



National Consortium of Interpreter Education Centers  
Translated and published with permission from RID.

# **Desarrollo histórico de la definición de la transliteración en los Estados Unidos**

**Por Linda A. Siple**

Este artículo es un extracto de la disertación de la Dra. Siple. Los que están interesados en leer más sobre su trabajo pueden contactarla directamente. Los escritos tratados en este capítulo proporcionan un fundamento para analizar la transliteración en la lengua de señas. Entre éstos, se incluyen varios temas sociales, históricos y profesionales que han influido en las percepciones actuales sobre la transliteración.

El primer tema que se tratará es la importancia de la transliteración. Primero, los profesionales, usuarios y educadores la han identificado como una aptitud clave para los intérpretes. Segundo, la importancia de esta clase de interpretación en lengua de señas está creciendo, ya que responde a las preferencias o necesidades según el contexto de un número importante de personas sordas. Tercer, la importancia de la transliteración ha crecido a medida que el acceso a la comunicación ha mejorado mediante la aprobación de leyes federales.

El segundo tema importante que se tratará es la incapacidad de los profesionales en interpretación de definir la transliteración de manera satisfactoria y precisa. Desde su comienzo en 1964, el Registry of Interpreters for the Deaf (Registro de Intérpretes para los Sordos) ha publicado tres diferentes definiciones de la transliteración, y cada una, influida por diferentes factores sociales, ha enfatizado que se trata de la transcodificación, palabra por palabra, del inglés oral. Sin embargo, los mensajes meta producidos en la lengua de destino por los intérpretes no son transcodificaciones, palabra por palabra, del mensaje fuente.

Por lo menos una parte de la definición inexacta de la transliteración es resultado de la escasez de investigación sobre el tema. Los pocos estudios que han abarcado el proceso se revisarán más adelante; no obstante, un estudio en particular influyó mucho en el presente análisis: Winston (1989) examinó la transliteración de un intérprete e identificó varias técnicas que evitaban expresiones literales del mensaje fuente, mientras que sí apoyaban la comprensión en general del mensaje meta. Más adelante se encuentra un desarrollo más detallado de sus datos.

Debido a la falta de investigaciones sobre la transliteración, se diseñó un estudio preliminar para proporcionar fundamentos adicionales al presente análisis. El último elemento que se analizará son los datos coleccionados en el estudio, el cual complementa la investigación en el uso de amplificaciones por los intérpretes al transliterar.

### **La importancia de la transliteración**

La transliteración es una habilidad importante por tres principales razones. Primero, los profesionales y los usuarios han identificado la transliteración como una aptitud clave que necesitan los intérpretes de la lengua de señas. Segundo, responde a las preferencias de comunicación o necesidades de un número importante de miembros de la comunidad sorda. Tercero, las leyes federales han tenido como resultado oportunidades educativas para personas sordas y, en consecuencia, existe una demanda elevada de intérpretes competentes en la transliteración en todas las áreas instructivas. Estas tres áreas dan crédito a la importancia de la transliteración.

### **La transliteración como aptitud clave**

Anderson y Stauffer (1990) realizaron un estudio para identificar las competencias que requieren los intérpretes de lengua de señas. Realizaron encuestas a 403 intérpretes profesionales, usuarios, formadores de intérpretes, y administradores, a quienes se les pidió que calificaran seis categorías de aptitudes principales relacionadas a la interpretación en lengua de señas. Los encuestados calificaron el concepto de «la interpretación y la transliteración» como la categoría más importante. Asimismo, los participantes calificaron otras 71 aptitudes individuales y, de éstas, el 73% indicó que era «muy importante [ser capaz de] transliterar exactamente un mensaje de un modo a otro de manera simultánea» (Anderson y Stauffer 1990: 68). Además, el 91% señaló que un intérprete estudiante debe aprender cabalmente esta habilidad antes de terminar su formación.

### **Preferencias y requisitos de comunicación**

Kannapell (1982), en sus reflexiones sobre la comunidad sorda, señaló que no todas las personas sordas son competentes en la lengua de señas estadounidense (ASL). Algunas manejan mejor una versión del inglés por señas. Según las observaciones de la autora, identificó seis diferentes estilos de comunicación que, según su creencia, existen dentro de la comunidad sorda.

*Monolingües en ASL* — Personas sordas que se sienten cómodas expresándose solamente en ASL, y en entender las cosas solamente en ASL. No tienen habilidad alguna (ni señada ni escrita) en inglés.

*ASL como lengua dominante en bilingües* — Personas sordas que se sienten más cómodas expresándose en ASL que en inglés y pueden entender la ASL mejor que el inglés (ya sea escrito o por señas).

*Bilingües balanceados* — Personas sordas que se sienten cómodas expresándose tanto en ASL como en inglés (por señas o escrito) y que son capaces de entender ambos idiomas con la misma facilidad.

*Inglés como lengua dominante* — Personas sordas que se sienten más cómodas expresándose en inglés y que pueden entender el inglés (escrito o el inglés por señas) mejor que la ASL.

*Monolingües en inglés* — Personas sordas que se sienten cómodas expresándose solamente en inglés (método oral o inglés por señas), y en entender el inglés (escrito o por señas). No tienen destrezas en ASL.

*Semilingües* — Personas sordas que tienen alguna capacidad tanto en inglés como en ASL, pero que no son capaces de dominar ninguno de ellos a fondo. (Kannapell 1982: 24)

Estas seis variedades en las competencias lingüísticas tienen implicaciones significativas para los intérpretes de la lengua de señas, ya que cada categoría conlleva diferentes requisitos. Por ejemplo, los monolingües en ASL requerirán interpretación y los semilingües quizá necesitarán técnicas tanto de interpretación como transliteración. Sin embargo, las personas sordas que conforman las otras cuatro categorías pueden preferir o requerir que el intérprete translitere.

Las personas bilingües que cominan la ASL y las que son balanceadas puedan poseer mayor competencia en ASL; no obstante, para estas personas, varios factores vinculados a la situación pueden hacer que se prefiera la transliteración en vez de la interpretación. La aula cuenta como una de estas situaciones en que los alumnos sordos a menudo expresan su preferencia por una manera de señar que represente mejor al inglés. Esta preferencia, probablemente, surge del reconocimiento del inglés como la lengua de instrucción y que existe una necesidad de demostrar el uso apropiado de vocabulario inglés técnico. La transliteración de los discursos en las aulas es una manera para que los alumnos sordos ganen cierto acceso a este vocabulario.

