

Ser intérprete de lengua de signos en educación primaria y secundaria obligatoria: el caso de la Comunidad Valenciana

Being a sign language interpreter in primary and compulsory secondary education: the case of the Valencian Community

Belén Pérez-Senra

Universitat Jaume I

belenpesen@gmail.com

RESUMEN



Resumen en lengua de signos española [aquí](#).

Una de las consecuencias del reconocimiento de la lengua de signos española y las medidas establecidas por las Administraciones educativas en materia de inclusión educativa es la presencia de intérpretes de lengua de signos en las aulas para la atención del alumnado sordo. Esta investigación se centra en los primeros niveles educativos y en la comunicación intercultural de ese alumnado, perteneciente a una minoría cultural y lingüística con identidad propia, que muchas veces el equipo docente, perteneciente a la mayoría oyente, desconoce. Por ese desconocimiento, es frecuente que la intérprete sea la única que, en las múltiples interacciones que se suceden diariamente, detecta las necesidades académicas o de otra índole del alumnado sordo en edades tempranas. En esos momentos, la toma de decisiones de la intérprete debe resolver conflictos entre las necesidades de la comunidad minorizada y sus propias funciones, recogidas en el código de conducta profesional, siendo en este caso el asumido por la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes. Este trabajo detalla las tareas que realiza el personal de interpretación en lengua de signos española en centros de educación infantil y primaria y de secundaria obligatoria, las que se les demandan y las que observan como necesarias y que deciden ejecutar o no en atención a sus obligaciones profesionales. Los datos proceden de un cuestionario autoadministrado realizado por intérpretes de lengua de signos que trabajan o han trabajado para la Administración pública de la Comunidad Valenciana para el ejercicio de su labor en centros de educación infantil y primaria y de secundaria obligatoria. Con las

respuestas obtenidas se ha comprobado que se solicitan ciertas tareas a las intérpretes que no le son propias, como, por ejemplo, ser ayudante del profesorado, editar material audiovisual o mediar en malentendidos.

Palabras clave: intérprete de lengua de signos, educación inclusiva, comunicación intercultural, alumnado sordo, funciones de la interpretación.

ABSTRACT

The recognition of Spanish sign language and educational inclusion measures has led to the presence of sign language interpreters in classrooms to support deaf students. This research focuses on early education and intercultural communication of these students, who belong to linguistic and cultural minority communities with their own distinct identity. The teaching staff, belonging to the hearing majority, is often unfamiliar with these backgrounds. This lack of knowledge results in interpreters becoming the primary individual who identifies the academic or other needs of deaf students at an early age during their multiple daily interactions. In these situations, interpreters face crucial decision-making balancing the needs of the minority community against their professional code of conduct, as established by the Spanish Federation for Sign Language Interpreters and Interpreter-Guides for the Deafblind. This work details the tasks performed by Spanish sign language interpreters in early childhood, primary, and compulsory secondary education. It explores the tasks demanded of them as well as those they consider necessary, analysing how they choose to execute these tasks considering their professional obligations. The data comes from a self-administered questionnaire performed by sign language interpreters who are currently working or have previously worked for the Public Administration of the Valencian Community across these educational levels. Based on the responses obtained, interpreters are often asked to perform tasks outside their role, such as acting as assistants, editing audiovisual material or, mediating misunderstandings.

Keywords: sign language interpreter, inclusive education, intercultural communication, deaf students, interpreter's role.

1. Introducción

Con la Ley 27/2007, se reconocieron en España la lengua de signos española (LSE) y la lengua de signos catalana. En ella se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas (PS), con discapacidad auditiva y sordociegas.

Las Administraciones educativas facilitarán a las personas usuarias de las lenguas de signos españolas su utilización como lengua vehicular de la enseñanza en los centros educativos que se determinen.

Igualmente promoverán la prestación de servicios de intérpretes en lenguas de signos españolas por las personas usuarias de las lenguas de signos españolas en los centros que se determinen. (Ley 27/2007, art. 10)

En España, y gracias a la preocupación por la inclusión educativa (Conrad y Stegenga, 2008), esta figura comenzó a estar presente en centros de educación primaria y secundaria en los años

90 (Bao-Fente, 2012). La principal función realizada por este colectivo profesional en las aulas es la de posibilitar al alumnado sordo el acceso al currículum y la comunicación con toda la comunidad educativa (FILSE, 2018) tanto con el profesorado como con sus pares (Antia y Kreimeyer, 2001). Aunque esta función pueda parecer fácil de delimitar en los centros educativos, a menudo se producen malentendidos o se asignan a las intérpretes roles de otros perfiles profesionales. Un ejemplo sería el de “ayudante del profesorado” (Conrad y Stegenga, 2008), el de informante (Famularo, 2010), o el de modelo lingüístico (Antia y Kreimeyer, 2001). Algunos de estos roles pueden suponer una violación de la ética profesional de la intérprete (Famularo, 2007), mientras que otros son simplemente ajenos a su perfil.

El equipo educativo, perteneciente a la mayoría oyente, generalmente desconoce las características culturales y lingüísticas del alumnado sordo, además de las funciones desempeñadas con la interpretación en lengua de signos. Por la estrecha interacción de las intérpretes con el equipo docente y la posición que tienen ante el alumnado, pueden ser percibidas como miembros del claustro o como personal técnico con funciones de asistente fuera y dentro del aula. El propio alumnado sordo puede no tener conocimiento de las funciones de las intérpretes, y tampoco lo tiene el resto de alumnado que comparte aula o centro educativo. Por este desconocimiento, se generan expectativas y creencias debido a la presencia de las intérpretes y a los múltiples factores que influyen en el desempeño de su trabajo.

Por ello, las demandas con las que se encuentran las intérpretes son también variables y ello dificulta poder delimitar con claridad meridiana la actuación correcta en cada caso. ¿Qué ocurre si se le reclama que vigile un grupo en un aula? Y si interpreta en una actividad en pequeño grupo, ¿debe aclarar dudas al alumnado sordo u oyente si se lo pide?, ¿debe intervenir en un conflicto personal entre alumnado sordo y oyente? Las intérpretes de lengua de signos (ILS) se encuentran en una posición epistémicamente privilegiada para detectar ciertas necesidades de la comunidad sorda, son conscientes de ello y, por esa razón, pueden llegar a aceptar algunas exigencias del entorno que no son propias de su perfil.

Este trabajo se centra en las particularidades de interpretar en lengua de signos en educación, concretamente, en las etapas de educación primaria y educación secundaria obligatoria (ESO). La intención es conocer qué funciones se asignan a las ILS en ese contexto, cuáles desempeñan y si las aceptan como propias, para ahondar en el conocimiento de las dinámicas sociales que envuelven a esta profesión en contextos educativos. El estudio parte de las funciones que asigna a este colectivo profesional la Administración pública, proveedora del servicio, y engloba, asimismo, otras que los estudios especializados han señalado que pueden llegar a desempeñar las intérpretes condicionadas por las necesidades de la comunidad educativa y la idiosincrasia del colectivo que se atiende. A través de un cuestionario, se exploran estas y otras funciones que el entorno les solicita por una concepción naíf, no informada, de lo que es interpretar. El mismo cuestionario nos permite conocer cuáles asumen las intérpretes y consultar si la motivación para asumirlas está directamente relacionada con sus propios valores y creencias sobre la profesión o por demandas externas. La muestra del estudio son ILS que trabajan en centros educativos de la Comunidad Valenciana.

