

# Formación de Intérpretes/Traductores Sordos en Colombia. Respuesta Curricular en la Diversidad Lingüística

Mónica María Carvajal Osorio

**Como citar:** CARVAJAL OSORIO, Mónica María. Formación de Intérpretes/Traductores Sordos en Colombia. Respuesta Curricular en la Diversidad Lingüística. In: LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira (org.). **Inclusão e acessibilidade no Ensino Superior:** das políticas às práticas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p. 183-215. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-654-1.p183-215>.



BY NC ND

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## Capítulo 9

# **Formación de Intérpretes/Traductores Sordos en Colombia. Respuesta Curricular en la Diversidad Lingüística**

Mónica María Carvajal OSORIO<sup>1</sup>

### **Introducción**

Los servicios de interpretación/traducción entre las lenguas orales y las lenguas de señas se han configurado al interior de cada país en armonía con el reconocimiento de los derechos lingüísticos de los Sordos, hecho que ha posibilitado las existencias dignas de los Sordos en su lengua como soporte para el disfrute de las libertades fundamentales que configuran su cotidianidad ciudadana, en el caso de Colombia, se trata de la lengua de señas colombiana (de aquí en adelante LSC). El marco legal existente en el país planteó la presencia de los servicios de interpretación pensando en los requerimientos comunicativos entre la comunidad sorda y la comunidad oyente (Ley 324/1996; Decreto 2369/1997; Ley 982/2005, Ley 1618/2013, Decreto 1421/2017). De esta manera, los diferentes instrumentos legales hablan del español y de la LSC como las lenguas de trabajo del intérprete/traductor.

A lo largo de este proceso de construcción de condiciones constitucionales y legales para asegurar el derecho a la información y comunicación accesible, no quedó enunciada la persona sorda en ningún tipo de rol que le abriera la posibilidad de tener un lugar en estos procesos interlingüísticos e intermodales.

---

<sup>1</sup> Universidad del Valle / monica.carvajal@correounivalle.edu.co

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-654-1.p183-215>

Evidencia de ello, además, se encuentra en la Resolución 10185/2018 la cual reglamenta el proceso de reconocimiento de intérpretes oficiales de la LSC-Español al plantear que:

El intérprete oficial de la Lengua de Señas Colombiana - Español será aquella persona con amplios conocimientos de la Lengua de Señas Colombiana que puede realizar interpretación del español hablado a Lengua de Señas y viceversa. También son intérpretes para sordos aquellas personas que realicen la interpretación simultánea del castellano hablado a otras formas de comunicación de la población sorda, distintas a la Lengua de Señas, y viceversa (Resolución 10185/2018, Artículo 2)

Siendo un proceso que, históricamente, ha sido asumido en un porcentaje importante por oyentes, existen evidencias de la presencia Sorda en equipos de interpretación/traducción que vale la pena resaltar para resituarlo en el contexto colombiano. Es posible que la invisibilización del intérprete sordo tenga relación con varios hechos que se interseccionan: la eliminación cultural o simbólica que se dio alrededor de las lenguas de señas por muchos siglos tiene un lugar importante; si no hay lengua, no se requieren intérpretes/traductores. Esta es una realidad que considera a intérpretes/traductores sordos y oyentes. Los estudios del lingüista estadounidense Stokoe (1960, conforme se cita en Johnson & Liddell, 2016) abrieron el campo de estudios de la lingüística de las lenguas de señas, soporte científico para la legitimación de estos sistemas lingüísticos naturales de modalidad viso-gestual que coexisten con las lenguas orales a lo largo y extenso del mundo. De hecho, la Federación Mundial de Sordos, reporta más de 300 lenguas de señas.

Esta ruptura en la lingüística de tradición fonocéntrica, posibilitó transformaciones sociales hacia el reconocimiento de las personas sordas como ciudadanas que habitan otra lengua de modalidad diferente a la hegemónica auditivo-vocal y que las posiciona como minoría lingüística en un activismo importante para romper con el discurso oficial de la deficiencia (pérdida auditiva, limitado auditivo) y articularse a los discursos de otras comunidades lingüísticas minorizadas que, similarmente, tienen como asunto de discusión el lugar otorgado a sus lenguas y culturas. No obstante, el paradigma médico-rehabilitar alrededor de la sordera coexiste al lado de estas comprensiones sociales y culturales de la existencia sorda, cuestión que ha contribuido en la representación social de un capital corporal negativo que descalifica y excluye de ciertos roles

a las personas sordas al no contar con un cuerpo capaz que le habilite mayores credenciales (Ferrante & Ferreira, 2021).

Para comprender el lugar que puede ocupar la academia en la transformación de estos paradigmas y aportar en la profesionalización de intérpretes/traductores sordos, se recuperan algunas evidencias de valor.

Stone (2009) reconoce al intérprete/traductor sordo centrando su análisis en el contexto del Reino Unido como una profesión que emergió en la década de los cincuenta en el ámbito de espacios web, programas de televisión (distinguiendo que su trabajo es el de traducción en lugar de ser lectores de noticias ni presentadores), servicios públicos y documentos oficiales; en su tesis doctoral establece diferencias entre la traducción y la interpretación de la lengua de señas y plantea normas sordas operacionales de la traducción (Barreto, 2011). La tesis de Stone es una apuesta ideológica alrededor de la norma de traducción con una postura claramente política alrededor del lugar que ocupan los traductores sordos como gatekeeping que, en el análisis que hace Barreto presenta a los traductores nativos como *“bastiones de resistencia, guardianes de los portones de la Cultura Sorda, encargados de regular lo que debería entrar y salir de las murallas de ella”* (Barreto, 2011, pág. 279).

En América el antecedente del primer reconocimiento de intérpretes sordos se tiene en Estados Unidos y Canadá. Bienvenu y Colonemos (1992) recogen la experiencia de las propias personas sordas en situaciones escolares o de la asociación en las que los sordos bilingües asumían tareas de interpretación y traducción entre la lengua de señas usada en Estados Unidos, ASL, y el inglés. Estos escenarios, donde naturalmente estaban en contacto las dos lenguas desafiaban a los sordos bilingües a este ejercicio informal y empírico como parte de la dinámica escolar o de la asociación. De igual forma, en Colombia y en Latinoamérica datos empíricos de personas sordas que actualmente se reconocen como intérpretes/traductores, exponen sus inicios al interior de las dinámicas comunicativas de la escuela o de las asociaciones de sordos como una acción voluntaria de ayuda o apoyo a pares sordos sin ser catalogada como interpretación o traducción (Druetta, 2020; Intérpretes El Podcast, 2024). Autoreconocerse o ser reconocidos con mayor dominio en el español oral o escrito les otorgaba esta responsabilidad de mediación lingüística. Por tanto, estos procesos eran naturales y, por tanto, no contaban con mecanismos de regulación, justamente, por considerarlos como expresión de los principios colaborativos propios del ejercicio asociativo.

También se cuenta con datos empíricos de experiencias colaborativas entre intérpretes oyentes y personas sordas que han apoyado el servicio de

interpretación. Esto se ha presentado, particularmente, en situaciones en las que es pertinente el trabajo en equipo oyente-sordo para el cumplimiento del encargo interpretativo, frente a las características comunicativas del usuario sordo; en estos casos, el trabajo conjunto oyente-sordo ha sido de gran beneficio por el apoyo que se brinda para la mediación comunicativa. Especialmente, cuando el usuario hace uso de otros repertorios semióticos diferentes a la lengua de señas local. Esta labor, donde se conjuga el trabajo intralingüístico, intersemiótico e interlingüístico, es un antecedente empírico que da cuenta de los requerimientos de acción colaborativa en los servicios de interpretación y traducción donde las personas nativas de su lengua y con la experiencia vivida de ser Sordo, pueden contribuir en el diseño y provisión de modelos de servicios de interpretación colaborativo oyente-sordo.

Como trabajo reconocido profesionalmente o certificado, Bienvenu y Colonemos (1992) documentan el proceso dado en Estados Unidos con el primer registro para el reconocimiento como intérprete sordo; éste se dio a través del *Reverse Skills Certificate* (RSC) el cual validó la presencia de la persona Sorda para actuar como *reverse interpreter*. Esta certificación no perduró mucho y fue reemplazada en 1987 por el certificado *relay interpreter* (intérprete de relevo). Bajo esta figura se propusieron varias opciones de trabajo en equipo para procesos de lo que hoy llamamos *co-interpretación* entre intérprete oyente y sordo con el fin de responder a las diversas formas de expresión de los sordos norteamericanos: interacciones con una lengua de señas extranjera, señas/gestos idiosincrásicos, ASL para monolingües nativos/ASL complejo. Evidencias de la presencia del intérprete sordo también se registraron en la década de los ochenta en Canadá (Boudreault, 2005), en este caso, para la interpretación interlingüística entre la ASL (lengua señas americano) y la LSQ (lengua de señas quebequense), rol asignado a personas sordas calificadas como “bilingual experts”, así como el reconocido “mirroring” de textos interpretados por intérpretes oyentes en condiciones logísticas que por las características de la audiencia y espacio se requería. En español, esta última figura se reconoce, entre otros, como la “interpretación en espejo” la cual tiende a generar confusiones con la tarea esencial y profunda del proceso de interpretación, el cual se abordará más adelante.

