

Bao Fente, M (2012) "La interpretación educativa: ¿Algo más que interpretar?". Revista de la Fundación Canaria para el Sordo (Funcasor), nº 4. Funcasor digital, febrero de 2012. Edición disponible en: <http://www.funcasor.org/index.php/revistas/>

## La interpretación educativa: ¿Algo más que interpretar?

### Introducción

Una de las principales repercusiones de la "integración" del alumnado sordo en centros educativos ordinarios es el incremento paulatino, en toda España, de la incorporación de intérpretes en todos los niveles de la educación reglada y no reglada. Las primeras experiencias de la interpretación de la lengua de signos española en el ámbito educativo de primaria y secundaria se inician en la década de los 90 y hoy en día ya cuentan con un itinerario específico de enseñanza en nuestra oferta universitaria de posgrado<sup>1</sup>. Sin embargo, la prestación de los servicios de interpretación de la LSE en el contexto académico y en otros sectores públicos y privados no se garantiza hasta la aprobación de la Ley 27/2007<sup>2</sup>. Tampoco se garantizaba el derecho al aprendizaje, conocimiento y uso de la lengua de signos española (LSE) tanto para las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas como para las personas oyentes que quieren comunicarse con ellas hasta la aprobación de la citada ley 27/2007.

En nuestro país, el grado de influencia en la normalización lingüística de la LSE que han tenido los intérpretes es importante pero su profesionalización sigue vinculada al reconocimiento social de la LSE, a las reivindicaciones de la comunidad de usuarios y a los progresos que se alcanzan desde disciplinas como la Lingüística.

Nuestro objetivo con este trabajo es contribuir a una mayor caracterización de la interpretación de una lengua minoritaria y minorizada como la LSE, en el sector de la educación por lo que este artículo<sup>3</sup> se centra en las peculiaridades que presenta la interpretación educativa en España, en concreto, en las etapas de la formación reglada

---

<sup>1</sup> Dentro del Máster oficial en Docencia e Interpretación en Lengua de Señas de la Universidad de Valladolid. Sus contenidos pueden consultarse en: <http://www.masterls.uva.es/>. Además, existen otros posgrados en España que incorporan la LSE y la traducción entre sus materias de estudio, como el Posgrado de Lingüística y sus Aplicaciones (POSLEA) que se imparte entre las universidades de Vigo y A Coruña. Su consulta está disponible en: <https://sites.google.com/site/posleacom/poslea>.

<sup>2</sup> Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. BOE nº 355. Miércoles, 24 de octubre de 2007.

<sup>3</sup> Agradezco la solicitud de FUNCASOR para la realización de este texto. Para su desarrollo, han sido una importante contribución los conocimientos adquiridos en el módulo sobre la LSE del POSLEA. En especial, desde estas líneas, quiero agradecer las aportaciones y moralejas de mi directora de tesis Concha Báez, así como la colaboración y el apoyo encontrado en mi compañero, Rayco González.

no universitaria<sup>4</sup>. Haremos también una comparación con la evolución de la interpretación de la lengua de signos en otros países y con modalidades lingüísticas (lenguas orales) de interpretación puesto que muchas de sus implicaciones son similares dentro y fuera de nuestras fronteras.

## Interpretar en LSE: ¿Sólo soy el intérprete?

Para explicar nuestro rol en una situación comunicativa entre personas sordas y oyentes, los intérpretes de LSE hemos recurrido más de una vez a la frase “yo sólo soy el intérprete”. En general, el uso de esta expresión ayuda a preservar la *neutralidad* del intérprete durante el acto de comunicación que junto con *la fidelidad y la confidencialidad* caracterizan nuestra actuación profesional en cualquier contexto. Ante la variedad de información a la que puede acceder un intérprete de LSE en el desarrollo de su profesión es lógico que estos tres principios coincidan con los de intérpretes o traductores de otras lenguas<sup>5</sup> pero, la importancia que han adquirido en la interpretación de las lenguas de signos es considerablemente distinta porque los intérpretes de lenguas de signos desarrollamos nuestra actividad mayoritariamente en contacto directo con la vida diaria de los usuarios (ámbito sanitario, educativo, etc.). La trascendencia que esta ética ha supuesto para nosotros y sobre todo, para nuestros usuarios sordos al garantizar su autonomía personal, está en proceso de profesionalización en algunos países<sup>6</sup>.

Además, aunque la necesidad de interpretar desde o hacia una lengua de signos es la misma que ha existido siempre entre personas que utilizan lenguas diferentes para comunicarse, entre una lengua de signos, una lengua oral y sus comunidades de usuarios nunca se ha compartido un estatus social y lingüístico similar. Ante estas diferencias, el colectivo de intérpretes de lenguas de signos necesitó adoptar de forma estricta unas pautas comunes de actuación a la hora de conseguir que su trabajo dejara de entenderse como voluntario y se convirtiera en una actividad profesional.

Actualmente, intérpretes, estudiantes, formadores y usuarios coincidimos al afirmar que “la profesión está consolidada, pero necesita que se reformule la estructura de sus estudios, que se amplíe la oferta formativa y se incentive la formación en un nivel universitario” (Báez & Fernández, 2010b). Igual que ha ocurrido en Brasil y Cataluña desde el año 2008, para la LSE y su interpretación resulta fundamental que en este

---

<sup>4</sup> Las características de la interpretación de la LSE en la universidad han sido tratadas en el primer número de esta revista (Suárez, 2011), publicada en:

[<http://www.funcasor.org/revista/REVISTAFUNCASORDIGITAL01.pdf>]

<sup>5</sup> El *Código Deontológico de la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías – Intérpretes* (FILSE, 2002) puede consultarse en:

