, Nicodemus y Emmorey (2013) realizaron un estudio con 1.173 intérpretes para comparar las preferencias entre ILO (540) e ILS (633), e identificar los factores condicionantes en cada caso. Los resultados de su encuesta mostraron que las ILS reportaron menor competencia en comprensión y producción en su segunda lengua (lengua de signos) en comparación con los ILO, cuestión que podría estar relacionado con la edad de adquisición de la lengua: muchos ILO aprenden la segunda lengua desde la infancia, mientras las ILS suelen adquirirla en la edad adulta a través de formación específica y sin experiencia previa con la LS o la comunidad sorda —reforzando los resultados de Napier, Rohan y Slatyer (2005)—. En cuanto a la dirección de interpretación, el 72% de los ILO señaló que prefería trabajar hacia su lengua materna (B→A), mientras que, en el caso de las ILS, un 82% prefiere la dirección hacia la LS (LO→LS), independientemente de la edad y forma de adquisición. Esta preferencia fue más pronunciada entre las intérpretes noveles.

Entre los factores que podían explicar la preferencia de las ILS, se destacaron cinco: 1) Tienen más formación y experiencia en la interpretación LO→LS; 2) El uso del dactilológico facilita la interpretación LO→LS, pero complica la LS→LO; 3) La traducción literal requiere menos esfuerzo que reelaborar el discurso y es más aceptable en la dirección LO→LS; 4) Tienen más control sobre su producción en LS que sobre la de las personas sordas para interpretar en dirección LS→LO; 5) En la interpretación LS→LO, la retroalimentación auditiva hace que sean más conscientes de sus errores, aumentando su preferencia por la dirección contraria.

En tercer lugar, Nilsson (2015) analizó los factores que explican por qué las ILS parecen presentar más dificultades en dirección LS→LO, concluyendo que: 1) La mayoría adquieren la LS como segunda lengua y, al mismo tiempo, deben aprender a realizar interpretación simultánea. Los programas formativos suelen ser breves y no siempre permiten un dominio pleno de la LS, lo que afecta a la comprensión del discurso y a la capacidad de trasladarlo a la LO; 2) Deben buscar equivalencias lingüísticas y culturales, y tener en cuenta diferentes variables en la interacción (edad, género, etc.). Para ello deben dedicar parte de sus esfuerzos en comprender la idiosincrasia de las personas sordas; 3) Enfrentan dificultades para reformular el mensaje en diferentes registros y contextos, asunto que resalta la necesidad de mejorar sus habilidades de producción y su dominio del lenguaje oral y, por consiguiente, en la interpretación LS→LO; 4) El seguimiento y la autocorrección del discurso propio puede generar mayor conciencia de los errores, dificultando la interpretación LS→LO — en consonancia con lo señalado por Nicodemus y Emmorey (2013) —.



Por último, Saavedra-Rodríguez (2023), con el objetivo de analizar las preferencias de direccionalidad de las intérpretes de lengua de signos española (ILSE) y verificar si los factores que las condicionan coinciden con los planteados por Nicodemus y Emmorey (2013), llevó a cabo un estudio con la participación de 101 ILSE. Los resultados mostraron que el 78,2% de las profesionales prefería la interpretación LO→LS, y el 82,2% la consideraba la dirección más sencilla. Además, el 63,4% señaló percibir una mayor calidad en sus interpretaciones en esta dirección, a pesar de haber adquirido la LS como segunda lengua y considerarse menos competentes. Entre los factores que condicionan las preferencias —en sintonía con lo propuesto por Nicodemus y Emmorey (2013)—, destacan: 1) La formación, ya que las ILSE mencionan una práctica académica desequilibrada en las direcciones de interpretación; 2) La práctica profesional, debido a que consideran que dedican más tiempo en su jornada laboral a la dirección LO→LS; 3) Las dificultades percibidas en la interpretación, que aumentan en la dirección LS→LO (influenciadas por el tipo de servicio, las personas usuarias, etc.). Como principal conclusión, Saavedra-Rodríguez (2023) sugiere que podría existir una relación subjetiva entre *facilidad* y *calidad* que podría estar influyendo en las preferencias de las ILSE. No obstante, enfatiza en la necesidad de realizar estudios que evalúen el rendimiento real en ambas direcciones y no solo la percepción de las profesionales.

Ahora bien, teniendo en cuenta que las participantes de los estudios daban una visión retrospectiva de su formación, nos preguntamos qué ocurriría con el alumnado del grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de la Universidad Rey Carlos (URJC), actual y única formación oficial de estas características en España. Si bien, antes de abordar el estudio empírico, dedicaremos el siguiente apartado a describir cómo ha sido la formación de ILSE.

3. Formación de las intérpretes de lengua de signos española

A diferencia de los profesionales de lenguas orales, la evolución y consolidación de la figura de la intérprete de lenguas de signos ha seguido un proceso particular en cada país, dependiendo del reconocimiento y desarrollo de estas lenguas y de la comunidad sorda. En el contexto español, la profesión de intérprete de lenguas de signos sigue siendo, en gran medida, desconocida y no reconocida en términos profesionales y sociales, asunto que puede deberse a diferentes factores como la breve trayectoria histórica de la profesión y la formación en este campo, tal como se expondrá a continuación.

3.1 Evolución de la figura profesional de la intérprete de lengua de signos en España: profesionalización y formación

Las primeras intérpretes de lengua de signos española (LSE) surgen de manera natural, siendo en su mayoría personas cercanas a las personas sordas que dominaban la lengua y asumían ese rol de manera voluntaria. Paulatinamente, tanto ellas como las propias personas sordas comenzaron a abogar por la profesionalización, un proceso que se inició en 1987 con la creación del primer “Servicio Oficial de Intérpretes Mímicos”. Este hito permitió visibilizar una profesión que no era reconocida formalmente, aumentando la conciencia social sobre la necesidad de contar con esta figura profesional en diferentes ámbitos (Lara, 2008; González-Montesino, 2016). A la par, crece la



oferta formativa destinada a su desarrollo en España y el número de profesionales (CNLSE, 2015; De los Santos & Lara, 1999).

En cuanto al proceso de formación reglada, aunque ya existían cursos de capacitación organizados por el movimiento asociativo de personas sordas, fue necesario esperar hasta la publicación del Real Decreto 2060/1995⁴ (BOE núm. 47, de 23 de febrero de 1996, por Gobierno de España, 1996) para que se ofertara el título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos. El inicio de esta formación implicaba la regulación de la profesión y representaba un avance significativo tanto para el colectivo de intérpretes como para la comunidad sorda, ya que se implantaba en un momento en el que las lenguas de signos en España aún no estaban reconocidas oficialmente (Báez & Fernández, 2015; CNLSE, 2017; González-Montesino, 2016)⁵.

La competencia general establecida en esta formación indicaba que las profesionales formadas en este ámbito podrían:

Interpretar de la Lengua de Signos Española y/o de otras lenguas de signos del Estado Español, así como del Sistema de Signos Internacional a las lenguas orales oficial y cooficiales del Estado Español y viceversa, y realizar las actividades de guía-interpretación de personas sordociegas, utilizando correctamente los sistemas lingüísticos que intervienen en el proceso de comunicación y aplicando las técnicas adecuadas de interpretación según el modelo y tipo de servicio (BOE, núm. 47, de 23 de febrero de 1996, p. 6891).

Asimismo, a través del Real Decreto 1266/1997⁶ (BOE núm. 218, de 11 de septiembre de 1997, por Gobierno de España, 1997), de 24 de julio, se establecía el currículo en el que se integraban diferentes materias repartidas en dos cursos académicos, tal y como muestra la Tabla I:

Tabla I: Materias del Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos

Módulos profesionales		Horas formativas (2000)
Primer curso	- Aplicación de las técnicas de interpretación a la LSE	290
	- Lengua de signos española	290
	- Expresión corporal aplicada a la lengua de signos	130
	- Psicosociología de la población sorda y sordociega	90
	- Lengua extranjera (inglés)	160
Segundo curso	- Guía-interpretación de personas sordociegas	130
	- Interpretación en el sistema de signos internacional	95
	- Lingüística aplicada a las lenguas de signos	190
	- Ámbitos profesionales de aplicación de la lengua de signos española	180
	- Formación y orientación laboral	65
	- Formación en centro de trabajo	380

Fuente: Elaboración propia con datos de Real Decreto 1266/1997 (BOE núm. 218, de 11 de septiembre de 1997, por Gobierno de España, 1997)

⁴ Real Decreto 2060/1995, de 22 de diciembre (Gobierno de España, 1996), por el que se establece el título de Técnico superior en Interpretación de la Lengua de Signos y las correspondientes enseñanzas mínimas (Disposición derogada).

⁵ El título de técnico comenzó a impartirse en 1998 y para el reconocimiento legal de las lenguas de signos en España —lengua de signos española (LSE) y lengua de signos catalana (LSC)— hubo que esperar hasta la publicación de la 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 (Gobierno de España, 2007).

⁶ Real Decreto 1266/1997, de 24 de julio (Gobierno de España, 1997), 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 (Disposición derogada).



No obstante, tanto la comunidad sorda como el propio movimiento asociativo de ILSE reconocieron que la formación era temporalmente insuficiente y que presentaba limitaciones en la formación y preparación de las profesionales, destacando, como una de las principales carencias, no contar con el estudio del español entre sus materias (Báez & Fernández, 2015). Como respuesta, apostaron por su inclusión en el ámbito universitario, igualando la formación a la de los ILO (CNLSE, 2015; FILSE, 2012; Lara, 2008). En este contexto, comenzaron a surgir algunos cursos de posgrado, que incorporaban la LS en sus planes formativos (FILSE, 2012). Sin embargo, no fue hasta el curso 2008/2009 cuando la Universitat Pompeu Fabra se convirtió en la primera universidad española en ofrecer un título de grado que incluía una LS como lengua de trabajo en sus itinerarios⁷: la lengua de signos catalana (LSC) (Báez & Fernández, 2015; CNLSE, 2015).

Convencidos de que la formación disponible en el caso de la LSE no era suficiente, y que las propuestas universitarias eran limitadas y distaban considerablemente de las de otros países, durante el proceso de renovación del Catálogo de Cualificaciones Profesionales en 2014, llevado a cabo por el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), se estableció que las competencias vinculadas al perfil de una ILS correspondían a una formación de nivel 4. Esto obligaba a trasladar la formación de la interpretación signada a la esfera universitaria, equiparándola con la formación de los ILO (CNLSE, 2015; FILSE, 2012).

