



El intérprete de Lengua de Signos en el ámbito educativo: problemática y propuestas de mejora

Marina Uría Fernández¹; Camino Ferreira Villa²

Recibido: junio 2015 / Evaluado: febrero 2016 / Aceptado: febrero 2016

Resumen. La figura del intérprete de Lengua de Signos es un recurso en el aprendizaje de los alumnos con discapacidad auditiva que contribuye al desarrollo de la experiencia bilingüe en los centros educativos españoles. Este estudio se centra en la figura del intérprete de Lengua de Signos como pieza fundamental en el entorno de aprendizaje del alumnado sordo en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. El objetivo general del estudio es analizar los factores que obstaculizan y facilitan la labor del intérprete en los centros educativos de Castilla y León. Se ha utilizado una metodología de corte cualitativo de exploración descriptiva y evaluativa orientada a la decisión, utilizando el análisis DAFO para la interpretación de los resultados obtenidos. La muestra de este estudio ha estado constituida por diez intérpretes de Lengua de Signos que ejercían su profesión en centros públicos de Castilla y León durante el curso académico 2013/2014, seleccionados a través de la técnica cualitativa de informantes clave. Los resultados obtenidos destacan el desconocimiento del profesional intérprete de Lengua de Signos por parte de la comunidad educativa, la falta de criterios normativos que regulen equitativamente la participación de este profesional en el centro, y finalmente, la necesidad de una mayor integración de esta figura en el ámbito educativo para mejorar la calidad de la experiencia bilingüe de los alumnos sordos. Algunas de las propuestas más relevantes para superar los puntos débiles y potenciar los puntos fuertes identificados en el estudio son potenciar el trabajo en equipo entre todos los agentes educativos y sociales, la sensibilización y asesoramiento de toda la comunidad educativa y el desarrollo de estrategias individualizadas y adaptadas a las necesidades de cada uno de estos alumnos.

Palabras clave: lengua de signos; discapacidad; sordera; inclusión; análisis DAFO.

[en] The Sign Language interpreter in the education field: problems and proposals for improvement

Abstract. The Sign Language interpreter is a learning resource for students with hearing disability that contributes to the development of a bilingual experience in Spanish educational centers. This study focuses on the Sign Language interpreter as an essential part of the learning environment of deaf students in the Autonomous Community of Castile and Leon. The general aim of this study is to analyze the obstacles that block and facilitate the work of the Sign Language interpreter in schools of Castile and Leon. To that end, we carried out a qualitative methodology using descriptive and evaluative exploratory techniques and the SWOT analysis for interpreting the results. The research

¹ Universidad de León (España)
E-mail: marina.uria@gmail.com

² Universidad de León (España)
E-mail: cferv@unileon.es

sample consisted of ten Sign Language interpreters working in state schools of Castile and Leon during the 2013/2014 academic year. They were selected through the qualitative technique of key informants. The results highlight the lack of awareness that the educational community has about the role of the Sign Language interpreter, the lack of normative criteria that equitably regulate the participation of this professional at the center, and finally, the

Need for a greater integration of this professional in the education field in order to improve the quality of the bilingual experience of deaf students. Some of the most relevant proposals that could be used in order to overcome the weaknesses and enhance strengths that were identified in this study, are to promote teamwork among all educational and social agents, to increase awareness and counseling of the entire educational community and the development of individualized strategies adapted to the needs of each of the students.

Keywords: sign language; disability; deafness; inclusion; SWOT analysis.

Sumario. 1. Introducción. 2. Objetivo. 3. Método. 4. Resultados. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Uría Fernández, M. y Ferreira Villa, C. (2017). La Lengua de Signos en el ámbito educativo: problemática y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 265-281.

1. Introducción

Al analizar la evolución histórica de la atención y el tratamiento a las personas sordas en Europa, y concretamente en España, nos encontramos ante la omnipresencia del paradigma médico-patológico, centrado en las dificultades y limitaciones que son marcadas por la propia sordera, sin prestar especial atención a las implicaciones que esto supone para las personas y el entorno en el que se encuentran.

Actualmente estamos presenciando una evolución normativa y política en toda Europa hacia la comprensión y el intento de integración de las personas con discapacidad en general, y por ende, de las personas sordas. Esta nueva perspectiva social, menos limitadora y determinista, observa a la persona sorda dentro de un entorno cultural, la comunidad sorda, y lingüístico, la Lengua de Signos (LS), como parte del conjunto social al que todos pertenecemos (García Gámez y Gutiérrez Cáceres, 2012). El entorno que forma la comunidad sorda supone una ayuda para la evolución del individuo, debido a que las experiencias y técnicas desarrolladas por los miembros de la propia comunidad en relación a las barreras que el entorno social le plantea, crean herramientas de superación útiles para aquellos que se encuentren ante dificultades similares.

Poniendo de manifiesto la opinión política que con respecto a esta situación se describe en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) del año 2006, los Estados deben asegurar una igualdad en el acceso a la educación, entre otros, y por tanto se han de proporcionar los materiales, las técnicas y la forma de comunicación adecuada (artículo 24).

En España, un año más tarde de la Convención, se publicó la Ley 27/2007, de 23 de octubre, y la Ley 17/2010, de 3 de junio, por la que se reconocen las LS del país (española y catalana) y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. La necesidad de

reconocer y regular la LS ha estado marcada por numerosas reivindicaciones sociales, habiendo sido clave en su contribución el movimiento asociativo de la comunidad sorda. En todas las ciudades de nuestro país se encuentran asociaciones de sordos fundadas a principios del siglo XX cuya principal función es la de defender y promover sus derechos, su cultura y su lengua (Domínguez Gutiérrez y Alonso Baixeras, 2004).

