

Nogueira, Rubén; Saúl Villameriel, Brendan Costelo, Gemma Barberà y Marta Mosella. 2012. In Efectos de la presencia de intérpretes en el aula para la normalización de las lenguas de signos. *Estudios sobre la lengua de signos española. III Congreso Nacional de la lengua de signos española. Hacia la normalización de un derecho lingüístico y cultural*, 401-415. Madrid: UNED.

Efectos de la presencia de intérpretes en el aula para la normalización de las LLSS

Rubén Nogueira, Universitat d'Alacant; Saúl Villameriel, Universidad de León; Brendan Costello, Universidad del País Vasco; Gemma Barberà, Universitat Pompeu Fabra; Marta Mosella, Universitat de Barcelona

Gen07: Red informal de doctorandos de lengua de signos: gen07@googlegroups.com

Resumen

El Diccionario de la lengua española de la Real Academia de la Lengua Española contiene tres acepciones de la acción de normalizar: 1. Regularizar o poner en orden lo que no lo estaba. 2. Hacer que algo se establezca en la normalidad. 3. Tipificar. En el segundo caso, la normalización social, el papel de los intérpretes de lengua de signos (ILSs), sobre todo en el contexto de la educación de niñas y niños sordos, resulta crucial. La existencia de esta figura implica una mayor normalización de esta lengua, en el sentido de ampliar y estabilizar su uso. El intérprete es pues también un vehículo hacia esa normalidad social de la lengua de signos. Si nos detenemos en la primera acepción, la regularización, el papel del intérprete de LS resulta indispensable. Por un lado, la creación de un estándar (aún por definir) estará estrechamente ligada a la enseñanza de lengua de signos española como segunda lengua y también a la formación de los estudiantes de interpretación. Además, la normalización legislativa y las actuaciones de política lingüística afectarán a la actuación de los y las ILSs en los diferentes ámbitos. Durante los últimos 20 años en España se han desarrollado muchas acciones en este sentido y hasta la fecha la que ha tenido mayor repercusión (por su inclusión en la formación reglada en todo el Estado español) es la formación de intérpretes de lengua de signos a través del Ciclo Formativo de Grado Superior en Interpretación de lengua de signos. Aunque no corresponde a los intérpretes dictar las normas de corrección de la lengua de signos, no podemos dejar al margen la tercera acepción y, por eso, esta comunicación pretende analizar el efecto de los intérpretes como “modelos de lengua” para los jóvenes sordos y cómo influye este hecho en la evolución de la propia lengua a largo plazo. Para ello, trataremos de dar cuenta de manera exhaustiva de todos los factores implicados. A saber: el proceso normalizador y normativizador de las lenguas de signos españolas desde la perspectiva bidireccional (alumnado sordo – intérpretes de lengua de signos); el papel del intérprete en el contexto de la formalización de la lengua de signos y los recursos lingüísticos disponibles: paráfrasis, uso de clasificadores y neologismos, el análisis de la competencia signada del alumnado sordo de

primaria y secundaria y, por último, la lengua de signos como lengua de cultura y su inserción en el currículo educativo.

Palabras clave

Normalización, intérpretes de lengua de signos, ámbito educativo

“Considero, finalmente, que la estandarización es imprescindible e inevitable tanto para la supervivencia de las lenguas como para el asentamiento de ellas. Pero, obviamente, las dos situaciones imponen requisitos muy distintos: no es lo mismo hablar de normalización / estandarización respecto de lenguas minoritarias, dominadas, no escritas, etc. que referirla a lenguas históricas poderosas, resultado de Estados Universales como son los imperios”. Violeta Demonte

Generación 07 es la red informal de doctorandos de lengua de signos, compuesta por un grupo de investigadores, doctores o en proceso de obtención del título de doctor, que desde el año 2007 se reúnen para compartir conocimientos y realizar pequeñas contribuciones a congresos relacionados con la LSE, como el pasado Congreso Nacional de FILSE, celebrado en Barcelona en Diciembre de 2008. En la elaboración de este trabajo han participado:

Rubén Nogueira, lingüista e intérprete de LSE y trabaja en la Universidad de Alicante, coordinando el proyecto Biblioteca de Signos de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Saúl Villameriel, lingüista. Logopeda y maestro (Educación Especial). Técnico Superior de Interpretación de Lengua de Signos para Personas Sordas.