En América Latina se tienen varios referentes de intérpretes/traductores Sordos que participan de manera activa en la Asociación Mundial de Intérpretes de Lengua de Señas, WASLI. Igualmente, otras universidades latinoamericanas como la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil) avanza en la titulación de traductores de LIBRAS. Actualmente, la WASLI, Asociación Mundial de Intérpretes de Lengua de Señas, reconoce la presencia del intérprete sordo,

apoya su formación y trabajo al lado de los intérpretes oyentes a través de un ejercicio colaborativo<sup>2</sup>.

Este reconocimiento por parte de la Asociación Mundial da cuenta, además, del incremento de intérpretes/traductores sordos en muchos países y, de manera particular en América Latina. Muchos de ellos se iniciaron en este ámbito de la interpretación y traducción como una labor de apoyo o colaboración al interior de los movimientos asociativos; esta labor no se rotulaba, estrictamente, como interpretación o traducción, ni ellos mismos se asumían como tal. Así lo expone Juan Carlos Druetta, intérprete/traductor sordo argentino quien es miembro de la WASLI y de la Federación Mundial de Sordos, WFD, además de ser formador de intérpretes (en la conferencia virtual organizada por la Asociación Colombiana de Docentes Sordos en Colombia (Druetta, 2020, 2024) .

La realidad es que cada vez se cuenta con mayor número de intérpretes/traductores sordos empíricos en Colombia que, al igual que muchos oyentes no cuentan con formación profesional en el campo de conocimientos. Datos empíricos aportados desde la propia experiencia de convivencia e interacción con la comunidad sorda, da cuenta de procesos similares a lo vivido en otros países tales como: la figura del *intérprete de relevo* como fórmula para algunos servicios de interpretación en trabajo conjunto oyente -sordo; interpretación intramodal para atender visitas de sordos de otros países (de LS ext. - LSC- LSext.); traducción a la vista de textos en español, así como traducción de textos de español a LSC. La documentación de estos procesos dados de manera genuina y colaborativa, en el marco de los principios del asociacionismo, están a la espera de ser documentados y publicados pues marcan evidencias de la construcción empírica del intérprete/traductor sordo en el contexto colombiano. Daniel Ocampo, intérprete sordo, miembro de la Federación Nacional de Sordos de Colombia y de la Asociación de Sordos de Bogotá, *Sordebog*, aportó una mirada a la historia de la interpretación en Colombia desde la perspectiva sorda en el *Simposio Nacional: Origen, Presente y Desafíos de la interpretación* (2022). En su exposición coincide con los planteamientos de Druetta (2024) en relación a cómo los sordos bilingües, al interior de sus asociaciones, asumían dichas tareas sin ser catalogadas, oficialmente, como encargos traductológicos o interpretativos.

Por otra parte, se plantean otros factores relacionados con el plurilingüismo en el que se inscribe la experiencia sorda que abre el panorama para comprender su lugar en los procesos de interpretación/ traducción. Por una

<sup>2</sup> La WASLI, expresa su postura sobre los intérpretes sordos en el Sistema de Signos Internacional (SSI). Por este motivo se presenta a través de estos dos textos visograbados:<https://wasli.org/whats-happening-in-your-region/latino-america> | <https://wasli.org/special-interest/deaf-interpreters>

parte, el aporte de las tecnologías de la comunicación y la expansión de interacciones que ofrecen las redes sociales ha favorecido el contacto interlingüístico entre lenguas de señas y, posiblemente, el aprendizaje de otras lenguas de señas extranjeras por parte de los Sordos.

Gracias al reconocimiento de los derechos lingüísticos de los Sordos y las políticas de educación inclusiva, los Sordos colombianos han expandido posibilidades de formación profesional en los últimos 20 años, cuestión que ha sido soporte para la interlocución académica entre Sordos de diversos países a través de eventos académicos, así como los organizados por la Federación Mundial de Sordos "WFD". Estas dinámicas planteadas en los contactos interlingüísticos han motivado o exigido a los Sordos a aprender y usar otras lenguas de señas, así como el Sistema de Signos Internacional con el fin de contar con mayores oportunidades para el intercambio social, cultural y académico con Sordos de otras partes del mundo superando las diferencias propias que se da entre las diversas lenguas de señas.

De este contacto interlingüístico e intercultural que se viene dando entre las lenguas de señas, algunos Sordos han asumido la tarea de la interpretación intramodal (dos lenguas de la misma modalidad, en este caso lenguas visogestuas) entre la LSC y una LS extranjera.

Como se observa, la presencia de intérpretes y traductores sordos empíricos es una realidad la cual no puede ser ignorada por las Universidades que avanzan en procesos de profesionalización de un rol que, en sí mismo, ha debido hacer un largo camino para ser reconocido como tal. Siguiendo lo expuesto por diversos autores (Bienvenu & Colonos, 1992; Boudreault, 2005), es necesario e importante responder a esta realidad y brindar procesos formales de formación profesional a los Sordos tanto como a los oyentes para ejercer la labor profesionalmente con las competencias requeridas para hacer su trabajo con rigor y responsabilidad en el marco de la construcción de formas de trabajo colaborativas y respetuosas con los colegas oyentes para aportar en la cualificación de la práctica profesional, así como al conocimiento alrededor del campo disciplinar.

En Colombia la titulación de intérpretes de la lengua de señas colombiana fue iniciada por la Universidad del Valle, institución de educación superior pública. En un primer momento se dio a través de un proceso de certificación en 1998 y 1999 de 33 oyentes. En el año 2013 la misma Universidad dio paso a la formación tecnológica profesional de la cual egresaron 25 intérpretes y guías-intérpretes; en estas dos cohortes tampoco se tuvieron sordos titulados. Desde el 2021, esta Universidad avanzó a la formación profesional universitaria de 4 años; el proyecto educativo del *Programa Académico de Interpretación*

*para Sordos y Guía-Interpretación para Sordociegos* consideró la posibilidad de la presencia de estudiantes sordos bilingües (Universidad del Valle, s.f), hecho que se ha concretado con la admisión de 4 estudiantes sordos. Siendo una minoría, la presencia sorda en el estudiantado desafía a la Universidad, al equipo directivo y docente, así como a las y los estudiantes a repensar una formación profesional que, históricamente en Colombia, fue otorgada exclusivamente a las personas oyentes. De tres Universidades que cuentan con población estudiantil formándose en el área, la Universidad del Valle es la única que cuenta con estudiantes sordos: dos mujeres y dos hombres, de los cuales dos personas expresaron contar con experiencia empírica en procesos de interpretación/traducción lsc-español al momento de su ingreso. En este orden de ideas, la población sorda que es admitida a este programa académico se comporta de manera similar al colectivo estudiantil oyente: estudiantes oyentes que cuenta con experiencia en interpretación/traducción de la LSC-Español, usuarios de la LSC sin experiencia interpretativa, profesionales en diversas áreas del conocimiento usuarios de la LSC, oyentes de padres y madres sordos que adquirieron la lengua en el seno familiar, así como aprendices iniciales de esta lengua.

A partir de la experiencia formativa de la Universidad del Valle se plantea como propósito recuperar las acciones específicas que se han generado al interior de este Programa Académico para responder a la apuesta de abrir el camino de formación profesional de los sordos en este ámbito del conocimiento. Sin embargo, el Programa Académico tiene énfasis en la formación como intérpretes. Alrededor de la traducción se lleva a cabo una introducción en estos procesos considerando los requerimientos cada vez más altos de contar con traducciones de textos del español a textos visografiados en la LSC. La presencia de estudiantes sordos reta a la Universidad a configurar respuestas acordes a la realidad lingüística del estudiantado sordo en interacción dialógica con las necesidades del entorno multilingüe colombiano en el que hace presencia, cada vez más, textos accesibles tanto para la comunidad sorda como para la comunidad oyente. Por tanto, la apuesta formativa implica posicionarse curricularmente frente a la comprensión de los procesos de interpretación y traducción cuando se habla de profesionales sordas y sordos para acoger el desafío con sentido pedagógico, político y ético que contribuya en la legitimación de este rol para enriquecer la disciplina y la profesión, así como para fortalecer el trabajo en equipo sordo-oyente. Al tiempo, la apuesta ha implicado acoger la historia para comprenderla y poner en cuestión, cuando ha sido necesario, comprensiones sobre algunas prácticas que se vuelven tradición para ser re-pensadas en el plano de la formación profesional a la luz de las comprensiones teóricas del campo de conocimientos.