En el año 2015, el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) elaboró una propuesta básica para la formación universitaria en la que detallaba los contenidos que se deberían incluir considerando la realidad sociolingüística de la LSE y de la comunidad sorda. Este trabajo tomó como referencia las experiencias formativas previas en España y el trabajo realizado por el *European Forum of Sign Language Interpreters* (EFSLI) sobre los programas europeos de formación para intérpretes de lenguas signadas (2013). La propuesta se presentó como una guía para el diseño de los planes de estudio para las universidades, siendo el objetivo principal “formar profesionales para la interpretación y traducción en lengua de signos española desde una perspectiva lingüística y sociocultural” (p. 24). Además, el documento clarifica los modelos teóricos que se siguen en Europa y América para la formación de ILS en universidades, destacando dos enfoques: 1) El modelo *Deaf Studies*, centrado en la investigación y aprendizaje de aspectos relacionados con la comunidad sorda y las lenguas de signos como lengua natural; 2) El modelo de Traducción/Interpretación, enfocado en el análisis lingüístico y traductológico de las lenguas de signos (CNLSE, 2015; FILSE, 2012). Aunque ambos modelos suelen implementarse de forma diferenciada, desde la Federación de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (FILSE) — organización que agrupa y representa a las intérpretes de lenguas de signos en España—, se promovía un enfoque híbrido que combinara lo mejor de cada uno: la inmersión lingüística y cultural en la comunidad sorda, con un conocimiento profundo de su psicología, lengua y cultura; y el estudio de la lengua de signos y sus procesos de traducción e interpretación (FILSE, 2012).

En 2016 coinciden dos acontecimientos importantes para la profesión: la eliminación del título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos y la aparición del grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). Este programa de grado, que traslada el estudio de la lengua y su interpretación al ámbito universitario,

⁷ En el curso 2008/2009 se incluyó en el grado en Traducción e Interpretación y, al curso siguiente, también en el grado en Lenguas Aplicadas (Báez & Fernández, 2015; CNLSE, 2015).



sigue siendo el único título oficial en España relacionado con la LSE (González-Montesino et al., 2021). Dada su singularidad y nuestro interés sobre este programa formativo, se incluye el siguiente epígrafe destacando los aspectos más relevantes de este.

3.2 El grado universitario en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda

La Universidad Rey Juan Carlos (URJC, 2022a, 2022b, 2022c) incluyó en su oferta formativa este grado en el curso 2016/2017, con tres itinerarios formativos: un grado único y dos programas de doble titulación que combinan con Trabajo Social y Educación Primaria. En el curso 2017/2018, se amplió la oferta con un nuevo itinerario de doble titulación en Terapia Ocupacional (Moreno-Rodríguez, comunicación personal, 13 de abril de 2021).

Al revisar el plan de estudios del grado simple, se observa que los objetivos generales coinciden con los que se presentan en la propuesta formativa impulsada por el CNLSE (2015):

Formar profesionales para la interpretación y traducción en lengua de signos española desde una perspectiva lingüística y sociocultural, con amplios conocimientos de la comunidad y cultura sordas y sordociega.

Formar profesionales capaces de interpretar y traducir en lengua de signos española y utilizar los sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y las técnicas acordes a cada situación aportando a la vez la información precisa del entorno para contextualizar los mensajes (URJC, 2022c).

Del mismo modo, los objetivos específicos del programa coinciden con los establecidos en el documento de EFSLI (2013). Estos objetivos definen el perfil profesional, tal como se detalla en la Tabla 2:

Tabla 2: Objetivos específicos del Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda

Objetivos específicos
Demostrar competencia comunicativa y flexibilidad en lengua de signos.
Demostrar altos niveles de competencia y flexibilidad en la recepción y producción de la lengua oral y escrita.
Interpretar con eficacia, tanto en la modalidad simultánea como en la consecutiva.
Aplicar el conocimiento sobre la literatura académica relativa a los estudios sobre las personas sordas.
Aplicar técnicas de toma de decisiones de forma profesional acorde con los estándares profesionales (tanto en lo que se refiere a decisiones lingüísticas como en el área de relaciones interpersonales).
Trabajar de forma efectiva y eficaz con personas de poblaciones específicas (personas sordociegas, personas adultas que han perdido la audición, personas con competencias lingüísticas mínimas, personas con implante coclear, etc.).
Alcanzar un nivel mínimo de competencia pertinente para interpretar en un dominio especializado.
Abogar por unas condiciones de empleo que salvaguarden los derechos y el bienestar de los usuarios y de los intérpretes

Fuente: Elaboración propia con datos disponibles en la página web del grado de Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda (URJC, 2022c)

Al analizar detenidamente el plan de estudios, comprobamos que la propuesta de la URJC acoge un modelo híbrido —tal y como proponía FILSE (2012)—, ya que incluye materias centradas en la traducción e interpretación de la lengua y asignaturas que abordan la dimensión sociológica de la comunidad sorda. Como señala Moreno-Rodríguez (2016): “no solamente tienes un profesional



de traducción interpretación, sino que tienes un profesional versado en la repercusión social, cultural, antropológica, profesional de la sordera o de la sordoceguera” (Servicios Integrales en Lengua de Signos, 2016, 2m23s). No obstante, dado los fines de este trabajo, la Tabla 3 recoge solo las materias que abordan directamente el aprendizaje de la LSE, las materias relativas al conocimiento o dominio del español, y la traducción e interpretación de ambas.

Tabla 3: Materias relacionadas con el aprendizaje de la LSE y el dominio del español, y su interpretación

Curso	Semestre	Asignaturas	ECTS ⁸	Horas
1º	1º	Aplicación de las técnicas de interpretación a la lengua de signos española I	6	180
		Lengua de signos española I	6	180
2º	2º	Aplicación de las técnicas de interpretación a la lengua de signos española II	6	180
		Aplicación de las técnicas de interpretación a la lengua de signos española III	6	180
1º	1º	Lengua de signos española II	6	180
	2º	Gramática y Lengua española aplicada a la comunicación	6	180
	2º	Lengua de signos española III	6	180
3º	1º	Lengua de signos española IV	6	180
		Interpretación de Lengua de Signos en los ámbitos de las Ciencias Jurídicas y Sociales	6	180
	2º	Aplicación de las técnicas de interpretación a la lengua de signos española IV	6	180
	2º	Interpretación de Lengua de Signos en los ámbitos de las Artes y Humanidades y Ciencias de la Comunicación	6	180
4º	1º	Interpretación de Lengua de Signos en el ámbito de las Ciencias de la Salud	6	180
		Lengua de signos española V	6	180
	2º	Prácticas Externas	24	720

Fuente: Elaboración propia con datos del itinerario formativo disponible en la página web de la URJC (s. f.).

Nota: el plan formativo completo son cuatro cursos académicos (seis en el caso de los dobles grados), 240 créditos.

Ahora bien, al analizar los itinerarios formativos del extinto título de técnico superior y del actual grado de la URJC, observamos que, en ambos casos, la distribución del estudio entre las lenguas no es equilibrada, pese a que la ausencia del estudio del español era una de las principales limitaciones del título de técnico (Báez & Fernández, 2015). Como podemos observar en la Tabla 3, la formación universitaria solo incluye una asignatura que aborda la enseñanza de la LO (Gramática y lengua española aplicada a la comunicación), mientras que cuenta con cinco materias centradas en la LSE y tres sobre lingüística aplicada a esta lengua (materias también presentes en el título de técnico, pero en menor proporción). Además, se incorporan asignaturas específicas de interpretación en las que podemos suponer que ambas lenguas están involucradas.

⁸ Según lo establecido por el Real Decreto 1125/2003, que regula el sistema europeo de créditos, cada crédito se corresponde con 30 horas formativas. Sin embargo, es importante aclarar que el total de horas —en este caso, 180 horas para asignaturas de 6 créditos— incluye las horas lectivas (teóricas y prácticas) y las dedicadas al estudio autónomo, la realización de seminarios, trabajos, prácticas, proyectos y la preparación y ejecución de exámenes y evaluaciones (BOE núm. 224, 18/09/2003). Por lo tanto, el número de horas asignado a cada materia no refleja el tiempo de docencia presencial ni implica un aprendizaje completamente dirigido.

Para facilitar la comparación de las asignaturas y la carga horaria⁹ que se atribuye a los dos itinerarios se ha elaborado la Tabla 4:

Tabla 4: Comparativa de materias y carga horaria de ambas titulaciones de ILSE

Técnico superior en Interpretación de la Lengua de Signos		Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda	
Asignatura	horas	Asignatura	horas
		Gramática y lengua española aplicada a la comunicación	180
Lengua de Signos Española	290	Lengua de Signos Española I, II, III, IV y V	900
Expresión corporal aplicada a la lengua de signos	130		
Lingüística aplicada a las lenguas de signos	190	Lingüística Aplicada a la LSE I, II y III	540
Aplicación de las técnicas de interpretación a la LSE	290	Aplicación de las técnicas de interpretación a la LSE I, II, III y IV	720
Ámbitos profesionales de aplicación de la LSE	180	Interpretación de Lengua de Signos en los ámbitos de Ciencias Jurídicas y Sociales, y, por último,	180
		Interpretación de Lengua de Signos en los ámbitos de Artes y Humanidades y Ciencias de la Comunicación	180
		Interpretación de Lengua de Signos en el ámbito de Ciencias de la Salud	180

Fuente: Autores (2026)

Examinando la Tabla 4, comprobamos que la formación de grado universitario es temporalmente más extensa que la del título de técnico superior, pero se observa que persiste una distribución desigual en el trabajo y la preparación de ambas lenguas. La carencia de materias del español podría explicarse por el hecho de que la enseñanza de la LSE va acompañada del aprendizaje de su interpretación —tal y como sugería Nilsson (2015) cuando aludía a la formación de ILS—, mientras que se presupone que el alumnado es competente en LO por ser su primera lengua (Báez & Fernández, 2015). Sin embargo, debemos tener en cuenta que la legislación española define a la ILSE como aquella “profesional que interpreta y traduce la información de la lengua de signos a la lengua oral y escrita y viceversa con el fin de asegurar la comunicación [...]” (Ley 27/2007, art. 4, por Gobierno de España, 2007), definición que implica que las intérpretes deben contar con un sólido conocimiento y dominio de ambas lenguas de trabajo involucradas en el proceso de interpretación, sin importar la dirección o modalidad en que se realice (Báez & Fernández, 2015).

A nuestro parecer, este asunto plantea la posibilidad de que los estudios universitarios no estén ofreciendo una formación más completa que mejora la calidad profesional y favorece la especialización, contradiciendo las expectativas sobre el futuro de la formación (Barberá et al., 2008; CNLSE, 2015; FILSE, 2012; Lara, 2008). Después de exponer el soporte teórico que sustenta este trabajo, en el siguiente apartado abordaremos el estudio empírico, que examina las preferencias de direccionalidad de las futuras intérpretes formadas en el grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de la URJC.