El conocimiento y difusión de la LS se debe, al igual que el análisis sociológico y antropológico de la evolución y situación actual de las personas sordas, entre otros, a las diversas aportaciones realizadas por lingüistas tanto fuera de España (Stokoe, Padden, Kyle y Woll o Wilcox) como dentro de nuestro país (Rodríguez o Herrero Blanco). En ellas se reconoce que esta lengua, pese a su característica visogestual, posee coherencia y estructura interna, pudiéndose transmitir a través de la misma ideas, pensamientos, emociones o cualquier información de carácter abstracto (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2010). Centrándonos en el servicio de interpretación en las aulas, la figura del intérprete de LS ha ido adquiriendo un mayor rol en el ámbito educativo para el alumnado sordo. Su función en este contexto no consiste en la simple transmisión de la información circundante, si no que se ocupa de adaptar y hacer útil la información que se presenta al alumno, siendo esta adaptación dependiente de la situación lingüística, académica, evolutiva y psicológica del mismo. Todo este trabajo siempre se desarrolla dentro del aula donde el alumno se encuentre escolarizado y mientras el profesor correspondiente realiza su exposición. La posición del intérprete en las aulas se ha visto potenciada como consecuencia de distintos reconocimientos, entre los que destacan la colaboración existente desde 1993 entre el Ministerio de Educación y la CNSE (Confederación Estatal de Personas Sordas), el reconocimiento del título de Técnico Superior por el Real Decreto 2060/95 de 22 de diciembre en Interpretación de la Lengua de Signos, y la evolución en materia legislativa que ha promovido el uso de la LS en los centros educativos con alumnado sordo (Rodríguez Ortiz y Mora Roche, 2007).

Debido al desequilibrio entre la demanda real y la normativa política, en el año 2004 se publica en España *El libro blanco de la lengua de signos* cuyos objetivos fueron orientar la creación de un futuro currículo de la LS y ofrecer una propuesta curricular de base (Alonso Baixeras *et al.*, 2004). En este documento se argumenta, desde diversas perspectivas, cómo ha de ser la educación a personas sordas, destacando la necesidad de la integración de la LS como área en el currículo. Asimismo, describe esta lengua como un elemento más de una cultura que ha de ser respetada y trabajada conjuntamente desde el ámbito educativo: *la construcción conjunta del discurso se considera el factor más básico y determinante para la adquisición de la lengua* (Alonso Baixeras *et al.*, 2004, p. 56). Por último, en este documento también se señala la importancia de la equivalencia en el aprendizaje de la LS para alumnos sordos con respecto a sus pares oyentes en la adquisición de la lengua oral, ya que estos últimos siguen el proceso evolutivo normal a diferencia de los alumnos con discapacidad auditiva. A pesar de que todavía nos podemos encontrar con concepciones que postulan que la presencia de los signos perjudica la consecución de objetivos educativos orales, actualmente se aboga por esta enseñanza desarrollada mediante un trabajo interdisciplinario que englobe

diferentes áreas del currículo (Alcina Madueño, 2010; Alonso Baixeras *et al.*, 2004).

Dentro del uso educativo de la LS en España y los factores que la determinan, diversos estudios han destacado la figura del intérprete de LS como actor clave en el éxito educativo de los alumnos sordos, la adquisición de la competencia en LS (informal y/o tardía si provienen de familias oyentes) y el bilingüismo como favorecedor de una educación inclusiva.

La figura del intérprete de LS, en colaboración con el trabajo desarrollado por otros profesionales, como los maestros de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, son ejes clave para el desarrollo de la experiencia bilingüe en el aula de un centro normalizado (Rodríguez Ortiz y Mora Roche, 2007). Dada la heterogeneidad del alumnado y desde la perspectiva del bilingüismo, su trabajo se enfoca, por un lado, hacia la estimulación y desarrollo de la LS con los alumnos, rompiendo las barreras de comunicación para acceder al mundo y a la información circundante; y por otro, al acercamiento de los contenidos curriculares al alumnado con la ayuda de estrategias de relación social para comunicarse con sus profesores y compañeros, favoreciendo de esta manera, las interacciones entre personas sordas y oyentes (Navarro, García, Lineros, y Soto, 2014).

El bilingüismo intermodal (aquel que incluye dos lenguas con canales diferentes, una LS y una o más lenguas orales) es imprescindible para el desarrollo del alumnado sordo, ya que proporciona la oportunidad de adquirir una lengua natural (LS) con la cual puedan realizar las mismas experiencias que un niño oyente, y posteriormente, con la ayuda necesaria, el aprendizaje de la lengua oral (Madariaga, Huguet, y Lapresta, 2013). El bilingüismo no implica comunicación total o bimodal, es decir, la utilización simultánea de ambas lenguas, puesto que este tipo de comunicación puede provocar un deterioro en ambas lenguas obteniendo como resultado un enunciado parcialmente comprensible (Córdova Villalobos *et al.*, 2012).