[[http://www.filse.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=9&Itemid=6](http://www.filse.org/index.php?option=com_content&task=view&id=9&Itemid=6)]

<sup>6</sup> La primera organización profesional de intérpretes, el “Registry of the Interpreters for the Deaf” (RID), y el código de ética para esta profesión (RID, 1964) surgen en EEUU a partir del primer trabajo lingüístico sobre una lengua de signos (Stokoe, 1960). En España, la primera Asociación de Intérpretes de Lengua de Signos Española (ILSE) se creó en 1990, tres años después del primer “Servicio Oficial de Intérpretes Mímicos” que se implantó en la Comunidad de Madrid. Posteriormente, tras el encuentro de intérpretes de Cerdanyola se acuerda el primer código ético (ILSE, 1994), reformado en el año 2002 después de su revisión en el I Congreso de FILSE (La Carlota, 2001). Así, ILSE ha sido la predecesora de la federación actual, FILSE, constituida en el año 2000.

momento se implanten nuevas propuestas curriculares en las universidades a medida que se avanza en un mejor conocimiento sobre nuestra labor y los requisitos necesarios para obtener una mayor *cualificación*<sup>7</sup>.

De acuerdo con Gras (2008), en España la prevalencia de unas políticas sociales dirigidas hacia la accesibilidad de la comunidad sorda y no tanto al reconocimiento de sus derechos lingüísticos han convertido al intérprete en el único recurso para la integración de las personas sordas. Esta situación, con cierta paradoja, nos ha hecho responsables de interpretar, integrar y al mismo tiempo, cumplir el código que nos define a la hora de asegurar la independencia de nuestros usuarios. Como resultado de todo el proceso se ha *reforzado inadecuadamente* la concepción de la *invisibilidad* del intérprete en cualquier contexto de interpretación y se ha llevado, en algunos casos, a posturas extremas por parte de los usuarios y los propios profesionales. En cualquier situación, para ser capaces de *adaptar adecuadamente* nuestra actuación y mantener los mismos principios éticos debemos, cuanto antes, aprender la forma de argumentar nuestra toma de decisiones cómo lo hacen los intérpretes del resto de lenguas orales y signadas de otros países (Viaggio, 2003; Conrad & Stegenga, 2005).

## La trayectoria: ¿quién es el intérprete de LSE en el sistema educativo español?

El ámbito educativo es uno de los contextos profesionales que tradicionalmente se ha clasificado como “actuación específica en la interpretación de lengua de signos”, dentro del área de los servicios comunitarios<sup>8</sup>. Así, el ciclo formativo para la interpretación de la LSE pertenece a la familia profesional de los “Servicios Socioculturales y a la Comunidad” y en su currículo (RD 1266/1997)<sup>9</sup>, la interpretación educativa se incluye como parte de los contenidos del módulo formativo de “Ámbitos profesionales de aplicación de la lengua de signos española”.

---

<sup>7</sup> En Brasil, la Universidad Federal de Santa Catarina (Florianópolis) ofrece una Licenciatura y un Bacharelado en Letras-Libras para formar, respectivamente, profesores e intérpretes/traductores de la lengua de signos brasileña (Libras). Puede consultarse en: [<http://www.libras.ufsc.br/>]. En España, el Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra incluye entre sus perfiles la interpretación de la lengua de signos catalana. En: [[www.upf.edu/estudiants/es/titulacions/grau-traduccio/](http://www.upf.edu/estudiants/es/titulacions/grau-traduccio/)].

En España, para la interpretación de la LSE todavía no existe una formación universitaria de grado. Siguen vigentes, pero a punto de ser extinguidos en este nivel formativo, los estudios reglados iniciados en el año 1998 dentro de la Formación Profesional (RD 2060/1995). Durante el proceso actual de renovación del Catálogo de Cualificaciones Profesionales se concretó que, al igual que las lenguas orales, la definición de las competencias profesionales del intérprete de LSE le corresponde a una formación de nivel 4 (universitaria). La información sobre las cualificaciones aprobadas en la actualidad está disponible en: [[http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice\\_catalogoWeb.html](http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html)]

<sup>8</sup> En la interpretación de las lenguas orales, los *servicios comunitarios* refieren en general al trabajo que los intérpretes realizan en el sector de los servicios públicos. Sin embargo, en la interpretación de la LSE con esta denominación se delimita los realizados desde los servicios de intérpretes que gestionan, sobre todo, las asociaciones de personas sordas gracias a las subvenciones u otros fondos públicos que reciben. También, por influencia de la LSE, en la comunidad sorda se habla de éstos como servicios ordinarios o “de calle”.

<sup>9</sup> *Real Decreto 1266/1997, de 24 de julio, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos*. BOE nº 218. Jueves, 11 de septiembre de 1997.

Dentro del sistema educativo español, los primeros servicios de intérpretes se inician en el curso 92/93 en institutos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, a través del convenio establecido entre la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) y el Ministerio de Educación (MEC). Progresivamente, se produce su incorporación en el resto de comunidades autónomas mediante convenios similares u otros procesos de contratación pública.

Como hemos visto, la profesionalización de la interpretación de la LSE en el sector de los servicios comunitarios ha supuesto que los intérpretes empezáramos a trabajar en el ámbito educativo con la costumbre de hacerlo dentro del movimiento asociativo de personas sordas. Pero es obvio que la práctica profesional no puede ser la misma, ni son igual de válidas las habilidades exigidas, cuando interpretamos en un entorno en el que la modalidad habitual de comunicación no es una lengua de signos como ocurre en casi todos los centros educativos españoles. Como consecuencia, el primer trabajo que un intérprete de LSE desempeña en el centro educativo es explicar cuál es su función. Aunque cuenta en la actualidad con la ayuda de bastantes guías divulgativas para orientar a la comunidad educativa sobre cómo trabajar tanto con el alumnado sordo como con el intérprete de LSE (CILSGA, 2010; CNSE, 2010)<sup>10</sup>.