⁹ Las horas formativas del título de técnico corresponden a las horas de docencia presencial en el aula. En el caso del grado universitario, como se ha señalado anteriormente, el total de horas asignadas a cada materia no implica un aprendizaje completamente dirigido.

4. Estudio empírico

4.1 Objetivos

El objetivo principal que se plantea con este estudio es averiguar las preferencias del alumnado en relación con las direcciones de interpretación. Para ello, se formularon una serie de objetivos específicos, pero, dado los fines de este artículo y la extensión de los resultados obtenidos, nos centraremos únicamente en el siguiente:

- Identificar los diferentes perfiles personales, lingüísticos y de formación del alumnado y los factores que han podido influir en las preferencias de direccionalidad en la interpretación y en su autopercepción de calidad.

4.2 Diseño metodológico

Para llevar a cabo el estudio, se planteó un diseño metodológico no experimental de carácter transversal, con el fin de observar los fenómenos en su contexto natural, sin manipular ninguna variable, en un momento único (Hernández et al., 2014). Además, dado lo novedoso del tema en el contexto español y el objetivo de definir la realidad concreta del objeto de estudio, se optó por un enfoque exploratorio-descriptivo (Hernández et al., 2014). A través de la obtención de resultados cuantitativos, se buscó analizar el fenómeno de la preferencia de direccionalidad y sus tendencias más frecuentes en el grupo destinatario: el alumnado del grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda.

4.3 Instrumento de recogida de datos

Como herramienta de recogida de datos se utilizó un cuestionario autoadministrado por ser un método rápido y eficaz para obtener resultados (García et al., 2000). Para su diseño, se tomó como referencia la estructura del cuestionario elaborado por Saavedra-Rodríguez (2023) sobre las preferencias de direccionalidad de las ILSE, y se adaptaron las secciones y preguntas al contexto del alumnado. Para validar la adaptación de la herramienta se realizó, en primer lugar, una revisión por parte de un experto (ILSE y docente con amplia experiencia en la formación de ILSE) y, en segundo lugar, una prueba piloto con cuatro alumnas que cumplían los requisitos de participación (detallados en el apartado 4.4). Como resultado de este proceso, se obtuvo la versión final del cuestionario que se adaptó a formato *online* utilizando la plataforma *Microsoft Forms*.

Siguiendo el compromiso ético en investigación, la participación fue anónima y no se incluían preguntas comprometidas o de carácter personal (Mesía, 2007). El cuestionario consta de 39 cuestiones de distinta modalidad: 1) Preguntas cerradas, dicotómicas y de opción múltiple; 2) Preguntas abiertas derivadas de algunas preguntas cerradas que permiten aportar otras respuestas; 3) Preguntas de estimación y valoración, orientadas a conocer el grado de conformidad de las participantes ante determinadas afirmaciones (Ander-Egg, 1995).

Las preguntas están organizadas en cuatro bloques de contenido:



- 1) Datos sociodemográficos;
- 2) Perfil lingüístico y formación;
- 3) Direccionalidad y dificultades;
- 4) Direccionalidad y preferencias/percepción personal.

La recogida de datos se llevó a cabo entre el 11 de mayo y el 15 de junio de 2022.

4.4 Muestra y procedimiento de muestreo

La población diana de este estudio es el alumnado del grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda, incluyendo a quienes cursan los dobles grados en Educación Primaria, Trabajo Social y Terapia Ocupacional. Como requisito de participación, el alumnado debía estar matriculado en alguna de las asignaturas de interpretación signada impartidas en 3.º y 4.º curso durante el año académico 2021/2022¹⁰.

Para conseguir la muestra deseada se optó por un muestreo no probabilístico por bola de nieve, en el que una persona refiere a otras, y así sucesivamente, con el fin de alcanzar el máximo grado de representatividad (Hernández & Carpio, 2019). Según los datos de matriculación de las asignaturas —publicados en la Memoria anual de seguimiento del grado (2021–2022)—, la población estimada era de 120 personas. Para calcular la representatividad de la muestra, se excluyó a las cuatro personas que participaron en la prueba piloto, quedando la población objeto de estudio en 116 personas. Finalmente, participaron 71 personas, lo que representa el 61,2% de la población.

Para la difusión del cuestionario se solicitó la colaboración del profesorado de las distintas materias y se enfatizó que la participación era completamente voluntaria y no tenía relación con las asignaturas ni con su evaluación.

4.5 Análisis de resultados

A este estudio de carácter descriptivo se le ha aplicado un análisis estadístico con un nivel de confianza del 0,95 y un margen de error de 0,725. Con el propósito de centrarnos únicamente en la formación y en la preferencia hacia la direccionalidad, se presentan los resultados más relevantes de las secciones 2 y 4 del cuestionario (4.5.2 y 4.5.3). No obstante, se incluyen algunos datos sociodemográficos que permiten describir con mayor precisión la composición de la muestra.

4.5.1 Datos sociodemográficos

El 87,3% de las participantes son de género femenino y más de la mitad de la muestra se sitúa en el intervalo de edad de 18-25 años (57,7%). Un 4,2% dispone del extinto título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos y un 23,90% tiene la titulación de Técnico Superior en Mediación Comunicativa. Un 39,4% no tiene otra formación previa.

¹⁰ Se excluyó el alumnado de 1º y 2º curso, por tener menos experiencia formativa con los procesos de interpretación, y el alumnado sordo, puesto que su perfil lingüístico y sus procedimientos traductológicos merecen un estudio específico.

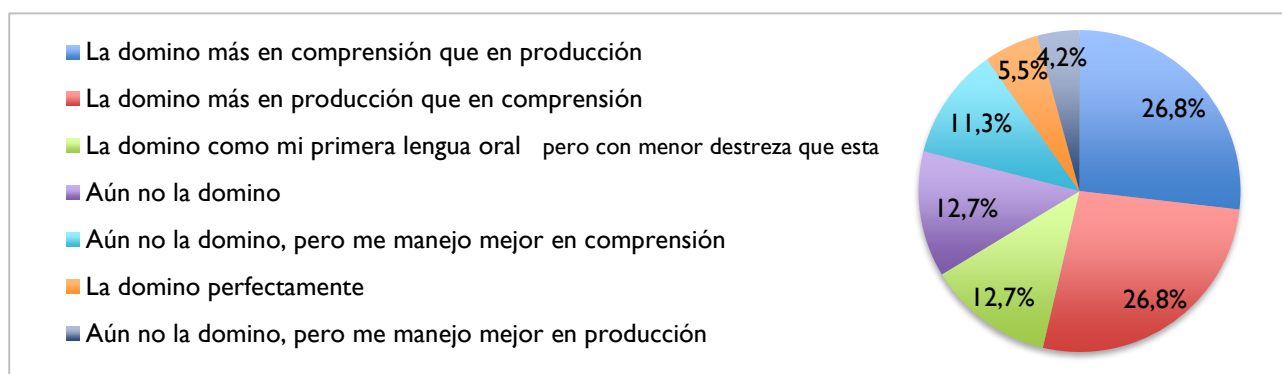


4.5.2 Perfil lingüístico y formación

4.5.2.1 Perfil lingüístico

Con respecto al perfil lingüístico, solo un 2,7% adquirió la LSE como lengua materna, y un 52,1% indicó que no tenía conocimientos de LS al comenzar su formación en el grado. El 47,8% restante sí contaba con conocimientos previos de LSE. En cuanto al dominio de las lenguas de trabajo, en el caso de la LSE, un 5,5% afirmó dominarla perfectamente y un 12,7% señaló que la maneja con fluidez, aunque con menor destreza que su primera LO. En contraste, otro 12,7% indicó que aún no tiene dominio sobre ella. El resto de las participantes se distribuye entre otras opciones con algunas matizaciones, como se muestra en la Figura 1.

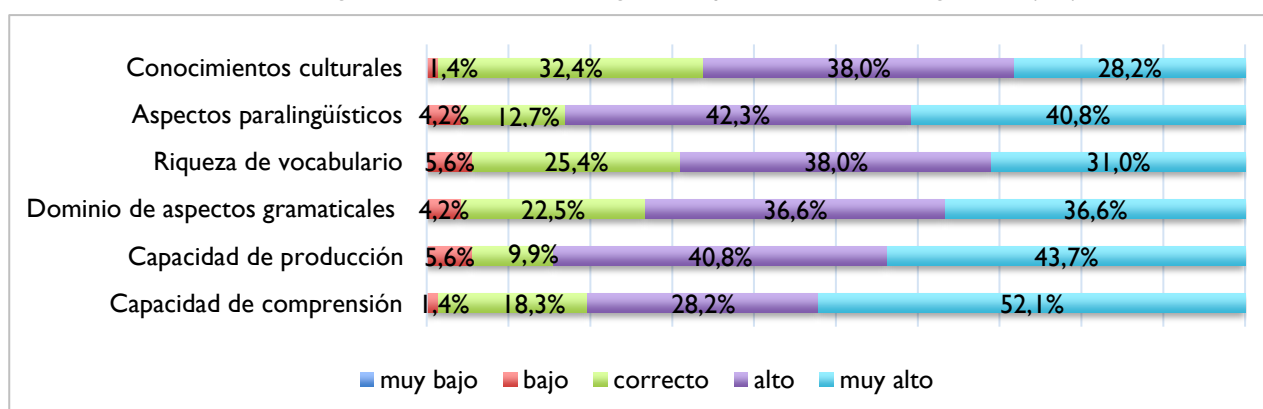
Figura 1: Dominio de la LSE



Fuente: Autores (2026)

Como complemento a e stos resultados, se incluyeron dos preguntas específicas para valorar sus conocimientos lingüísticos y culturales en la LO y en la LS relativos a: 1) Capacidad de comprensión; 2) Capacidad de producción; 3) Dominio de aspectos gramaticales (morfología y estructura sintáctica y recursos propios de la LS); 4) Riqueza de vocabulario; 5) Aspectos paralingüísticos; 6) Conocimientos culturales. En cada ítem, tenían que señalar del 1 al 5 su nivel de dominio en las diferentes lenguas (siendo 1 “muy bajo”, 2 “bajo”, 3 “correcto”, 4 “alto” y 5 “muy alto”). Los resultados obtenidos se presentan en las Figuras 2 y 3.