Con respecto a la adquisición de la competencia en LS y al entorno en el que el niño sordo realiza su aprendizaje de esta lengua, la transmisión de la misma y la cultura entre las personas con déficit auditivo es horizontal, ya que el aprendizaje se produce a través de los intercambios que se realicen en la escuela y de los que se lleven a cabo dentro del movimiento asociativo sordo signante, pero no de forma intergeneracional, es decir, en el seno de la familia (Jarque, 2012). Además, el desarrollo de las competencias lingüísticas de nuestros alumnos al máximo no supone un retroceso para el avance de sus habilidades. Así, las personas sordas que poseen un bilingüismo tardío (aprendizaje de la LS en la adolescencia o la edad adulta) tienen una mejor comprensión signada que las personas sordas monolingües, puesto que las destrezas en ambas lenguas favorecen la comprensión de los mensajes signados y el aprendizaje de una lengua facilita la adquisición de una segunda, en este caso la lengua oral (Alcina Madueño, 2009).

A nivel legislativo, el vigente Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, proporciona a los centros la posibilidad de enseñar la LS (artículo 8, apartado 4), siendo esta nueva opción una variable favorecedora para la educación bilingüe, ya que la falta de un entorno lingüístico completo supone una barrera para el acceso real del alumnado sordo a la información. A pesar de esta nueva opción, la mayoría de las

experiencias realizadas en nuestro país se encuentran en una fase preliminar de puesta en práctica, estando además, desigualmente distribuido entre las diferentes comunidades autónomas (Muñoz Baell, Álvarez-Dardet Díaz, Ruiz Cantero, Ferreiro Lago y Aroca Fernández, 2013).

Teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra la situación educativa actual de la LS, su evolución legislativa y la figura del intérprete de LS, el presente estudio se centra en profundizar en el entorno en el que los alumnos sordos de Castilla y León realizan su experiencia educativa, analizando los factores que favorecen y dificultan esta experiencia desde la perspectiva del intérprete de LS, por ser una pieza fundamental en el aprendizaje de este alumnado.

2. Objetivo

El objetivo general de este estudio es analizar los factores que obstaculizan y facilitan la figura del intérprete de LS en los centros educativos de Castilla y León. Para la consecución de este objetivo se han definido los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las fortalezas referidas al uso del recurso de intérprete de LS en los centros educativos como elementos internos que hacen posible un mejor desarrollo de la actividad educativa.
2. Conocer las oportunidades presentes tanto en la comunidad de Castilla y León como a nivel estatal, que puedan favorecer la situación de los intérpretes de LS y fomentar la consecución de nuevos logros en el futuro.
3. Definir las debilidades existentes en el ámbito más cercano del intérprete de LS, poniéndolo de relieve dentro de la comunidad educativa para situar todas aquellas barreras que limitan su trabajo y funciones.
4. Diferenciar todas aquellas amenazas que atentan contra la situación laboral del intérprete de LS en los centros educativos, siendo estas capaces de actuar negativamente en el futuro desarrollo de su actividad.
5. Identificar propuestas y factores susceptibles de mejora en el aprovechamiento y situación de los intérpretes de LS como recurso educativo.

3. Método

3.1. Procedimiento

La metodología llevada a cabo en este estudio es de corte cualitativo de exploración descriptiva y evaluativa orientada a la decisión. Este método de investigación permite describir y analizar conductas, opiniones, pensamientos y percepciones, así como elaborar descripciones de situaciones complejas permitiendo señalar direcciones para la investigación futura (McMillan y Schumacher, 2005).

Teniendo en cuenta el objeto de estudio, se ha aplicado un cuestionario sobre la figura del intérprete de LS en Castilla y León, basado en los factores del análisis DAFO (en inglés, SWOT) para la interpretación de los resultados. Este análisis permite explorar e identificar factores externos e internos de la situación a estudiar en función de las siguientes categorías (Tabla 1): debilidades y amenazas como aspectos negativos, y fortalezas y oportunidades como aspectos positivos.

	Factores internos	Factores externos
	Debilidades	Amenazas
Aspectos negativos	Aspecto negativo de una situación interna y actual	Aspecto negativo del exterior y su proyección futura
	Fortalezas	Oportunidades
Aspectos positivos	Aspecto positivo de una situación interna y actual	Aspecto positivo del entorno exterior y su proyección futura

Tabla 1. Categorías que componen el análisis DAFO

Mediante la utilización de este método analítico se pueden identificar, en el marco de la realidad estudiada, cuáles son las condiciones en las que el intérprete de LS realiza su apoyo y cómo éstas influyen directa o indirectamente sobre el alumno con discapacidad auditiva. Esta matriz nos ayuda a diagnosticar y averiguar el estado en el que nos encontramos, facilitando la toma de decisiones. De este modo, permite definir las fortalezas que el intérprete proporciona a la comunidad educativa, las oportunidades que el entorno ofrece para beneficiar a todos los integrantes de la misma, las debilidades que puedan dificultar el desarrollo diario, las amenazas que pueden obstaculizar o impedir un adecuado desarrollo de la actividad profesional del intérprete, y por último, concretar propuestas que contribuyan a la mejora de la comunidad educativa.

En suma, al aplicar el análisis DAFO de forma individual mediante cuestionario para asegurar el anonimato y no condicionar las respuestas de los participantes, analizamos los factores que obstaculizan y promueven el uso del recurso del intérprete de LS en las aulas de Castilla y León, haciendo posible responder a preguntas como: ¿de qué forma se puede potenciar el intérprete de LS como recurso educativo?, ¿el entorno favorece su situación y consideración en las aulas?, ¿cómo afecta la situación del sistema educativo actual a esta figura?, ¿cuáles son los puntos fuertes y débiles en el desarrollo de su ejercicio profesional en los centros educativos?