Brendan Costello también es lingüista e intérprete de LS e investiga y trabaja en la Universidad del País Vasco.

Gemma Barberà, traductora/intérprete de lenguas orales. Lingüista y profesora en la Universitat Pompeu Fabra (Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge). También trabaja en Política Lingüística de la FESOCA (Federació de Persones Sordes de Catalunya).

Marta Mosella, lingüista e investigadora de la Universidad de Barcelona en el departamento de Lingüística General.

La intención del grupo a la hora de elaborar este trabajo es reflexionar acerca de la situación de los intérpretes en el contexto actual de normativización de las lenguas de signos de nuestro país, para lo cual desarrollaremos esta exposición en cuatro apartados:

1. El proceso normalizador desde la perspectiva de los y las intérpretes de lengua de signos y del alumnado sordo.
2. Papel del intérprete en el contexto normalizador.

3. Competencia signada del alumnado sordo.
4. Lengua de signos como lengua de cultura

1. El proceso normalizador desde la perspectiva de los y las intérpretes de lengua de signos y del alumnado sordo

Comenzaremos este apartado mencionando los primeros documentos que se publicaron en nuestro país, con mayor o menor intención de creación de norma de la lengua empleada por las personas sordas. Nos referimos a las obras fundamentales de Hervás, Villabril o Bonet. En todos los casos los autores mencionaban ya la necesidad de estandarizar los signos que se empleaban en las escuelas de sordos.

Continuamos con un salto temporal que nos sitúa en el tiempo presente, allá por el año 1957 cuando la CNSE publica su primer diccionario de lengua de signos española (MARROQUÍN: 1957). Pero el trabajo lexicográfico de esta entidad ha sido constante (PINEDO, DILSE I y II, GLOSARIOS...) hasta llegar a la más reciente publicación DILSE III (CNSE:2008), que contiene más de 4000 signos, además de una intención, como su propio nombre indica normativizadora.

Por lo que concierne a la LSC, los diccionarios publicados son los de (PERELLÓ, J. i FRIGOLA, J. 1998); y (MARTÍN, I. i ALVARADO, M. 2004). Además, la Federació de persones sordes de Catalunya (FESCOCA) está trabajando en el Gran Diccionari de la LSC, y en un diccionario de bolsillo.

Fue en estas entidades pertenecientes al movimiento asociativo donde se comenzaron a poner en marcha cursos para el aprendizaje de lengua de signos por parte de personas oyentes a finales de la década de los 70 y también desde donde se han impulsado y publicado las primeras gramáticas: Gramática Básica de la LSC (2005) y Gramática Didáctica de la LSE (2009).

Hay que hacer hincapié en el contraste entre los materiales dedicados a personas oyentes y a la escasez de materiales para los propios alumnos sordos, realizando comparaciones con la gran cantidad de libros para enseñar como primera lengua cualquiera de las lenguas nacionales (en la escuela se estudia castellano, gallego, eusquera o catalán desde el primer curso de primaria hasta el último de Bachillerato).

De esta manera, casi todos los esfuerzos se han encaminado a la enseñanza de LS como segunda lengua, como podemos ver en los ejemplos de:

- Legislación: Real Decreto 2060/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico superior en Interpretación de la Lengua de Signos y las correspondientes enseñanzas mínimas.

- Formación: Ciclo de ILSs, cursos, postgrados, grados universitarios.
- Elaboración de materiales: Diccionarios, vocabularios específicos, glosarios...

Los intérpretes suelen recurrir a estos materiales como fuente de formación – información. Pero, el elemento más importante, los mismos sordos, se han quedado atrás en las aplicaciones de este proceso de planificación previa a la planificación. Por que ¿Emplean las personas sordas estos materiales a la hora de hacer intervenciones públicas?

Asimismo, la relación ILS-alumnado es unidireccional puesto que el ils lanza toda la información y formación a la que ha tenido acceso en sus interpretaciones en el aula, frente al alumnado sordo, que no ha podido recurrir a materiales de enseñanza de LS como primera lengua, por lo que no se da una retroinformación (bidireccionalidad) en la relación profesional-cliente/usuario.

Todo ello evidencia una necesidad de regularizar la formación de los profesionales de la enseñanza de la LS al mismo tiempo que se necesita decantarse por una norma, aún en una versión de mínimos, para su enseñanza en todas las escuelas de sordos de nuestro país.