2. La interpretación en lengua de signos en el ámbito educativo

En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), regula el sistema educativo y establece cómo se distribuyen las competencias educativas entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas. Inicialmente, las primeras prestaciones del servicio de ILS en el ámbito educativo se realizaban a través de las federaciones de PS de las diferentes comunidades autónomas. Esta situación ha ido cambiando y la Administración pública se ha ido convirtiendo en la única proveedora del servicio. No obstante, según el territorio y el nivel educativo, se observan diferencias en la fórmula de contratación del personal de ILS (González-Montesino, 2016, p. 157). Hay administraciones públicas que contratan directamente a las intérpretes, mientras que otras externalizan el servicio mediante concursos públicos. En la mayoría de los casos, las profesionales ocupan el puesto como ILS, pero, en el caso de la Comunidad Valenciana, han sido consideradas profesorado especialista (FILSE, 2017, p. 35) hasta el año 2018. La última actuación respecto a la contratación de ILS en la Comunidad Valenciana es la constitución de la bolsa específica de empleo temporal del Cuerpo Técnico de Gestión en Interpretación de la Lengua de Signos, que supone el nombramiento de personal funcionario interino y/o nombramiento provisional para cubrir las necesidades y la provisión de puestos para el curso académico 2022-23 en centros de educación infantil y primaria (CEIP), ESO, bachillerato y formación profesional de grado medio y grado superior.

Este nuevo cuerpo técnico es considerado personal no docente de centros educativos y las funciones que ha de desempeñar están definidas por la Dirección General de Inclusión Educativa de la Generalitat Valenciana (GVA, 2021). La Administración pública valenciana presentó las funciones de las ILS en educación en la Jornada “La gestió del personal no docent als centres educatius GVA” (GVA, 2021). Se establecen como responsabilidades de las ILS posibilitar el acceso a la comunicación y al currículum de las personas sordas usuarias de la lengua de signos, interpretando de manera simultánea de la lengua oral (LO) a la lengua de signos (LS), y de la LS a LO; trabajar conjuntamente con el equipo docente y el personal de apoyo a la inclusión educativa y de orientación; preparar materiales y recursos necesarios para la ILS, así como comprobar los espacios y medios técnicos para su desempeño.

La Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (FILSE), que representa el colectivo profesional observado y vela por el desarrollo de aspectos normativos de la profesión, considera propias de la ILS en el ámbito educativo otras funciones que, en ocasiones, coinciden con las que expresa la Administración. Las ILS deben facilitar el acceso al currículum del alumnado sordo; para ello, interpretan de la LO a la LS y viceversa. Esta función es contemplada también por la Función Pública, pero FILSE (2018) especifica que no serán únicamente contenidos orales, sino que también se deben interpretar textos escritos. Otras funciones que también atribuye FILSE (2018) a la interpretación en LS y que coincide con la Generalitat Valenciana (GVA) son la colaboración con el equipo docente y con aquellas personas que intervienen en la educación del alumnado con sordera y la coordinación con el profesorado para conocer los contenidos educativos con la antelación suficiente para poder preparar la interpretación en lengua de signos.

No obstante, FILSE (2018) reconoce otras tareas que también debe asumir este colectivo profesional en educación y que no son definidas por la Administración pública. Para su actuación, las personas que interpretan en LS deben adaptarse a las características comunicativas y necesidades educativas especiales del alumnado y añade, además, la eliminación de las barreras de comunicación entre el alumnado usuario de LS que favorezca la inclusión real en el centro educativo. También se reconocen como responsabilidades, colaborar con el equipo docente y con aquellas personas que intervienen en la educación de este alumnado, así como coordinarse con el profesorado para disponer de los contenidos educativos y poder preparar la interpretación en LS. Así mismo, deben reflejar su actuación en memorias anuales y otros documentos técnicos y colaborar con la programación anual del centro, proyecto educativo de centro, plan de atención a la diversidad y plan de actuación personalizado. Por último, FILSE (2018) considera que es función de quien interpreta en LS colaborar en la sensibilización, capacitación y formación del equipo docente y refleja la posibilidad de poder asumir cualquier otra que se le solicite reglamentariamente y que sea inherente al puesto de trabajo.

Para comprender qué funciones desempeña esta figura profesional de las descritas por la GVA y FILSE, debemos tener en cuenta que en el ámbito educativo existen factores que no se dan en otros ámbitos, que condicionan la manera de actuar de este colectivo y nos llevan a reflexionar sobre las posibles discrepancias entre los roles asumidos por unas profesionales y no por otras. Por ejemplo, interpretar en centros educativos supone trabajar a diario con el mismo alumnado y podrían crearse relaciones interpersonales estrechas. No trazar una línea entre la relación personal y la profesional puede tener consecuencias (Conrad y Stegenga, 2008, p. 210). Lo mismo ocurre con el profesorado, que puede aprovechar el contacto con quien interpreta para recabar información que esta puede tener por su estrecha relación con el alumnado sordo. De este modo, debemos cuestionarnos cómo debe actuar la persona que interpreta en LS cuando le solicitan que comparta información personal del alumnado sordo, ya que es parte del personal del centro educativo en el que desempeña su función y se espera que siga la política educativa o proyecto del centro, como cualquier otra persona que pertenece a esa comunidad educativa. Por ello, a veces se le demandan tareas que pueden no estar relacionadas con la interpretación que algunas de las y los ILS pueden llegar a asumir, debido a su sentimiento de responsabilidad respecto a la educación del alumnado sordo (Antia y Kreimeyer, 2001), aceptando tareas propias de la enseñanza académica, de apoyo al profesorado (Jones et al., 1997; Famularo, 2007) o incluso de resolución de conflictos en el aula (Conrad y Stegenga, 2008). Actuar en este sentido puede no ser conciliable con la confidencialidad y la neutralidad propias del rol de intérprete (Conrad y Stegenga, 2008). Este colectivo profesional puede enfrentarse a diversas dificultades para aplicar su código deontológico y, por ello, muchas de las personas que forman parte del mismo reivindican un uso más flexible de dicho código e incluso la necesidad de crear nuevas guías de actuación en el ámbito educativo (González-Montesino, 2016). La toma de decisiones y la búsqueda de soluciones ante esta discordancia de roles deben también estar encaminadas al profesorado y a otras personas que pertenecen a la comunidad educativa, incluido el estudiantado, con el objetivo de aclarar sus responsabilidades (Hurwitz, 1991, p. 24).