De forma específica, los participantes han respondido a las siguientes dimensiones teniendo en cuenta los factores que componen el análisis DAFO:

- A. Fortalezas. Hacen referencia a factores críticos positivos con los que se cuenta: colaboración del equipo docente, apoyo del Departamento de Orientación/Equipo de Orientación Educativa, experiencias previas, formación del personal, abundantes recursos, etc.
- B. Oportunidades. Hacen referencia a aspectos positivos que podemos aprovechar utilizando nuestras fortalezas: experiencias de otros centros educativos, reconocimiento de la LS (Ley 27/2007), aprendizaje reglado de

la LS, bilingüismo, desarrollos tecnológicos e innovación, legislación, apoyos institucionales, etc.

- C. Debilidades. Hacen referencia a factores críticos negativos que se deben eliminar o reducir: disposición del profesorado frente al intérprete, limitaciones económicas, consecuencias de la crisis económica, conocimiento de la LS por parte de la comunidad educativa, falta de motivación y/o compromiso, escasez de recursos, falta de experiencia, etc.
- D. Amenazas. Hacen referencia a aspectos negativos externos que podrían obstaculizar el logro de nuestros objetivos: avance tecnológico, evolución de tratamientos para personas con discapacidad auditiva, efectos de cambios legislativos, obstáculos en el entorno, falta de respaldo financiero, etc.
- E. Propuestas de mejora. Hacen referencia a aquellos factores susceptibles de mejora que deberían ser modificados o potenciados en el aprovechamiento del intérprete de LS como recurso educativo.

En total, los participantes han identificado 46 fortalezas, 38 oportunidades, 40 debilidades, 49 amenazas y 40 propuestas de mejora, diferenciando las siguientes categorías:

- Fortalezas: Del intérprete de LS (20), Con el resto de la comunidad educativa (26).
- Oportunidades: Desde la Ley y el Currículo (16), Apoyos externos (10), Recursos tecnológicos (12).
- Debilidades: Horarios y formación (23), Novedad y falta de información (17).
- Amenazas: Respaldos y apoyos (10), Criterios normativos (7), Prejuicios sociales (6), Falta de estabilidad laboral y económica (26).

3.2. Participantes

Para el desarrollo de este estudio, la muestra se seleccionó a través de la técnica cualitativa de informantes clave, resultando la muestra participante un grupo de 10 intérpretes de LS del ámbito educativo de Castilla y León que ejercían su profesión en centros educativos públicos de esta comunidad autónoma durante el curso académico 2013/2014 y que accedieron de forma voluntaria a participar en el estudio (40% de la población objeto de análisis). A pesar de que la muestra no es representativa, la heterogeneidad de los participantes permite comprender en profundidad el fenómeno estudiado y aproximarnos a la realidad que resultaría de la realización del estudio en otras comunidades autónomas. En función de los resultados obtenidos, la información se podría complementar con entrevistas personales con los participantes en futuras investigaciones.

La muestra participante en el estudio estuvo formada en su totalidad por mujeres cuya experiencia en el ámbito educativo era en el 70% de los casos de más de cuatro años y, en ningún caso, inferior a un año. La mayoría de los intérpretes de la muestra han trabajado para colegios de Educación Primaria (seis del total) y otros dos han trabajado tanto para centros de Educación Primaria como Secundaria,

pero todos ellos poseen experiencia en etapas educativas obligatorias. Teniendo en cuenta la provincia en la que la muestra de intérpretes participantes desarrolla su ejercicio profesional, se obtuvieron respuesta de aquellos que trabajan en: Ávila, Burgos, León, Salamanca y Valladolid. En cuanto a la formación académica complementaria a la formación en intérprete de LS, todos los participantes poseen una titulación universitaria de grado medio o superior además de la formación específica requerida.

La justificación de la elección de esta muestra se concreta en el ámbito de Castilla y León por regirse por la misma política educativa a nivel autonómico, por ser una de las comunidades autónomas con gran número de intérpretes de LS, por tener acceso al volumen de intérpretes en activo de la misma y por disponer de un abanico de centros educativos de diversa naturaleza y variabilidad de recursos.

4. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la realización del estudio en función de cada uno de los factores que componen el análisis DAFO y de los objetivos propuestos en el estudio.

4.1. Fortalezas

Se han identificado principalmente dos tipos de fortalezas en función de la figura del intérprete de LS y de la relación del mismo con la comunidad educativa (Tabla 2).

Del intérprete de L.S.	<ul style="list-style-type: none"> - Formación en discapacidad auditiva (tipos, ayudas técnicas y problemática). - Conocimiento de metodologías para trabajar con alumnado sordo y dificultades asociadas. - Experiencia en el ámbito educativo con personas sordas. - Continuidad y asignación intérprete/alumno durante el mismo período académico. - Experiencia adquirida para resolver situaciones inesperadas e imprevistas.
Con el resto de la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación de los profesionales que trabajan con el alumnado con discapacidad auditiva. - Colaboración y apoyo de los agentes externos (asociaciones, centros privados). - Intercambio de información de los profesionales educativos con la familia del alumnado. - Trabajo en equipo entre docentes e intérpretes dentro del aula. - Coordinación entre los propios intérpretes que trabajan con el mismo alumnado. - Apoyo de los Equipos de Orientación Educativa Específico para la discapacidad Auditiva. - Intercambio de experiencias entre alumnado con diferentes características y discapacidades.

Tabla 2. Fortalezas

Teniendo en cuenta las respuestas indicadas por los intérpretes, las fortalezas señaladas con mayor frecuencia se han referido a dos factores siempre presentes en la figura del propio profesional: la formación continua en el ámbito educativo, especialmente aquella que se encuentra relacionada con la discapacidad auditiva, y la responsabilidad laboral relativa al propio intérprete para desarrollar su trabajo con seriedad y eficacia.