Como formación académica reconocida para la docencia de LS se puede cursar el Máster en Docencia en LS como L2, de la Universidad de Valladolid, el problema es que hay que tener título universitario para acceder, por lo que son pocas las personas sordas que pueden hacerlo.

La descripción lingüística de la lengua y su norma, permiten unir lengua-sistema y cada vez es más evidente la necesidad de realizar reflexiones lingüísticas sobre el sistema: reflexiones gramaticales.

2. El papel del intérprete en el contexto normalizador

¿Cuál es el papel del ILS: interpretar o facilitar la comunicación? Para responder con concreción a esta pregunta tenemos que comenzar describiendo las características fundamentales de un o una intérprete de LS.

Conrad & Stegenga (2005) describen las cualidades y cualificaciones que debería tener un intérprete que trabaje en el ámbito educativo:

- Haber acabado los estudios de formación de intérprete
- Dominio de la LS y de la LO del lugar
- Demostrar la habilidad de poder interpretar a través de un certificado expedido por una agencia de individuos competentes

- Haber cursado estudios en un campo relacionado (lingüística, educación, psicología...)
- Conocer de la cultura sorda
- Conocer las pautas éticas del trabajo del intérprete
- Estar afiliado a alguna asociación local o internacional de intérpretes
- Tener excelentes habilidades de comunicación interpersonal, oral y escrita

Tener buenas habilidades organizativas y de tiempo

En nuestro país estamos más acostumbrados a la presencia de intérpretes en el aula de secundaria o en los estudios superiores. Pero de un tiempo a esta parte, cada vez en más CCAA se incorpora a estos profesionales en Educación Primaria. Probablemente esto suceda por la inexistencia de una figura del tipo “Maestro de LS” que sirva de verdadero referente para el niño sordo. Se opta por la opción “menos mala”, que descarga muchas veces en estos profesionales responsabilidades ajenas a su quehacer diario. Conrad & Stegenga (2005: 298) ponen énfasis en lo inadecuado que puede llegar a ser la figura del intérprete en el aula de primaria. La interpretación para los niños puede ser perjudicial puesto que los niños aún se encuentran en proceso de desarrollo de sus capacidades cognitivas y de aprendizaje del lenguaje. Así, pueden tener muchas dificultades en entender que la persona que emite el mensaje no es realmente quien está hablando o riñendo. Una estrategia válida puede ser el uso de la tercera persona durante la interpretación.

Resulta interesante destacar el papel que juega el intérprete en la transmisión de contenidos específicos que aún no tienen signos léxicos y que lo hacen mediante paráfrasis. La expresión de estas paráfrasis implica un conocimiento previo de dichos contenidos (es decir, los ILS deben ser grandes conocedores del tema en cuestión), así como la transparencia del significado (no solo se *presentan* conceptos, sino que además estos conceptos se *explican* con la denotación misma). Las estrategias de creación de neologismos en LS, como son los clasificadores o el uso de paráfrasis, hacen que durante la creación de los mismos por un lado los ILS deban conocer la temática específica con bastante detalle y por el otro que los alumnos sordos capten el mensaje con bastante transparencia.

Un ejemplo explicado por una profesora sorda de Barcelona sucedía en pruebas en las que se preguntaba “¿Qué significa *herbívoro*?”, en LS la respuesta está en la misma formulación de la pregunta puesto que la paráfrasis que se utiliza es ANIMAL COMER CARNE NO.

Harrington propone otro ejemplo que él atribuye al componente visual de la LS. A la pregunta “¿Cuántos lados tiene un triángulo?”, el intérprete “dibuja un triángulo en el aire como una parte integral de la traducción” (Harrington 2001).

Otros autores, como Crasborn and de Witt (2004) defienden que cualquier programa de formación de ILS debería incluir formas estándares y no estándares, para que el ILS tenga un conocimiento más amplio de la lengua y de su uso. Eso evitaría lo que Gras (2006) describe como el problema manifiesto de las personas sordas de que los ILS “dominan más la lengua que ellos” (sobre todo a nivel de neologismos que aún no han llegado a la comunidad). En Cataluña, además, nos encontramos con el problema añadido de la oralización. En los programas de formación de ILS, los profesores sordos de LSC oralizan en castellano por motivos de escolarización. Pero cada vez más jóvenes sordos oralizan en catalán, así que cuando el ILS acaba sus años de formación y empieza a trabajar tiene que aprender a adaptarse a cada perfil de usuario sordo con el que se encuentra, adaptarse a su variedad de LS, que incluye el léxico y en este caso la oralización también.