Este texto es producto de un ejercicio de investigación – acción que contribuye en el aporte de datos empíricos que se logran recuperar de la experiencia de la investigadora desde su rol de directiva docente para lo cual se consideraron los datos registrados en el diario de campo, la revisión documentos institucionales y fuentes secundarias relacionadas con el campo de estudios. Sobre el alcance de este ejercicio se hacen dos precisiones:

En primera instancia, si bien esta Universidad titula como Intérprete para Sordos y Guía-Intérprete para Sordociegos, el presente artículo se centra en la interpretación/traducción de la LSC-Español como dos de las funciones esenciales del profesional egresado de la Universidad del Valle. La Guía-Interpretación amerita otro espacio de desarrollo y discusión que no se considera en este texto.

En segunda instancia, comprender la dimensión del proceso formativo implica una acción reflexiva al interior de cada aspecto o asunto recuperado, así como una acción dialógica desde diversas perspectivas, dos de éstas: la mirada desde la experiencia de quien tiene la responsabilidad de formar, así como la perspectiva de los aprendices para comprender la manera cómo significan la experiencia formativa y como impacta sus trayectorias de vida. Ambas visiones requieren considerarse sistémica y críticamente teniendo en cuenta la presencia de factores y dispositivos personales, sociales, culturales, e institucionales que definen la realidad de la formación profesional para una población que no había explorado este escenario académico en el contexto colombiano. El presente artículo aporta datos empíricos recuperados de la propia experiencia directiva docente responsable del diseño y desarrollo del proyecto curricular en su interacción con los actores, contextos y campo de conocimiento que convergen en esta apuesta formativa. La recuperación y análisis desde la perspectiva Sorda, como aprendices, está en proceso, desde los propios protagonistas en el momento de la presente publicación. De igual forma, se espera articular la perspectiva didáctica en manos del equipo docente que se desafía en la cotidianidad de los espacios de aprendizaje en las relaciones que se tejen entre estudiantes sordos, estudiantes oyentes, conocimiento y docente para comprender las relaciones que se tejen para la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación y traducción.

Para comprender estos ajustes, en primera instancia se define el campo de estudios en el que está participando el estudiantado Sordo con el fin de comprender la dimensión de la apuesta formativa.

## Traducción e interpretación. El caso de las lenguas de señas y lenguas orales

A partir de los planteamientos de Amparo Hurtado Albir (2022), la traducción se entiende como el proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada; es decir, se plantea como un proceso entre dos lenguas. Ampliando esta definición para comprender algunos de los procesos que acontecen en la interpretación/traducción de las lenguas de señas con las lenguas orales e, incluso, de la guía-interpretación, la traducción también puede ser entendida como “el proceso de transformación entre códigos distintos con mantenimiento de una invariable” (Hurtado Albir, 2022). Esta variable que se mantiene es el sentido que lleva el texto, objeto de transformación, el cual debe permanecer y trasladarse del código de partida al código de llegada considerando las características del contexto de enunciación.

De hecho, los planteamientos de Roman Jakobson (1959, 1975, p.69, como se cita en Hurtado, 2022, p.26) aportan en esta comprensión al proponer tres tipos de traducción (a) Traducción intralingüística o reformulación (rewriting) es una interpretación de los signos verbales mediante otros signos de la misma lengua. (b) Traducción interlingüística o traducción propiamente dicha (translation proper) es una interpretación de los signos verbales mediante cualquier otra lengua. (c) Traducción intersemiótica o transmutación (transmutation) es una interpretación de los signos verbales mediante los signos de un sistema no verbal.

Este aporte de Jakobson permite comprender el proceso de transformación entre signos en el que la traducción entre las lenguas es un caso más pero no es el único. La historia de la traducción y las evidencias de sus orígenes como el caso del descubrimiento de la Piedra de Rosseta en 1799 (López, 2000) da cuenta de ello; la piedra se trata de un Decreto proclamado por el Faraón egipcio Ptolomeo V la cual tiene tres tipos de escritura: jeroglíficos egipcios, escritura demótica y griego antiguo (López, 2000, p.16-25).

La traducción ha contribuido a salvar situaciones comunicativas entre etnias, culturas y lenguas que coexisten en medio de divergencias y convergencias. El acto de traducir ha sido tradicional y esencialmente *interlingüístico*, es decir, que el traductor lleva a cabo su labor porque personas de diferentes lenguas y culturas necesitan comunicarse por algún motivo en un contexto social, histórico determinado. Esto se concreta en una labor en la que el traductor traduce para las personas o grupos que no conocen la lengua e, incluso, la cultura. Así, es el traductor el que permite acceder al sistema lingüístico y cultura desconocida.

Sin embargo, el reconocimiento de la coexistencia de grupos lingüísticos y de la diversidad no solamente lingüística sino comunicativa de los seres humanos, le da sentido a la comprensión de la traducción como un proceso de interpretación de un sistema de signos a otro sistema de signos entre personas o grupos que requieren interactuar comunicativamente con propósitos específicos para satisfacer diversos requerimientos.

Esta definición de traducción como fenómeno comunicativo se concreta en dos tipos de actos específicos: la traducción y la interpretación.

**La traducción**, es un proceso de carácter diferido en el que el traductor tiene más tiempo para analizar el texto, hacer la búsqueda de equivalentes y estructuras, reflexionar, revisar, ajustar y editar el texto meta antes de entregarlo. El proceso de traducción permite destinar tiempo para consultar recursos. En el caso de las lenguas orales es un proceso dado entre textos escritos en dos o más lenguas orales. Para el caso de las lenguas de señas, la traducción, como producto del encargo traductológico, rompe con el paradigma escriturocéntrico de la traducción que, históricamente fue reconocida y estudiada alrededor de los textos escritos. La traducción a las lenguas de señas ha dado paso a un nuevo formato textual, en palabras de Peluso, “visograbados” (2018) generado en el proceso interlingüístico, intermodal e intercultural entre la lengua auditivo-vocal (español) a la lengua viso-gestual (LSC). De esta manera, las comunidades sordas están accediendo al conocimiento y saberes que se construyen en las comunidades oyentes y cuentan con textos visograbados que se preservan en el tiempo para hacer uso de ellos para los diversos propósitos de vida, como lo hacen las comunidades oyentes con los textos traducidos de otras lenguas orales. Estos productos traducidos van en aumento y se configuran como una expresión de la forma como se enriquece la cultura textual en las comunidades sordas. Igualmente, se observa la traducción de textos en una lengua de señas hacia la lengua oral local con el fin de que las comunidades oyentes accedan a los textos generados por las comunidades sordas de cada país.

Por otra parte, **la interpretación** es referida al proceso dado en tiempo real, es decir el texto producido se evanesce en el tiempo. Implica, además la comunicación cara a cara y el intérprete cuenta con menos tiempo para analizar el texto y poner en marcha las diversas estrategias y técnicas para asegurar la preservación del sentido en el paso de una lengua a la otra. Este proceso, tradicionalmente, fue de carácter interlingüístico e intramodal, es decir entre dos lenguas orales. Para el caso de las lenguas de señas, este proceso es, principalmente, interlingüístico e intermodal; esto significa que la interpretación, al igual que la traducción, se da entre dos lenguas de modalidad diferente.

Frente a la realidad de la diversidad comunicativa que expresa la comunidad sorda el intérprete asume encargos en los cuales se enfrenta con múltiples registros cuyas características están mediadas por la intersección con diferentes dinámicas y marcadores tales como: la procedencia de la persona sorda, edad, entorno socio-comunicativo, momento de acceso a la lengua de señas local y la lengua oral de su país, uso de estas lenguas, nivel académico, cultura, etnia, funcionamiento cognitivo. Por tanto, todo intérprete debe prepararse para asumir los encargos no solo interlingüísticos sino, también, intersemióticos en los que interactúa con el sistema lingüístico natural oral (por ejemplo, el español) y diversos repertorios comunicativos no convencionales que puede haber estructurado la persona sorda.

### **Apuesta formativa para la titulación de intérpretes/ traductores sordos en Colombia**

La formación profesional como intérprete/traductor implica un ejercicio pedagógico y didáctico que brinde las posibilidades al estudiantado de desarrollar las diferentes competencias y subcompetencias implicadas en el ser y hacer de la profesión. Así como acontece con intérpretes/traductores oyentes, en el caso de las y los estudiantes sordos, no es suficiente con ser nativa(o) de la LSC, e incluso de diversas lenguas de señas para ser intérprete/traductor. Tampoco, es suficiente con ser usuario de la LSC y tener un nivel de suficiencia en el español. De acuerdo con los planteamientos dados por diversos autores que han trabajado alrededor de la traducción/interpretación de lenguas orales (Bell, 1991; Hatim & Mason, 1997; Neubert, 2000; Kelly, 2002; Pacte Group, 2003; Goncalves, 2005; Alves & Goncalves, 2007), el ser bilingüe es importante para ejercer la labor de intérprete/traductor, pero no es suficiente. Se requiere forjar competencias de orden comunicativo, discursivo, sociopragmático, intercultural, traductológica e interpretativa, extralingüística, entre otras para asumir el rol profesionalmente.