Para una persona sorda bilingüe cuyo idioma dominante es el inglés, o para un monolingüe en inglés, la transliteración es una de las maneras más eficaces de representar el inglés de forma visual. La razón principal de esto es que una de las características de la transliteración que la separa de la interpretación es que incluye el movimiento de los labios para las palabras en inglés. Las personas sordas que conforman estos dos grupos tienden a depender de la lectura labiofacial y las señas como la opción principal para recibir visualmente un mensaje. Por tanto, a diferencia de las personas bilingües que dominan la ASL y las balanceadas, la transliteración llega a ser un requisito para las que dominan el inglés y los monolingües en inglés, sin consideración de la situación o el contexto.

### **Leyes federales**

Las leyes federales que han resultado en un aumento de oportunidades educativas para las personas sordas conforman la tercera causa para apoyar la importancia de la transliteración. En los últimos veinte años ha habido tres leyes federales que han cambiado significativamente el acceso de las personas sordas a la comunicación y la proporción de servicios de interpretación: la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973 (Ley Pública 93-112), la Ley de Educación para Todos los Niños Minusválidos de 1975 (Ley Pública 94-142) y la Ley sobre Estadounidenses con Discapacidades de 1991. Cada una de estas leyes tiene un impacto un poco diferente en la comunidad sorda, pero, conjuntamente, representan una victoria importante en términos de mejor acceso a la comunicación.

La Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973 establece que: Ninguna persona calificada con una discapacidad, exclusivamente por razón la de su discapacidad, será excluida de participar, será negada a beneficios o estará sujeta a discriminación bajo cualquier programa o actividad que reciba prestación financiera del gobierno federal. Esta ley requiere que las instituciones que reciban fondos federales deben tomar medidas para asegurar que a las personas no se les prohíbe participar por sus discapacidades. Según DuBow, Greer y Strauss (1992: 56), el reglamento requiere de que los participantes proporcionen dispositivos auxiliares apropiados, así como intérpretes de lengua de señas calificados, a personas sordas para poder brindarles acceso igualitario a programas y servicios.

Un segundo, y más comprehensivo, reglamentación es la Ley de Educación para Todos los Niños Minusválidos de 1975 (Ley Pública 94-142), que después, en 1990, se renombró a la

Ley de Educación para Personas con Discapacidad («IDEA», por sus siglas en inglés). Los propósitos de la misma son asegurar que todas las personas minusválidas tengan disponible una educación apropiada, gratuita concentrada en la educación especial y los servicios relacionados diseñados para responder a sus necesidades únicas, asegurar que los derechos de las personas minusválidas y sus padres o tutores se protejan, ayudar a los estados y los municipios dar una educación a todas las personas minusválidas y evaluar y asegurar la eficacia de los esfuerzos de educarlas.

Esta ley está en paralelo a la Sección 504; sin embargo, la Ley Pública 94-142 abarca de una manera más cabal el tema de la educación especial. Según DuBow, Geer y Strauss (1992: 68), proporciona a los estados con dinero para la educación especial e impone requisitos de procedimiento y de sustancia claros sobre cómo se debe proporcionar. Por tanto, un intérprete es una ayuda auxiliar importante para los estudiantes sordos e hipoacúsicos en las aulas de inclusión.

Una tercera legislación, la Ley sobre Estadounidenses con Discapacidades de 1991, prohíbe la discriminación hacia personas discapacitadas y proporciona protecciones integrales a los derechos civiles de las personas con discapacidad en los sectores de empleo, establecimientos públicos, servicios de los gobiernos municipales y estatales y telecomunicación. La sigue anotando al intérprete como una ayuda auxiliar. Asimismo, los reglamentos operativos del Departamento de Justicia definen por primera vez lo que significa un «intérprete calificado». El reglamento define a «intérprete calificado» como un intérprete que es capaz de interpretar de manera eficaz, precisa e imparcial, tanto receptiva como expresivamente, utilizando cualquier vocabulario especializado necesario, según informan DuBow, Greer y Strauss (1992: 32).

Estas tres leyes federales han incrementado drásticamente la demanda de intérpretes hábiles, tanto que la National Association of the Deaf (Asociación Nacional de Sordos) y el Registry of Interpreters for the Deaf (Registro de Intérpretes para los Sordos) declararon había una crisis a escala nacional en 1995. Según el RID, la promulgación de la ADA ha resultado en una demanda aun mayor por intérpretes para los sordos, a la medida que las agencias de servicio tratan de establecerse en cumplimiento con la ADA en sus políticas y prácticas. Además, ya que los usuarios sordos e hipoacúsicos van conociendo sus derechos, esta falta de intérpretes calificados en el país ha llegado a tener las dimensiones de una crisis (RID Editor 1994: 1).

El ámbito educacional ha experimentado los efectos de esta crisis más que cualquier otra área. En una encuesta nacional, casi el 50% de intérpretes de lengua de señas señaló que trabajaban la mayor parte del tiempo en el ámbito educacional (Cokely 1981). No obstante, la demanda por intérpretes calificados sigue sin satisfacerse.

Este artículo traza la importancia de la transliteración como una habilidad que deben poseer y desarrollar los intérpretes de lengua de señas; sin embargo, pocos estudios han tratado las características de esta destreza. Una de las razones principales por esta falta de atención ha sido la percepción de que la transliteración es simplemente el cambio de la «modalidad» del mensaje, es decir, del inglés hablado al inglés por señas. Esta falta general de entendimiento del proceso de la transliteración ha resultado en muy serias repercusiones en la educación y preparación de intérpretes estudiantes y en la evaluación y certificación de intérpretes profesionales. Por ejemplo, el Registry of Interpreters for the Deaf ha publicado tres definiciones de la transliteración sin el respaldo de investigaciones empíricas. La carencia de información ha contribuido a la creación de definiciones con alcance estrecha, insuficientes en cuanto a fundamentos teóricos e imprecisos al compararlas con la práctica real de la labor. Para apreciar

plenamente la definición y perspectiva actuales del RID en cuanto a la transliteración, debemos presentar su desarrollo histórico.

### **Desarrollo histórico de la definición de la transliteración**

Desde el fundamento del RID en 1964, la profesión ha publicado tres diferentes definiciones de la transliteración (Quigley y Youngs 1965; Caccamise, Dirst, DeVries, Heil, Kirchner, Kirchner, Rinaldi y Stangarone 1980; Frishberg 1986). Varios factores sociales han influenciado en la creación de estas definiciones y, asimismo, cada una demuestra la filosofía cambiante de la profesión de la interpretación.