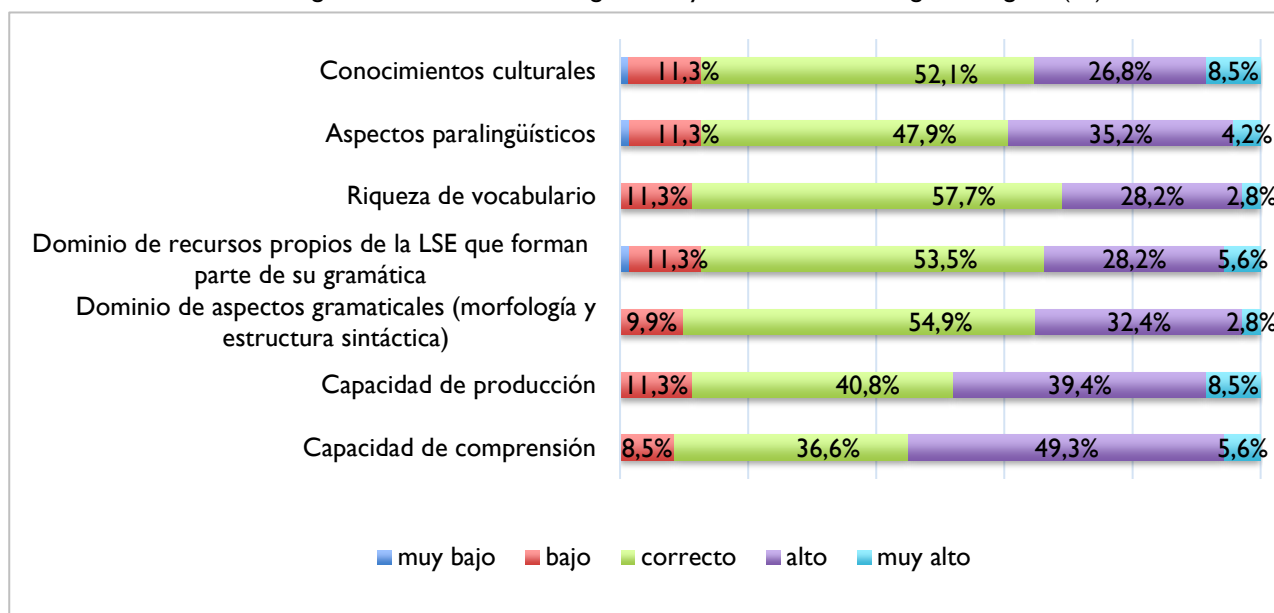
Figura 2: Conocimientos lingüísticos y culturales en la lengua oral (LO)



Fuente: Autores (2026)

Como podemos ver en la Figura 2, en el caso de la LO, la mayoría de las respuestas se sitúan entre las opciones de “alto” y “muy alto”, superando el 75% de la muestra en las opciones de aspectos paralingüísticos, la capacidad de producción y la capacidad de comprensión. En los ítems sobre conocimientos culturales y riqueza de vocabulario, las categorías “correcto” y “muy alto” presentan valores muy próximos que, desde un punto de vista estadístico, pueden interpretarse como niveles de respuesta equivalentes, considerando que los resultados proceden de una muestra y no de la población total y que, por tanto, deben interpretarse dentro del margen de error asociado.

Figura 3: Conocimientos lingüísticos y culturales en la lengua de signos (LS)



Fuente: Autores (2026)

En el caso de la LS, tal y como podemos apreciar en la Figura 3, la opción de “correcto” es la predominante en la mayoría de los ítems, superando el 50% de la muestra en los casos de conocimientos culturales, riqueza de vocabulario, dominio de recursos propios de la LSE que forman parte de su gramática y dominio de aspectos gramaticales. Como dato a señalar, la opción de “muy alto” fue seleccionada por menos de un 10% de la muestra en todas las ocasiones.

4.5.2.2 Formación

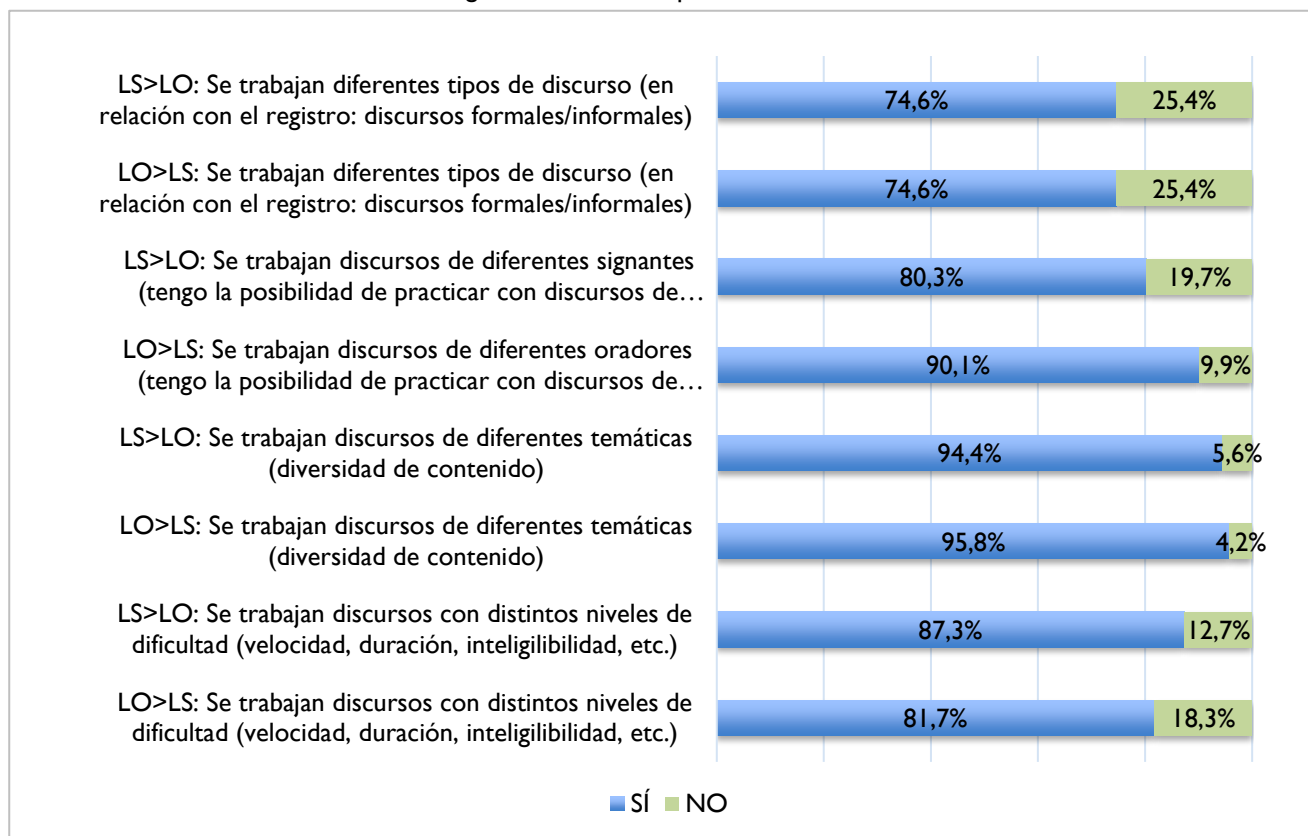
En relación con la formación¹¹ en direcciones de interpretación, el 57,7% consideró que su aprendizaje se ha centrado más en la interpretación en dirección LO→LS, mientras que solo un 2,8% indicó lo contrario (LS→LO). Un 22,5% percibe una formación equilibrada en ambas direcciones, mientras que el 19,9% restante considera que el trabajo se enfoca más en la comprensión y expresión de la LSE.

Para profundizar en cómo se desarrollan las actividades prácticas en el aula, se incluyeron preguntas específicas para cada dirección de interpretación. Cada una presentaba cuatro enunciados

¹¹ En las preguntas relativas a la formación se pidió al alumnado que contestara ciñéndose a las materias de interpretación signada: asignaturas de técnicas de interpretación a lengua de signos española y ámbitos de aplicación.

de respuesta dicotómica (sí/no), que debían responder según su percepción. Los resultados se presentan de forma conjunta en la Figura 4.

Figura 4: Actividades prácticas de aula



Fuente: Autores (2026)

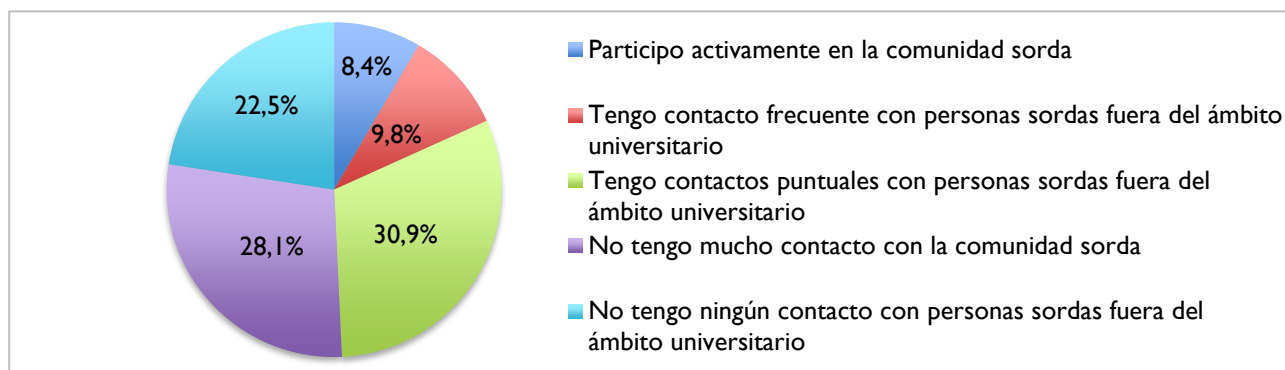
Como se observa en la Figura 4, no existen diferencias significativas entre las actividades presentadas en ambas direcciones de interpretación. No obstante, si se considera el margen de error estimado para la muestra, cabe señalar que los dos ítems relativos al trabajo en el aula con discursos de distintas temáticas en ambas direcciones podrían situarse, en términos estadísticos, muy próximos al 100% de respuestas afirmativas.

En cuanto a los procesos de evaluación incluidos en el programa formativo, el 91,5% estuvo “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que la autoevaluación es fundamental para identificar tanto sus fortalezas como sus áreas de mejora. Asimismo, el 77,4% coincidió en que recibir evaluación por parte de compañeros/as también contribuye a identificarlas. Sin embargo, solo un 21,1% afirmó realizar una autoevaluación satisfactoria en ambas direcciones de interpretación, y el 43,6% indicó que, aunque intentaba autoevaluar sus interpretaciones, carecía de los recursos suficientes para hacerlo.