3. Interpretar para la infancia

Hasta ahora, hemos descrito cuáles son las funciones que se han de desempeñar con la interpretación en LS en educación. Pero para trabajar con niñas y niños sordos debemos entender los rasgos sociopsicológicos de este colectivo, y hay que recordar en primer lugar que la comunidad sorda se caracteriza por la heterogeneidad, y que existen ciertas variables individuales que diferencian a las personas sordas entre sí. Esta diversidad está determinada por múltiples factores como son el momento de la aparición de la sordera anterior/posterior a la adquisición de la lengua oral, el uso o no de audífonos o implantes cocleares, pertenecer a una familia sorda u oyente, etc. Estas características individuales influirán en la opción de la modalidad comunicativa de preferencia (LS, con apoyo de la lectura labial, combinación de LS y LO, etc.) (CNSE, 2010). Esto significa que el alumnado sordo es diverso y que la ILS debe adaptarse al perfil de la niña o niño que se encuentra en el aula (Nogueira et al., 2012). Como hemos visto en el apartado anterior, FILSE (2018) reconoce que la función de la interpretación en LS en estas etapas educativas no se limita únicamente a transmitir información y facilitar el acceso al currículum y la comunicación, sino que es su responsabilidad adaptarse a las características del alumnado sordo. Para lograrlo, no solo se tiene en cuenta su situación lingüística, sino también su situación académica, evolutiva y psicológica (Uría Fernández y Ferreira Villa, 2017, p. 267). La consideración de todas sus características individuales es necesaria para lograr la adecuada actuación de la intérprete y su impacto en la persona usuaria es crucial. El impacto al que nos referimos está relacionado con la posibilidad de que, en estas edades, la falta de acceso a la comunicación genere dificultades en el desarrollo de una buena calidad de vida (Martin y Bat-Chava, 2003) o en la adquisición de habilidades para iniciar la interacción comunicativa con sus pares oyentes o simplemente mantener la atención durante las mismas (Xie et al., 2014).

Las ILS reciben formación en interpretación en LS, antropología, psicología social, diversidad funcional y signolingüística, pero interpretar con este colectivo y en este ámbito implica poseer conocimientos específicos que permitan la adquisición de ciertas habilidades necesarias para trabajar con un alumnado con alto riesgo de fracaso escolar (Nogueira et al., 2012, p. 7) por las dificultades para acceder a la comunicación y la educación en condiciones de igualdad. Interpretar en centros de Educación Primaria supone entender el nivel de comprensión del niño o niña sorda (Conrad y Stegenga 2008, p. 298) correspondiente con su edad y recurrir a estrategias que no se utilizan en otros ámbitos ni en otros niveles educativos superiores. Por ejemplo, a veces, el alumnado sordo tiene dificultades para entender que recibe el mensaje a través de la ILS pero que es otra persona quien lo emite realmente y las ILS optan por el uso de la tercera persona durante la interpretación (Nogueira et al., 2012). Cuando el nivel de desarrollo de estas etapas evolutivas pueda llevar a este tipo de confusiones, profesorado e ILS pueden trabajar conjuntamente para aclarar los roles y que no existan malentendidos con el alumnado sordo u oyente (Conrad y Stegenga, 2008). Otro equívoco que también es una particularidad de este contexto es que, en general, el estudiantado, tanto oyente como sordo, percibe a la figura de ILS como a otra persona adulta que está en el aula y representa a la autoridad educativa (Alcorn y Humprhey, 2001). Por ello, también recurren a esta figura profesional en situaciones de conflicto, reclamando ayuda o atención. Como consecuencia, es

posible que, ante ciertas circunstancias, el alumnado perciba a la ILS como aquella persona que te puede atender y quien interpreta no puede ceñirse únicamente a responder “yo solo soy intérprete”; su actuación puede requerir comportarse como una persona adulta emocionalmente conectada y como cualquier ser humano que se preocupa (Conrad y Stegenga, 2008, p. 298).

Estas diferencias que existen entre interpretar para personas adultas e interpretar a niñas o niños sordos debido a la etapa evolutiva en la que se encuentran plantea nuevas reflexiones sobre la toma de decisiones y las posibles diferencias en el modo de proceder como intérpretes. ¿Qué ocurre si dado su nivel de desarrollo no preguntan en clase? ¿Rompe el principio ético de imparcialidad (FILSE, 2002) si la ILS anima al alumnado sordo a participar? Es posible que esta alumna o alumno no tenga nada que aportar o que tenga miedo a intervenir, quizá el profesorado oyente desconozca cómo mantener esa participación o simplemente la niña o niño no tenga confianza en la comunicación a través de una ILS (Hurwitz, 1991). A veces, la ILS es la única profesional que percibe las necesidades del alumnado sordo y tiende a mediar ante el desconocimiento generalizado por la mayoría oyente de la comunidad sorda, “silenciosa” y “silenciada” (Rodríguez, 2005).

La falta de audición hace que se tengan dificultades para acceder a la información contextual, lo que puede afectar el desarrollo social y a la expresión de sus sentimientos y comprensión del entorno (Pabón, 2009). López Salazar (2022) afirma que una de las principales necesidades educativas del alumnado sordo que estudia en primaria es afianzar el canal de comunicación para relacionarse y comunicarse con su entorno (López Salazar, 2022). El alumnado sordo, al igual que el alumnado oyente, ha de poder comunicarse con familiares, profesorado, el grupo clase, otras personas adultas, etc. Esa comunicación, en la lengua apropiada, proporciona información sobre otras personas y sobre el contexto; esa lengua podrá ser la LS, la LO o ambas (Grosjean, 2000). Con el conocimiento del entorno, la niña o el niño sordo comprenderá tanto el mundo oyente como el mundo de las PS, para sentirse bien en ambos e identificarse en cada uno (Grosjean, 2000). La relación con sus pares estará altamente influenciada por las características individuales antes descritas (tipo de pérdida, características familiares, uso de audífonos o implantes cocleares, tipo de comunicación, incluso el género) (Terlektsi et al., 2020) que definen la heterogeneidad de la comunidad sorda. El alumnado sordo se siente diferente en estas etapas, incluso se siente excluido del resto del grupo clase y puede llegar a ser acosado en educación primaria en el propio centro educativo (Terlektsi et al., 2020).

Fernández Soneira y Bao-Fente (2021) realizan un análisis de la percepción que tienen las PS adultas signantes sobre su experiencia educativa. Las autoras destacan que las PS observadas, además de mencionar las barreras de comunicación y la falta de accesibilidad al currículum, también recuerdan haber experimentado la falta de sensibilidad de las personas oyentes hacia las PS, la poca adaptación en la comunicación, la falta de apoyo de la comunidad educativa y el sentimiento de culpa por la falta de comunicación, así como una baja autoestima. Desde la perspectiva rehabilitadora, que persigue el oralismo y que busca normalizar a quienes tienen dificultades (Pérez de la Fuente, 2014), la comunicación oral y el uso de la lengua dominante se definen como imprescindibles para la participación y el desarrollo social de las PS

(Skutnabb-Kangas, 2016). Esta creencia impuesta por perspectivas audistas¹ hace que las personas sordas se sientan inferiores en comparación con el alumnado oyente, por lo que se puede hacer más evidente la dependencia para establecer una relación comunicativa (Pabón, 2009). Esta relación comunicativa podrían buscarla en la ILS.

4. Estudio de las funciones de la ILS en el ámbito educativo

Este estudio tiene como objetivo observar las tareas que realiza el personal de interpretación en LSE en CEIP y centros de ESO. En particular, se pretende detectar si desempeñan funciones que difieren de las definidas por la Administración pública y la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (FILSE) y si las consideran o no como propias del perfil profesional. Para lograr este objetivo, se diseñó un cuestionario para recoger qué funciones desempeñan las intérpretes de LS tanto dentro como fuera del aula y cuáles se les piden y deciden o no llevar a cabo.