### **Modelo mecánico**

La primera guía para intérpretes de lengua de señas, por Quigley y Youngs, que se publicó en 1965 propuso la siguiente definición de la transliteración (en ese entonces conocida como la «traducción»): «La traducción es la presentación literal de los comentarios de una persona a través del lenguaje de señas y la dactilología» (Quigley y Youngs 1965: 7). Varios factores sociales influenciaron en esta definición. El primero proviene de las personas sordas que usaban el inglés hablado, por señas o escrito para comunicarse; para ellas, su expectativa era que interactuarían directamente con el mundo oyente mediante el habla y la lectura labiofacial y/o con papel y lápiz. Como se mencionó en la guía del RID para intérpretes: «la traducción no se usa con frecuencia, ya que las personas sordas con un alto nivel de alfabetismo no precisan los servicios de un intérprete al menos que se encuentran en situaciones susceptibles a la confusión, que podría resultar en una pérdida económica o personal» (Quigley y Youngs 1965: 1).

Tal como insinúa lo de arriba, en ese momento, las personas sordas tenían acceso limitado al mundo oyente. Una manera de medir la falta de integración es analizar los diferentes tipos de situaciones en que los intérpretes manejaron las interacciones entre personas sordas y oyentes. Aunque no existe alguna estadística para esto, la primera guía para intérpretes solo proporciona pautas para los ámbitos jurídicos, médicos, religiosos, laborales y de salud mental (Quigley y Youngs 1965). Lo que no se encuentra en esta lista es el ámbito educacional que hoy en día consta del mayor número de intérpretes empleados. Antes de los años 1970, las personas sordas no usaban intérpretes en las aulas porque la mayoría asistían a un colegio para sordos desde el nivel pre-escolar hasta el *high school*. A la hora de seleccionar una universidad, solo la universidad de Gallaudet contaba con profesores que usaban la lengua de señas; si la persona asistía otra institución, lo hacía sin el beneficio de los servicios de apoyo, como son los intérpretes, las personas que toman apuntes para los estudiantes con discapacidad y los tutores.

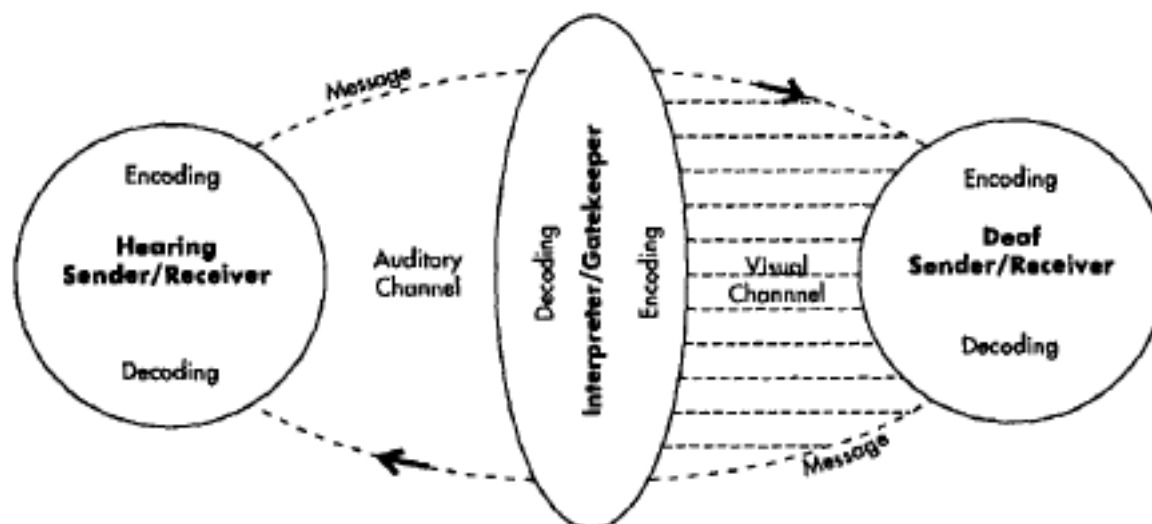
Un segundo factor que influyó en la creación de la definición de la transliteración de 1965 era la teoría social de la comunicación predominante, la cual es la perspectiva mecánica hacia la comunicación (véase Fisher 1978). El modelo mecánico concebía la comunicación como un proceso mecánico que consistía en una fuente y un receptor quienes transmiten mensajes a través de un conducto. El intérprete de lengua de señas se consideraba como el portero del conducto quien era responsable por el paso del mensaje. La figura 1 ilustra el modelo mecánico del proceso interpretativo en el cual el intérprete recibe el mensaje de la fuente a través del conducto auditivo y lo retransmita al receptor mediante el conducto visual. Un aspecto importante del modelo es que el intérprete no es ni la fuente ni el receptor, sino que funciona como el «canal» para la transmisión de los mensajes.

El modelo presenta, además, una paradoja: se supone que, por definición, la presencia del portero no afecta el proceso comunicativo; sin embargo, la relación entre la fuente y el receptor

solo existe por causa del portero. Roy (1992), en su análisis sociolingüístico del papel del intérprete de lengua de señas encontró que, todo al contrario, el intérprete es un participante activo en el evento comunicativo, sobre todo cuando hablan los interlocutores al mismo tiempo. Los conocimientos sociales y lingüísticos del intérprete acerca de la situación comunicativa afectan su comportamiento.

Fisher (1978), en sus reflexiones sobre el modelo mecánico, identificó un elemento clave que es la «fidelidad», es decir, «el grado de similitud del mensaje entre dos puntos del conducto» (Fisher 1978: 110). Como se expuso en la definición anterior, la meta de la transliteración era una «presentación literal», y para que el mensaje meta se considerara preciso o que tuviera un grado de fidelidad alto, debía coincidir palabra por palabra con el mensaje fuente. Dos suposiciones fundamentan esta creencia: 1) todas las estructuras sintácticas y semánticas en inglés tienen su equivalencia en señas, y 2) la comprensión del mensaje fuente sería igual a la que se pretendía si se presentara de forma literal.

**Figura 1. Modelo mecánico de la interpretación**



En aras de mejor definir y clarificar el uso terminológico, Ingram (1974) propuso una reconsideración del uso del término «traducción» para describir la tarea de recrear un mensaje en otra forma del mismo idioma. Ofreció la palabra «transliteración» como un término más adecuado para describir el proceso. El mismo, originario del campo de la traducción de lenguas orales, define la transliteración como una transcripción de un sistema de escritura no romano a uno romano (Frishberg 1986). Ingram (1974) creyó que el proceso de recrear un mensaje del inglés a una forma de señas del lenguaje se trataba de una traducción literal. Por tanto, el idioma era igual (el inglés), sin embargo, la forma, o la modalidad, era diferente (oral *versus* por señas). A base de los escritos de Ingram, el término «transliteración» se adoptó por el campo.