Además, los intérpretes valoran la capacidad de colaboración y coordinación que posea la comunidad educativa como una de las piezas clave para obtener el máximo desarrollo de todo el alumnado, siendo el grupo con el que trabajan el más vulnerable ante la buena coordinación entre los distintos profesionales (especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, orientador, docentes, intérpretes), además de los agentes externos, como es el apoyo educativo en asociaciones o en centros privados. De este modo, y centrándonos ya en la colaboración que se lleva a cabo en el aula, se resalta como fortaleza el trabajo en equipo que desempeñen el docente y el intérprete, definiendo una línea de trabajo continua. Todos los intérpretes encuestados consideran esta unión profesional como pieza fundamental para el beneficio de nuestros alumnos tanto en sus logros educativos como para su integración en el aula.

Los propios intérpretes consideran que sus funciones se cumplen dentro de un sistema complejo y estructurado en el que su integración completa a nivel educativo, se valora como una necesidad para conseguir un desarrollo pleno y conjunto de la comunidad, ya que hasta el momento los intérpretes no participan en algunas actividades como las referidas a la evaluación.

4.2. Oportunidades

En relación a las oportunidades señaladas, éstas se han diferenciado en función de aquellas relacionadas con la Ley y el Currículo, con los apoyos externos y con los recursos tecnológicos (Tabla 3).

Desde la Ley y el Currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento oficial de la LS como forma de acceso al currículo. - Bilingüismo (lengua oral/LS) como parte central en el desarrollo académico del alumno sordo. - Estimulación de la LS en los alumnos con discapacidad auditiva. - Enseñanza formal y reglada de la LS en los distintos centros educativos. - Aprendizaje de la LS por parte de los docentes y compañeros.
Apoyos externos	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo del bilingüismo por las familias y entidades públicas. - Compromiso de las familias al promover y luchar por los mismos derechos. - Desarrollo de las oportunidades y derechos laborales de los intérpretes de LS. - Comunicación activa con centros preferentes de alumnado con discapacidad auditiva. - Intercambio de experiencias de los intérpretes de LS en diversos centros.
Recursos tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprovechar y promover las nuevas tecnologías para satisfacer las necesidades existentes. - Implantación y utilización de tecnologías ya existentes en el aula para favorecer la integración del alumno sordo. - Recursos en LS que ayudan al trabajo de adaptación y traducción del intérprete.

Tabla 3. Oportunidades

Observando las respuestas de los intérpretes con respecto a las posibilidades u opciones que pueden ser explotadas para mejorar la situación de este profesional en el ámbito educativo, es de destacar la importancia que reflejan las leyes y el cambio que en ellas se generen, ya que pueden provocar una mejoría o un retroceso en el sector y en la educación a personas sordas.

La Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa de 2013 contempla la posibilidad de la enseñanza de la LS en los centros educativos bajo la decisión de la propia institución. Esta futura y posible situación ocasionará un fomento en el conocimiento de la LS de toda la comunidad educativa, ya que en muchos casos tanto alumnos oyentes como profesores muestran interés por aprenderla. De este modo, se favorece la integración del alumno sordo en el aula y en el centro, además de proporcionarle un entorno apropiado para que desarrolle su lengua natural.

En relación a los apoyos externos mencionados por los intérpretes de la comunidad, valoran y destacan el apoyo que se pueda obtener desde las entidades públicas (la Consejería de Educación u otros centros educativos públicos, siendo o no preferentes) y las propias familias como punto de apoyo y mejora de la educación de las personas con discapacidad auditiva.

A lo largo del análisis se destaca desde el gremio de intérpretes de LS, la oportunidad que representan las nuevas tecnologías y ayudas técnicas (aparatos de FM, bucles magnéticos o timbres luminosos) utilizadas de manera conjunta, para la integración del alumno sordo en el aula y la mejora de la calidad del servicio.

4.3. Debilidades

En cuanto al tercer factor analizado, las debilidades, éstas se han organizado en función de dos categorías: horarios y formación, y novedad y falta de información (Tabla 4).

Horarios y formación	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo nivel de coordinación entre los propios intérpretes. - Escaso número de intérpretes en activo. - Limitaciones y recortes en los horarios de interpretación de los alumnos. - Escasa formación continua del intérprete de LS.
Novedad y falta de información	<ul style="list-style-type: none"> - Nueva salida profesional: El intérprete de LS en educación. - Desconocimiento del papel del intérprete de LS por parte de la comunidad educativa. - Baja predisposición del profesorado para trabajar con otro profesional dentro del aula. - Insuficiente implicación del profesorado y de las familias para el aprendizaje de la LS. - Desconocimiento de la comunidad sorda desde los centros educativos. - Cierta negativa ante la utilización de los servicios de interpretación. - Falta de personal especializado en discapacidad auditiva en los centros educativos públicos.

Tabla 4. Debilidades

Para todos aquellos alumnos que requieran la labor de un intérprete en su aula, es de suma importancia la limitación existente en el volumen de profesionales en activo como en el horario que se cubre para cada alumno, siendo en muchos casos el número de horas interpretadas por usuario como máximo en cualquier nivel educativo de 10 horas semanales. Por ello, desde los centros educativos, los propios intérpretes y las familias ponen de manifiesto la escasez en el volumen horario de interpretación para estos alumnos teniendo en cuenta sus necesidades.