Para el caso de las lenguas de señas, estas apuestas se aplican plenamente, sumado a lo planteado por Burad (2009) y Rodrigues (2018). Este último autor, particularmente, resalta una competencia que no es considerada en los procesos de interpretación/traducción de las lenguas orales: la competencia intermodal. Esta es una competencia que resalta el trabajo simultáneo con dos lenguas que tienen características diferentes en su modalidad de recepción y producción: modalidad auditivo-vocal propio de las lenguas orales y modalidad viso-gestual, propio de las lenguas de señas. El manipular estos dos sistemas

lingüísticos en sus propias materialidades para cumplir el propósito de todo proceso de interpretación y traducción implican la estructuración de dicha competencia profesional que resalta el autor.

Esta es la primera experiencia de formación profesional de sordos intérpretes/traductores en el que este estudiantado transita por el currículo al igual que el oyente con el propósito de forjar las competencias, sensibilidades y capacidades requeridas para asumir el rol profesional de intérprete/traductor reconociendo su singularidad lingüística. Con la expectativa de no romantizar el proceso ya que cada estudiante llega a la Universidad con su propia historia y capital cultural y académico, este reconocimiento ha implicado identificar y poner en marcha acciones específicas desde principios de justicia lingüística y cognitiva que aporte en la ruptura de paradigmas que han invalidado la existencia Sorda, las lenguas de señas y por ende todos los procesos que se desprenden de esta relación identitaria para forjar nuevas dinámicas relacionales y horizontes para el desempeño profesional en equipos de trabajo integrados por profesionales sordos y oyentes.

Del análisis del proceso desarrollado entre el 2022 – 2024, se recogen las acciones curriculares emprendidas en la búsqueda de la armonización entre el perfil profesional esperado y las características lingüísticas del estudiantado sordo.

### *El proceso de admisión en interacción con las características lingüísticas de la población sorda*

Diversos instrumentos legales reconocen la existencia de las lenguas de señas, como lenguas propias de las comunidades sordas. Para el caso de Colombia, el gobierno colombiano reconoce la LSC al lado de las demás lenguas nacionales y como parte del patrimonio pluricultural de la nación (Ley 982/2013). Además, la Ley Estatutaria 1618/2013, Artículo 11, numeral 4, literales a, b, f y g, reconoce el derecho a la educación y para ello resalta el compromiso de proveer los recursos para asegurar el acceso, en condiciones de equidad con los demás y sin discriminación, en este caso, de las personas sordas.

A partir de este marco legal, la LSC se considera la lengua nativa de la comunidad sorda y la lengua dominante para muchas personas sordas. De igual forma, se consideran aprendices del español escrito, como lengua fundamental para constituir su bilingüismo.

Por tanto, para la prueba de admisión se tiene en cuenta esta consideración y las/los aspirantes sordos se enfrentan a actividades comunicativas que requieren el uso de las dos lenguas, por ser consideradas lenguas de trabajo.

Por tanto, mientras los aspirantes oyentes se enfrentan a actividades comunicativas en las que se considera el uso del español como primera lengua y se explora el uso o habilidades para el aprendizaje de la LS, para el caso de las y los aspirantes sordos:

- a) Se evalúa el uso de la LSC como primera lengua y el desempeño que expresa en el español escrito como segunda lengua considerando que es un aprendiz de ésta última.
- b) No se valora la comprensión auditiva ni la producción oral del español teniendo en cuenta que esta modalidad de la lengua oral no es accesible para todos los sordos.
- c) Se valora la comprensión de textos visograbados en LSC, así como las características del discurso e interacción en su lengua nativa.
- d) Se valora el desempeño de la/el aspirante sordo en la comprensión y producción de texto escrito en español.
- e) La prueba es aplicada por oyentes / sordos usuarios de la LSC con el fin de asegurar una comunicación plena.

### ***Accesibilidad académica y comunicativa en las trayectorias formativas***

La comunidad del programa académico está conformada por profesores, estudiantes y directivos oyentes, sordos y sordociegos que se encuentran en contacto permanente con el español y la LSC. La LSC es usada por las y los estudiantes sordos, así como por estudiantes, profesoras y profesores que son usuarios de dicha lengua. Así, la LSC se usa en la interacción cotidiana entre estos actores de la comunidad académica, así como en las clases. También hacen parte de la comunidad profesoras y profesores que no dominan esta lengua, así como estudiantes oyentes aprendices. Por ello, se requiere del servicio de interpretación lsc-español considerándose un ajuste vital con el que cuenta la comunidad de este programa académico. El servicio de interpretación lsc-español, hace presencia en el contexto universitario como respuesta al reconocimiento de la LSC como la lengua de la comunidad sorda, en correspondencia, además, con lo planteado por la Ley Estatutaria 1618/2013 que indica que las instituciones de educación superior, en cumplimiento con su visión y plan de desarrollo, asignarán presupuesto para la provisión de los recursos humano, tecnológico, didáctico, y pedagógico que sea el soporte para la inclusión de la población y las condiciones de accesibilidad en la prestación del servicio educativo (Artículo 11, numeral 4, literales a, b, f y g). Las y los estudiantes sordos requieren de la presencia del servicio de interpretación para involucrarse y participar con

libertad en las diversas actividades que constituyen la vida universitaria. La accesibilidad académica, siendo uno de los asuntos fundamentales en la formación profesional, implica la presencia de intérpretes idóneos durante todo el período académico para las diferentes actividades curriculares y extracurriculares que configuran la cotidianidad institucional. De igual forma, estudiantes oyentes aprendices de la LSC, así como docentes que no son usuarios de dicha lengua, requieren de este soporte para asegurar interacciones fluidas y significantes como evidencia de la construcción de un entorno reconocer de la diversidad lingüística.

Se observa la primacía de la interpretación simultánea durante las clases y actividades extracurriculares con mayor presencia en la dirección español-lsc. La dirección lsc-español se hace presente cuando estudiantes sordos intervienen respondiendo a consignas del profesor o asumiendo rol activo en las clases o actividades extracurriculares a través de: preguntas, análisis de situaciones, planteamiento de argumentos, elaboración de propuestas, presentación de reclamos, solicitudes o de informes, resolución de problemas, expresión de sentimientos, elaboración de preguntas y cuestionamientos, entre otros.

La presencia del servicio de interpretación lsc-español es el soporte fundamental que garantiza a la /al estudiante sordo la expresión plena de sus capacidades académicas, sensibilidades, orientaciones, frustraciones y apuestas frente al proceso formativo.

Por otra parte, la presencia del intérprete lsc-español en un programa académico que forma dichos profesionales brinda la oportunidad de proyectar a las y los estudiantes en el rol profesional en uno de los ámbitos de importancia para la transformación social de los sordos y su comunidad: la vida universitaria. Sin embargo, este espacio de interpretación es visto como un entorno desafiante para los intérpretes por lo menos por dos factores: por una parte, por la exigencia de competencias extralingüísticas al requerir que se compenetren con discursos académicos en diferentes áreas del conocimiento, entre otras, de la lingüística, traductología, sociología, sociolingüística, psicolingüística y español. Por otra parte, porque están expuestos a la observación de estudiantes que son intérpretes empíricos de las mismas lenguas.

### ***Reconocimiento de los aprendizajes en la lengua dominante***

Para el caso de las y los estudiantes sordos cuya identidad se ha construido a través de la LSC, es ésta la lengua dominante y por tanto la que les brinda condiciones para la construcción del conocimiento, así como para la expresión

de sus aprendizajes. Por ello, en su formación como intérpretes/traductores, las lenguas de trabajo son, a su vez, lenguas que usan para propósitos académicos. En este sentido, se precisa el lugar de las dos lenguas en su aprendizaje. Las y los estudiantes sordos tienen derecho a presentar sus trabajos y evaluaciones en su lengua dominante, al tiempo que avanzan en el proceso de ganar mayor suficiencia, particularmente, en el manejo del español escrito considerando que es la lengua que requieren para introducirse en la práctica de la traducción. En esta experiencia universitaria, se encuentran, primordialmente, tres ajustes para el proceso evaluativo:

- Presentación en LSC frente al profesor(a) con interpretación simultánea a español.
- Entrega de texto *visograbado* en LSC en el que se requiere del servicio de interpretación LSC-español, en caso de que la profesora o profesor no dominen dicha lengua.
- Entrega de productos en español escrito con sustentación en LSC.

Para las asignaturas de práctica en interpretación/traducción, así como para la asignatura de español como segunda lengua, la presencia de la LSC y el español tiene un manejo específico articulado con el propósito formativo. Por tanto, se expone en un apartado más adelante.

El programa académico aún no cuenta con trabajos de grado realizados por estudiantes sordos. Por tanto, no se alcanza a recoger la experiencia en este plano.