### **El modelo mecánico modificado**

La edición de 1980 de la guía del RID para intérpretes planteó una segunda definición para la transliteración. Cuando una persona cambia *solamente* la *modalidad* de la comunicación o el mensaje de la fuente, se denomina «transliteración» (énfasis del original, Caccamise, et al. 1980: 3). A primera vista, la definición de 1980 es muy parecida a la anterior; sin embargo, factores sociales diferentes influenciaron su creación.

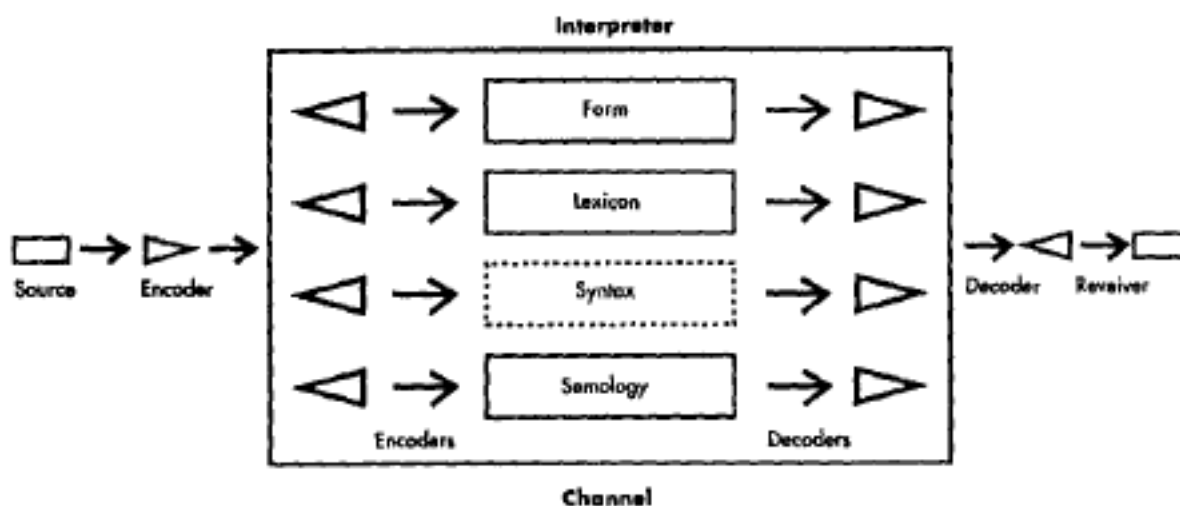
Como se mencionó con anterioridad, los años 1970 marcaron el movimiento de los derechos civiles de las personas con discapacidad. Para las personas sordas, la ratificación de la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973 y la Ley de Educación para Todos los Niños Minusválidos de 1975, aumentó considerablemente la demanda por servicios de interpretación. La creación de aproximadamente 50 programas de preparación de intérpretes por todos los Estados Unidos intentó responder a esta necesidad (Siple 1982). Por lo general, estos programas ofrecieron un «grado asociado en artes» (*associate of arts degree*) o una serie de materias que culminaron en un certificado de conclusión. En muchos casos, las becas federales establecieron estos programas con el único fin de preparar intérpretes de lengua de señas lo más rápido posible. Consecuentemente, el mercado se saturó de cientos de intérpretes preparados de modo insuficiente. Las personas sordas a menudo tenían que trabajar con intérpretes no calificados, y su confianza en ellos disminuyó progresivamente. Por lo tanto, la definición de transliteración de 1980 hizo hincapié en que solamente la *modalidad* pudiera cambiarse. De otra forma, si hubiera sugerido que otros cambios pudieran hacerse, habría otorgado demasiado libertad y poder a un grupo de intérpretes no cualificados.

Un modelo de comunicación del proceso de interpretación propuesto por Ingram (1974) refleja la segunda definición de transliteración del RID. El modelo era una versión ampliada del modelo mecánico, con el intérprete como el canal de comunicación. No obstante, como lo demuestra la figura 2, el canal modificado toma en cuenta el desenlace de la comunicación en dos diferentes *formas*, es decir, una auditiva y otra visual.

El modelo de Ingram (1974) percibe el lenguaje como compuesto de tres diferentes sistemas: léxico (palabras o señas), sintáctico (gramática) y semológico (significado). Según Ingram (1974), al transliterar, el intérprete debe incluir también el aspecto de la forma o modalidad (visual *versus* oral). La forma, el léxico y la semología son los elementos del mensaje que requieren de decodificación y codificación al transliterar. La sintaxis, representada en la figura con líneas pespunteadas, permanece como un constante, ya que tanto el mensaje fuente como el meta emplean el mismo sintaxis.

Este modelo busca dividir el proceso de transliteración entre tres tareas simultáneas y sugiere que el proceso es más que simplemente transmitir el mensaje. No obstante, el modelo aún contiene muchas de las mismas inexactitudes y suposiciones que el modelo y la definición previos (p. ej., la transliteración es un proceso literal).

**Figura 2. Modelo mecánico de la interpretación modificado**



Nota: De «A communication model of the interpreting process», R. Ingram, 1974, *Journal of Rehabilitation of the Deaf*, 7.

### **El modelo de separación lingüística**

Hasta los años 1960 y 1970, muchas personas —así como las personas sordas— conceptualizaban la ASL como un mal inglés. Los frutos de la lingüística, sin embargo, revelaron que la ASL es un idioma íntegro y robusto, distinto al inglés. Para definir la ASL de forma más completa, resultó importante para los lingüistas delimitar exactamente lo que era ASL y lo que no lo era. Esta delimitación afectó la profesión en que las definiciones de la transliteración y la interpretación significaban una separación clara entre las dos representaciones.

La publicación más reciente de la guía del RID para intérpretes contiene la definición actual de la transliteración: se refiere al proceso de cambiar un texto en inglés al *Manually Coded English* (código manual del inglés), o viceversa (Frishberg 1986: 19). La interpretación, por el contrario, se define como el proceso de cambiar mensajes producidos en un idioma —inglés o ASL— en otro —inglés o ASL— (Frishberg 1986: 18).