Sin embargo, los intérpretes todavía no tenemos muchas respuestas a la hora de saber ¿cómo trabajo yo en este lugar? Porque, aunque los intérpretes de las lenguas orales también asisten a los centros que tienen alumnado inmigrante, no suelen trabajar de forma inclusiva dentro del aula como hacemos los intérpretes de las lenguas de signos. Por esta razón, los estudios sobre interpretación en el ámbito educativo se reducen a la interpretación en lengua de signos y apenas existen referencias a situaciones similares en otras modalidades lingüísticas (Napier et al., 2010; Foulquié y Martí, 2011).

Si comparamos cómo ha sido nuestra trayectoria en España y en el resto de lenguas de signos<sup>11</sup>, las diferencias más significativas se reducen a la situación laboral. Por ejemplo, mientras que en algunas comunidades (Galicia por ejemplo) han mejorado nuestras condiciones al ser contratados directamente por la administración, en otras (como en Canarias) han empeorado porque el servicio se adjudica a través de subcontrataciones públicas que disminuyen salarios y recursos a la hora de concursar entre las empresas con presupuestos más competitivos.

De una u otra forma, la gestión que hacen las administraciones educativas siempre influye en la *calidad* de este tipo de interpretación. Por ejemplo, tanto en Galicia como en Canarias el intérprete se incorpora cuando el curso ya está avanzado, tiene que interpretar en varios centros y no puede atender a las necesidades horarias que

---

<sup>10</sup> Estas guías y otros documentos específicos sobre la LSE en el ámbito educativo pueden descargarse del blog de la asociación gallega de intérpretes de LSE (CILSGA), en:

<http://cilsga.wordpress.com/category/ambito-educativo/>

<sup>11</sup> Tradicionalmente, en EEUU y Canadá, la interpretación educativa ha estado subestimada porque se valora mejor el trabajo autónomo como “freelance” en diferentes situaciones de interpretación. Así, el RID u otras asociaciones de profesionales establecen sistemas periódicos de evaluación para acreditar la competencia de los intérpretes en las comprobaciones que solicitan las agencias u otras entidades. Las administraciones educativas no suelen requerir esta acreditación y por eso, en este ámbito han empezado a trabajar muchos intérpretes de ASL. Por ejemplo, Stewart et al. (1998) han estimado que en 1989, 2200 intérpretes de lengua de signos trabajaban en la educación básica y secundaria de EEUU (Cfr. Quadros, 2004).

manifiestan los propios usuarios (sordos u oyentes). Estas son situaciones que dificultan aún más la adaptación “de un *elemento extraño* (el intérprete) en un organismo vivo (el centro educativo)” (Delgado y Bao, 2007).

En general, los aspectos principales que suelen determinar el trabajo que realizamos en este ámbito dependen de la *organización* que existe dentro del entorno laboral y la *comunicación* que se establece dentro del aula. Normalmente, a partir de estos dos factores el intérprete debe responderse a cuestiones como:

- ¿Cuál es mi función?, ¿dónde están los límites de mi ética profesional?
- ¿Debo utilizar el bimodal<sup>12</sup> para facilitar la lectoescritura?, ¿cómo influye mi trabajo en el proceso de enseñanza/aprendizaje?
- ¿Necesito una formación pedagógica?, ¿necesito una norma específica para este ámbito?
- ¿Tengo los suficientes recursos lingüísticos para interpretar el discurso del profesor?, ¿cómo interpreto si mis alumnos no son competentes en LSE/LO?

Estas preguntas se nos plantean en cualquier tipo de enseñanzas, desde la etapa infantil hasta la universitaria, en academias, autoescuelas, cursos de formación profesional no ocupacional, etc. A pesar de toda esta variedad de situaciones las respuestas dependerán del *contexto* que existe tanto dentro como fuera del aula.

### **El intérprete dentro del entorno educativo: Educación primaria y secundaria**

Antes de la Ley 27/2007, la mayor demanda de intérpretes se producía en la enseñanza secundaria (ESO) pero desde su aprobación se ha incrementado de forma similar en la educación primaria al tener ambas etapas un carácter obligatorio para todos los alumnos. Otro nivel educativo en el que también solicitan nuestra presencia es la formación profesional (FP) y, aunque con menor frecuencia, también en el bachillerato. En la etapa universitaria, a raíz de la participación en los niveles formativos anteriores, la actuación de los intérpretes ya está empezando a ser cada vez más frecuente.

Sin embargo, el aprendizaje, conocimiento y uso de la LSE que garantiza esta legislación en las escuelas parece restringirse todavía al uso de esta lengua a través de los intérpretes. De momento, excepto en el Ciclo Formativo de Grado Superior en Interpretación de la Lengua de Signos, la LSE continúa sin enseñarse de forma reglada en ningún centro de primaria o secundaria y si se hace es mediante iniciativas puntuales en centros de metodología bilingüe a partir de la incorporación de los intérpretes (Delgado y Bao, 2007; Gras, 2008; Costello et al., 2009).

---

<sup>12</sup> En general, se caracteriza por el uso de la estructura sintáctica de una lengua oral (LO) empleando el léxico de una lengua de signos. Es un sistema signado que resulta de un fenómeno de contacto lingüístico (pidgin) entre una modalidad visogestual (LSE) y otra auditivo-oral (español). En otros países de habla hispana se denomina “español signado” y en países como EEUU y Canadá, este sistema se incorpora a los programas de formación de intérpretes educativos.