4.1. Población de estudio

La población de estudio forma parte del Cuerpo Técnico de Gestión en Interpretación de la Lengua de Signos de la Administración Pública de la Generalitat Valenciana (GVA). Las participantes son intérpretes de LS que están en activo durante el curso 2022-23. Tras recibir la autorización de la comisión deontológica de la institución de la autora, las participantes se reclutaron a través de la Plataforma de Intérpretes de Lengua de Signos en el Ámbito Educativo de la Comunidad Valenciana y se informó del objetivo del estudio y la necesidad de su participación voluntaria y anónima en el mismo. Se distribuyó a través de esta plataforma la dirección del cuestionario y los datos de contacto de la doctoranda para poder solucionar todo tipo de dudas que puedan surgir. En el momento del estudio estaban activas 36 ILS en toda la Comunidad Valenciana en distintos niveles educativos. Colaboraron en el estudio cumplimentando el cuestionario trece participantes que tienen experiencia en CEIP o centros de ESO de Castellón, Valencia y Alicante. La tabla 1 presenta los datos demográficos, indicando el género y la experiencia como ILS expresada en años, según los rangos ofrecidos en las opciones de respuesta del cuestionario.

¹ El *audismo* es un neologismo creado por Humphries (1977) para referirse a la discriminación hacia las personas sordas. También se refiere a los prejuicios respecto a la lengua de signos, el rechazo de su uso y la imposición de la oralización.

Tabla 1

Datos de género y experiencia como ILS de las personas participantes.

Género	Experiencia total como ILS	Experiencia como ILS en educación	Experiencia como ILS en primaria	Experiencia como ILS en secundaria
Femenino	Más de 15	De 6 a 10	De 1 a 3	Ninguno
Femenino	Más de 15	De 6 a 10	De 3 a 6	De 1 a 3
Masculino	De 11 a 15	De 6 a 10	De 3 a 6	De 1 a 3
Femenino	Más de 15	Más de 15	De 3 a 6	De 13 a 15
Femenino	Más de 15	De 6 a 10	Menos de 1	De 1 a 6
Femenino	De 6 a 10	De 6 a 10	De 3 a 6	Ninguno
Femenino	Más de 15	Más de 15	Menos de 1	Más de 15
Masculino	Más de 15	De 6 a 10	Menos de 1	Ninguno
Femenino	De 11 a 15	De 1 a 5	Menos de 1	Ninguno
Femenino	De 6 a 10	De 1 a 5	De 1 a 3	De 3 a 6
Femenino	De 11 a 15	De 6 a 10	De 1 a 3	Ninguno
Femenino	De 11 a 15	De 1 a 5	Menos de 1	Ninguno
Femenino	Más de 15	De 1 a 5	Menos de 1	Ninguno

4.2. Recogida de datos: diseño y desarrollo

Para llevar a cabo este estudio descriptivo, se diseñó un cuestionario que las participantes se autoadministraron en línea (Apéndice). El cuestionario se diseñó con la plataforma *Qualtrics Text IQ* (licencia de la Universitat Jaume I), herramienta que permite el tratamiento de los datos y que asegura la conformidad con el Reglamento General de Protección de Datos europeo. El cuestionario contiene preguntas cerradas con opción de respuesta múltiple y está estructurado en cuatro bloques. Un primer bloque lista las funciones descritas por la GVA, el segundo las propuestas por FILSE y un tercero funciones que no se contemplan por ambas entidades pero que pueden realizar las ILS en centros educativos y que pueden no tener relación con la interpretación propiamente dicha. El cuarto bloque tiene como objetivo obtener datos demográficos. Las opciones de respuesta permiten que las intérpretes digan si reconocen cada una de las funciones como prescritas o no, pero también si creen que deben cumplirlas o no por su propia comprensión de las funciones profesionales que deben realizar o porque hay otros factores que las llevan a aceptarlas. Las alternativas de respuesta son las siguientes:

1. Sí, porque se me asigna como función.
2. Sí, porque se me asigna y, además, considero que es una función propia de ILS.
3. Sí, aunque no es mi función, porque _____
4. No, porque no se me atribuye como función.
5. No, porque no considero que sea mi función ni se me atribuye.

Cada pregunta incluye la opción de añadir las observaciones que las personas encuestadas consideren pertinentes. Al finalizar todo el cuestionario, hay también una última pregunta de respuesta abierta que permite a las ILS describir otras funciones desempeñadas que las intérpretes no hayan podido encontrar en las preguntas formuladas. Dicho cuestionario se adjunta al presente artículo.

4.3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados más relevantes obtenidos con el cuestionario. Los datos están agrupados siguiendo la estructura del cuestionario.

4.3.1. Funciones de la ILS en educación según la GVA

El 92,32 % de las personas observadas conocen las funciones establecidas por la GVA y el 100 % realiza esas tareas porque se le asignan: posibilitar el acceso a la comunicación y al currículum, colaborar en la elaboración de pautas de intervención y evaluación del alumnado, preparar materiales y comprobar espacios. La mayoría de las profesionales también las reconoce como propias. Solo una ILS considera que no es su función preparar materiales y comprobar espacios, aunque sí realiza tal tarea. Una ILS observa que, aunque realiza las funciones, encuentra dificultades para desempeñar su labor porque considera que existen conductas audistas por parte del equipo de apoyo a la inclusión. Otra ILS añade que son el

personal experto y el adecuado para asesorar al equipo educativo sobre adaptaciones, intervención, evaluación, etc.

4.3.2. Funciones definidas por FILSE

El 84,62 % indica que conoce las funciones que FILSE establece para la ILS en educación. El 100 % de la muestra observada realiza las funciones que indica FILSE para desempeñar en educación: posibilitar el acceso al currículo y la comunicación, colaborar con el equipo docente, eliminar barreras de comunicación y participar en la sensibilización del equipo docente. Aunque esta última no es una función propia, también se asume en su quehacer diario. La mayoría las realizan porque se le atribuyen y también las consideran como propias. Solo en un caso se indica que no es propio de las ILS trabajar con el profesorado para preparar materiales ni orientar en las programaciones, pero asume la función porque es la única que conoce las necesidades del alumnado. Lo mismo manifiestan dos ILS respecto a la sensibilización del profesorado: asumen esa función porque son las más adecuadas para ejecutarla. Las profesionales manifiestan que tienen dificultades para disponer con anterioridad del material para poder preparar previamente la interpretación. También expresan que, aunque pueden realizar sus funciones, se encuentran con la presencia de conductas audistas que dificultan su desempeño, dado que profesionales de la comunidad educativa pueden no considerar el uso de LS sino que tratan de imponer el uso de la lengua oral, lo cual también implica negar la presencia de la figura de ILS.

4.3.3. Observación de otras funciones desempeñadas

En este bloque de preguntas se reflejan otras tareas que no tienen relación con las funciones reconocidas de la ILS.