### ***Las lenguas de trabajo***

El proceso formativo requiere del diseño de situaciones de aprendizaje que permita al estudiante la adquisición de la competencia traductora. De acuerdo con el Grupo PACTE (2003; Hurtado, 2017), desde su modelo holístico y dinámico, la competencia traductora está constituida por: (1) subcompetencia bilingüe que implica contar con conocimientos esencialmente operativos que permita comunicarse en las dos lenguas de trabajo); (2) subcompetencia extralingüística formada por el conocimiento declarativo sobre el mundo y ámbitos particulares del conocimiento; (3) subcompetencia de conocimientos sobre traducción que consiste en conocimientos, esencialmente declarativos sobre la traducción, los principios que la rigen y sus aspectos profesionales); (4) subcompetencia instrumental que está integrada por conocimientos operativos relativos al uso de fuentes de documentación y tecnologías informáticas y de la comunicación aplicadas a la traducción; (5) subcompetencia estratégica referida al conocimiento operativo para garantizar la efectividad del proceso de

traducción y tiene un carácter central en el control de este proceso; y (6) componentes psicofisiológicos (cognitivos, actitudinales, habilidades, etc.).

Adquirir la competencia bilingüe, implica que el intérprete/traductor sea fluente en la comunicación con las dos lenguas de trabajo en las que se está formando y que las y los estudiantes sordos continúen transitando en la experiencia interactiva y de usos académicos en dichas lenguas para contar con el soporte lingüístico, comunicativo y discursivo que exige el proceso interlingüístico e intermodal de la interpretación y la traducción de textos entre el español (modalidad auditivo-vocal) y la LSC (modalidad visogestual).

Ahora, ¿de cuál bilingüismo se trata? Existen muchas comprensiones alrededor de esta condición; definiciones que se ubican desde el dominio pleno, balanceado y casi nativo de dos lenguas (Bloomfield, 1933; Haugen, 1979) hasta definiciones centradas en la funcionalidad de las lenguas enfatizando en la capacidad de uso alterno de dos lenguas de acuerdo con los contextos y necesidades comunicativas (Weinreich, 1953, conforme se cita en Tovar, 2022a; Oksaar, 1971; Grosjean, 1982). Incluso, Mackey (1957, conforme se cita en Fishman, 1970) considera el uso alterno de cualquier número de lenguas por parte de una persona; es decir, una persona que use tres, cuatro o más lenguas, igualmente se define como bilingüe. No hay única forma de definir ni comprender esta realidad humana que se intersecciona con factores de edad, momento de adquisición, necesidades e intereses, condiciones en las que se da el aprendizaje o la adquisición, habilidades desarrolladas en cada lengua y valores construidos. Estos, definen los desempeños de la persona en cada lengua, así como el acervo identitario para constituir relaciones con cada lengua, sus hablantes y cultura, cuestión que generan, a la vez, actitudes de aceptación o rechazo por parte de la comunidad nativa.

La experiencia de interacción con las lenguas define muchas expresiones del ser bilingüe en el programa académico y, los Sordos, al igual que los oyentes, se retan a aprender cada vez más su segunda lengua de trabajo (para los oyentes la LSC y para los Sordos el español escrito). A pesar de que el programa académico cuenta con criterios para evaluar el desempeño en estas lenguas, no alcanza a ser suficiente para definir el carácter “casi nativo” que plantean algunos autores. La corta tradición en la enseñanza de la LSC para propósitos profesionales, así como la corta tradición en la formación de intérpretes/traductores no permite contar con criterios y descriptores validados para medir la suficiencia lingüística en LSC, así como la competencia interpretativa y traductológica. El programa académico de la Universidad del Valle cuenta con descriptores tomando como referente el Marco Común Europeo de Referencias

para las Lenguas (MCER) que requiere ser comparado y validado con otras propuestas existentes en otros países. La interlengua que expresa cada estudiante es evidencia del momento de construcción bilingüe reconociendo que la fluidez en la segunda lengua puede variar tanto en las personas sordas con el español escrito, así como en las personas oyentes con la LSC. De hecho, Stone (2009, conforme se cita en Barreto, 2011) planteó la condición de bilingüe balanceado como una utopía en relación con los traductores/intérpretes tanto oyentes como sordos; en su lugar resalta la presencia de una lengua dominante sobre la otra en función de la historia de uso y crianza. Incluso, lo afirma en relación con los intérpretes/traductores oyentes que son hijos de padres sordos en cuyo entorno familiar se les posibilitó la adquisición de la lengua de señas de su país desde temprana edad.

Estas realidades del bilingüismo generan una tensión frente al perfil de egreso para titularse como profesional que trabaja con dos lenguas cuando, además, se reconocen posturas críticas que resaltan el valor y legitimidad del español sordo como una variedad posible de español y la necesidad de posicionarlo para contrarrestar las opresiones que se experimentan a partir de la demanda del español estándar que define el modelo prescriptivo oyente (Peluso, 2018).

Sin desconocer las experiencias de intérpretes/traductores sordos y oyentes con excelentes desempeños en las dos lenguas, así como encargos que no requieren del trabajo conjunto sordo-oyente, esta reflexión permite otorgar un valor sustancial al trabajo en equipo sordo-oyente el cual emerge como una alternativa importante y pertinente en la constitución de procesos intermodales donde cada profesional aporta desde la experiencia encarnada con su lengua nativa para aportar en la transformación intertextual de una a otra. Por tanto, estos planteamos eliminan la perspectiva invalidante sobre la capacidad interpretativa/traductológica del intérprete/traductor sordo u oyente para darle lugar a resaltar y potenciar el aporte de cada profesional para cumplir el propósito central de la labor: la comunicación.

Del proceso que se está construyendo en esta Universidad, esto es lo que se identifica:

### **Sobre la Lengua de Señas Colombiana**

El programa académico considera la LSC como lengua de trabajo para los intérpretes/traductores. Por ello, cuenta con asignaturas que permiten reconocerla como sistema lingüístico natural, las características gramaticales y discursivas de su modalidad viso-gestual, su historia, funcionamiento y uso, así como

los fenómenos psicolingüísticos y sociolingüísticos que acontecen alrededor de ésta. A su vez, se ofrecen asignaturas para llevar a las y los estudiantes a usar la lengua con propósitos comunicativos incorporando progresivamente rasgos de su gramática y de las modalidades textuales en diversos contextos comunicativos. Entre las asignaturas que integran la propuesta curricular, se encuentran ocho niveles de la LSC.

Se resalta que, el Programa Académico reconoce las historias y trayectorias de las y los estudiantes sordos con la LSC; a pesar de ser una lengua reconocida por el gobierno nacional como la lengua nativa de la comunidad sorda y de construcción de identidad Sorda (Ley 982/2005, Artículo 1), cada estudiante cuenta con una experiencia diferente en su relación con la LSC y su uso en sus vidas.

Dependiendo de las características del contexto social, familiar y educativo, las y los estudiantes sordos del programa académico expresan diferencias en sus posibilidades de interacción y adquisición de la LSC en la infancia, así como en las condiciones lingüísticas y comunicativas para llevar a cabo su proceso formativo en la básica primaria, secundaria y media en dicha lengua. Cuando la LSC ha sido el soporte para la construcción social, cognitiva, lingüística e identitaria de las y los estudiantes sordos, la habilidades académico-cognitivas (Cummins, 1979, 1986) con la llegan a la formación profesional les permite asumir con mayor fluidez la vida académica universitaria a través de dicha lengua; en estos casos, las/loa estudiantes sordos pueden quedar eximidos de seis niveles de la asignatura *Lengua de Señas Colombiana*. Dicho procedimiento se define a través de la prueba de clasificación que se realiza en el primer semestre de formación.

Si las/los estudiantes han tenido experiencias tardías con la LSC y/o la prueba específica da cuenta de desempeños en los que se debe trabajar más para asumir las demandas académicas a través de esta lengua, el equipo de evaluación define el nivel de LSC en el que las/los estudiantes sordos deben matricular con el fin de tener mayor experiencia de interacción y uso de su lengua al lado de sus compañeras y compañeros oyentes. Todas y todos los estudiantes sordos, independiente de los resultados de la prueba de clasificación deben matricular los dos últimos niveles de LSC, VII y VIII con el fin de profundizar en la comprensión y uso de diversas modalidades textuales y discursos académicos, así como en el trabajo con las dos lenguas para propósitos de interpretación y traducción.

El trabajo alrededor de la LSC y con la LSC es necesario a lo largo de la trayectoria de formación profesional si se tiene en cuenta que no sólo basta con el hecho de que esta lengua sea considerada como la lengua nativa de la comunidad sorda. Las experiencias de cada estudiante, como se expresó arriba

no aseguran que, al momento de llegar a la universidad, cada estudiante sordo(a) cuenta con su primera lengua como soporte para seguir trabajando sobre la segunda lengua, en este caso, el español escrito. La historia de la educación de los sordos en Colombia da cuenta de una tensión que aún persiste entre el uso del español y de la LSC desde la infancia. Las medidas eugenésicas para la eliminación de la sordera, producto de las decisiones y acciones lideradas por el complejo médico-rehabilitador, siguen llevando a las familias a considerar los procesos de oralización (con o sin implante coclear) como la primera oportunidad para el acceso a una lengua para las/los bebés sordos sobre la base del desconocimiento o deslegitimización de la LSC como un sistema lingüístico al lado del español u otra lengua oral. Las trayectorias de vida de las y los estudiantes de la Universidad del Valle que se forman como intérpretes/traductores dan cuenta de ello; las respuestas de cada estudiante a la gama de demandas cognitivas son diferentes desplegándose como un continuo de desempeños frente a los requerimientos de tareas académicas en una relación estrecha con el soporte lingüístico académico-cognitivo que ha construido cada estudiante y que requiere fortalecer a lo largo de su formación universitaria.