La tradicional exclusión de la LSE en los centros de educación obligatoria ha hecho que resulte fundamental poner en práctica otras medidas que normalicen el uso de esta lengua en todo el entorno educativo; alumnos sordos, compañeros oyentes, docentes, familias, etc. Por ejemplo, es imprescindible para complementar el trabajo de los intérpretes en estas etapas, además de la enseñanza de la LSE, adaptar los espacios del centro a su uso (indicadores luminosos, disposición visual de las aulas en “U”, etc.), realizar grupos de trabajo específicos para favorecer los agrupamientos de alumnado sordo, solicitar profesorado competente en LSE que trabaje directamente en ciertas materias, etc. Precisamente, una ventaja en comparación con las enseñanzas no obligatorias es la mayor facilidad que existe para integrar al alumnado en centros preferentes que optimicen los recursos profesionales y materiales que necesitan<sup>13</sup>.

Pero todas estas necesidades complementarias para el alumnado sordo no se pueden poner en marcha a menos que alguien las organice desde el centro y, hasta ahora, los primeros en tener que proponerlas y corroborar su urgencia hemos sido los intérpretes. Con esto no pretendo decir que nuestra responsabilidad deba ser organizarlas, me refiero a que sí es nuestra obligación trasladar a quien corresponda todas las dificultades que tenemos para poder trabajar adecuadamente junto con las posibles soluciones que conocemos para cada una de ellas. En mi caso, así se me exigió cuando expliqué que “yo sólo era la intérprete” ya que, si nosotros no sabemos lo que requiere nuestro trabajo, entonces ¿quién debe averiguarlo?

En este sentido, creo que hacernos visibles y solicitar la colaboración que necesitamos debe ser el primer paso para lograr una coordinación adecuada con el equipo educativo del centro (dirección, orientación, profesorado de apoyo, tutores, etc.). Así, implicarnos en una toma conjunta de decisiones a la hora de delimitar nuestras actuaciones en cuanto a horarios dentro del aula, actividades fuera de ella, preparación previa de materiales, ubicaciones adecuadas, etc., beneficiará nuestro trabajo y lo hará más útil para todos. Igualmente, esta colaboración mutua servirá para facilitar al resto de la comunidad escolar (alumnos, familias, personal de servicios, etc.) una mejor comprensión sobre la realidad de la LSE y las necesidades educativas del alumnado sordo.

Ahora bien, la ausencia de una regulación específica sobre las funciones del intérprete dentro del sistema educativo hacen que la capacidad de respuesta y organización de cada centro pueda variar bastante y no siempre se nos ofrecen las condiciones laborales que permitan esta nueva tarea. Cuando las condiciones laborales del intérprete no son las idóneas no sólo perjudican nuestro bienestar como trabajadores sino que repercuten en la interpretación, en el resultado final que reciben nuestros usuarios y en consecuencia, en la calidad de la atención educativa que reciben los alumnos sordos.

Para favorecer un proceder común en España es necesario contar con orientaciones sobre el trabajo de los intérpretes, conocer diferentes formas de organizarlo o compartir experiencias entre compañeros, etc. Estos ejemplos nos pueden ayudar a todos a saber mejor cómo actuar en este ámbito aunque es evidente que disponer de estas referencias, no evita tener que preocuparnos igualmente de adecuarlas a la realidad de cada escuela y del tipo de enseñanzas.

---

<sup>13</sup> Una propuesta innovadora que reúne requisitos similares en la ESO desde el curso 2007/2008, es el Proyecto ABC que se desarrolla en el IES Infante Don Juan Manuel de Murcia. Puede obtenerse más información en: [<http://www.iesinfante.es/index.php/departamentos/proyecto-abc>]

No pretendo argumentar que el hecho de que a menudo nos incorporen a un centro que se limita a *facilitar* intérpretes para *integrar* durante la educación primaria y secundaria, nos deba servir de excusa para asumir responsabilidades diferentes en este contexto de actuación profesional. En mi opinión, a pesar de que en estas etapas se produce el primer contacto con la LSE y la interpretación para muchos alumnos, profesores, padres, orientadores, etc., es igual de imprescindible para nuestro trabajo que todos ellos se responsabilicen de sus actuaciones y asuman su protagonismo en el proceso educativo.

## El intérprete dentro del aula: La comunicación LSE/LO

Dentro del aula, el trabajo que los intérpretes hacemos es una mediación en la comunicación que se establece entre el docente y los alumnos para transmitir los contenidos curriculares de cada materia. Para describir las cuestiones más relevantes que caracterizan la interpretación educativa entre la LSE y una lengua oral, he realizado un análisis sobre cada uno de los elementos básicos del proceso comunicativo y sus implicaciones en el ámbito educativo.

### El destinatario: *los alumnos sordos y oyentes*

- Además de la heterogeneidad de todos los alumnos que comparten una clase, ya que las experiencias educativas previas no tienen porqué ser iguales, entre los alumnos sordos y oyentes se establece otra importantísima distinción que se fundamenta en la competencia lingüística previa.

Esta diferente competencia comunicativa del alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego agrava las variables personales que dependen de su entorno familiar, educativo y de la actitud global con la que se acepta el déficit sensorial en cada caso.

Por ejemplo, el hecho de que más del 95% de las familias españolas de niños sordos son oyentes y no conocen la LSE (Costello et al., 2009), ha justificado que se priorizara en su educación el aprendizaje de destrezas orales para su expresión hablada y escrita. Pero, para alcanzar una competencia lingüística en una lengua oral, hay que tener en cuenta que no es lo mismo quedarse sordo a una edad u otra, que la pérdida sea leve, severa o profunda, ni tampoco que la lesión se produzca en el oído externo, medio o en el interno. Por este motivo, para la mayoría del alumnado con una sordera profunda producida en la edad infantil, su competencia en una modalidad auditiva y oral no es funcional para la comunicación, ni tampoco para la lectoescritura.