Con respecto a la heteroevaluación, el 94,4% consideró indispensable la evaluación continua del profesorado para su aprendizaje y un 80,2% otorgó la misma importancia a la evaluación realizada por posibles usuarios de los servicios de interpretación. No obstante, hubo opiniones divididas sobre la retroalimentación recibida en el aula: un 46,4% de las participantes afirmó que recibe valoraciones del profesorado que le ayudan a comprender sus puntos fuertes y áreas de mejora, mientras que un 39,4% opinó que no reciben este tipo de *feedback* en la práctica académica.

Con la siguiente pregunta se pretendía averiguar cómo era la relación de las participantes con la comunidad sorda fuera del entorno académico. Como dato a destacar, solo un 8,4% indicó que participaba activamente en la comunidad sorda y un 9,8% señaló que tenía contactos frecuentes con personas sordas fuera del ámbito universitario. El reparto de porcentajes en el resto de las opciones se presenta en la Figura 5.

Figura 5: Relación de las participantes con la comunidad sorda durante su período formativo

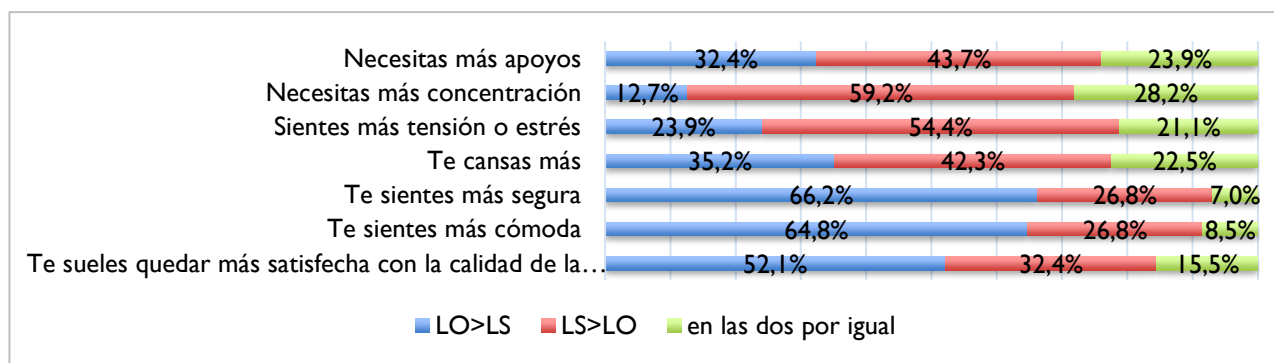


Fuente: Autores (2026)

4.5.3 Direccionalidad y preferencias/percepción personal

Como pregunta de introducción a esta sección, en primer lugar, se planteó a las participantes con qué dirección de interpretación se sentían más cómodas. Un 63,3% señaló la interpretación LO→LS y un 15,4% la dirección contraria, LS→LO. Un 5,6% indicó no tener preferencia por ninguna y el 15,4% restante señaló no sentirse cómoda en ninguna de las dos direcciones. En segundo lugar, se preguntó en qué dirección de interpretación consideraban que lograban una mayor calidad. El 54,9% indicó que en la interpretación LO→LS, mientras que el 29,5% señaló la interpretación LS→LO. Por otro lado, un 4,2% afirmó que su calidad era similar en ambas direcciones, y un 11,2% consideró que no destacaba en ninguna. Para poder precisar y profundizar en las opiniones y creencias del alumnado hacia la direccionalidad, se presentó un conjunto de afirmaciones que tenían que relacionar con la interpretación en dirección LO→LS, la dirección LS→LO o con ambas. En la Figura 6 se muestran los resultados relacionados con el sentimiento o la sensación que evoca cada dirección de interpretación.

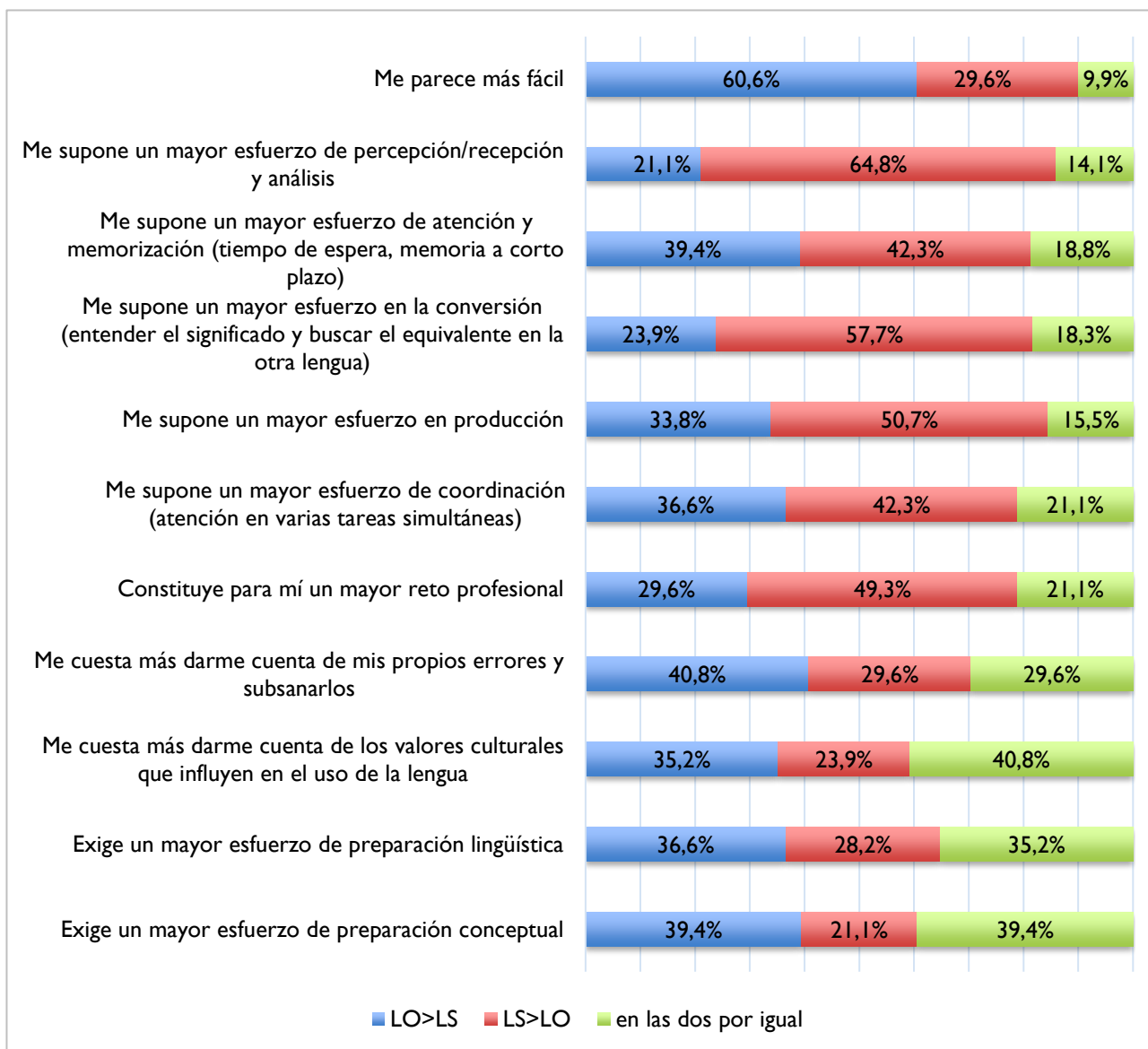
Figura 6: Sensaciones evocadas en relación con la direccionalidad de interpretación



Fuente: Autores (2026)

El siguiente conjunto de enunciados tratan de conocer la opinión del alumnado en cuanto a los procesos cognitivos implicados en la labor de interpretación y su relación con direccionalidad, tal y como refleja la Figura 7:

Figura 7: Direccionalidad de interpretación y procesos cognitivos

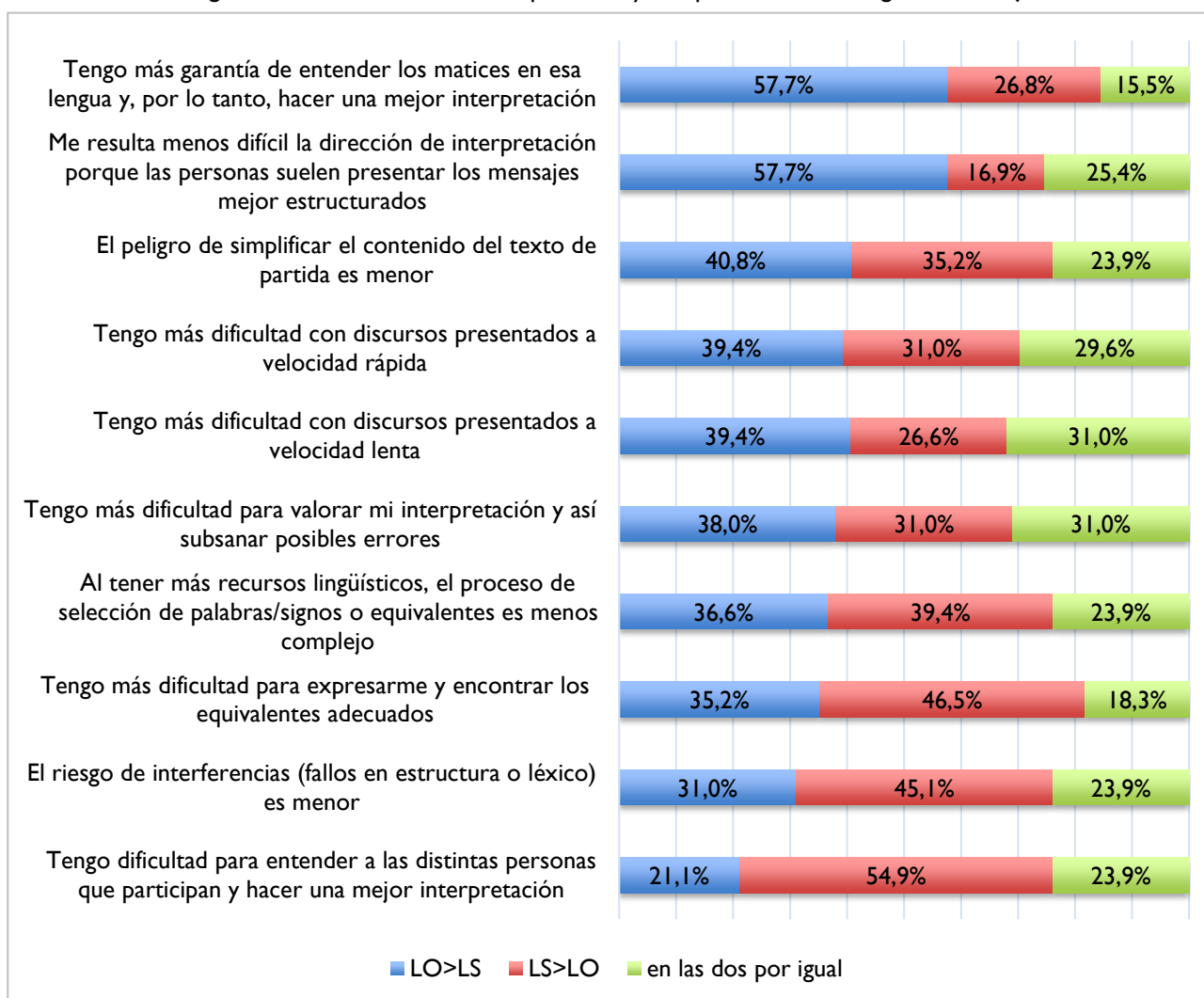


Fuente: Autores (2026)

Entre los resultados que exhibe la Figura 7, destaca que un 60,6% de las participantes considera que la dirección de interpretación más fácil es LO→LS. Asimismo, se aprecia que los enunciados vinculados a un mayor esfuerzo en procesos cognitivos (percepción/recepción y análisis del mensaje original, atención y memorización, conversión interlingüística, producción en la lengua meta y la coordinación de las diferentes tareas) puntúan más alto en dirección LS→LO. Además, casi la mitad de la muestra (49,3%) señala que la interpretación hacia la LO supone un mayor reto profesional, y un 40,8% estima que la interpretación hacia la LS es la dirección en la que más les cuesta darse cuenta de los propios errores y subsanarlos.