En cuanto a las tareas más demandadas en los centros educativos y aceptadas como propias, el 100 % de las profesionales informan al profesorado sobre la correcta ubicación tanto de la ILS como del alumnado sordo en el aula y también educan en el buen uso del servicio de interpretación, aunque una de ellas indica que no es su función. En cuanto a la interpretación de actividades escolares fuera del centro, también las realizan el 100 %, solo una persona afirma que no le corresponde tal tarea. El 100 % de la muestra observa el comportamiento del alumnado sordo para detectar si existen dificultades comunicativas. Cuando el alumnado sordo no comprende ciertas situaciones, la profesional aclara sus dudas y actúa como referencia adulta para el alumnado sordo. El 38,46 % no considera que esta es su función, aunque la realice, pero añaden en las observaciones que la asumen ya que “somos quienes podemos detectar las dificultades del alumnado”, “soy la única que pertenece a la comunidad sorda” y “facilita la inclusión del alumnado”. Sin embargo, poco más de la mitad interviene orientando al alumnado sordo en sus interacciones no académicas, tienden a informar al profesorado para que actúe. El total de la muestra responde que sí determina el modelo de interpretación ILS (LS, combinación de LS y LO, etc.) y el 15,38 % afirma que no es su función, pero la asumen por la edad o el desconocimiento por parte del alumnado.

Otras funciones demandadas y realizadas por las ILS, pero menos aceptadas como propias, son la interpretación de material audiovisual, vídeos cortos, realizada por el 100 % y casi el 100 % también los edita con subtítulos, aunque en ambos casos solo alrededor del 50 % lo considera función propia. El 100 % de las profesionales actúa como modelo lingüístico y cultural y el 46,15 % reconoce que no es su función. Todas las profesionales encuestadas asumen como tarea a realizar adquirir conocimientos sobre educación inclusiva o el sistema educativo. Sin embargo, el 38,46 % piensa que no es una función de la interpretación, pero consideran que es necesario debido a que trabajan en centros educativos. Poco más del 50 % escribe las respuestas de los exámenes que el alumnado realiza en LS. Las ILS apuntan que lo realizan cuando los exámenes no son accesibles y no se ha aceptado realizar la prueba signada. En algunos casos, cuando existen dificultades en lectoescritura, colaboran con el alumnado para mejorar la expresión escrita. En cuanto a si comparten información personal del alumnado con el equipo docente, algo más del 50 % lo hace, pero solo si es necesario por motivos académicos; como alternativa, avisan al profesorado de que debe indagar sobre algún asunto personal o animan al alumnado a hablar con quien corresponda. Por último, más del 50 % afirma que realiza trabajo de oficina, aunque solo una ILS lo acepta como tarea propia. En general, alegan que colaboran porque pertenecen al centro o que lo hacen en periodos de no interpretación, cuando el alumnado no tiene horas lectivas. También en estos periodos dedican ese tiempo a sus propias tareas de preparación.

Por otro lado, hay otras cuestiones que recogen cifras inferiores y que en su mayoría se refieren a funciones que asumen sin reconocerlas como propias. Por ejemplo, el 23,08 % vigila en el recreo, aunque reconoce que no es su función y el 38,46 % de las participantes asume tareas de ayudante en el aula. La mayoría de quienes asumen esa función afirman que no es propia, pero cumplen con ella para reforzar la información que llega al alumnado sordo o facilitar la dinámica del aula. Solo el 15,38 % afirma que toma notas para el alumnado, aunque todas reconocen que no es su cometido. De manera puntual, estas ILS realizan alguna anotación dada la dificultad del alumnado para hacerlo mientras atienden en clase. El 46 % de las ILS afirma que interactúan con las familias, pero siempre acompañando a otras personas del equipo docente, participan en estas reuniones entre familias y profesorado porque tienen información sobre la evolución académica y social del alumnado sordo que atienden. Una ILS apunta que, aunque no deban estar solas con las familias, hay ocasiones en las que sucede así. El 46 % custodia prótesis o pilas del alumnado, y solo el 8 % afirma que ésta es una función propia, el resto de estas ILS reconoce que la realizan a pesar de que no es su función.

Por último, se pregunta a las ILS acerca de la realización de otras tareas que no están recogidas en el cuestionario. Las profesionales añaden las siguientes funciones: tareas de sensibilización a la comunidad educativa, en general, relacionadas con la accesibilidad a las actividades y al material; y fomentar la comunicación entre iguales con la enseñanza básica de LS que aproxime al alumnado sordo a la inclusión real. Una de las ILS utiliza esta última pregunta para confirmar que realiza otras funciones que a priori no se le atribuyen, aunque no las especifica y considera que ninguna otra figura profesional podría desempeñar tal trabajo con la calidad de una ILS.

5. Discusión

Las tareas demandadas a las ILS por la GVA son también reconocidas por FILSE. Casi la totalidad de las intérpretes encuestadas conoce las funciones propuestas por ambas entidades para desempeñarlas en CEIP y centros de ESO. Con las respuestas obtenidas, comprobamos que todas las tareas descritas por ambas instituciones son realizadas por todas las ILS y que las aceptan también la mayoría de las profesionales como propias. Podemos afirmar que todas estas tareas están encaminadas, en ambos casos, a lograr una educación accesible en igualdad de condiciones y la inclusión educativa, el origen de las primeras demandas de la presencia de la figura de ILS en centros educativos (Conrad y Stegenga, 2008; Bao-Fente, 2012). En el cuestionario se hace alusión al *audismo* (Humphries, 1977), término referido a la discriminación hacia las PS como consecuencia de actitudes o prácticas derivadas de la creencia de que las PS no tienen las habilidades suficientes para controlar sus propias vidas. Estas conductas, actitudes negativas o prejuicios respecto a la diversidad funcional auditiva, a las capacidades del alumnado sordo y a su necesidad de accesibilidad, también afectan al desempeño de la interpretación en LS, ya que las profesionales afirman que tienen dificultades para conocer el contenido de las clases con anterioridad, tarea reconocida por FILSE y las propias profesionales. Por ello, es posible que, en las cuestiones referidas a otras tareas realizadas, todas las profesionales asuman como función la educación de la comunidad educativa en el buen uso del servicio. Esta función supone explicar qué actividades son propias o no de las ILS y hacer saber que, a veces, realizan funciones que no les corresponden. Un ejemplo de ello es la adaptación de recursos audiovisuales que las ILS realizan, incluyendo el subtítulo, aunque el profesorado tiene la responsabilidad del uso de material accesible en una escuela inclusiva. Este debe asumir que el material audiovisual ha de estar subtítulo cuando hay alumnado sordo en el aula.

FILSE coincide con las funciones que demanda la GVA y añade otras responsabilidades que las ILS deben asumir en educación. Estas funciones se refieren, por un lado, a la sensibilización y, por otro, al trabajo conjunto con otras personas del equipo docente para el diseño de las intervenciones educativas del alumnado sordo. Ambas tareas tienen relación con su perfil, dado que las ILS podrían ser las únicas conocedoras de las necesidades de este colectivo. Así lo afirman las propias ILS en el cuestionario. FILSE (2018) incorpora también como función la eliminación de las barreras de comunicación. Esta tarea consiste en la detección de obstáculos o trabas que dificultan la libertad de acceso y la comunicación a aquellas personas que tienen limitada su capacidad al relacionarse con el entorno a través de la audición o la LO (CNSE, 1997, p. 29).