Sin embargo, cuando en menos del 5% restante de los casos, ha prevalecido una lengua de signos en la comunicación familiar porque los padres son también sordos o utilizan esta lengua, la adquisición lingüística del alumnado sordo se ha producido de forma similar a la de los oyentes, sobre todo, hasta su escolarización. Porque, normalmente, todos seguimos aprendiendo nuestras lenguas maternas y otras lenguas dentro del sistema educativo, pero como hemos comentado, esta situación no ha sido posible para la LSE al no enseñarse en las escuelas.

Como consecuencia, la competencia comunicativa en LSE que necesitan tener todos los alumnos sordos (con independencia del tipo de pérdida y de si son

nativos o no) para poder acceder a través de un intérprete a los contenidos que se trabajan en el aula, dependerá sobre todo de la forma en que hayan adquirido esta lengua pero también, de su uso previo como lengua vehicular en los cursos anteriores. De ahí la importancia que, “los programas bilingües sean más que la inclusión de un intérprete en el aula (...) Es necesario ofrecer un entorno lingüístico mucho más completo” (Costello et al., 2009).

Por ejemplo, uno de los primeros síntomas de la necesidad comunicativa que tienen estos alumnos, se manifiesta en el cambio actitudinal que experimentan después de la inclusión del intérprete en el aula, ya que una actitud calificada con frecuencia por sus profesores como “vaga y desinteresada” se convierte al poco tiempo en una “motivación e interés” sobre todo, por comprender.

### **El emisor: *los profesores***

- La variedad de docentes con los que el intérprete debe trabajar conjuntamente en el aula depende de cada curso. En la educación infantil o primeros ciclos de primaria suele trabajar con un único docente pero el número se incrementa conforme aumenta el nivel de especialización de los contenidos.

Si actúa siempre el mismo intérprete es natural que el alumno o alumna sorda establezca una relación cercana con él al comunicarse a través de la misma lengua. En cursos superiores, tanto los alumnos sordos como los oyentes suelen mantener mayor contacto con el intérprete que con los profesores, porque todos comparten con el intérprete todo el horario lectivo.

Como es lógico, la mayor confusión entre el rol del profesor e intérprete se produce cuando los alumnos son más pequeños. Para poder asumir el papel que corresponde a cada uno se hace necesaria una buena coordinación entre docentes e intérpretes que implica, para ambos, una modificación de hábitos muchas veces demasiado asumidos. Por ejemplo, los profesores deben realizar una planificación más precisa para anticiparnos los objetivos de sus actividades, sobre todo cuando requieren una adaptación especial (películas, canciones, juegos, etc.). Por nuestra parte los intérpretes, para no provocar más malentendidos, debemos evitar el uso de técnicas como interpretar en primera persona a un alumno o al profesor ya que puede confundir a la hora de identificar quién está hablando.

Para facilitar nuestra actuación si en el centro trabajan varios intérpretes se pueden organizar los horarios por materias y no por cursos. Esto favorece la coordinación con los docentes, una mayor especialización del intérprete en las materias y al mismo tiempo, iguala la complicidad de los alumnos con ambos profesionales.

### **El código: *las lenguas***

- Otra paradoja que se produce muy a menudo dentro del ámbito educativo es la necesidad de recordar que, cualquier aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, gira en torno a las lenguas y a nuestro nivel de competencia en ellas. En España, dentro de las aulas en las que trabaja un intérprete, utilizamos la LSE o LSC y el castellano, pero también el catalán, el gallego, el euskera, etc., junto con el inglés, el francés, el portugués, es decir, una variedad de lenguas que depende de las características del entorno bilingüe y multilingüe que se crea dentro del centro



o del aula. Por eso, para interpretar para los alumnos sordos, no sólo es importante poseer una competencia adecuada en LSE, necesitamos tener competencia en las lenguas orales de su entorno porque a través de estas lenguas los alumnos deben acceder a los textos escritos de su material escolar y a los apuntes de un compañero, o del propio profesor. No podemos olvidar que en lengua de signos no se puede seguir la interpretación y tomar notas al mismo tiempo.

De modo natural, entre una modalidad oral y signada se producen los mismos fenómenos de contacto lingüístico que ocurren entre modalidades orales, por ejemplo, “C'est la vie”, “carpe diem”, etc., por lo que es necesario utilizar con frecuencia dentro del aula sistemas como el español signado (bimodal) y el alfabeto dactilológico que permiten visualizar en la LSE, respectivamente, la estructura sintáctica y fonética de una lengua oral.

En las clases de lengua estos fenómenos resultan imprescindibles para asegurar su función metalingüística, es decir para hablar sobre la propia lengua, porque estamos utilizando otra diferente para este fin. Además, para el desarrollo de una adecuada competencia comunicativa, los alumnos deben potenciar todas sus destrezas lingüísticas (hablar/“signar”, escuchar/“ver o entender”, conversar, leer y escribir). Por esta causa, dentro de cualquier materia, puede resultarnos útil emplear el bimodal o el dactilológico para averiguar cuando el alumno entiende un concepto pero simplemente, no lo recuerda en LSE o en una lengua oral, o por el contrario, no lo comprende ni lo conoce en ambas modalidades.

Otra cuestión fundamental en el uso de todos estos códigos, se basa en la necesidad de adaptarlos al nivel de competencia lingüística de los alumnos ya que, los profesores modifican su expresión para facilitar la comprensión de sus explicaciones, los intérpretes debemos hacer lo mismo en nuestras producciones signadas u orales. Por ejemplo, en la elección de vocabulario, entonación, velocidad del discurso, expresión facial, uso de clasificadores, etc., pero también en el uso de una sintaxis más cercana a la LSE o a la modalidad oral, en función de la lengua en la que sea más competente el alumno sordo, o en otros casos, de las destrezas que se prioricen durante el aprendizaje.