Los enunciados que marcaron una tendencia distinta están relacionados con el grado de conocimientos culturales, conceptuales y lingüísticos: en el caso de los valores culturales que influyen en el uso de la lengua, el porcentaje más elevado se situó en la opción que contemplaba las dos direcciones de interpretación (40,8%). Por su parte, la preparación conceptual y la preparación lingüística puntúan de forma similar en la dirección LO→LS y en la opción que señalaba las dos direcciones. El último grupo de afirmaciones vinculaba la preferencia de dirección con el uso y dominio de las lenguas, tanto la comprensión del mensaje original como su producción en la lengua de llegada. Los resultados obtenidos se muestran en la Figura 8:

Figura 8: Direccionalidad de interpretación y competencia en las lenguas de trabajo



Fuente: Autores (2026)

Como puede observarse en la Figura 8, los ítems relacionados con la comprensión del mensaje original puntuaron más alto en la interpretación en dirección LO→LS (57,7%), es decir, el alumnado considera que tiene más garantías cuando el mensaje se produce en LO y debe entenderlo para trasladarlo a la LS (entender los matices de la lengua para hacer una mejor interpretación, menos dificultades de interpretación por presentar los mensajes mejor estructurados). Además, y

de forma coherente con estos resultados, señalaron que para la interpretación LS→LO tenían más dificultades para entender a los distintos participantes y hacer una mejor interpretación (54,9%).

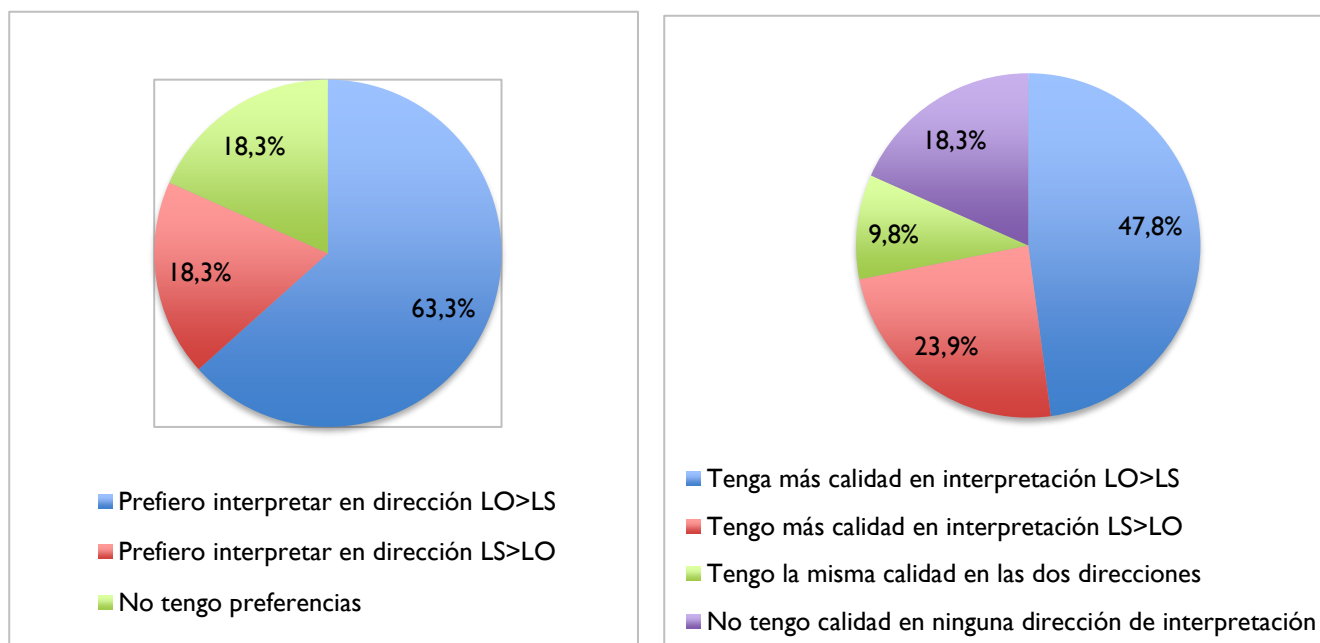
En las afirmaciones que hacían referencia a la velocidad del discurso, las informantes señalaron presentar más dificultades en la dirección LO→LS, independientemente de que los mensajes fueran emitidos de forma rápida o lenta (39,4% en las dos opciones).

Por otra parte, en los enunciados que referían a la producción en la lengua de llegada, encontramos resultados contradictorios, ya que, por una parte, las participantes señalan tener más dificultades de expresión y de selección de equivalentes adecuados en la interpretación hacia la LO —es decir, de comprensión en LS para su posterior producción en LO—; sin embargo, por otra parte, indican tener más recursos lingüísticos que facilitan la selección de palabras o equivalentes en LO, aunque en un porcentaje poco significativo en comparación con la LS (39,4% y 36,6% respectivamente).

En relación con la producción, también indican que el riesgo de interferencias en el texto de llegada es menor para la interpretación en dirección LS→LO (45,1%) y que el peligro de simplificar el contenido del mensaje en el texto de partida es menor cuando se interpreta hacia la LS (40,8%). Además, señalaron tener más dificultades para valorar la interpretación y subsanar los posibles errores en interpretación LO→LS (38%).

Para finalizar esta sección del cuestionario sobre preferencia de direccionalidad en la interpretación signada, se incluyeron dos ítems a modo de conclusión en los que participantes tenían que señalar la afirmación con la que se sentían más identificadas. Los resultados obtenidos se muestran en la Figura 9:

Figura 9: Preferencias y autopercepción de calidad en las direcciones de interpretación



Fuente: Autores (2026)

Tal y como se observa en la Figura 9, el alumnado muestra preferencia hacia la interpretación LO→LS (63,3%) y su calidad autopercibida destaca en esta misma dirección de interpretación (47,8%). Para concluir el cuestionario, las participantes podían aportar cualquier asunto que consideraran relevante y que no hubiesen visto reflejado en la herramienta. A continuación, se muestran solo las aportaciones relativas a la formación:

- 1) No se presta suficiente atención a la interpretación LS→LO ni se dan correcciones detalladas para mejorar competencias en esta dirección
- 2) No se abordan otras cuestiones relevantes de forma (registro, prosodia, dicción, etc.)
- 3) La metodología y experiencia de enseñanza-aprendizaje varía mucho entre el profesorado
- 4) Falta de ejercicios de interpretación simultánea que fomenten prácticas más realistas
- 5) Ausencia de actividades sobre situaciones de comunicación dialógicas, donde es importante gestionar los turnos de comunicación y conocer las dinámicas de la situación concreta
- 6) Falta de *feedback* por parte del profesorado
- 7) Falta de exposición pública
- 8) El trabajo de autoevaluación en interpretación LO→LS es subjetivo, ya que se hace desde una experiencia y conocimientos limitados en LS. En la dirección LS→LO es más fácil determinar si un discurso final está bien estructurado, pero tampoco es posible determinar si es completamente equivalente o han existido problemas o malentendidos de comprensión.

5. Discusión y conclusiones

Recordemos que las ILS de anteriores estudios muestran una clara preferencia por la interpretación en dirección LO→LS y consideran que esta dirección ofrece una mejor calidad, a pesar de que las LS no sean su lengua materna y se perciban como menos competentes (Napier et al., 2005; Nicodemus & Emmorey, 2013; Nilsson, 2015; Saavedra-Rodríguez, 2023; Sluis, 2010). Esta preferencia parece estar influenciada por diferentes factores entre los que destaca la experiencia profesional y una formación centrada en esta dirección de interpretación.

No obstante, conscientes de que las opiniones de las ILS profesionales sobre su formación son retrospectivas, este estudio propone analizar si las preferencias de direccionalidad se mantienen entre el alumnado, futuras intérpretes, del grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de la Universidad Rey Juan Carlos, actual y única formación de este tipo en España. Además, pretende identificar los factores que condicionan estas preferencias, poniendo énfasis en una posible formación desequilibrada en ambas direcciones.

Ahora bien, atendiendo a los resultados y centrándonos en el principal tema que nos ocupa, las preferencias en direccionalidad en interpretación signada, podemos comprobar que el alumnado también manifiesta predilección hacia la interpretación LO→LS. Esta afirmación está apoyada por el 63,3% de participantes que afirmó preferir esta dirección y que, en el mismo porcentaje, indicó que era en la que se encontraban más cómodas. Estos resultados coinciden con lo declarado por las ILSE (Saavedra-Rodríguez, 2023) y con lo que ocurre en otras lenguas de signos (Napier et al., 2005; Nicodemus & Emmorey, 2013; Wang & Napier, 2015). Si analizamos los posibles factores que pueden estar condicionando la preferencia encontramos que:



1) En cuanto el perfil lingüístico, prácticamente la totalidad de la muestra (91,8%) indica que ha aprendido la LS en la edad adulta a través de formación reglada, al contrario de lo que ocurre habitualmente con los ILO que, en muchas ocasiones y por diferentes motivos, adquieren la segunda lengua en la infancia (Napier et al., 2005; Nicodemus & Emmorey, 2013).