Con el cuestionario comprobamos que las ILS realizan otras funciones que difieren de las expuestas por la Administración pública y FILSE. Son tareas que realizan debido a las características del colectivo que atienden, del entorno de trabajo y al desconocimiento de la comunidad educativa. Son las propias intérpretes las que deciden en qué lugar se ubican en el aula las ILS y el alumnado sordo. Son las profesionales las que, generalmente, conocen los condicionantes de la interpretación en LS y la necesidad del alumnado sordo de ver a la ILS y a quien habla y, además, son cuidadosas con el confort del profesorado (Neumann Solow,

1981). Además, las profesionales pueden ser las únicas que detecten las necesidades de las niñas o niños sordos y, por ello, observan cómo se comporta este alumnado en dicho espacio con el fin de detectar posibles dificultades comunicativas y mediar en ellas.

La comunidad sorda tiene dificultades para acceder a la “información a la que espontáneamente están expuestas las personas oyentes en conversaciones cotidianas” (Minguet Soto, 2000, p. 223). La falta de información contextual y sobre los comportamientos de sus pares puede afectar a la comprensión del entorno (Pabón, 2009) y a la interacción comunicativa en el contexto educativo. Las ILS son conscientes de la existencia de las barreras comunicativas y asumen su responsabilidad aclarando dudas en determinadas situaciones conflictivas y actuando como referencia adulta para la niña o niño sordo. Así, el alumnado sordo no solo aprenderá cómo relacionarse e identificarse en grupos de personas oyentes sino también tendrá su identidad dentro de la comunidad sorda (Grosjean, 2000). El alumnado sordo reconoce a las ILS como personas adultas pertenecientes a dicha comunidad que, según comentan en el cuestionario, actúan como modelo lingüístico y cultural.

Por último, con este trabajo hemos podido comprobar que las profesionales realizan otras tareas que van más allá de su labor como ILS o como persona perteneciente a la comunidad sorda. Menos de la mitad de las participantes ayuda en el aula en otras tareas. Aunque no conocemos qué hacen concretamente, debemos recordar que no puede desempeñar la función de docente (CNSE, 2010, p. 73). Una minoría también vigila en los recreos y considera que es su deber como personal del centro del que forma parte. Incluso comentan que a veces las dejan solas en el aula con el alumnado. También custodian prótesis, interactúan con familias y comparten información del alumnado sordo con el equipo educativo. Las profesionales encuestadas afirman que, aunque llegan a compartir cierta información, siempre respetan la confidencialidad del alumnado, lo que según la CNSE (2010, p. 74) supone no contar aquello que el alumnado le transmite a la ILS fuera del aula sino aquello que sucede en clase.

6. Conclusiones

La función de la interpretación en LS en educación puede no ser conocida completamente por el profesorado, las Administraciones e incluso por el alumnado sordo y sus familiares (Hurwitz, 1995). El presente estudio ha servido para saber si el colectivo de ILS, en general, conoce qué funciones le atribuye la GVA y si coinciden con las reconocidas por FILSE. Hemos logrado el objetivo de ver qué tareas asumen las ILS como propias y detectar si consideran que las demandas del entorno y del colectivo afectan a la toma de decisiones de estas profesionales.

También hemos podido detectar que asumen otras tareas que no son propias del perfil profesional, como vigilar en las aulas, detectar conflictos comunicativos o escribir respuestas de exámenes. Algunas de las profesionales afirman que realizan tales funciones por formar a la comunidad educativa, lo que indica que las ILS que trabajan en educación se sienten responsables de la atención del alumnado sordo (Antia y Kreimeyer, 2001) e incluso de ayudar a otro alumnado oyente. Otras funciones son asumidas por su sentimiento de pertenencia a la

comunidad sorda, el propio reconocimiento de facilitadoras de la participación del alumnado sordo en entornos mayoritariamente oyentes y la percepción que tienen de encontrarse en una situación privilegiada para detectar tales necesidades.

Con el cuestionario apreciamos que la enorme diversidad de situaciones y personas dificulta la toma de decisiones y es difícil pensar que una sola opción será siempre la correcta. Quizá lo que es adecuado para una o un estudiante no lo es para otra u otro (Conrad y Stegenga, 2008). El estudio muestra que existen divergencias en la asunción de ciertas tareas, lo que pone de manifiesto la necesidad de establecer unas directrices al respecto que faciliten la toma de decisiones del colectivo de ILS que ejerce en el ámbito educativo con criterios comunes. En consecuencia, podríamos invitar a este colectivo profesional a la reflexión sobre la aceptación o no de ciertos roles que son demandados en el entorno educativo, dado que pueden crear precedentes para colegas que trabajen posteriormente en el mismo centro (Conrad y Stegenga, 2008).

Para terminar, recordamos que las ILS asumen otras tareas como la de profesorado de apoyo para que el alumnado consiga acceder a los contenidos en igualdad de condiciones, u orientar en momentos de conflictos durante la comunicación debido a la falta de conocimiento por parte del profesorado (Fernández Soneira y Bao-Fente, 2021). Por ello, destacamos la necesidad de formación del profesorado y el diseño de programas de sensibilización hacia la comunidad sorda. Con ello, tendrá los conocimientos para asumir tareas que realizan las ILS que no les son propias ante la falta de capacitación de la comunidad educativa en general. El desafío es reconciliar roles de comportamientos de manera que se reduzca la confusión para el alumnado, el profesorado y toda la comunidad escolar. Al conocer qué funciones son propias de la interpretación en LS, se ajustarán las expectativas que tiene la comunidad educativa respecto a cómo debe o no actuar el colectivo de ILS en el ámbito de la educación.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al grupo de ILS que ha dedicado su tiempo y ha mostrado su interés por conocer mejor nuestra profesión. Sin su generosa colaboración no hubiera sido posible este trabajo. También quiero expresar mi gratitud a Esther Monzó-Nebot, por sus comentarios sobre el manuscrito y su inestimable acompañamiento.

Referencias

- Alcorn, B. y Humphrey, J. (2001). *So you want to be an interpreter: An introduction to sign language interpreting*. H & H.
- Antia, S. D. y Kreimeyer, K. H. (2001). The Role of Interpreters in Inclusive Classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146(4), 355–365. <http://doi.org/10.1353/aad.2012.0142>
- Bao-Fente, M. C. (2012). La interpretación educativa: ¿Algo más que interpretar? *Revista de la Fundación Canaria para el Sordo*, Funcasor, 4.
<https://cnlse.es/antiguos/La%20interpretaci%C3%B3n%20educativa.pdf>
- CNSE, Confederación Estatal de Personas Sordas (1997). *Las personas sordas en España: Situación actual: Necesidades y demandas*. CNSE.
- CNSE, Confederación Estatal de Personas Sordas (2010). *Alumnado sordo en Secundaria: ¿Cómo trabajar en el aula?* CNSE.
<https://fundacioncnse.org/pdf/alumnado-sordo-en-secundaria.pdf>
- Conrad, P. y Stegenga, S. (2008). Case studies in education: Practical application of ethics and role. En T. Janzen (Ed.), *Topics in signed language interpreting: Theory and practice* (pp. 293-322). John Benjamins.
- Famularo, R. (2007). El intérprete de lengua de señas en el espacio educativo: Acuerdos y malentendidos. En P. H. Franzoni (Coord.), *I Congreso Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción: Actas del Congreso del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, Buenos Aires, 23 al 26 de mayo de 2007*. Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández.
https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/sitio/Actas_del_Congreso_Formacio769n_e_Investigacio769n_en_Lenguas_Extranjeras_y_Traduccio769n.pdf
- Famularo, R. (2010). Roles y actores en la escuela inclusiva rioplatense: el caso particular del intérprete para sordos. En G. Bilat, C. Juri, G. Kaplán, A. Radesca, M. I. Rodríguez y C. Vaucheret (Eds.), *Tercer Foro de Lenguas de ANEP*. ANEP.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Políticas-linguísticas/publicaciones/fla/3fla.pdf>
- FILSE, Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (2002). *Código Deontológico de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes del Estado Español*. FILSE.
https://filse.org/sites/default/files/pages/files/codigo_deontologico_ilse_0.pdf
- FILSE, Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (2017). *Servicio de interpretación y guía-interpretación de lengua de signos en el ámbito educativo*. FILSE.
- FILSE, Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (2018). *Funciones del intérprete de lengua de signos en ámbito educativo*. FILSE.
https://cnlse.es/antiguos/FILSE_Funciones%20ILS-Gi_AmbitoEducativo.pdf
- Fernández-Soneira, A. y Bao-Fente, M. C. (2021). ¿Qué supone ser sordo a nivel escolar? Reflexiones sobre educación inclusiva y bilingüe a partir del corpus CORALSE. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(27), 46-61.
<https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2819>