Además, hay que tener en cuenta las características del alumnado sordo. A las escuelas o centros de educación secundaria acuden niñas y niños sordos que muestran la gran heterogeneidad de esta población. Así, en el aula conviven grupos o individuos con grandes competencias comunicativas con otros que desconocen por completo la LS.

Otros factores diferenciales son: edad, tipo de sordera, etiología, métodos de comunicación familiar... Todo ello influye en la puesta en práctica de la enseñanza de esta lengua.

Los y las intérpretes de lengua de signos realizan tareas de interpretación simultánea o consecutiva de lengua oral a lengua de signos o viceversa. Dentro del aula se interpretarán no sólo las explicaciones del profesor o profesora, sino también las intervenciones de los compañeros oyentes, así como toda la información acústica tanto interna como externa que se perciba en el aula.

Los servicios de interpretación de tipo académico son aquellos que se desarrollan en el ámbito educativo, actualmente tienen lugar, fundamentalmente, en la educación secundaria y universitaria. El ILS que ejerce sus funciones en la educación, aunque no es personal educativo, es crucial que forme parte de la comunidad universitaria para poder desarrollar sus funciones plenamente. Los ILS deberán reservar parte de su tiempo para la preparación, por lo que deberá ponerse en contacto con el profesorado para disponer del material necesario y conocer la programación de las clases.

La *función principal* del intérprete es interpretar, no explicar ni ampliar la información. Es la voz y el oído de la persona sorda. Su función se limita a interpretar fielmente lo que se diga en el aula y servir de puente de comunicación entre el profesorado y el alumnado sordo, o entre estos/as con sus compañeros/as oyentes o demás personal del centro. Además de transmitir la información auditiva que se establezca dentro del aula por parte del profesorado y/o alumnado oyente. En cuanto a la educación infantil y primaria, la figura más importante de la educación es el maestro/a sordo bilingüe como referente del alumnado sordo. Se requiere los servicios del

intérprete de LSE para actividades extra escolares, charlas... que se dan a lo largo del curso escolar. Estos servicios deberían estar facilitados por parte de las diferentes delegaciones educativas, al igual que ocurre en la educación secundaria obligatoria.

En España la formación de intérpretes se reduce a dos años, los correspondientes al Ciclo Formativo de Grado Superior de Interpretación de Lengua de Signos. También existe el grado en interpretación de LS en la Universitat Pompeu Fabra, y un postgrado de especialización en ámbito jurídico y educativo en la Universidad de Valladolid. Esta formación es insuficiente si tenemos en cuenta que para muchas personas sordas el acceso al currículo en educación general se hace, en parte, gracias a la utilización de los servicios de intérpretes en educación. Incluso para intérpretes altamente cualificados, el pleno acceso al contenido y vida social en una clase oyente es todo un reto. En un estudio realizado en USA (Schick, Williams y Kupermintz, 2006), donde la formación reglada también se reduce a dos años, sólo el 38 % de los ILSs que trabajaban en educación cumplían los requisitos necesarios para asegurar la calidad de la interpretación (de contenido y vida social) en el aula. Así, la mayoría de los estudiantes sordos que utilizan servicios de interpretación están en alto riesgo de fracaso escolar.

La mayoría de niños y niñas sordos tienen padres oyentes que no dominan la LS. Esta realidad supone que, en muchos casos, los ILSs presentes en educación sean un referente signante importante para el alumnado sordo, lo que implica, para el profesional de la interpretación, un mayor reto, si cabe, a la hora de signar como de si un nativo se tratase. Evidentemente, el intérprete no debe convertirse en su único modelo signante, puesto que, como advierte Winston (1994: 56) la adquisición de la LS por parte de los niños requiere interacción y comunicación directa. No podemos esperar competencia lingüística en LS sólo por utilizar los servicios de ILSs en educación. No está demás, claro está, que los ILSs que trabajan en primaria e infantil tengan, entonces, una base de conocimiento sobre el desarrollo cognitivo y de los procesos de aprendizaje del lenguaje (Conrad y Stegenga 2005: 298).