La definición de 1986 de la transliteración, aunque menos prescriptiva que la de 1980, establece que la forma de la lengua de señas usada por el intérprete es el *Manually Coded English* (MCE), el cual es una rúbrica compuesta de varios sistemas de señas para representar el inglés muy diferentes, algunos de los cuales requieren que, en la transliteración, el intérprete dé una recodificación literal del mensaje fuente (p. ej., *Signed Exact English*, o el «inglés por señas exacto»). No obstante, MCE también puede abarcar la categoría de señas que se conoce como *Pidgin Sign English* (inglés pidgin por señas), el cual consta de una combinación del sintaxis inglés y rasgos gramaticales de la ASL. Lo que produce el intérprete no es una versión literal de la fuente ni una simple recodificación del mensaje. Al contrario, un mensaje meta exitoso es aquél que comunica el significado de la fuente a través de varias estrategias (p. ej., ampliación). El uso del MCE en la definición de la transliteración confunde el tema aún más. La combinación de estos dos tipos de transliteración muy diferentes insinúa que los procesos son de alguna manera similares. Asimismo, sugiere que existen procesos mentales semejantes y que la producción en señas se parecerán. La definición de 1986 perpetua la idea equivocada de que toda transliteración es literal y se trata de un proceso de recodificación.

Las consideraciones anteriores sobre el desarrollo histórico de la definición de la transliteración demuestran lo poco que ha cambiado la percepción de la profesión en cuanto a esta tarea. La profesión sigue tratando de definir una tarea que aún no se comprende en su totalidad ni se describe adecuadamente. Locker (1990) resumió bien el problema actual con respecto a las definiciones cuando dijo: «no existe una descripción bien definida ni estándar de la transliteración (aunque se emplea el término como si hubiera una)» (168).

### **Investigaciones previas sobre la transliteración**

Ni los lingüistas ni los educadores de intérpretes han prestado mucha atención a la tarea de la transliteración. Hasta la fecha, sólo ha habido unas cuantas investigaciones que han analizado el proceso sistemáticamente.

Uno de los primeros estudios que incluía la transliteración comparó la eficacia entre la información interpretada en ASL y la transliterada en inglés por señas, junto con los variables adicionales de que el intérprete conociera o no el tema. Fleischer (1975) hizo que personas sordas calificaran la eficacia de las cuatro condiciones, y encontró que la más preferida era la



interpretación en ASL con el intérprete familiarizado con el tema, seguida por la interpretación en ASL sin el intérprete familiarizado, la transliteración en inglés con el intérprete familiarizado y, por último, la transliteración en inglés sin el intérprete familiarizado con el tema.

Fleischer (1975) notó que, sin importar las condiciones experimentales, el grado de bilingüismo de la persona sorda tuvo un impacto significativo en la cantidad de información recibida del intérprete con eficacia. Aunque el estudio no describió la producción en señas que se presentó, ni para la interpretación ni la transliteración, su fecha da indicios de que los intérpretes pensarían de la tarea de la transliteración como una transmisión literal del mensaje fuente, lo cual sería muy consecuente con los modelos de los años 1970, cuando la «forma» era más importante que el «significado».

Locker (1990) examinó la fidelidad de mensajes transliterados en aulas universitarias. Encontró que los errores cometidos por los intérpretes caían dentro de tres categorías: interpretación errónea del mensaje fuente, la falta de reconocimiento de unidades de la fuente y la falta de identificar una equivalencia en la lengua meta (Locker 1990: 167). La mayoría de los errores eran de la tercera categoría. El estudio de Locker originó cuestionamiento sobre la suficiencia de la preparación de intérpretes en materia de aspectos semánticos del léxico en ASL.

Siple (1993) analizó cómo los intérpretes de lengua de señas usan las pausas en el mensaje fuente cuando están transliterando, y encontró que las pausas auditivas del mensaje adquieren una representación visual en el mensaje meta. Ocurrieron tres tipos de pausas: intraoracional, interoracional y entre temas. Los intérpretes usaron o sólo un comportamiento específico o una combinación de ellos para representar la pausa. Por ejemplo, las pausas interoracionales se comunicaban la mayoría de las veces por mantener la última seña, en combinación con un cambio de la mirada. Los comportamientos que comprendían una pausa entre temas fueron los más predecibles: una pausa «vacía» (manos caídas o cerradas) que duró por lo menos 1.5 segundos, en combinación con un cambio de la mirada. Este estudio apoyó la idea de que los intérpretes de lengua de señas no sólo transmiten los elementos lingüísticos de los mensajes, sino también los elementos paralingüísticos.

El primer paso hacia un análisis de las varias tareas involucradas en el proceso de la transliteración tuvo lugar en la reunión de 1984 de la Conference of Interpreter Trainers («CIT»), una organización de educadores de intérpretes de lengua de señas. Los participantes se reunieron para realizar un análisis de tareas sobre la interpretación y la transliteración, cuya necesidad tuvo raíz en el deseo de los educadores de impartir una enseñanza que mejor implicara las numerosas tareas de la interpretación y la transliteración (McIntire 1986).

El análisis realizado por la CIT sobre la transliteración resultó en la identificación de 39 tareas individuales. Algunas se concentraron en los procesamientos específicos para la información que se requieren (p. ej., escuchar, entender, atender, memoria, ritmo), mientras otras se relacionaron con las habilidades lingüísticas, como las búsquedas semánticas, gramaticales y sintácticas (McIntire 1986). Aparte del análisis, la CIT también identificó varios obstáculos asociados con las tareas. Según McIntire (1986: 94), un obstáculo importante es la falta de una forma convencional o estándar del inglés por señas (PSE); es decir, a diferencia de los idiomas que evolucionaron naturalmente y que cuentan con formas estándares, las variedades intermedias de las señas son muy inconstantes, lo cual puede resultar en problemas de comprensión.

La fiabilidad del mensaje es otro obstáculo, ya que a menudo el mensaje transliterado carece de suficiente información gramatical para transmitir la intención exacta (McIntire 1986: 94). En consideración de este obstáculo grave, el intérprete debe emplear una variedad de estrategias para asegurar que el mensaje meta tenga sentido y sea claro. Lo que fundamenta todas

estas estrategias son decisiones en cuanto a la comprensión del mensaje fuente y qué cambios debe sufrir el mensaje meta para lograr la claridad. Según McIntire (1986: 96), la transliteración correcta a menudo requiere de ciertas modificaciones o ajustes al mensaje fuente. Por ejemplo, el intérprete puede *omitir* partes del mensaje fuente o *reestructurar* la información o las unidades léxicas, o ambas técnicas (McIntire 1986).