### **El mensaje: *los discursos académicos***

- La negativa que tradicionalmente ha existido en el sistema educativo para utilizar la LSE como lengua vehicular en la transmisión de los contenidos curriculares, ha provocado una menor evolución de la LSE en los registros académicos. Así, hasta la llegada de los intérpretes, su uso en este contexto entre los alumnos sordos y su entorno se limitaba a un registro informal.

A partir de nuestra inclusión en las aulas, se produce en la LSE un aumento significativo de neologismos para hacer frente a las carencias de léxico específico. Desde entonces, el incremento de material lexicográfico que se ha publicado, como los glosarios y diccionarios editados por la CNSE, constituye un ejemplo de la de la planificación lingüística realizada para suplir esta dificultad<sup>14</sup>. Para lograr este

---

<sup>14</sup> Las traducciones de conferencias científicas y académicas que se han realizado desde el Grupo de Investigación de Lengua española y de signos de la Universidad de Vigo (GRILES) también son una aportación a esta tarea (Báez y Fernández, 2010a), junto con las signoguías realizadas para el Xacobeo (Camino de Santiago). Ambos materiales están disponibles, respectivamente, en

objetivo, es necesario difundir las iniciativas realizadas desde algunos centros de formación profesional para la elaboración de glosarios en ámbitos específicos<sup>15</sup>. Estos nuevos materiales se han elaborado gracias al trabajo conjunto entre intérpretes y el equipo docente dentro de su horario no lectivo, por ejemplo en las actividades y grupos de trabajo mencionados con anterioridad.

Junto a esta necesidad terminológica de creación léxica, también es preciso considerar el estilo de este tipo de registros. Porque conocer cómo podemos construir equivalencias lingüísticas entre ambas modalidades requiere, además de vocabulario, analizar las características de los diferentes tipos de discurso para poder anticipar las dificultades que surgirán a la hora de adecuarlo a una lengua de signos y viceversa.

Igualmente, debemos tener en cuenta que para los alumnos oyentes, gran parte de la nueva información que se facilita en cada curso se asienta en conocimientos previos anteriores, mientras que para el alumnado sordo, no siempre es así. Por eso, puede ocurrir con frecuencia que el alumno sordo comprenda una determinada información en LSE sobre una materia y, sin embargo, no pueda generalizarla porque no dispone de unos aprendizajes previos con los cuales relacionar esta nueva información. En este sentido, nunca olvidaré haber visto a más de un alumno de la ESO disfrutar con las hazañas del descubrimiento de América sin saber que el territorio se distribuye en cinco continentes, ni que la tierra es redonda, porque ambas características no se visualizan por sí mismas en el mapamundi de la clase.

Por todos estos motivos, la necesidad de una preparación conjunta de los contenidos se convierte asimismo en una tarea fundamental para los docentes si no están acostumbrados a trabajar con el alumnado sordo. Para el intérprete, este tiempo de preparación y el grado de dificultad ante las diversas materias que debe interpretar, se incrementa conforme avanzan las etapas educativas por su mayor grado de especialización y más aún, si es un área de conocimiento novedosa para él como suele ocurrir en las enseñanzas de tipo profesional.

### **El canal: *multimodal***

- Como sabemos, las diferentes modalidades lingüísticas que existen se determinan a partir de la variedad de canales que podemos emplear para transmitir la información. Aunque todos estos canales (oral, auditivo, visual, gestual, escrito y táctil) se utilizan en cualquier aula educativa mediante diferentes recursos materiales (presentaciones, documentales, etc.), cuando en ésta conviven lenguas auditivo-orales con una visogestual, los efectos de esta multimodalidad se hacen todavía más visibles.

En primer lugar, por la modificación de la distribución de los espacios que es conveniente hacer para favorecer el control visual del intérprete y el alumnado sordo, por ejemplo a través de la colocación comentada en “U” o con su ubicación

---

[<http://tv.uvigo.es/gl/serial/521.html>] y [<http://signoguias.teltek.es>]. Los materiales publicados por la Fundación CNSE pueden consultarse en: [[http://www.fundacioncnse.org/mat\\_diccionarios.html](http://www.fundacioncnse.org/mat_diccionarios.html)].

<sup>15</sup> Algunos de estos glosarios sobre familias de la FP, por ejemplo para las artes gráficas, pueden consultarse también en el blog de CILSGA: [<http://cilsga.wordpress.com/2010/12/08/glosario-de-artes-graficas-en-lse/>]

en las primeras filas. Después, por el orden que es preciso establecer durante las intervenciones, porque si se solapan o no se respetan los turnos de palabra, no es posible interpretar a dos personas a la vez. Ni tampoco para el alumnado sordo es posible leer una presentación al mismo tiempo que se explica, porque evidentemente no pueden hacer un uso simultáneo de la vista y el oído.

Los dictados, las lecturas en voz alta, etc. son más situaciones que implican una coordinación muy precisa entre profesor e intérprete para minimizar las diferencias que existen entre alumnos sordos y oyentes a la hora de acceder a la misma variedad de estímulos sensoriales. La interpretación consecutiva, modificar nuestra posición en el aula para ubicarnos cerca del input visual y señalar directamente la línea o el párrafo en el que se está centrando la explicación, son algunas estrategias que facilitan al alumnado sordo una menor pérdida de información, aunque en ocasiones esta pérdida resulte inevitable simplemente por su sordera (Napier, 2010).