En encuestas y estudios realizados al personal implicado en la educación de personas sordas, incluidos intérpretes (como en Jones, Clark y Soltz 1997), se asume que en el ámbito educativo el intérprete tiene la posibilidad de comenzar su desarrollo profesional y mejorarlo, puesto que, al trabajar con niños, no se requieren conocimientos ni habilidades específicas. Nada más lejos de la realidad. El hecho de trabajar con personas cuya educación depende, en gran medida, de la interpretación supone un conocimiento y formación previa muy elevados. Hay que desterrar la idea de que el trabajo con niños o adolescentes supone un entrenamiento para los profesionales de la interpretación puesto que el riesgo de fracaso escolar para el alumnado es muy alto.

Lo más habitual es que esta figura termine convirtiéndose en modelo lingüístico cuando se carece de otro. Por eso reclamamos la necesidad de modelos próximos a la realidad del niño sordo, modelos competentes adultos que acompañen la enseñanza de una norma estándar, dentro

de la normalidad académica. Es decir, acercarse a esta postura sin que se vea como algo exótico. Tal y como hemos dicho: el papel de un ILS no puede ser constituirse en modelo de lengua.

Cualquier proceso de normalización exitoso no puede descargar el peso principal en la figura del intérprete. Para relativizar esa importancia atribuida a estos profesionales la adquisición debería darse antes y también debería cambiar la situación pedagógica o estímulo precoz con signantes nativos. Si no se planifica bien se espera del ILSE un papel que nunca va a cumplir y esa parte de la normalización debería hacerse por otros profesionales, otros procesos.

Habría que emprender acciones concretas, como desarrollar recursos para la normalización. Por ejemplo una oficina para resolver si se signa de un modo u otro, tarea que creemos que corresponderá al Centro de normalización. Y así otros muchos recursos de apoyo válidos para el ILS y para la comunidad

Por último, vamos a presentar en este esquema – resumen, los elementos factores que intervienen en este proceso, además de las actuaciones normalizadoras que tendrán que tenerse en cuenta.

La comunidad sorda en su conjunto debería pensar y fomentar la lengua en si misma en cuanto al estudio y regularización de su gramática. Además, las actividades culturales también deberían de fomentarse, ya que ayudan a la aparición de formas más estándares. Ya es hora de trabajar sobre la normalización incidiendo en la propia lengua, haciéndola más fuerte de manera autónoma, por su uso, por su cultura, y no por sus diccionarios (que no son bilingües) ni por los programas de educación, que tampoco lo son al 100%. Si no se hace así, la responsabilidad no dejará de recaer en los ILSs.

Hasta ahora, la normalización ha sido de fuera adentro, es decir, de mayoría oyente hacia minoría sorda para que se integren en el mundo oyente. Se trata en su mayoría de medidas compensatorias, no normalizadoras. Lo realmente normalizador sería que la gente viese normal la presencia de maestros sordos en las escuelas, de intérpretes en centros de secundaria o universidades o de una materia complementaria de lengua de signos en las escuelas públicas.

3. Competencia signada del alumnado sordo

No tenemos constancia de ningún instrumento de evaluación en nuestro país de la competencia signada de los alumnos sordos. Aunque actualmente se trabaja desde la Consejería de Educación de la región de Murcia en un proyecto de estas características.

Algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de analizar esta competencia son:

La competencia comunicativa en LSE de los alumnos sordos será mejor cuanto mayor sea el tiempo de exposición a modelos signantes correctos.

La interacción que se produce entre intérprete y alumno es mayoritariamente en un sólo sentido. El intérprete es emisor y el alumno receptor, el intérprete signa y el niño atiende.

La competencia relacionada con la comprensión de la lengua de signos será superior a la competencia en expresión.

La mayoría de niños y niñas sordos tienen padres oyentes que no dominan la LS. Esta realidad supone que, en muchos casos, los ILSs presentes en educación sean un referente signante importante para el alumnado sordo, lo que implica, para el profesional de la interpretación, un mayor reto, si cabe, a la hora de signar como de si un nativo se tratase. Evidentemente, el intérprete no debe convertirse en su único modelo signante, puesto que, como advierte Winston (1994: 56) la adquisición de la LS por parte de los niños requiere interacción y comunicación directa. No podemos esperar competencia lingüística en LS sólo por utilizar los servicios de ILSs en educación. No está demás, claro está, que los ILSs que trabajan en primaria e infantil tengan, entonces, una base de conocimiento sobre el desarrollo cognitivo y de los procesos de aprendizaje del lenguaje (Conrad y Stegenga 2005: 298) cuando trabajen en dicho ámbito.