Al momento de recuperar la experiencia, tres estudiantes, iniciaban el nivel VII de dicha asignatura, por lo cual no alcanza a valorarse la experiencia. No obstante, re recupera que, a lo largo de los períodos académicos cursados estos tres estudiantes se han enfrentado a la construcción de textos en LSC de diversas modalidades textuales articulados con las demandas de las diferentes asignaturas.

### Sobre el español

El Programa Académico considera el español escrito, como segunda lengua para las y los estudiantes sordos que se forman como intérpretes/traductores; igualmente, es su otra lengua de trabajo. Como se ha indicado, forjar el **bilingüismo intermodal** en las y los estudiantes es un propósito central. Por ser la segunda lengua, las/los estudiantes Sordos se consideran como **aprendices** de dicha lengua, así como las/los oyentes se consideran aprendices de la LSC, como segunda lengua. En consecuencia, el Programa Académico reconoce que, al momento de ingreso al proceso formativo, cada estudiante expresa una interlengua, como expresión del momento en el que se encuentran en relación con el aprendizaje de su segunda lengua. No obstante, la situación de subordinación que ha tenido la LSC en la educación de las y los estudiantes sordos colombianos se identifica como uno de los factores que explican los diversos desempeños en el español escrito al momento de llegar a la Universidad. Esto significa

que, la LSC no ha sido, en todos los casos, el sistema lingüístico de soporte para el aprendizaje del español, como segunda lengua, en el grupo de estudiantes sordos de esta Universidad. Por ello, de acuerdo con las características de la interlengua de cada estudiante, se diseña un plan de formación alrededor para cada estudiante cuestión que exige flexibilidad en el diseño de los resultados de aprendizaje para cada nivel de las asignaturas de *Español como Segunda Lengua para Sordos*. A lo largo de los ocho niveles de español escrito que cursan las y los estudiantes sordos, se indica el diseño de éstos desde un enfoque ecléctico que transita entre lo comunicativo-discursivo- textual y lo contrastivo haciendo énfasis en el desarrollo de las BICs y las CALP (Cummins, 1979, 1986) que permita la ganancia de competencias para la interacción cotidiana, así como para las demandas académicas, requerimiento necesario para el trabajo de traducción. Por su carácter contrastivo se requiere del soporte de la LSC para llevar a cabo el ejercicio metacognitivo que esto requiere. La enseñanza del español para esta población estudiantil ha sido diversa en este contexto universitario en el que han tenido la posibilidad de trabajar con docentes sordos bilingües, docentes oyentes bilingües y docentes oyentes que requieren del servicio de interpretación lsc-español para el desarrollo de las clases.

### ***¿Y de las lenguas extranjeras qué? avanzando a formas plurilingües en la formación profesional de los estudiantes sordos***

El bilingüismo de los Sordos fue reconocido en Colombia en la década de los noventa como una apuesta nacional en el marco de un movimiento latinoamericano que trascendió en definición de políticas educativas al otorgar a la LSC la función de ser lengua de instrucción o de la educación. El primer documento académico emitido por una entidad adscrita al gobierno nacional que planteó una postura de reconocimiento con el uso de la LSC en la educación de niñas y niños sordos se dio en 1995 con la revista “El bilingüismo de los Sordos” (Instituto Nacional para Sordos [INSOR], 1995); no obstante, el gobierno nacional reconoció la educación bilingüe para la población sorda colombiana hasta inicios del presente siglo XXI (Resolución 1515/2000; Ley 982/2005), hechos que contribuyeron en desclinalizar la educación para esta población permeada fuertemente por el paradigma médico rehabilitador. Si bien este paradigma coexiste al lado de comprensiones sociales y culturales de la sordera que perpetúan las medidas de eliminación de la sordera por considerarla como defecto, las teorías del bilingüismo contribuyeron a darle el lugar requerido a una lengua nacional, la LSC, en el contexto de un país plurilingüe y pluricultural

considerando su coexistencia con las lenguas orales de los más de 65 grupos étnicos colombianos.

Esta realidad lingüística generó propuestas educativas que brindaron alternativas curriculares y didácticas para la enseñanza del español escrito como segunda lengua (Tovar, 2002b; INSOR, 2009, 2020), apuestas que dieron paso a una excepcionalidad comprendiendo la condición bilingüe de los sordos: en los últimos 25 años la población estudiantil sorda colombiana no cursa la asignatura de inglés como lengua extranjera; este espacio fue sustituido por la asignatura de español como segunda lengua (INSOR, 2009, 2020). No obstante, se convirtió en una medida hegemónica de la educación bilingüe para sordos al no considerar una realidad plurilingüe y pluricultural en la que se inscribe la vida de los sordos. Estas acciones han trascendido a la educación superior desconociendo la realidad de los contactos interlingüísticos e interculturales que experimentan las personas sordas en un mundo globalizado; sin desconocer el valor que tuvo a finales del siglo XX la educación bilingüe para sordos, su comprensión y principios no han considerado la expansión de las interacciones sociales a través de las redes sociales y la circulación de materiales multimodales que son de interés para los sordos y les ha llevado a estar en contacto y usar otras lenguas extranjeras, orales y de señas.

La Universidad en la que se forman los estudiantes considerados en este estudio, hace parte de esta realidad. Por tanto, en su reglamentación institucional plantea la opción de reemplazar el requisito de nivel B2 en una lengua extranjera por el español escrito, considerado como segunda lengua (Resolución 136/2017, Artículo 10; Resolución 031/2020, en el Artículo 7). Sin embargo, el programa académico en el que se inscribe la experiencia formativa de los 4 estudiantes sordos ha considerado las posibilidades que brinda una lengua extranjera y frente al interés manifiesto de algunos de ellos ofrece la asignatura de *Portugués con Fines Generales y Específicos* con ajustes curriculares para la población sorda. El portugués se propone como una de las lenguas de interacción internacional, justamente, porque Brasil es uno de los países que cuenta con una amplia trayectoria en la formación de traductores sordos, formación posgradual y una extensa investigación de referencia para todo intérprete/traductor de lenguas de señas. Los ajustes curriculares se han centrado en ajustar la asignatura al portugués escrito, así como el formato de evaluaciones parciales y de la evaluación de salida que deben hacer todos los estudiantes al cumplir con los cuatro niveles que establece la Universidad. Para ello, el Departamento de Lenguas Extranjeras ha gestionado la presencia de un docente bilingüe en portugués-LSC.

Si bien, es necesario avanzar a formas no hegemónicas del plurilingüismo, como lo plantea Peluso (2022), se considera un avance en la desmitificación alrededor de la capacidad que tiene un estudiante sordo, usuario de la LSC, de aprender una lengua extranjera. Por otra parte, en este programa académico aún no se cuenta con la enseñanza de lenguas de señas extranjeras, cuestión que contribuiría de manera significativa en la ruptura de posturas escrituocéntricas en el que ha estado anclado el pensamiento educativo bilingüe dirigido a los sordos para dar apertura a otros formatos textuales marcados por texto visografiados en otras lenguas de señas. Actualmente, se cuenta con el diseño de una asignatura electiva en Sistema de Signos Internacional que no se ha ofrecido. Esta será una apuesta de valor para generar nuevas dinámicas relacionales entre las lenguas que estructuran la experiencia plurilingüe del grupo de estudiantes sordos con gran potencial para el trabajo de interpretación intramodal que actualmente llevan a cabo los equipos de interpretación integrados por profesionales oyentes y sordos.

### ***Competencia traductora e interpretativa***

En apartados anteriores se ha presentado la definición de traducción que propone Amparo Hurtado Albir (2022). Ésta, comprendida como un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada no desconoce la noción de traducción como acto humano el cual se refiere a todo proceso de interpretación de signos en el que la traducción entre las lenguas es un caso más (Hurtado Albir, 2022). Resaltar la capacidad del ser humano para generar y usar toda clase de signos como vehículo de significación en el proceso comunicativo permite confirmar y legitimar la presencia de la diversidad comunicativa en las personas sordas. Las comprensiones hegemónicas de la comunicación humana a través de sistemas lingüísticos naturales (lenguas o idiomas en sus modalidades oral y escrita) han deslegitimizado la riqueza de significación existente en otros sistemas no lingüísticos configurados por las personas sordas gracias al uso de diferentes repertorios semióticos que el intérprete/traductor no puede ignorar. Una pregunta que surge frente a las lenguas de trabajo cuando se trata de las personas sordas es, justamente: ¿de cuál lengua de señas colombiana estamos hablando? Además de reconocer la existencia de variedades regionales propias de toda lengua, es importante darle un lugar a una realidad presente en Colombia: todas las personas sordas no han contado con la misma experiencia en su curso de vida para habitar la LSC. Como

se expuso en apartados anteriores, existen dinámicas y dispositivos que se interseccionan con la experiencia sorda tales como la funcionales-corporales, sociales, familiares, educativos, económicos, culturales, étnicos, entre otros, que marcan diferentes trayectorias comunicativas en la población sorda. Por tanto, la modalidad visogestual en la comunicación le ofrece a la persona sorda múltiples posibilidades de comunicación que el intérprete/traductor debe ser sensible para reconocerlas con el fin de tomar distancia de la forma estándar (en este caso la aprendida en la academia) y poder transitar en los sentidos que muchas personas sordas construyen a través de formatos comunicativos visogestuales (gestos faciales, gestos corporales, señas caseras, pantomima) que pueden estar, o no, acompañados de otros repertorios semióticos de otras modalidades como el garabato, dibujo, escritura convencional, pseudoarticulaciones vocales, lengua oral articulada, entre otras. Cada persona sorda es un universo comunicativo; su reconocimiento aporta a la configuración de la competencia interpretativa y traductora resultado de la sensibilidad construida frente a las múltiples realidades sordas que no han tenido la posibilidad de acceder a la LSC y así, retarse a tomar los textos multimodales generados por estas personas sordas con los repertorios semióticos que constituyen su sistema de comunicación y reformularlos con los medios de la LSC o el español y viceversa.