- GVA, Generalitat Valenciana y Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (2021). *Jornada "La gestió del personal no docent als centres educatius GVA"*. GVA.
https://ceice.gva.es/documents/169149987/172998495/Gestio_personal_no_docent_e_n_centres_educatius_gva.pdf
- González-Montesino, R. H. (2016). *La estrategia siempre a mano: propuestas didácticas para la interpretación en lengua de signos* [Tesis doctoral]. Universidad de Vigo.
<https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/628>
- Grosjean, F. (2000). El derecho del niño sordo a crecer bilingüe. *El bilingüismo de los sordos*, 1(4), 15-18. https://www.francoisgrosjean.ch/Spanish_Espagnol.pdf
- Humphries, T. (1977). *Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning*. Union Institute and University.
<https://www.proquest.com/docview/302878949/abstract>
- Hurwitz, T. A. (1991). Report from National Task Force on Educational Interpreting. En *Conference proceedings: Educational interpreting: Into the 1990s, November 9–11, 1989*. Gallaudet University.
- Hurwitz, T. (1995a). Current issues: Interpreters in the educational setting. En *18th International Congress on Education of the Deaf, Tel Aviv, Israel*. National Technical Institute for Deaf. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED390240.pdf>
- Jones, B. E., Clark, G. M. y Soltz, D. F. (1997). Characteristics and practices of sign language interpreters in inclusive education programs. *Exceptional Children*, 63(2), 257-268.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440299706300209>
- 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. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 255, de 24 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López Salazar, B. J. (2022). Necesidades educativas de la niñez con discapacidad auditiva prioritarias en educación primaria. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 5(2), 61-68. <https://revistages.com/index.php/revista/article/view/91>
- Martin, D. y Bat-Chava, Y. (2003). Negotiating deaf-hearing friendships: Coping strategies of deaf boys and girls in mainstream schools. *Child: Care, Health and Development*, 29(6), 511-521. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14616909/>
- Minguet Soto, A. (Coord.) (2000). *Rasgos sociológicos y culturales de las personas sordas*. Fundación FESORD CV.
- Neumann Solow, S. (1981). *Sign language interpreting: A basic resource book*. National Association of the Deaf.
- Nogueira, R., Villameriel, S., Costello, B., Barberà, G. y Mosella, M. (2012). Efectos de la presencia de intérpretes en el aula para la normalización de las LLSS: Estudios sobre la lengua de signos española. En CNSE (Ed.), *III Congreso Nacional de la lengua de*

- signos española: Hacia la normalización de un derecho lingüístico y cultural* (pp. 401-415). UNED.
- Pabón Serrato, S. (2009). La discapacidad auditiva: ¿cómo es el niño sordo? *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-10.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/SABINA_PABON_2.pdf
- Pérez de la Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Dilemata*, (15), 267-287.
- Resolución de 7 de mayo de 2020, de la Universidad Rey Juan Carlos, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 140, de 18 de mayo de 2020.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-5119
- Resolución de 24 de mayo de 2022, de la Dirección General de Función Pública, Generalitat Valenciana [GVA], por la que se convoca bolsa de empleo temporal específica para el nombramiento de personal funcionario interino o nombramiento provisional por mejora de empleo en puestos de trabajo adscritos al cuerpo técnico de gestión en interpretación de la lengua de signos (B-07). Convocatoria 495/22 [2022/4801]. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 9349, de 27 de mayo de 2022.
https://dogv.gva.es/datos/2022/05/27/pdf/docv_9349.pdf
- Rodríguez, L. (2005). Estudi sobre la identitat cultural a la comunitat sorda. *Revista d'etnologia de Catalunya*, 154-157.
- Skutnabb-Kangas, T. (2016). Linguicism. En G. Gertz y P. Boudreault (Eds.), *The SAGE Deaf Studies Encyclopedia*, Vol. 1 (pp. 582-586). Sage.
- Terlektsi, E., Kreppner, J., Mahon, M., Worsfold, S. y Kennedy, C. (2020). Peer relationship experiences of deaf and hard-of-hearing adolescents. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(2), 153-166.
<https://academic.oup.com/jdsde/article/25/2/153/5734496>
- Uría Fernández, M. y Ferreira Villa, C. (2017). El intérprete de Lengua de Signos en el ámbito educativo: problemática y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 265-281.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/129345/49308-106716-1-PB.pdf?sequence=1>
- Xie, Y. H., Potměšil, M. y Peters, B. (2014). Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 423-437.
<https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/19/4/423/2937171?redirectedFrom=fulltext&login=false>

Apéndice

Cuestionario sobre las funciones realizadas por intérpretes de lengua de signos (ILS) en ámbito educativo

Si tienes experiencia tanto en Educación Primaria (EP) como en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) contesta según tu experiencia en el pasado curso 2022-2023. Si este curso no estás en ninguno de esos niveles, contesta en función de tu última experiencia en EP o ESO.

Responderás sobre tu experiencia en...

- Educación Primaria (EP)
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Las siguientes preguntas se refieren a qué funciones desempeñas según las definidas por la GVA.

¿Conoces las funciones de la ILS en el ámbito educativo según la Generalitat Valenciana?

- Sí
- No

En el cuestionario autoadministrable se ofrecieron las opciones de respuesta que aparecen a continuación para las preguntas de 1 a 34 (no se repiten en el anexo para reducir su extensión):

- Sí, porque se me asigna como función.
- Sí, porque se me asigna y, además, considero que es una función propia de ILS
- Sí, aunque no es mi función, porque _____
- No, porque no se me atribuye como función
- No, porque no considero que sea mi función ni se me atribuye.

Observaciones: _____

Las siguientes preguntas se refieren a qué funciones desempeñas según las definidas por la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (FILSE).

¿Conoces las funciones de la ILS en el ámbito educativo según la FILSE?

- Sí
- No

1. Posibilitar el acceso a la comunicación y al currículum de las personas sordas (PS) usuarias de la LS, interpretando de manera simultánea de la lengua oral (LO) a la lengua de signos (LS), y de la LS a la LO.
2. Establecer y desarrollar, conjuntamente con tutoras y tutores, el equipo docente, el personal especializado de apoyo a la inclusión y los servicios especializados de orientación, las pautas

de intervención del plan de actuación personalizado del alumnado atendido, y colaborar en la evaluación de este, dentro del ámbito de tus competencias.