Uno de los aspectos que más afectan al trabajo diario del intérprete es la predisposición tanto por parte de los profesores como de los alumnos. Aunque la mayoría de profesores perciben la diversidad como un aspecto constitutivo de la realidad de los centros educativos en términos positivos y tengan un rol imprescindible en el desarrollo y gestión de esta diversidad (Carrasco Macías y Coronel Llamas, en prensa), es bastante común el hecho de que algunos docentes se sientan incómodos trabajando con otro profesional en el aula o posean la creencia de que el alumno no necesita un intérprete en su asignatura por el motivo que consideren. En estos casos, y cuando el docente deniega la presencia del intérprete, el procedimiento a seguir es repartir las horas destinadas a esa asignatura en cuestión entre el resto de asignaturas que cursa el alumno. Por consiguiente, el docente es libre de decidir, a pesar de las opiniones de los especialistas en la materia (Equipo Específico de Atención a la Deficiencia Auditiva o el Equipo de Orientación del centro), cuál será la situación real y final del alumno.

Por otro lado, y debido al momento de desarrollo del alumnado, sobre todo en aquellos que se encuentran en la adolescencia, puede suceder que éste rechace al intérprete mostrando conductas negativas como no dirigir la mirada directamente hacia el profesional o alegar que no entiende lo que se le signa. Esta actitud puede estar ligada a distintos motivos, entre ellos, al sistema de comunicación utilizado por un alumno, puesto que repercute en el concepto y aceptación que los demás miembros del grupo formen de él. De esta forma, los alumnos que utilizan una forma de comunicación distinta a los compañeros (LS en este caso) pueden no ser reconocidos por el grupo al no dominar la lengua social dominante (Fernández Viader, Pertusa Venteo, Valdespino Núñez y Pérez Chacón, 2013).

Por consiguiente, el frecuente desconocimiento de la LS en la comunidad educativa afecta negativamente a la situación y desarrollo del alumno sordo. En este sentido, son los propios intérpretes, en muchos casos, los que se encargan de informar de tales cuestiones a aquellas personas que se encuentran en esta situación o se interesan por ella.

4.4. Amenazas

Las amenazas señaladas por los intérpretes de LS participantes en el estudio se pueden agrupar en aquellas referidas a los apoyos existentes, a los criterios normativos, a los prejuicios sociales y a la falta de estabilidad laboral y económica (Tabla 5).

El cambio hacia una mentalidad más oralista de la sordera se sustenta, en gran parte, por la oposición médica al bilingüismo, ya que las familias oyentes con hijos sordos son especialmente sensibles a este primer contacto médico (Muñoz Baell *et*

al., 2013). Este retroceso hacia el concepto audioprotésico de la sordera tiene como consecuencia el aumento del número de implantados cocleares y el rechazo en el uso del profesional como herramienta para el acceso a la información.

Apoyos existentes	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de apoyo de los sindicatos y asociaciones para mejorar las condiciones laborales de los intérpretes de LS. - Posibilidad de que los cambios legislativos consigan un efecto negativo para el trabajo diario del intérprete.
Criterios normativos	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de criterios normativos que ayuden a desarrollar el trabajo del intérprete. - Escasez de manuales (resolución de conflictos entre profesionales o rehabilitación de implantes).
Prejuicios sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Evolución en los tratamientos para la personas con discapacidad auditiva. - Cambio hacia una mentalidad más oralista. - Prejuicios de profesionales que afectan negativamente al tratamiento de personas sordas (uso del implante coclear). - Prejuicios de la sociedad en relación a las personas sordas y la función del intérprete de LS.
Falta de estabilidad laboral y económica	<ul style="list-style-type: none"> - Escaso apoyo financiero para cubrir los servicios de interpretación. - Contratación escalonada en dependencia del volumen de usuarios anuales. - Falta de conocimiento de las funciones de los intérpretes por parte de la Consejería de Educación y las empresas que gestionan el servicio. - Subcontratas a través de Empresas de Trabajo Temporal. - Escasos cambios legislativos para la mejora y gestión de los servicios de interpretación (oposiciones o convenios de trabajo, la integración del intérprete en el equipo educativo). - Diferentes condiciones laborales entre los compañeros del mismo equipo de intérpretes. - Escasez de material didáctico adaptado.

Tabla 5. Amenazas

Hay que tener en cuenta, cuando hablamos del implante coclear, que el *input* recibido por un oído humano es claramente superior al efectuado por este nuevo avance tecnológico. Pese a que hay alumnos que alcanzan con rapidez a sus pares oyentes, no podemos olvidar a aquellos estudiantes implantados, que por la pobreza del *input*, tienen dificultades para diferenciar cualquier sonido lingüístico, especialmente entonación y acento (Moreno-Torres, Cid, Santana, y Ramos, 2011).

En base a este último aspecto y mostrando como objetivo común la mejora en la educación a los alumnos sordos, los intérpretes de LS reclaman el aumento de volumen horario de interpretación para cada uno de ellos, siendo asimismo una de las debilidades identificadas como se ha señalado en el punto anterior. El hecho de ser implantado no significa necesariamente la ausencia de la necesidad de un profesional que facilite al alumno el máximo volumen de información que se encuentra a su alrededor y del cual no puede beneficiarse.

Por último, los intérpretes señalan que los apoyos y respaldos provenientes de otras entidades y asociaciones no han sido suficientes para promover las necesidades laborales que posee el colectivo. Esta perspectiva negativa se debe, ante todo, a antiguos fracasos que dificultaron la consecución de mejoras para el gremio.

De forma sintetizada, en la Tabla 6 se muestran los principales aspectos señalados para cada uno de los factores del análisis, explicados todos ellos de forma detallada en los anteriores subapartados.