Estas realidades pueden requerir, por tanto, de procesos de interpretación o traducción intralingüística, intramodal o intermodal, al lado del proceso reconocido oficialmente de carácter interlingüístico e intermodal.

La/el estudiante sordo tiene la posibilidad de constituir su competencia interpretativa/traductológica que considere estas realidades con el fin de integrar procesos de co-interpretación o co-traducción al lado de pares oyentes.

Por tanto, en el caso del grupo de estudiantes que se forman en la Universidad del Valle, desde el reconocimiento de su condición lingüística y capacidad traductológica en palabras de Jakobson, se plantea un ajuste que pretende aportar a la justicia simbólica legitimando la presencia de intérpretes/traductores sordas(os) en el pluriverso comunicativo en el que acontecen las interacciones entre personas sordas y personas oyentes a través de procesos interlingüísticos, intralingüísticos, intramodales, intermodales e intersemióticos. Estas últimas prácticas, toman distancia del paradigma centoglósico en el que se ha instalado, tradicionalmente, los procesos de interpretación y traducción son complejas y dinámicas por su carácter comunicativo multimodal y multisensorial.

Para ello, la práctica formativa en el programa académico de esta Universidad se orienta en las siguientes condiciones:

- Tareas de traducción entre el español escrito y la LSC (proceso interlingüístico e intermodal).
- Tareas de interpretación con la misma LSC cuando se enfrentan a variedades regionales o diversos registros de acuerdo con la edad, estrato social, condiciones académicas y la LSC (proceso intralingüístico e intramodal).
- Tareas de interpretación intersemiótica con el uso de formatos comunicativos multimodales generados por personas sordas que no han accedido a la LSC para transformar el texto a la LSC y viceversa (proceso intersemiótico).
- Estas tareas son dirigidas por profesores intérpretes/traductores oyentes que diseñan situaciones de aprendizaje o aprovechan requerimientos de la comunidad sorda y oyente para llevar a cabo tareas de interpretación/traducción de orden individual o bajo el ejercicio de la co-interpretación con pares oyentes. Se observa mayor énfasis en tareas de traducción español-LSC cuyo desempeño está mediado por la suficiencia y desenvolvimiento que cada estudiante sordo(a) ha expresado en las dos lenguas de trabajo. De su valoración, se desprende la complejidad de la tarea en el tipo de texto y extensión, así como el tiempo asignado para contar con el producto de cada encargo traductológico. Incluso, de este desempeño se ha observado la necesidad de repetición de prácticas.

De igual forma se disponen de situaciones de aprendizaje para la co-interpretación en equipo de intérpretes con pares oyentes donde se ha tenido la oportunidad de realizar interpretación interlingüística e intermodal entre la LSC y el sistema de signos internacional. Esto, tan sólo ha sido posible en el caso de un estudiante que al llegar a su formación profesional contaba con experiencia previa con dicho sistema en procesos de interpretación empírica. Esta experiencia brinda más elementos a este programa académico para potenciar la enseñanza plurilingüe considerando, como se planteó arriba, la enseñanza de otras lenguas de señas extranjeras y del Sistema de Signos Internacional que proyectaría procesos de interpretación de enlace con la LSC, así como la interpretación de conferencia para responder a la creciente presencia de intérpretes sordos con sus contribuciones.

En relación con el rol del “intérprete espejo” o “mirror interpreting” (Boudreault, 2005), este programa académico no considera este proceso como interpretación si se tiene en cuenta la definición que se ha expuesto previamente. Es decir, si no hay transformación del texto fuente al texto de llegada,

el proceso que se presenta es de copia o transliteración del texto original en LSC. No se niega que este tipo de rol se requiera en algunos servicios de interpretación, por ello, con esta aclaración, se ha considerado la asignación de este rol, de “intérprete espejo” a un(a) estudiante sorda(o) cuando el equipo de intérpretes debe organizarse para responder a condiciones logísticas frente a la organización y ubicación espacial de la población sorda en el espacio físico donde se presta el servicio de interpretación. Para ello, se disponen de criterios para la ubicación espacial de los intérpretes con el fin de garantizar la copia fiel y visible para la población objetivo.

Ahora, si el intérprete sordo aplica técnicas para transformar el texto producido por el intérprete oyente con el fin de acercarlos a un registro más accesible para el usuario sordo, podría plantearse este proceso como una interpretación intralingüística. Este proceso es válido y pertinente en la interpretación en equipo sordo-oyente de acuerdo con lo expuesto en párrafos anteriores frente a la diversidad lingüística expresa de la comunidad sorda. Boudreault (2005) presenta varias propuestas de organización del servicio para estos casos. El intérprete sordo, por ser nativo de su lengua cuenta con recursos lingüísticos y otros repertorios semióticos que son de gran utilidad para la interpretación intralingüística. Por esto, es pertinente poner en cuestión el uso de este término de la “interpretación espejo” que, incluso, algunos intérpretes latinoamericanos sostienen que no se corresponde con un proceso de copia del texto (Intérpretes El Podcast, 2024).

A pesar de que desde el entorno histórico de orden internacional se le ha otorgado al intérprete sordo el rol de ser facilitador lingüístico y cultural (Boudreault, 2005) o mediador (Intérpretes El Podcast, 2024), el programa académico no considera este perfil para las prácticas de interpretación y traducción teniendo en cuenta que no corresponde al sentido que se ha planteado aquí del proceso de traducción. En el marco de la educación bilingüe para sordos en Colombia, se instaló una figura en los espacios educativos, denominados “modelos lingüísticos”. Esta figura es lo más cercano al sentido del facilitador que plantean Boudreault; surge en Colombia, particularmente, frente a la ausencia de docentes sordos o docentes oyentes bilingües que asumieran la tarea formativa para la población sorda en la LSC (Decreto 2369/1997, Artículo 13; Resolución 1515/2000 Artículo 1; INSOR (s.f); Decreto 1421/2017, Artículo 2.3.3.5.2.3.2.). Para salvar la situación se han conjugado equipos de docentes oyentes con servicio de interpretación español-lsc y la presencia de dichos modelos lingüísticos como referentes de lengua, comunidad y cultura sorda. En los últimos años, frente al incremento de docentes sordos titulados, éstos han venido a asumir esta función. A pesar de no corresponder con la expectativa con la que se planteó la

educación bilingüe, ni los procesos de educación inclusiva (vincular docentes sordos) esta figura, reconocida legalmente por el Ministerio de Educación (Decreto 1421/2017), ha sido una alternativa laboral para profesionales sordos. En este orden de ideas, no se descarta que un profesional de la interpretación/traducción cuente con el perfil ocupacional para asumir este rol en espacios educativos. Esto, considerando la integralidad en su proceso formativo como se ha expuesto en este texto. En el programa académico de la Universidad del Valle no se ha dado esta discusión. Posiblemente, pueda recuperarse una vez se cuente con egresados y se analicen sus trayectorias profesionales.

### **Aprendizajes y nuevas preguntas en el transitar de la experiencia formativa**

En varios países la titulación de intérpretes/traductores sordos es ya una realidad. La experiencia de la Universidad del Valle espera sumar en la construcción de referentes para trabajar por otros mundos posibles. Reconociendo la complejidad inherente a esta formación profesional en el contexto de la historia educativa colombiana que continúa poniendo en tensión las diversas miradas que definen las trayectorias lingüísticas, educativas y culturales de los Sordos, es posible afirmar que esta comunidad cuenta con una opción profesional más. Quienes viven la experiencia reconocen, cada vez más, las diferentes competencias, capacidades y sensibilidades que se requieren para trascender del plano empírico al plano profesional, sin dejar de valorar la experiencia empírica con la que pueden llegar a la Universidad como parte del capital cultural que han construido al interior de la comunidad sorda. Para confrontar, enriquecer, reaprender desde el diálogo de sus saberes con la experiencia académica que ofrece experiencia universitaria.