Winston (1989) analizó un mensaje transliterado producido por una intérprete para un cliente sordo. Su fin no era evaluar el producto final en términos de conformidad, sino para analizar las estrategias usadas (Winston 1989: 152). Su estudio propuso que la producción en señas es más que una simple recodificación del inglés hablado al inglés por señas: es una combinación complicada de rasgos de la ASL y del inglés (PSE) y se logra usando estrategias deliberadas (Winston 1989: 148). Identificó cinco estrategias diferentes empleadas por la intérprete: selección de señas conceptuales, articulación de las palabras, omisión, reestructuración y ampliación. Encontró que estas cinco categorías eran significativas para lograr una transliteración exitosa.

La «selección de señas conceptuales» es el uso de una seña que representa el significado de una palabra en vez de su forma (155). Por ejemplo, la palabra en inglés *run*, ‘correr’, en las siguientes oraciones tiene la misma forma; sin embargo, sus significados son diferentes.

*I saw her running to the store.* («La vi *corriendo* hacia la tienda»). Significado: ‘mover las piernas rápidamente’).

*The motor was running.* («El motor estaba *corriendo*»). Significado: ‘moverse con fuerza continua’).

*The telephone bill is running \$30.00.* («La factura del teléfono ya *alcanza* los \$30.00»). Significado: ‘cantidad aproximada’).

*He is running for office.* («Se ha *postulado* por un puesto»). Significado: ‘hacer campaña como candidato’).

Una transliteración conceptual de estas oraciones usaría diferentes señas para cada incidente en inglés de la palabra *running*. Por ejemplo, las selecciones de señas conceptuales incluirían las señas que se glosan como RUN, ‘correr’; MOMENTUM, ‘movimiento’; APPROXIMATELY, ‘aproximadamente’ y COMPETE, ‘competir’.

El análisis de Winston (1989) encontró que la mayoría de las veces el mensaje del intérprete coincidía con el significado pretendido por el orador en vez de las palabras en sí, y también examinó palabras en inglés que no tienen equivalencias únicas en ASL. Winston notó que estas palabras a veces se deletreaban manualmente, así demostrando su forma más exacta en inglés. Aún más a menudo encontró que estas palabras se representaban con una seña manual que tiene un significado semejante y la articulación de la palabra en inglés con los labios (Winston 1989: 157).

A continuación, se presentan extractos de los datos de Winston (1989) que demuestran la selección de señas como una estrategia. La palabra o frase subrayada del mensaje fuente («MF») se transmite en el mensaje meta («MM») con una seña conceptual, o con una seña en combinación con la dactilología (letras mayúsculas separadas por guiones).

1) MF: *for speech varieties which correspond to solidarity*  
para variedades del habla que corresponden a la solidaridad

MM: WITH, ‘con’

2) MF: *it looks like everyone*  
parece que todos

MM: YOU-plural A-L-L, ‘todos ustedes’

3) MF: *could you make it up*  
lo podrías inventar

MM: INVENT, 'inventar' (Winston 1989: 156)

Winston (1989) encontró que la intérprete seleccionó intencionadamente señas en ASL que correspondían con el significado expresado por el orador en vez de sus palabras (156).

La «articulación» de las palabras es la reproducción sin voz del mensaje con los labios. Según Winston (1989), la articulación es una estrategia para representar el inglés de manera visual; no obstante, encontró que la intérprete varió su implementación de la técnica. En algunos casos, la palabra fuente y la articulación eran iguales, pero el significado de la seña era aproximado, y no exactamente igual, al original. Por ejemplo:

<u>Palabra fuente</u>	<u>Seña</u>	<u>Articulación</u>
<i>assignment</i> , 'tarea'	HOMEWORK, 'deber'	«assignment»
<i>brilliant</i> , 'brillante'	SMART, 'inteligente'	«brilliant»

En otros casos, la articulación coincidía más con la glosa de la seña.

<u>Palabra fuente</u>	<u>Seña</u>	<u>Articulación</u>
<i>appear</i> , 'aparecer'	SHOW-UP, 'aparecer'	«show up»
<i>normally</i> , 'normalmente'	MOST TIME, 'mayor vez'	«most time»

(Winston 1989: 157)

Winston fue incapaz de determinar un patrón de la relación entre la selección de las señas y la articulación. No obstante, en la entrevista, la intérprete manifestó que la cantidad de procesamiento cognitivo requerido era un factor en su toma de decisiones para esta área. El análisis de Winston de los datos coleccionados sobre la entrevista con la intérprete revelan que, para fragmentos difíciles que requieren de mucho más análisis, la articulación tiene más probabilidad de ser la suya propia, mientras que, para fragmentos que requieren de menos análisis para proporcionar una producción clara en la lengua meta, puede atender mejor la reproducción de las palabras originales con sus labios. Esta revelación apoya la propuesta de que tanto las metas pragmáticas como las lingüísticas determinan la forma de la transliteración (pág. 157).

Otra estrategia que se identificó fue la «omisión», o la eliminación de partes de la lengua fuente en la forma meta (Winston 1989: 160). Según la investigadora, muchas partes de las palabras y frases en inglés no son necesarias para el significado general en el contexto que se dan; son redundantes (160). Por lo tanto, el intérprete a menudo omitirá información innecesaria en el mensaje meta.

Winston también encontró que la intérprete sustituía una estructura gramatical con otra, o empleaba la estrategia de la reestructuración. Diferenció esta estrategia de la selección de señas y la ampliación porque la reestructuración, en general, se trata de reordenar la información en porciones más largas. A continuación se presentan algunos ejemplos:

1) MF: *I'm giving you a week from today off*  
Te voy a dar de hoy en ocho días libre

MM: NEXT-WEEK MONDAY, 'próxima semana lunes'

2) MF: *All you're after is one word*  
Lo único que buscas es una sola palabra

MM: ONLY WANT ONE WORD, 'sólo querer una palabra'

3) MF: *if it's within sight then people will*  
si está a la vista entonces la gente

MM: I-F CAN SEE THAT PLACE, 'si poder ver ese lugar'

(Winston 1989: 161).

Los datos revelaron que las estrategias ocurrieron a menudo en conjunto. Como señaló Winston: estos fragmentos del discurso reestructurados se acompañan por la articulación de las palabras en inglés consecuentes con la forma reestructurada y no el mensaje fuente (161).

Winston fue incapaz de clarificar cómo y por qué ocurre la reestructuración. El razonamiento de la intérprete por las varias reestructuraciones se limitó a una manifestación de su consciencia de que algunas estructuras en inglés, tal como pronunciadas, no resultarían claras en un mensaje visual al recodificarlas en la forma meta, y, por tanto, las reestructuró (162).