2) Con relación al uso y dominio de las lenguas de trabajo, los datos revelan una discrepancia entre las percepciones bilingües declaradas, al igual que ocurrió en los estudios que analizamos en el soporte teórico (Napier et al., 2005; Nicodemus & Emmorey, 2013; Nilsson, 2015; Saavedra-Rodríguez, 2023). En el caso de la LS, solo un 5,5% indicó dominarla perfectamente y un 12,7% declaró un dominio igual que en la LO. Sin embargo, un alto porcentaje señala como “correctos” sus conocimientos lingüísticos —superando el 50% de la muestra en los casos de riqueza de vocabulario, dominio de recursos propios de la LS que forman parte de su gramática y dominio de aspectos gramaticales— y sus conocimientos culturales en LS (52,1%). Del mismo modo, la mayoría indica que tiene suficiente competencia en LO para entender con claridad a los diferentes oradores (81,6%), por lo que para la interpretación LO→LS las dificultades están vinculadas, principalmente, a la trasmisión del mensaje en la lengua de llegada. Es decir, el alumnado considera que tiene más garantías cuando el mensaje se produce en LO y tiene que entenderlo para trasladarlo a la LS (57,7%). Desde el punto de vista teórico, estos resultados apoyarían el planteamiento del Modelo Oriental propuesto por Dennisenko (1989), donde la comprensión exhaustiva del mensaje es crucial para trasladar el contenido en la lengua meta y esto resulta más sencillo cuando se trabaja desde la lengua materna (A→B) (Bartłomiejczyk, 2004; Opdenhoff, 2011).

3) Sobre la formación y la experiencia de aula, más de la mitad de las participantes considera que se dedica más tiempo a la interpretación LO→LS (57,7%), optando por la opción que iguala las dos direcciones solo en un 22,5%. Estos resultados coinciden con el primer factor de Nicodemus y Emmorey (2013) y son acordes a la experiencia manifestada por las ILSE (Saavedra-Rodríguez, 2023). Sin embargo, resulta llamativo comprobar que no existen diferencias significativas entre las actividades presentadas en ambas direcciones de interpretación (trabajo con diferentes tipos de discurso, con distintas temáticas, niveles, etc. en las dos direcciones de interpretación), lo cual contradice la idea de una práctica desequilibrada. Esto plantea la necesidad de profundizar en la práctica académica para verificar si las respuestas se ajustan a la realidad o están influenciadas por la experiencia en otras materias que abordan el aprendizaje de la LS, porque, tal y como indicaba Nilsson (2015), en la propuesta del plan formativo comprobamos que aprenden la lengua al mismo tiempo que aprenden a interpretarla.

Otra aportación que nos parece relevante es que algunas personas señalan que las prácticas de interpretación se centran en situaciones monológicas sin una exposición pública. Esto no refleja la realidad laboral donde lo más habitual es trabajar en situaciones dialógicas en ambas direcciones (González-Montesino, 2016), aspecto que debe ser considerado como mejora de la práctica académica.

4) En relación con las dificultades y la direccionalidad, observamos que las sensaciones de mayor esfuerzo y dificultad en la interpretación se asocian significativamente con la dirección LS→LO (como la necesidad de más apoyos, concentración, tensión, estrés o cansancio). En cambio, las afirmaciones con connotaciones positivas (como seguridad, comodidad y satisfacción), están



mayormente relacionadas con la interpretación LO→LS. Esto indica una clara preferencia por la interpretación LO→LS, pese a que la LS no sea su lengua materna. Como vimos en el soporte teórico, esto contradice la práctica de los ILO, que tienden a preferir interpretar hacia su lengua materna (Nicodemus & Emmorey, 2013; Sluis, 2010, como se citó en Sluis, 2015), pero coincide con la de las ILS (Napier et al., 2005; Nicodemus & Emmorey, 2013; Nilsson, 2015; Sluis, 2010 como se citó en Sluis, 2015; Saavedra-Rodríguez, 2023).

Lo mismo ocurre con los procesos cognitivos, ya que se asocian mayores desafíos con la interpretación en dirección LS→LO (percepción/recepción y análisis del mensaje original, atención, memorización, conversión interlingüística, producción en la lengua meta y la coordinación de tareas) y un 60,6% del alumnado considera que la interpretación LO→LS es “la dirección más fácil”. Estos resultados, que coinciden con los de las ILSE profesionales, apoyan la idea de que puede existir una vinculación subjetiva entre preferencia y facilidad en la interpretación signada (Saavedra-Rodríguez, 2023). Del mismo modo, nos remiten al segundo y tercer factor de Nicodemus y Emmorey (2013) que sugieren que el uso de recursos y técnicas menos exigentes — como la dactilología o la traducción literal—, podría contribuir a una falsa percepción de facilidad. Además, el alumnado informa que encuentra la misma dificultad para detectar los valores culturales que influyen en el uso de la lengua en ambas direcciones de interpretación (40,8%), lo que denota que no son completamente conscientes de los aspectos culturales y lingüísticos de la lengua, ni de las dificultades de trabajar hacia la lengua no dominante (Napier et al., 2005; Nilsson, 2015).

Por otra parte, el alumnado coincide con el quinto factor de Nicodemus y Emmorey (2013): un 40,8% estima que en dirección LO→LS le cuesta más darse cuenta de los propios errores y subsanarlos, y un 56,3% considera que tiene dificultades para evaluar su producción en LS y hacer las correcciones adecuadas durante la interpretación. Por lo tanto, podríamos pensar que su preferencia puede estar influida por la consciencia de los errores: al resultar más sencillo supervisar su propia producción hablada y detectar los errores en la interpretación hacia el español, prefieren la dirección contraria por una falsa creencia de realizar una mejor labor y obtener un resultado de mejor calidad (Nicodemus & Emmorey, 2013; Nilsson, 2015). Uno de los argumentos del alumnado que avala esta posición señala que, además, el trabajo de autoevaluación en interpretación LO→LS es más subjetivo y se hace desde una experiencia y conocimientos limitados en LS. Por el contrario, en la interpretación LS→LO es más fácil saber si un discurso final está bien estructurado. Ahora bien, debemos tener en cuenta que el alumnado no siempre es capaz de determinar si el mensaje es equivalente o han existido problemas o malentendidos de comprensión.

Atendiendo a esto, en las preguntas relativas a la evaluación, los resultados reflejan que la autoevaluación y coevaluación (o evaluación entre iguales) son aspectos fundamentales para el alumnado. Sin embargo, hay posiciones contradictorias en relación con el fomento de esta práctica por parte del profesorado, por lo que no podemos concluir que durante la formación se promueva esa reflexión y práctica evaluativa. Además, un alto porcentaje (43,6%) indicó que no tenía los recursos suficientes para hacer una autoevaluación de forma efectiva y, por consiguiente, entendemos que tampoco para valorar las interpretaciones de sus iguales.

Con respecto a la heteroevaluación, resalta la relevancia que el alumnado otorga al profesorado como principal agente durante el período formativo (un 94,4% considera que su valoración es indispensable). En este caso, volvemos a encontrar posiciones contrarias sobre el



grado de regularidad de esa evaluación en el aula (46,4% considera que recibe valoraciones y un 39,4% opina que no), por lo que no podemos afirmar que se realice la heteroevaluación de forma sistemática, como apuesta de mejora en la formación. Por otro lado, el alumnado valora la importancia de contar con la opinión de las principales usuarias de los servicios de interpretación signada: las personas sordas. Sin embargo, su participación en la comunidad sorda es escasa (solo un 18,2% indica que participa activamente o tiene contacto frecuente con personas sordas fuera del ámbito universidad), por lo que nos planteamos si son realmente conscientes de la relevancia que tienen las personas sordas como agentes de evaluación (tanto en su proceso de adquisición de la lengua como de su interpretación).

5) En cuanto a la autopercepción de la calidad de sus interpretaciones, encontramos resultados ligeramente diferentes, pero con la misma inclinación: por un lado, cuando deben responder de forma dicotómica en qué dirección de interpretación tienen más calidad, el 54,9% se decanta por la interpretación LO→LS y solo un 29,5% señala la dirección de interpretación LO→LS; mientras que, por otro lado, cuando deben mostrar adhesión a las afirmaciones relativas a la calidad, solo marca la opción de la dirección LO→LS un 47,7% de la muestra, siendo también inferior el porcentaje que señala la opción contraria (LS→LO; 23,9%). Como dato relevante, en ambos casos hubo un porcentaje que señaló no tener calidad en ninguna dirección de interpretación (11,2% y 18,3%). Los resultados coinciden con la tendencia de las ILS profesionales de los estudios anteriores, que consideraban que su calidad era mayor en dirección LO→LS (Napier et al., 2005; Nicodemus & Emmorey, 2013; Nilsson, 2015; Saavedra-Rodríguez, 2023). De igual modo, nos parece necesario recordar que hablamos de calidad autopercebida, y el hecho de que un alto porcentaje considere no tener recursos para hacer una autoevaluación efectiva pone en entredicho su percepción. Es posible que el alumnado no sea capaz de realizar una valoración con perspectiva y no tenga un criterio objetivo de su rendimiento, por lo que, una vez más, comprobamos que necesitamos realizar otro tipo de estudios que valoren la calidad real de las interpretaciones.

Para terminar, nos gustaría resaltar que la falta de unanimidad en la opinión del alumnado con respecto a diferentes aspectos de la formación supone nuevos interrogantes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo en la formación del grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de la URJC. Si bien, podría ser reflejo de una metodología y experiencia de aula diferente entre las participantes, nos invita a reflexionar acerca de si la visión que se traslada de la profesión y la comunidad sorda es homogénea, sobre cuál es el nivel de rendimiento que se exige al alumnado en el dominio de las lenguas y de la interpretación, y sobre otras cuestiones, como, por ejemplo, si se están transmitiendo valores que aseguren una buena práctica profesional. No obstante, somos conscientes de que examinar estos asuntos trasciende a los objetivos de este estudio, que contempla una única perspectiva.

Del mismo modo, recalamos la necesidad de más investigaciones — ya sea de ILS profesionales o del alumnado en formación —, que nos ayuden a profundizar en el uso y dominio de las lenguas de trabajo, en el rendimiento real de interpretación y en la correlación entre ambos factores. Solo de esta forma podremos tener un mejor conocimiento de cómo la formación determina e influye en el desarrollo profesional de las intérpretes de lenguas signadas, y de cómo implementar mejoras reales y efectivas en los programas educativos.