Este trabajo genera nuevas preguntas que tensionan el momento actual de formación y desempeño profesional frente a la presencia de intérpretes/traductores sordos y oyentes:

¿De qué manera los factores históricos que han permeado la educación de los sordos en Colombia influyen en la construcción de criterios y descriptores para la valoración de la competencia interpretativa y traductológica en los profesionales sordos?

¿Cómo instalar nuevas matrices de trabajo profesional oyente-sordo en un mercado laboral precarizado para los intérpretes/traductores de la LSC?

¿Qué nuevas tensiones se instalan en el trabajo de co-interpretación y co-traducción LSC-Español como un espacio de lucha de poderes desde el saber lingüístico y cultural de los integrantes de equipos sordo-oyente?

Se requiere dialogar, como se expuso al inicio de este texto, con la experiencia de los aprendices sordos y oyentes y la vivencia docente para continuar tejiendo esta alternativa profesional que emerge en Colombia en acción convergente con la comunidad sorda y diferentes esferas de la sociedad que oficializan el ser y hacer de las profesiones para fortalecer la instalación de nuevas matrices formativas en este campo de formación profesional.

## Referencias

- Alves, F; Gonçalves, J. L. V. R. (2007). *Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny*. In: Gambier, Y; Schelensiger, M.; Stolze, R. (Eds.). *Translation studies: doubts and directions*. Amsterdam: John Benjamins, pp.41-55.
- Barreto, A. G. (2011). Reseña: Desvelando diferencias entre la traducción y la interpretación de lengua de señas. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 4(2), 275–283. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.10328>
- Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating*. London/New York: Longman.
- Bienvenu, M. J., & Colonemos, B. (1992). Relay interpreting in the 90's. In L. Swabey (Ed.), *The challenge of the 90's: New standards in interpreter education* (pp. 69–80). Conference of Interpreter Trainers.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt Rinehart & Winston.
- Boudreault, P. (2005). Deaf interpreters. In T. Janzen (Ed.), *Topics in signed language interpretation: Theory and practice* (pp. 323–353). Benjamins.
- Burad, V. (2009). La formación general básica del intérprete de lengua de señas en Cultura Sorda. [https://culturasurydeporte.gov.co/wp-content/uploads/2015/03/Burad\\_V\\_Formacion\\_basica\\_ILS\\_2009.pdf](https://culturasurydeporte.gov.co/wp-content/uploads/2015/03/Burad_V_Formacion_basica_ILS_2009.pdf)
- Congreso de la República de Colombia (1996, octubre 11). *Ley 324 de octubre 11 de 1996*. Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda.
- Congreso de la República de Colombia. (2005, Agosto 9). *Ley 982 de agosto 2 de 2005*. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial, 45995.
- Congreso de la República de Colombia. (2013, Febrero 27). *Ley Estatutaria 1618 del 27 de febrero de 2013*. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Diario Oficial, 48717.

Consejo Académico Universidad del Valle. (2020, Marzo 5). *Resolución 031 del 5 de marzo de 2020*. Por la cual se define la estructura curricular del programa académico de Interpretación para Sordos y Guía-Interpretación para Sordociegos. Cali.

Consejo Académico Universidad del Valle. (2017, Diciembre 22). *Resolución 136 del 22 de diciembre de 2017*. Por la cual se reglamentan las condiciones para la creación y reforma de los programas de formación de pregrado de la Universidad del Valle definidas en el Acuerdo No. 025 de septiembre 25 del 2015 expedido por el Consejo Superior y se dictan otras disposiciones para su implementación. Cali.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, (19), 121–129.

Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18–36.

Druetta, J. C. (2020, Junio 27). *El intérprete sordo y su lucha por su visibilización a través de la historia* [Webinar]. Asociación Colombiana de Educadores. <https://www.facebook.com/EducadoresSordosdeColombia/videos/710811256375764/>

Druetta, J. C. (2024, Febrero 3). *El intérprete sordo hoy* [Video]. YouTube. [https://youtu.be/55Px85-XJck?si=r2tj\\_c8qJcyRL4GR](https://youtu.be/55Px85-XJck?si=r2tj_c8qJcyRL4GR)

Ferrante, C., & Ferreira, M. A. (2021). Cuerpo y habitus: El marco estructural de la experiencia de la discapacidad. *Los Intersticios de la discapacidad (II): Especial recopilatorio*, 14(2/2). <https://intersticios.es/article/view/20714>

Fishman, J. A. (Ed.). (1970). *Readings in the sociology of language*. De Gruyter Mouton.

Gonçalves, J. L. V. R. (2005). O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. In: Alves, F., Magalhães, C., Pagano, A. (Eds.) *Competência em tradução: cognição e discurso*, Belo Horizonte: Editora da UFMG, pp.59-90.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.

Hatim, B.; Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. London/New York: Routledge.

Haugen, E. (1979). On the meaning of bilingual competence. In R. Jakobson & S. Kawamoto (Eds). *Studies in general and oriental linguistics, presented to Shiro Hattori on the occasion of his sixtieth birthday*. TEK Company.

Hurtado, A. (2017). *Researching translation competence by PACTE Group*. John Benjamins Publishing Company.

Hurtado Albir, A. (2022). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología* (13<sup>a</sup> ed.). Cátedra.

Instituto Nacional para Sordos. (1995). *El bilingüismo de los sordos. Instituto Nacional para Sordos: Proyecto de investigación para la validación de un modelo bilingüe Lengua Manual Colombiana: español para niños sordos de 0 a 5 años*.

Instituto Nacional para Sordos (2009). *La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria: Una experiencia desde el PEBBI*.

Instituto Nacional para Sordos (2020). *Oferta educativa bilingüe bicultural para personas sordas OEBBS: Orientaciones generales*.

Instituto Nacional para Sordos. (s.f.). Los modelos lingüísticos sordos en la educación de estudiantes sordos. <https://es.scribd.com/document/413115693/Cartilla-los-modelos-linguisticos>

Intérpretes El Podcast. (2024, Mayo 18). *Los Intérpretes Sordos: ¿verdaderos intérpretes en Latinoamérica? [Video]*. YouTube. <https://www.youtube.com/live/hTBrkAPIcYY?si=2azpF1vN-2wFDEsb>

Johnson, R., & Liddell, S. (2016). Hacia una representación fonética de las señas: secuencialidad y contraste. *Forma y Función*, 29(2), 247–279. <https://www.redalyc.org/journal/219/21947316011/html/>

Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular, Puentes, 1, p. 9-20. <https://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>

López López, R. (2000). La piedra de Rosetta: Creación, descubrimiento y desciframiento. *Revista de Arqueología*, 21(227), 16–25.

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (1997, Septiembre 22). *Decreto 2369 de septiembre 22 de 1997. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996*.

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2000, junio 7). *Resolución 2020 del 7 de junio de 2000. Por la cual se establecen los requisitos para la prestación del servicio educativo en el ciclo de educación básica primaria para sordos, por los establecimientos educativos estatales y privados*.

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2017, Agosto 29). *Decreto 1421 de agosto 29 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Diario Oficial, 50340*.

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (22 de junio de 2018). *Resolución 10185 del 22 de junio de 2018. Por la cual se reglamenta el proceso de reconocimiento de intérpretes oficiales de la Lengua de Señas Colombiana - español y se deroga la Resolución 5274 de 2017*.

- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. In: Schäffner, C.; Adab, B. (Eds.). *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp.3-18.
- Ocampo, D. (2022, Diciembre 10). *Historia de la interpretación en Colombia* [Apresentação de trabalho]. Simposio Nacional: Origen, Presente y Desafíos de la interpretación. Conferencia en Lengua de Señas Colombiana, Ibagué.
- Oksaar, E. (1971). Språkpolitiken och minoriteterna. In D. Schwarz, *Identitet och minoritet: Teori och praktik i dagens Sverige*. Almqvist & Wiksell.
- Pacte Group. (2003). Building a translation competence model. In F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research* (pp. 43–66). John Benjamins.
- Peluso, L. (2018). Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 5(9), 40–61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6895487>
- Peluso, L. (2022). Considerações sobre a educação bilíngue para a comunidade surda no Uruguai: Do bilinguismo ao plurilinguismo. *Educação Temática Digital*, 24(4), 848–865. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8669209>
- Rodrigues, C.H. (2018). Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n (57.1), 287-318.
- Stone, C. (2009). *Toward a deaf translation norm*. Gallaudet University Press.
- Tovar, L. A. (2022a). *Muestrario de definiciones de bilingüismo*. Universidad del Valle.

Tovar, L. A. (2002b). Un enfoque interdisciplinario para la enseñanza de la lengua escrita a niños sordos. In C. Curcó, M. Colín, N. Groult & L. Herrera (Eds.). *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina* (pp. 269-292). Universidad Nacional Autónoma de México.

Universidad del Valle (s.f.). *Proyecto Educativo del Programa Académico*. Documento maestro para la solicitud de Registro Calificado del Programa Académico de Interpretación para Sordos y Guía-Interpretación para Sordociegos.