El análisis de Winston de la ampliación es el más relevante para el presente estudio. Definió la ampliación como el uso de una seña conceptual antes o después de una equivalencia más literal (158). Según su criterio, el uso de la ampliación como una estrategia se percibió por la intérprete como necesaria para un mensaje visual claro. Aunque entrevistó a la intérprete, sus datos no indican cómo la intérprete decidió cuándo ni dónde emplear la ampliación. Especuló que la intérprete, después de ser presentada con un mensaje poco claro o posiblemente ambiguo, usó la ampliación para clarificar. Por ejemplo:

- 4) MF: *that place has to be within sight*  
ese lugar tiene que estar a la vista  
MM: INDEX IN-THIS-AREA, 'índice en-esta-área'
- 5) MF: *a week from today*  
de hoy en ocho días  
MM: MONDAY, 'lunes'

Se realizó un estudio preliminar a base de la investigación de Winston para un análisis más profundo de la ampliación. Tal como se revela más abajo, el análisis preliminar reveló que el uso de la ampliación es una función mucho más robusta y complicada que primero se pensó.

### **Análisis preliminar del uso de la ampliación**

Como se expuso anteriormente, Winston (1989) analizó la transliteración de una intérprete e identificó cinco estrategias diferentes, una de las cuales es la ampliación. No obstante, sólo identificó una función del uso de la ampliación: la clarificación. Para profundizar en el análisis del uso de esta técnica y proporcionar mayor sostén al presente estudio, se realizó un estudio de un mensaje transliterado por una intérprete experta para esta investigación preliminar. En un segmento de un minuto de duración se identificaron 29 ampliaciones, las cuales caían dentro de varias categorías: dar cohesión, enfatizar, clarificar y servir como una adaptación para la modalidad.

### **Cohesión**

Según Halliday y Hasan (1979), la cohesión es una relación semántica entre un elemento intertextual y algún otro elemento que es crucial para su interpretación (8). La cohesión conecta las partes de un texto y lo hace una unidad integral. El análisis preliminar demuestra varios ejemplos de cómo la intérprete usó la ampliación como un recurso cohesivo. Lo que sigue a continuación es una transcripción<sup>1</sup> de la transliteración de la intérprete:

---

<sup>1</sup> La transcripción de la transliteración de la intérprete usa las siguientes convenciones: las minúsculas representan todas las palabras pronunciadas en el mensaje fuente (MF), las mayúsculas representan el mensaje meta (MM) transliterado, con un renglón superior y otro inferior. El superior indica las palabras articuladas por la intérprete y el inferior demuestra las señas producidas por ella. El tercer renglón incluye la traducción de las glosas. Cada palabra

MF: *We make predictions of content and we make predictions of organization.*

Hacemos pronósticos en cuanto a contenido y en cuanto a organización.

MM: WE MAKE PREDICTIONS OF CONTENT  
 WE MAKE (SHIFT LEFT) PREDICT O-F C-O-N-T-E-N-T  
 ‘hacemos’ (izquierda) ‘pronosticar’ ‘de’ ‘contenido’  
 AND WE MAKE PREDICTIONS OF  
 AND WE MAKE (SHIFT RIGHT) PREDICT O-F  
 ‘y hacemos’ (derecha) ‘pronosticar de’  
 ORGANIZATION  
 O-R-G-A-N-I-Z-A-T-I-O-N.  
 ‘organización’

MF: *for example, in terms of content*

por ejemplo, en términos del contenido

MM: FOR EXAMPLE FIRST  
 FOR EXAMPLE (POINT LEFT) ‘primero’  
 ‘por ejemplo’ (señalar el lado izquierdo)  
 CONTENT  
 (POINT LEFT) C-O-N-T-E-N-T  
 (señalar el lado derecho) ‘contenido’

Queda claro del texto hablado que los términos claves de que se van a tratar más adelante son *content* y *organization*. La intérprete coloca en el espacio izquierdo a *content* y al lado derecho *organization*, luego señala el lugar a su lado izquierdo cuando se refiere a *content*. Estos dos recursos establecen la cohesión visual y espacial. Asimismo, la intérprete añade la señal FIRST, ‘primero’, en relación al contenido, lo cual da cohesión con «las dos clases» y a la primera mención de *content*.

### Énfasis

En el lenguaje hablado, los recursos lingüísticos como los marcadores del discurso se usan para dar énfasis (p. ej., «y el punto más importante es...»). El énfasis también se puede lograr mediante un recurso paralingüístico, así como el aumento de volumen y/o la articulación exagerada (p. ej., «*Jamás* quiero volver a ver eso»). En señas, uno puede dar énfasis al hacer una señal más grande, con más fuerza, y/o deletreando una palabra en particular aunque tenga una equivalencia conocida en señas. Una estrategia más sutil en los idiomas hablados y de señas es repetir términos claves. Por ejemplo:

MF: *ok, the last thing a listener must do is to evaluate while listening*

bueno, lo último que un oyente tiene que hacer es evaluar mientras escucha

MM: FINALLY THE LISTENER MUST EVALUATE WHILE  
 LAST LISTENER MUST EVALUATE DURING  
 ‘último’ ‘oyente’ ‘debe’ ‘evaluar’ ‘mientras’  
 LISTENING EVALUATE  
 HEAR (EVALUATE)  
 ‘oir’ ‘evaluar’

La intérprete reconoció que esta oración era una introducción para el próximo tema: la evaluación. Enfatizó el tema al repetir la señal EVALUATE al final de la oración.

---

en letras mayúsculas es la glosa más habitual de la señal. Las palabras deletreadas manualmente se representan por letras separadas por guiones.

### Clarificación

Winston (1989) especuló que la intérprete quizá usó la estrategia de la ampliación para eliminar las ambigüedades del mensaje. El análisis preliminar sobre la ampliación sostiene esta observación. Por ejemplo:

MF: *and you can predict organization*  
y puedes pronosticar la organización

MM: AND YOU CAN PREDICT ORGANIZATION  
AND YOU CAN PREDICT (O-R-G-A-N-I-Z-A-T-I-O-N  
'y' 'tú' 'poder' 'pronosticar' 'organización'  
ORGANIZATION  
ORGANIZATION)  
'organización'

En este ejemplo, la intérprete primero deletreó la palabra *organization* y luego usó la señal que se asocia más a menudo con varias palabras en inglés diferentes: *organization*, 'organización'; *plan*, 'planificar'; *prepare*, 'preparar'; *in order*, 'en orden' y *arrange*, 'ordenar'. En este caso, parece que la intérprete tomó la decisión de primero deletrear la palabra exacta del inglés, *organization*, y luego dar una señal menos precisa. Varios factores pueden haber entrado en esta decisión. El orador ya había enunciado la frase *to predict organization*. Por lo tanto, la ampliación funcionó para clarificar el término la primera vez y los futuros usos de la señal seleccionada.