	Factores internos	Factores externos
Aspectos negativos	Debilidades Recortes en los horarios de interpretación. Desconocimiento de la comunidad educativa de la figura del intérprete y la LS.	Amenazas Falta de apoyo de la Consejería de Educación, de las asociaciones y sindicatos. Inestabilidad laboral. Mentalidad más oralista.
	Fortalezas Formación y profesionalidad del intérprete. Coordinación y trabajo en equipo con cada uno de las personas que forman la comunidad educativa.	Oportunidades La aparición de nuevas leyes que normativicen la situación del intérprete de LS. Fomento y aprendizaje de la LS. El avance y apoyo de las nuevas tecnologías.

Tabla 6. Factores positivos y negativos en la situación del intérprete de LS en los centros educativos de Castilla y León

4.5. Propuestas de mejora

Una vez finalizado el análisis de los cuatro factores del análisis DAFO, a continuación se muestran las propuestas de mejora que han sido planteadas para dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- *¿Cómo podemos explotar las fortalezas?* Los intérpretes hacen varias propuestas generales para mejorar las fortalezas, entre ellas destacan concienciar a toda la comunidad educativa y trabajar en equipo coordinando las funciones desempeñadas por docentes, familias, asociaciones e intérpretes. De esta forma se promueve la formación continua y el aprendizaje del propio intérprete de LS para el mejor desarrollo de sus funciones dentro del ámbito educativo.
- *¿Cómo podemos aprovechar las oportunidades?* Con el objetivo de sacar un mayor partido a las oportunidades mencionadas, se hace referencia a la comunicación y relación entre los diferentes centros, así como al desarrollo de estrategias específicas adaptadas a las necesidades de cada alumno. De este modo se fomenta la búsqueda de información nueva y la ayuda de otros especialistas, además de la puesta en práctica de aquellas técnicas y estrategias que hayan resultado positivas, con el fin de favorecer la

integración de los alumnos en el centro. Sin perjuicio de lo mencionado anteriormente, la mayor oportunidad señalada por los intérpretes ha sido la aparición de leyes más inclusivas que propicien la llegada de nuevas oportunidades laborales y educativas.

- *¿Cómo detener y mejorar las debilidades?* En relación con las debilidades se mencionan las siguientes ideas: la formación de un equipo de interpretación que comparta experiencias y luche para mejorar la situación actual, la manifestación de la problemática en la que se encuentra tanto el usuario como el profesional en los centros educativos y la expresión de los desacuerdos existentes a través de distintos canales y, para finalizar, la sensibilización y asesoramiento en el entorno educativo en general sobre las características de las personas sordas.
- *¿Cómo afrontar y defendernos ante las amenazas?* Son muchas las ideas que han surgido con respecto al enfrentamiento de las amenazas existentes, aunque en su mayor parte se centran en la lucha de los derechos del alumno y del intérprete para beneficiar a toda la comunidad educativa, en la creación de una entidad privada y específica que haga esto posible, en la búsqueda de apoyos e instituciones competentes y comprometidos en esta materia, y principalmente, en la colaboración en equipo para conseguir mejoras y fortalecer el trabajo del intérprete.

5. Conclusiones

A lo largo de este estudio se ha mostrado la posición en la que se encuentra el intérprete de LS en Castilla y León y algunos de los factores que, desde la perspectiva de este profesional, afectan a la educación de los alumnos con discapacidad auditiva que se encuentren en proceso de aprendizaje. La educación de estos alumnos en centros normativos es entendida por los intérpretes como un trabajo en equipo, en el cual, tanto los miembros de la comunidad educativa como las figuras externas pueden desempeñar su labor para la mejora de la calidad de la enseñanza de este alumnado. Por ello, la importancia de la participación y la colaboración de todos los agentes, externos e internos, de la comunidad educativa es considerada como una de las fortalezas más importantes (Muñoz Baell, 2011) y como una oportunidad de futuro en el caso de que las nuevas normativas hagan posible una participación más estable y definida del profesional dentro de la comunidad educativa.

Como aspectos negativos identificados, hay que destacar que las restricciones económicas identificadas se presentan como un factor de riesgo y limitador de la calidad de la enseñanza de los alumnos sordos en la comunidad autónoma, favorecidas por el desconocimiento que la administración pública posee sobre la cantidad de recursos humanos necesarios para llevar a cabo una experiencia bilingüe de calidad. Esta escasez también se concreta en los recortes horarios o la inestabilidad laboral del intérprete, entre otros. En consecuencia, el alumnado con discapacidad auditiva tras haber llegado a un centro educativo, no pensado en muchos casos para su integración, ha de enfrentarse a situaciones como la dificultad para conseguir la adjudicación de un intérprete de LS, la restricción en la

franja horaria de interpretación o la negación del servicio por parte de algún docente. Debido al cambio hacia el paradigma oralista y la falta de una educación formal en LS, en los primeros niveles de Educación Primaria nos podemos encontrar con alumnos que no son hábiles en LS y lengua oral, por lo que el trabajo se demora y dificulta enormemente, arrastrando en algunos casos esta situación a etapas educativas posteriores (Gutiérrez Cáceres, 2012; Santiuste Bermejo y Reyzábal Manso, 2005).