Durante las primeras sesiones de interpretación, una de las primeras cuestiones que más sorprende tanto al profesorado como al resto de los alumnos oyentes, es la ausencia de un *feedback* visual con el alumno sordo. El contacto visual, en muchas lenguas orales como el gallego, castellano, etc., resulta fundamental e incluso lo relacionamos con el grado de interés sobre nuestros comentarios o con una mayor timidez. Por eso, indicar explícitamente a los alumnos cuando se espera una respuesta directa por su parte puede ser también necesario para favorecer su participación en la clase de un modo similar a sus compañeros oyentes.

Otro aspecto que normalmente precisa una aclaración previa en el aula es el tiempo de demora imprescindible que se produce durante la interpretación. Así, mientras los oyentes pueden contestar a una pregunta inmediatamente después de que la cuestione el profesor, los sordos no pueden hasta unos segundos después, ya que ese retardo es fundamental para extraer el sentido de la información que luego se interpreta.

Durante la interpretación, ante toda la información que se puede producir en una clase, tampoco resulta tan fácil decidir cuál es la información relevante. Porque lo que para nosotros, como adultos, puede ser “interrumpir” para los alumnos puede ser más interesante porque es el comentario de un compañero de su edad. Así, aclarar la causa de un ruido de fondo, quién emitió un determinado “chiste” o la opinión de compañeros de filas traseras puede ser conveniente para que ellos decidan si esta información les interesa o no.

En todo caso, ser conscientes del control involuntario que los intérpretes podemos ejercer como resultado de esta variedad de canales, nos puede servir para prevenir la omisión del resto de información extracurricular necesaria para integrar a todos los alumnos en un mismo ambiente dentro y fuera del aula.

## Entonces, ¿es algo más que interpretar?

Si, no somos solo intérpretes.

*“Interpretar textos científicos y académicos en lengua de signos es un trabajo de conjunto que no reside solamente en la edición, grabación, interpretación sino que además de investigar, hacer normalización*

*sociolingüística, normalización educativa, normativizar, alfabetizar, enseñar, también permite dignificar lenguas, dignificar comunidades lingüísticas y por lo tanto dignificar individuos.” (Báez y Fernández, 2010a)*

Para poder consolidar este ámbito profesional específico y realizar una práctica más cualificada en España es necesario implantar una formación específica que sea posterior a la formación de base de intérpretes porque además de un profundo conocimiento de nuestras lenguas de trabajo (orales y signadas), técnicas, estrategias y recursos de interpretación, para interpretar en el sistema educativo necesitamos conocer la variedad de discursos y dinámicas comunicativas que se producen en este contexto.

No obstante, para poder analizar con más rigor científico las características de este tipo de interpretación y sus efectos en el proceso de enseñanza/aprendizaje, me parece que es urgente evaluar las diferentes experiencias puestas en marcha en nuestro país. Sabemos que evaluaciones similares en otras lenguas de signos han beneficiado nuevas propuestas para la formación de los intérpretes y del resto de profesionales docentes que trabajan con una lengua de signos (Quadros, 2004).

El análisis de estas experiencias y un mayor número de investigaciones sobre nuestra tarea profesional nos servirán a los estudiantes de interpretación, intérpretes, profesores, etc., para superar parte de los dilemas morales que aún se manifiestan en España. Así, de modo similar a nuestra trayectoria en los servicios de intérpretes de las asociaciones de personas sordas, necesitamos aprender a trabajar en un centro educativo para ser capaces de definir cada vez mejor en qué se diferencia de otros contextos profesionales. Por eso, quizás no sea tan necesario realizar un nuevo código para trabajar en el ámbito educativo si comprendemos mejor las decisiones que tomamos, podemos argumentarlas para explicar porqué creemos que son las adecuadas y ante ellas, somos capaces de aclarar nuestros límites profesionales.

En mi caso, la experiencia en esta profesión me ha demostrado que la práctica de la interpretación ayuda a reducir muchos interrogantes, pero sin duda, también lo hace saber mejor “qué es” lo que tengo que hacer. En general, si no fuera así, ¿cómo hemos podido interpretar a educadores, filólogos, matemáticos, físicos, historiadores, etc. sin tener una titulación universitaria? Imagino que si nuestra evolución y formación actual desde la práctica profesional nos ha permitido conseguirlo, *la formación continuada y especializada* que desde el propio código ético se nos aconseja mantener ha tenido igualmente su contribución. Porque si tampoco hubiera sido necesaria, no se habría desarrollado desde las asociaciones de intérpretes un trabajo voluntario para la organización de cursos, congresos, seminarios, etc.

Por todo lo expuesto, encuentro imprescindible que para mejorar en este momento la calidad de la interpretación de la LSE en todos sus contextos específicos, parte de esta formación debe dejar de ser voluntaria y convertirse en obligatoria para todos los profesionales. Precisamente, porque el aprendizaje para toda la vida es uno de los objetivos que se pretende fomentar en toda la sociedad a través de las políticas lingüísticas y educativas del Consejo de Europa<sup>16</sup>. Así, aunque no sea suficiente,

---

<sup>16</sup> Respectivamente, con la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001) y el acuerdo suscrito con la *Declaración de Bolonia* (1999).

difundir la LSE a través de la formación y práctica de los intérpretes en diversos ámbitos de conocimiento, tiene que favorecer aún más la normalización de esta modalidad lingüística en España.