Otra clase de clarificación que permite la ampliación es el cambio de la información implícita en explícita. La comunicación es posible porque el orador y el oyente comparten un mismo sistema de inferencias, el cual permite que el oyente reconozca la intención del orador. Sin embargo, el inglés oral y la ASL no comparten un mismo sistema de inferencias; por tanto, el intérprete a menudo tiene que explicitar las comunicaciones implícitas.

En el ejemplo a continuación, la oradora habla de cómo el lenguaje difiere entre los *discursos* y las *conversaciones cotidianas*. En este punto de su discurso, ya ha ofrecido varios ejemplos de cómo el lenguaje es diferente y cierra con esta oración:

MF: *So language is one thing that differs*  
Así que el lenguaje es una cosa que es diferente

La intérprete añadió *lecture and everyday conversation*, 'discursos y conversaciones cotidianas', de nuevo para explicitar la información implícita. Al hacer esto, también empleó varios recursos cohesivos.

MM: SO LANGUAGE IS ONE ASPECT THAT DIFFERS  
S-O LANGUAGE TRUE ONE PART THAT DIFFERENT  
'así' 'lenguaje' 'verdad' 'una' 'parte' 'que' 'diferente'  
LECTURES AND  
(POINT LEFT) (SHIFT LEFT) (LECTURE AND) (POINT RIGHT)  
(señalar al lado izq.) (lado izq.) ('discurso y') (señalar al lado der.)  
EVERYDAY CONVERSATION  
(SHIFT RIGHT) (DAILY CHAT)  
(lado der.) ('cotidiana conversación')

### Adaptaciones para la modalidad

Una adaptación para la modalidad es aquella que añade información visual para comunicar aspectos auditivos o culturales del mensaje. En el ejemplo a continuación, el orador

dio un ejemplo de cómo los oyentes anticipan la información por venir. Presentó este fragmento para que el oyente completara la oración:

MF: *because he loved to cook his favorite room was the (pause) right, kitchen*  
 porque le encantaba cocinar su cuarto favorito era la (pausa) correcto, cocina

MM: BECAUSE HE LOVED TO COOK HIS FAVORITE  
 BECAUSE H-E LOVE T-O COOK POSS FAVOR  
 ‘porque’ ‘él’ ‘encantar’ ‘a’ ‘cocinar’ ‘posesivo’ ‘favor’  
 ROOM WAS THE RIGHT KITCHEN  
 ROOM W-A-S T-H-E OPEN-HAND CORRECT KITCHEN  
 ‘cuarto’ ‘era’ ‘la’ mano abierta ‘correcto’ ‘cocina’

Para el oyente, la solicitud de dar la palabra *kitchen* se manifiesta a través de varios recursos auditivos: la pronunciación alargada de la palabra *the*, ‘la’, y el énfasis dado a ella, la entonación elevada y la duración de la pausa. La intérprete comunicó estos elementos auditivos de manera visual. En el ejemplo, el ademán OPEN-HAND, ‘mano abierta’, junto con una mirada de interrogatorio y el torso inclinado hacia adelante un poco, le comunicó a la audiencia que se esperaba que dijeran algo en ese punto. Por lo tanto, la intérprete usó una ampliación para adaptar el mensaje auditivo a la modalidad visual.

El estudio preliminar sobre el uso de ampliaciones en la transliteración confirmó el uso de la estrategia. Además, se encontró que las ampliaciones cumplen varias funciones diferentes. Esta investigación pone los cimientos para un análisis más profundo de la estrategia de la ampliación, tal como se emplea por los intérpretes de lengua de señas en la transliteración. Se aconseja a los lectores leer Siple (1995) para el desarrollo completo de esta última investigación.

### Referencias

- Anderson, G. y L. Stauffer. 1990. *Identifying standards for the training of interpreters for deaf people*. Little Rock, AK: University of Arkansas Rehabilitation Research and Training Center on Deafness and Hearing Impairment.
- Caccamise, F., R. Dirst, R. DeVries, J. Heil, C. Kirchner, S. Kirchner, A. Rinaldi y J. Stangarone 1980. *Introduction to interpreting for interpreters/transliterators, hearing impaired consumers, hearing consumers*. Silver Spring, MD: Registry of Interpreters for the Deaf.
- Cokely, D. 1981. Demographic characteristics of interpreters. *The Reflector*, 1, 21-28.
- DuBow, S., S. Geer y K. Strauss. 1992. *Legal rights: The guide for deaf and hard of hearing people* (4a ed.). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Fisher, B. 1978. *Perspectives on human communication*. New York: Macmillan Publishing.
- Fleischer, L. 1975. *Sign language interpreting under four conditions*. Disertación doctoral no publicada, Brigham Young University, Pravo, UT.
- Frishberg, N. 1986. *Interpreting: An introduction*. Silver Spring, MD: Registry of Interpreters for the Deaf.
- Halliday, M. y R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Ingram, R. 1974. A communication model of the interpreting process. *Journal of Rehabilitation of the Deaf*. 1, 3-9.
- Kannapell, B. 1982. Inside the deaf community. *The Deaf American*. ;H., 23-26.
- Locker, R. 1990. Transliterating for deaf students. *Issues in Applied Linguistics*.1, 167-195.
- McIntire, M. (Ed.). 1986. *New dimensions in interpreter education: Task analysis. theory. and application*. Silver Spring, MD: Registry of Interpreters for the Deaf.
- Quigley, S.P. y J. Youngs. 1965. *Interpreting for deaf people*. Washington, D.C.: United States Department of Health, Education and Welfare, Vocational Rehabilitation Administration.
- RID Editor. marzo de 1994. National interpreter crisis declared. *RID Views*, 11, 3. p.1.
- Roy, C. 1992. A sociolinguistic analysis of the interpreter's role in simultaneous talk in a face-to-face interpreted dialogue. *Sign Language Studies*, 74, 21-61.
- Siple, L. 1995. The use of addition in sign language transliteration. Disertación doctoral no publicada, University of New York, Buffalo, NY.
- Siple, L. 1993. Interpreters' use of pausing in voice to sign transliteration. *Sign Language Studies*, 79, 147-180.
- Siple, L. 1982. *A resource guide of training programs: Interpreting for the hearing impaired*. Silver Spring, MD: Registry of Interpreters for the Deaf and Conference of Interpreter Trainers.
- Winston, E. 1989. Transliteration: What's the message? In C. Lucas (Ed.), *The sociolinguistics of the deaf community*. San Diego, CA: Academic Press, Inc. 147-164.