Continuando con algunas de las amenazas señaladas en el estudio, destacan asimismo aquellas relacionadas con los criterios que normalicen la situación del intérprete de LS en el centro educativo, fundamentalmente los referidos a la contratación de este profesional. En consecuencia, se propone el establecimiento de criterios normativos homogéneos que organicen y faciliten el trabajo del intérprete con independencia del lugar donde se desempeñe el servicio educativo. Este hecho se materializa en las desigualdades en el uso del intérprete en las distintas etapas y centros educativos dentro de nuestro país e incluso en la propia comunidad autónoma, de tal forma que no todas las provincias hacen uso de idénticos criterios para la decisión y concesión del profesional a un determinado alumno y centro, sino que la resolución depende del lugar geográfico en el que se encuentren. Por ello, nos encontramos con provincias donde el intérprete no acude al aula de Educación Infantil o no acompaña al alumno que se destina a un centro de Educación Especial.

Los intérpretes de LS esperan un cambio legislativo que conlleve un punto de inflexión hacia una futura mejora de la educación para el alumnado con discapacidad auditiva. A pesar de las dificultades económicas y legislativas identificadas y analizadas en el análisis DAFO realizado, existen alternativas y propuestas que pueden mejorar estas limitaciones, como potenciar el trabajo en equipo entre todos los agentes educativos y sociales, la sensibilización y asesoramiento de toda la comunidad educativa y su rol en la mejora del éxito educativo en el alumnado con discapacidad auditiva, o el desarrollo de estrategias individualizadas y adaptadas a las necesidades de cada uno de estos alumnos. Con estas propuestas de mejora y la continuación en la búsqueda de ayudas o apoyos, se espera un avance en la consecución de sus derechos como profesionales y la mejora de la educación propia para los alumnos sordos.

6. Referencias bibliográficas

- Alcina Madueño, A. (2009). Las lenguas de signos en la formación de los maestros de sordos en España. Una visión histórica. *Revista de Educación*, 349, 437-449.
- Alcina Madueño, A. (2010). Las lenguas de signos en la educación bilingüe: Un enfoque plurilingüe e intercultural. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 13, 1-14.
- Alonso Baixeras, P., Aroca Fernández, E., Ferreiro Lago, E., Nogales Álvarez, I., Pérez Martín, M.M., Rodríguez Ramos, P., ... Valmaseda Balanzategui, M. (2004). *El libro blanco de la lengua de signos en el sistema educativo*. Madrid: CNSE.
- Carrasco Macías, M.J. y Coronel Llamas, J.M. (en prensa). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: un estudio cualitativo. *Educación XXI*.

- Confederación Estatal de Personas Sordas (2010). *Alumnado sordo en Secundaria. ¿Cómo trabajar en el aula?*. Madrid: CNSE.
- Córdova Villalobos, J.A., Ciscomani Freaner, F., García García, N., Ponce Hernández, O., Martínez Becerra, J.M., Morales Gazna, R., ... Salas Alexander, L. (2012). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Domínguez Gutiérrez, A.B. y Alonso Baixeras, P. (2004). *La educación a los alumnos sordos hoy: Perspectivas y respuesta educativa*. Málaga: Aljibe.
- Fernández Viader, M.P., Pertusa Venteo, E., Valdespino Núñez, S. y Pérez Chacón, M. (2013). La integración sociocultural de la Comunidad Sorda en Cataluña. Implicaciones en las prácticas educativas. *EMIGRA Working Papers*, 80.
- García Gámez, M.C. y Gutiérrez Cáceres, R. (2012). El uso de la Lengua de Signos en la educación del alumnado Sordo. *Revista científica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2 (12), 231-258.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2012). Análisis del proceso de transcripción en la expresión escrita de alumnos sordos. *Revista Complutense de Educación*, 23 (2), 331-346.
- Jarque, M.J. (2012). Las lenguas de signos: su estudio científico y reconocimiento legal. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 2, 33-48.
- Ley 17/2010, de 3 de junio, de la lengua de signos catalana (BOE, nº 156, de 28 de junio de 2010).
- 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 255, de 24 de octubre de 2007).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, nº 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Madariaga, J.M., Huguet, A. y Lapresta, C. (2013). Actitud, presión social y educación inclusiva en aulas con diversidad lingüística y cultura. *Educación XXI*, 16 (1), 305-328.
- McMillan, J.H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Moreno-Torres, I., Cid, M.M., Santana, R. y Ramos, A. (2011). Estimulación temprana y desarrollo lingüístico en niños sordos con implante coclear: el primer año de experiencia auditiva. *Revista de investigación en Logopedia*, 1, 56-75.
- Muñoz Baell, I.M. (2011). Understanding Deaf Bilingual Education from the Inside: A SWOT analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 9, 865-889.
- Muñoz Baell, I.M., Álvarez-Dardet Díaz, C., Ruiz Cantero, M.T., Ferreiro Lago, E. y Aroca Fernández, E. (2013). Educación bilingüe del alumnado sordo: pilares para un cambio estratégico. *Revista de Educación*, 361, 403-428.
- Navarro, J., García, M.D., Lineros, R. y Soto, F.J. (Coords.) (2014). *Claves para una educación diversa*. Murcia: Conserjería de Educación, Cultura y Universidades.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Resolución de la Asamblea General 61/106.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE, nº 52, de 1 de marzo de 2014).
- Real Decreto 2060/95 de 22 de diciembre, el título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos y las correspondientes enseñanzas mínimas (BOE, nº 47, de 23 de febrero de 1996).

- Rodríguez Ortiz, I.R. y Mora Roche, J. (2007). El uso educativo de la Lengua de Signos Española (LSE) y su problemática. *Revista de Educación*, 342, 419-441.
- Santiuste Bermejo, V. y Reyzábal Manso, M.I. (2005). Tecnología del habla y dificultades de comprensión lingüística oral. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 227-252.