Porque, principalmente en el sistema educativo, mientras continúa este proceso y no se planifican el resto de medidas que garanticen una integración real de la LSE en la sociedad española, esta situación incidirá en que los intérpretes trabajen “con la presión añadida de una responsabilidad que a priori no les corresponde” (Bao y González, 2011). Al fin y al cabo, por mucha *flexibilidad* que cualquier intérprete debe tener para trabajar en el ámbito comunitario,

*“Si a ellos les fuesen atribuidas las responsabilidades de la enseñanza, ellos deberían ser profesores, en vez de ser intérpretes. Y si estuvieran asumiendo la función de profesores, ¿por qué estarían siendo contratados como intérpretes? Considerando tales cuestiones, se podría determinar que el intérprete asumirá solamente la función de intérprete que en sí ya es suficiente y cuando sea necesario un profesor que domine la lengua de señas que éste sea contratado como tal.” (Quadros, 2004: 61)<sup>17</sup>*

## Para saber más:

Báez, I. y Fernández, A. (2010a): Problemas y soluciones: de la traducción/interpretación de textos científicos a la LSE (aproximación teórica). En *Anais do Segundo Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais*. Florianópolis, Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil), 25 y 27 de noviembre de 2010. (Traducción al español cedida por las autoras). Edición electrónica en: [\[http://www.congressotils.cce.ufsc.br/2010/pdf/inmaculada\\_c\\_baez\\_montero\\_avalicao.pdf\]](http://www.congressotils.cce.ufsc.br/2010/pdf/inmaculada_c_baez_montero_avalicao.pdf)

Este artículo describe las fases del proceso de comunicación en la traducción de textos científicos a la LSE y establece recomendaciones para la mejora de calidad y productividad de futuras traducciones.

Conrad, P. & Stegenga, S. (2005): “Case studies in education: Practical application of ethics and role”, in Janzen, T. (ed.) (2005): *Topics in Signed Language Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V. 293-322.

Las autoras presentan, desde una perspectiva práctica, las situaciones más características de la interpretación educativa. Inciden especialmente en aquellas situaciones que habitualmente provocan la indecisión del intérprete sobre cuál es la actuación más adecuada a cada caso.

Janzen, T. & Korpiniski, D. (2005): “Ethics and professionalism in interpreting”, in Janzen, T. (ed.) *Topics in Signed Language Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V. 165-199.

---

<sup>17</sup> La traducción de esta cita del portugués al español es propia, igual que la anterior de Báez y Fernández (2010b). Pueden confrontarse con las originales en las siguientes referencias a las ediciones electrónicas de estos artículos.

La necesidad de estandarizar una norma ética en la profesionalización de la interpretación de las lenguas de signos se analiza con profundidad en este capítulo, junto con la influencia que el componente cultural tiene para comprender la neutralidad del intérprete.

Seal, B. C. (2004): *Best Practices in Educational Interpreting*, (2nd edition). New York: Pearson Educational.

La segunda edición de este libro, publicado originalmente en 1998, constituye una lectura de referencia por su carácter informativo y práctico a la hora de definir el trabajo del intérprete educativo.

Quadros, R. M (2004): "O intérprete educacional", em *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC - SEESP. 59-72. Edición electrónica en:  
[<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>]

En este capítulo la autora aborda los problemas lingüísticos del proceso de interpretación educativa e identifica los efectos que las diferencias de modalidad entre una lengua oral y signada tienen en la mediación realizada por el intérprete.

## Referencias:

Báez Montero I. & Fernández Soneira, A (2010b): "É adequada a formação dos intérpretes de língua de sinais para todos os âmbitos profissionais de interpretação? O caso da Espanha", em *Anais do segundo Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), 25 e 27 de novembro de 2010. Edición electrónica en:  
[[http://www.congressotils.cce.ufsc.br/2010/pdf/inmaculada\\_c\\_baez\\_montero\\_poster.pdf](http://www.congressotils.cce.ufsc.br/2010/pdf/inmaculada_c_baez_montero_poster.pdf)]

Bao Fente, M. y González Montesino, R. (2011): "Aproximación a los parámetros de calidad en la interpretación de la lengua de signos española", comunicación presentada en el *II Congreso Internacional sobre Calidad en Interpretación*. Almuñécar, 24-26 de marzo de 2011 (en prensa).

Costello, Brendan; Fernández, J.; Villameriel, Saúl y Mosella, Marta (2009): "Una lengua sin nativos: consecuencias para la normalización". Comunicación presentada en el *III Congreso de LSE* organizado por la UNED y la CNSE. Madrid, septiembre de 2009. (Documento inédito cedido por los autores).

Delgado Montoto, J. y Bao Fente, M. (2007): "Apoyos educativos inclusivos asociados a discapacidad auditiva", en Deaño, M (ed.) *La función de apoyo educativo inclusivo para afrontar las dificultades en el aprendizaje*. Ourense: AEDES. XXXIII Reunión Científica Anual, AEDES 2006. 151-170.

- Foulquié Rubio, A.I. y Abril Martí, M.I. (2011):“La calidad de la interpretación/mediación en los centros escolares *a examen*: estudio piloto en la Región de Murcia”, comunicación presentada en el *II Congreso Internacional sobre Calidad en Interpretación*. Almuñécar, 24-26 de marzo de 2011 (en prensa).
- Gras Ferrer, V. (2008): “Can signed language be planned? Implications for interpretation in Spain”, in Plaza-Pust, C. and Morales López, E. (eds.), *Sign bilingualism: language development, interaction and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V. 165-193.
- Napier, J. (2010): “Interpreting contexts”, in Napier, J., McKee, R. y Goswell, D., *Sign Language interpreting: theory & practice in Australia & New Zealand (2nd edition)*. Sydney: Willan Publishing. 105-138.
- Viaggio, S. (2003): “La calidad en la mediación interlingüe. Qué es, quién la determina, quién la juzga y quién la enseña”, en Collados, A., Fernández, M. M., Pradas, E. M., Sánchez, C. y Stévaux, E. (eds.) *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*. Granada: Comares. 17-29.

Autora: María C. Bao Fente

Intérprete de Lengua de signos española.

Doctoranda en Lingüística y sus aplicaciones en la Universidad de A Coruña y miembro del Grupo de Investigación de Lengua española y de signos de la Universidad de Vigo (GRILES).