Agradecimientos

Agradecemos sinceramente la participación voluntaria del alumnado que colaboró en este estudio. Sus aportaciones han permitido profundizar en sus percepciones sobre la interpretación en lengua de signos española y han contribuido a reflexionar sobre la mejora de la formación y la práctica docente en este ámbito.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Lumen.
- Báez, I., & Fernández, A. (2015). Historia de la formación de los intérpretes de LSE en España. In I. C. Báez Montero & H. Otero Doval (Eds.), *Buscando respuestas en lengua de signos*. Axac.
- Barberá, G., Badía, T., Costello, B., & Villameriel, S. (2008). El futuro de la formación en la interpretación de la LS: Las puertas de la universidad. In *III Congreso FILSE "Interpretando el futuro"*.
- Bartłomiejczyk, M. A. (2004). Simultaneous interpreting A-B vs. B-A from the interpreters' standpoint. In G. Hansen, K. Malmkjær & D. Gile (Editors), *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies: Selected contributions from the EST Congress, Copenhagen 2001* (pp. 239–250). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.50.20bar>
- Bartłomiejczyk, M. (2015). Directionality. In F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge encyclopedia of interpreting studies* (pp. 108–110). Routledge.
- CNLSE. Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (2015). *Propuesta básica de formación universitaria de intérpretes de lengua de signos española y guías-intérpretes de personas sordociegas*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- CNLSE. Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española. (2017). *Actas de Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española 2015*. CNLSE.
- De los Santos, E., & Lara, P. (1999). *Técnicas de interpretación de lengua de signos*. CNSE.
- Denissenko, J. (1989). Communicative and interpretative linguistics. In L. Gran & J. Dodds (Eds.), *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation* (pp. 155–157). Campanotto Editore.
- EFSLI. European Forum of Sign Language Interpreters. (2013). *Sign language interpreter training programmes*. Efsli.org.
- FILSE. Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes. (2012). *La formación de intérpretes de lenguas de signos en la universidad española*. Filse.org.
- Fons, M. (2016, abril). AICC y la interpretación hacia la lengua materna. *La linterna del traductor*, 12.
- García, M., Ibáñez, J., & Alvira, F. (2000). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. 3rd ed. Alianza.
- Gile, D. (2005). Directionality in conference interpreting: A cognitive view. In R. Godijns & M. Hindedael (Eds.), *Directionality in interpreting: The "retour" or the native?* (pp. 9–26). Communication and Cognition.
- Gobierno de España, Jefatura del Estado. (2007). 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. In *Boletín Oficial del Estado* núm. 255, de 24 de octubre de 2007 (pp. 43251–43259). Boe.es.
- Gobierno de España, Ministerio de Educación y Ciencia. (1996). 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. In *Boletín Oficial del Estado*, 47 núm. 47, de 23 de febrero de 1996 (pp. 6890–6916). Boe.es.
- Gobierno de España, Ministerio de Educación y Cultura. (1997). 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. In *Boletín Oficial del Estado*, núm. 218, de 11 de septiembre de 1997 (pp. 26956–26962). Boe.es.
- González-Montesino, R. H. (2016). *La estrategia siempre a mano: Propuestas didácticas para la interpretación en lengua de signos*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Vigo.
- González-Montesino, R. H., Calle-Alberdi, L., & Saavedra-Rodríguez, S. (2021). Formación ética de los futuros intérpretes de lengua de signos española: Entre la deontología y la teleología. *Verba Hispánica*, 29(1), 53–76. <https://doi.org/10.4312/vh.29.1.53-76>
- Hernández, C., & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista Alerta*, 2(1).
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6th ed. McGraw-Hill.
- Herrero, A. (2009). *Gramática didáctica de la lengua de signos española (LSE)*. Ediciones SM.
- Kelly, D. (1997). La enseñanza de la traducción inversa de textos ‘generales’: consideraciones metodológicas. En M. Á. V. Cernuda y R. M. Gaitero (Eds.), *La palabra vertida: Investigaciones en torno a la Traducción, Actas de los VI Encuentros Complutenses de la Traducción*. Universidad Complutense.
- Lara, P. (2008). Retos de la interpretación de la lengua de signos. In L. González & P. Hernández (Eds.), *El español, lengua de traducción para la cooperación y el dialogo* (pp. 137–145). ESLEtRA.
- López-Sánchez, G. (2021). Mujeres intérpretes de lengua de signos en la TDT española. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos (REVLES)*, (3), 102–133. <https://doi.org/10.65121/revles3.05>
- Mesía, R. (2007). Contexto ético de la investigación social. *Investigación Educativa*, 11(19), 137–151.
- Moreno-Rodríguez, R. (2016, Noviembre 11). Implantación del grado en LSE y comunidad sorda en la URJC: Proyecto de desarrollo [Presentación en conferencia]. *Jornada CNLSE 2016, Madrid, España*.
- Napier, J., Rohan, M., & Slatyer, H. (2005). Perceptions of bilingual competence and preferred language direction in Auslan/English interpreters. *Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 185–218.
- Nicodemus, B., & Emmorey, K. (2013). Direction asymmetries in spoken and sign language interpreting. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 624–636. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000521>
- Nilsson, A. (2015). Interpreting from signed language into spoken language: The skills and knowledge needed to succeed. In *To say or not to say: Challenges of interpreting from sign language to spoken language* (pp. 15–48). EFSLI.
- Opdenhoff, J.-H. (2011). *Estudio sobre la direccionalidad en interpretación de conferencias: De las teorías a la práctica profesional*. [Disertación de Maestría]. Universidad de Granada.

- Pointurier-Pournin, S. (2014). *L'interprétation en langue des signes française: Contraintes, tactiques, efforts*. [Dissertation de Doctorat]. Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.
- Rodrigues, C. H. (2018). Translation and signed language: Highlighting the visual-gestural modality. *Cadernos de Tradução*, 38(2), 294–319. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2018v38n2p294>
- Saavedra-Rodríguez, S. (2023). *Preferencias de direccionalidad en la interpretación de lengua de signos española*. [Tesis Doctoral]. Universidad Rey Juan Carlos.
- Sánchez, I., & Benítez, J. M. (2014). Ciclo formativo superior de interpretación de lengua de signos española: Análisis sociodemográficos de sus egresados (1998–2012). *Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 179–192. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.493>
- Schramm Jr., R. M. (2014). Gesto, oralidade, escritura e tradução: A emergência das línguas de sinais e o primado fonológico dos estudos linguísticos. *Tradterm*, 23, 241–270. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2014.85623>
- Seleskovitch, D., & Lederer, M. (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Didier Érudition.
- Servicios Integrales en Lengua de Signos, S. L. (2016, 11 julio). “En lengua de signos” 9-07-2016: Grado LSE en URJC [Video]. Youtube.com.
- Sluis, I. (2015). An effort to make a cultural bridge in sign-to-voice interpreting. In *To say or not to say: Challenges of interpreting from sign language to spoken language* (pp. 58–70). EFSLI.
- Storch, J. G. (1998, 6–10 julio). El nombre de nuestra lengua. [Presentación en conferencia]. 1.º Congreso Ibero-Americano de Educación Bilingüe para Sordos, Lisboa, Portugal.
- Universidad Rey Juan Carlos. (2022a). *Resumen memoria anual de seguimiento, curso académico 2021/2022: Doble grado en lengua de signos y terapia ocupacional (Alcorcón)*. Urjc.es.
- Universidad Rey Juan Carlos. (2022b). *Resumen memoria anual de seguimiento, curso académico 2021/2022: Doble grado en lengua de signos y trabajo social (Alcorcón)*. Urjc.es.
- Universidad Rey Juan Carlos. (2022c). *Resumen memoria anual de seguimiento, curso académico 2021/2022: Grado en lengua de signos española y comunidad sorda*. Urjc.es.
- Villa, A. (2016). Te lo he dicho por activa y por passiva: Debate: ¿Cabinas puras o both-ways? AICE defiende la interpretación en cabinas both-ways o bidireccionales. *La linterna del traductor*, 12.
- Wang, J. (2021). *Simultaneous interpreting from a signed language into a spoken language: Quality, cognitive overload, and strategies*. Routledge.
- Wang, J., & Napier, J. (2015). Directionality in signed language interpreting. *Meta: Translators' Journal*, 60(3), 518–541. <https://doi.org/10.7202/1036141ar>

Notas editoriales

Contribución de autoría

Concepción y elaboración del manuscrito: S. Saavedra-Rodríguez, R. H. González-Montesino

Recolección de datos: S. Saavedra-Rodríguez, R. H. González-Montesino

Análisis de datos: S. Saavedra-Rodríguez, R. H. González-Montesino

Discusión y resultados: S. Saavedra-Rodríguez, R. H. González-Montesino

Revisión y aprobación: S. Saavedra-Rodríguez, R. H. González-Montesino



Datos de la investigación

Los datos de este trabajo proceden de la tesis doctoral de Saavedra-Rodríguez (2023), desarrollada en el marco del “Grupo de investigación consolidado en docencia, traducción e interpretación de la lengua de signos española de la Universidad Rey Juan Carlos (in_DTLSE)”, del que ambos autores forman parte.

Financiación

No se aplica

Derechos de uso de imagen

No se aplica

Aprobación del comité de ética de la investigación

La investigación se realizó con seres humanos y cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Rey Juan Carlos (CEI-URJC), con número de registro interno I105202322423.

Conflicto de intereses

No se aplica

Declaración de disponibilidad de datos de investigación

Los datos de esta investigación, que no están expresados en este trabajo, podrán ser proporcionados por los autores bajo solicitud.

Licencia de uso

Autoras y autores ceden a *Cadernos de Tradução* los derechos exclusivos de primera publicación, con el trabajo simultáneamente licenciado bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0. Internacional \(CC BY 4.0\)](#). Esta licencia permite a terceros remezclar, adaptar y crear a partir del trabajo publicado, otorgando el crédito adecuado de autoría y publicación inicial en esta revista. Autoras y autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado para distribuir de manera no exclusiva la versión del trabajo publicado en esta revista (por ejemplo, publicarlo en un repositorio institucional, en un sitio web personal, en redes sociales académicas, realizar una traducción o republicar el trabajo como un capítulo de libro), siempre y cuando se reconozca la autoría y la publicación inicial en esta revista.

Publisher

Cadernos de Tradução es una publicación del Programa de Posgrado en Estudios de Traducción de la Universidad Federal de Santa Catarina. La revista *Cadernos de Tradução* está alojada en el [Portal de Periódicos UFSC](#). Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente la opinión del equipo editorial o de la universidad.

Edición de sección

Andréia Guerini – Willian Moura

Normalización

Alice S. Rezende – Ingrid Bignardi – João G. P. Silveira – Kamila Oliveira

Historial

Recibido el: 01-09-2025

Aprobado el: 05-01-2026

Revisado el: 07-02-2026

Publicación: 03-2026