3. Preparar los materiales y recursos necesarios para el desarrollo de tu trabajo, y comprobar espacios y medios técnicos disponibles para la actividad.
4. Participar en las sesiones de coordinación con el resto de profesionales con quien compartes intervención educativa.
5. Actuar como apoyo comunicativo para facilitar el acceso al currículo del alumnado sordo interpretando de LO a LS y viceversa contenidos orales y escritos, adaptándose a las características comunicativas y necesidades educativas del alumnado, garantizando la comunicación con todos los agentes de la comunidad educativa.
6. Eliminar las barreras de comunicación existentes entre el alumnado usuario de LS en sus diferentes modalidades (LSE apoyada, bimodal, etc.) y el profesorado, y/o sus compañeros/as oyentes, favoreciendo la inclusión real de estos alumnos en el centro educativo.
7. Colaborar con el equipo docente y con todos aquellos/as profesionales que intervienen en la educación de estas/os alumnos (educadoras o maestras en educación especial, equipos de orientación educativa y psicopedagógica, equipos específicos de deficiencia auditiva, profesionales de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica, etc.)
8. Coordinarse con el profesorado para que el ILS disponga, con suficiente antelación, del temario, así como las actividades de enseñanza-aprendizaje a realizar para una adecuada preparación del servicio/clase/materia (vocabulario técnico, conceptos académicos, objetivos, actividades, etc.).
9. Realizar una adecuada preparación del contenido educativo (vocabulario técnico, objetivos, actividades, etc.).
10. Colaborar en la programación general anual del centro (PGA), proyecto educativo de centro (PEC) (si está varios años o se prevé que vaya a estar varios años el alumno), plan de atención a la diversidad (PAD), memorial anual y, finalmente, plan de actuación personalizado, reflejando los acuerdos adoptados en el mismo, en el aula y con el alumno o alumna e información detallada del trabajo del ILS en el centro, así como otros documentos, evaluaciones o informes técnicos propios de tu competencia profesional.
11. Colaborar en la sensibilización, capacitación y formación del equipo docente en la respuesta educativa a este alumnado.

Indica qué funciones desempeñas según las descritas en otros estudios.

12. Controlar el comportamiento en el aula durante la ausencia del profesorado dado el rol de persona adulta oyente perteneciente al personal del centro educativo.
13. Vigilar en el “recreo” según los turnos establecidos, al igual que el resto de profesorado especialista.
14. Valorar si el comportamiento del alumnado sordo es el adecuado y cómo se relaciona con sus iguales. Detectar si tiene dificultades de comunicación o para relacionarse de forma

satisfactoria con la mayoría oyente por desconocimiento mutuo en las interacciones biculturales y facilitar la interacción con el entorno.

15. Aclarar las dudas del alumnado sordo como referencia adulta oyente que le permita resolver conflictos en el aula.
16. Dada la cercanía y familiaridad, orientar en la toma de decisiones del alumnado sordo en estas primeras etapas educativas e intervenir en las interacciones personales no académicas.
17. Educar en el buen uso del servicio de interpretación y sobre la “ininterpretabilidad” de ciertas situaciones, tanto al alumnado sordo como al oyente y al resto de la comunidad educativa.
18. Compartir la información personal y privada del alumnado sordo para la realización de informes, evaluaciones o realizar las adaptaciones necesarias de currículum.
19. Asumir tareas propias de la enseñanza académica, por ejemplo, tareas de asistente/ayudante del profesorado en el aula.
20. Interpretar cuando realizan actividades en grupo y ayudar tanto al alumnado sordo como oyente que lo necesite.
21. Escribir las respuestas de los exámenes que el alumnado sordo realiza en LS.
22. Tomar apuntes o notas para el alumnado sordo que no pueda realizarlo dado su dificultad de hacerlo mientras presta atención a una explicación, recurso audiovisual, etc.
23. Interpretar películas y otros materiales audiovisuales de manera simultánea cuando no están subtítulos.
24. Editar y preparar materiales audiovisuales dando un formato accesible mediante la subtitulación y/o la interpretación en LS.
25. Adaptar material escrito con vídeos, lectura fácil, etc. dando un formato más accesible a las características individuales del alumnado sordo.
26. Durante los periodos de “no interpretación” realizar trabajos de oficina u otros quehaceres requeridos por el centro educativo.
27. Interpretar en actividades escolares organizadas por la escuela en otros espacios ajenos al centro. Por ejemplo: visitas culturales, excursiones, teatros, etc
28. Interpretar en actividades extraescolares organizadas por el centro.
29. Custodiar las prótesis auditivas, pilas, implantes cocleares, etc., propiedad del alumnado, cuando este se lo tiene que quitar para la realización de alguna actividad.
30. Determinar la ubicación de ILS y del alumnado para que pueda ver sin dificultades a quién interpreta en LS, al profesorado, recursos didácticos utilizados, etc
31. Determinar junto con el alumnado el modelo de interpretación más adecuado según sus características comunicativas y lingüísticas.
32. Adquirir conocimientos generales sobre la organización del sistema educativo y actualizar dichos conocimientos sobre la atención a la diversidad, funcionamiento del centro, inclusión educativa, desarrollo infantil, etc.
33. Actuar como modelo lingüístico y cultural cuando no exista modelo sordo en el centro o la familia.
34. Interactuar con familias, respondiendo a consultas referentes a la situación académica u otras cuestiones relativas al ámbito socioeducativo del alumnado sordo, del equipo educativo o del propio centro.

Aquí puedes añadir, si lo consideras, otras funciones no contempladas en el cuestionario y que realices en el desempeño de tu labor en CEIPs y en centros de ESO.

Las siguientes preguntas se refieren a datos demográficos. No se pueden usar para identificarte. Solo se utilizarán para saber si determinadas características pueden hacer que una respuesta sea más frecuente.

I. ¿Cuál es tu género?

- Femenino
- Masculino
- No binario / tercer género
- Prefiero no decir

II. ¿Cuántos años de experiencia tienes como ILS?

- Menos de 1
- 1 a 5
- 6 a 10
- 11 a 15
- Más de 15

III. ¿Cuántos años de experiencia tienes en el ámbito educativo?

- Menos de 1 (9)
- 1 a 5 (10)
- 6 a 10 (11)
- 11 a 15 (12)
- Más de 15 (13)

IV. ¿En qué niveles educativos tienes experiencia?

- ☐ Infantil
- ☐ Primaria
- ☐ ESO
- ☐ Bachillerato
- ☐ Ciclos formativos
- ☐ Grados Universitarios
- ☐ Máster
- ☐ Adaptación a grados
- ☐ Enseñanzas de Régimen Especial: idiomas, las artísticas y las deportivas
- ☐ Otros

V. ¿Cuántos años de experiencia tienes en Educación Primaria?

- No tengo experiencia
- Menos de 1
- 1 a 3
- 3 a 6
- 7 a 9
- 10 a 12
- 13 a 15
- Más de 15

VI. ¿Cuántos años de experiencia tienes en Educación Secundaria Obligatoria?

- No tengo experiencia
- Menos de 1
- 1 a 3
- 3 a 6
- 7 a 9
- 10 a 12
- 13 a 15
- Más de 15