Cuando esta herramienta se ponga a disposición de todos los centros con alumnos sordos se podrá:

1. Determinar con claridad las necesidades del alumnado sordo en cuanto al aprendizaje formal de la LSE.
2. Tener criterios objetivos a la hora de distribuir los recursos personales para su atención educativa.
3. Conocer el nivel de LSE del alumnado sordo, programando adecuadamente objetivos y contenidos para su aprendizaje.
4. Proporcionar información al intérprete y/o profesor del alumno sordo sobre sus conocimientos en LSE, pudiendo adaptar su intervención y metodología educativas.

A este respecto, la entidad responsable del proceso normalizador tendrá que actuar a la hora de:

Promover reuniones entre entidades de personas sordas y de intérpretes para ponerse de acuerdo en qué se ha de enseñar y cómo ha de hacerse. Por que, como ya hemos mencionado, lo deseable para la mejora de esta competencia signada, sería una "normalización educativa", la figura de un profesor signante unido a una normalización social, que haga que el niño no descubra la LS en la escuela y que sea normal su presencia fuera del aula también. (Antes, durante y después de la educación). Aunque esto choque con la tendencia a hacer normales a los niños sordos (actualmente la opción "normalizadora" es el implante

Por todo esto es muy importante también conseguir un cambio de percepción de muchos

estamentos, como el gobierno o las administraciones educativas, responsables de otorgar los recursos necesarios.

Podemos decir entonces que, aunque contemos con intérpretes, glosarios, etc. Si el alumno no consigue una competencia adecuada, el proceso no funciona adecuadamente. Además, el alumno representa solo una parte de la variedad de LS y con estas actuaciones únicamente se consigue perpetuar la no estandarización.

4. Lengua de signos como lengua de cultura

La conciencia literaria y, concretamente la conciencia poética, que acompaña a la conciencia lingüística se desarrolla en la medida en que la comunidad lingüística siente su lengua como lengua de cultura. (Eso es difícil, aún dentro de la propia comunidad sorda, donde los padres prefieren que su hijo sea competente en castellano, catalán, gallego o euskera antes que en LS). Posiblemente las lenguas de signos no se han desarrollado como lenguas de cultura por varios factores: la falta de escritura o la falta de un acceso directo, sin intermediarios, que se muestra en muy pocas ocasiones (festivales de sordos, poemas signados en la red...)

Las lenguas de cultura tienden a formalizarse durante su enseñanza, durante la escolarización y su aprendizaje obligatorio y estandarizado y esto, hasta la fecha, no sucede así (a pesar de que sea una de las implicaciones de la 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.

La repercusión que la enseñanza del estándar puede tener en la formación de ILS es vital. Actualmente, es posible y muy probable que un joven sordo en su vida escolar se encuentre con varios intérpretes que le proporcionen servicios en diferentes cursos y niveles educativos. Estos ILSs pueden utilizar distintos signos para un mismo concepto. Se dificulta, entonces, que se asocie con la misma realidad. Puede que el alumnado crea que son dos conceptos diferentes. La enseñanza del estándar puede acabar con este tipo de problemas.

En Catalunya empiezan a desarrollarse varias acciones al respecto. La primera ha sido llevar a cabo una serie de jornadas en las que intérpretes de instituto, alumnos de secundaria sordos y expertos sordos (profesores de lengua de signos) discutían y ponían en común el léxico específico de cada ámbito de los distintos estudios que los alumnos sordos están cursando. El resultado ha sido un glosario de signos de ámbitos técnicos que será colgado pronto en la web para que sea accesible para todos. Así los alumnos sordos, los intérpretes y futuros intérpretes de institutos pueden utilizar dichos signos. Esta es una de las medidas para acercarse a la creación del estándar, que ha incorporado en su proceso de creación a los principales actores de este

dominio: estudiantes sordos e intérpretes.

La mayoría de niños y niñas sordos tienen padres oyentes que no dominan la LS. Esta realidad supone que, en muchos casos, los ILSs presentes en educación sean un referente signante importante para el alumnado sordo, lo que implica, para el profesional de la interpretación, un mayor reto, si cabe, a la hora de signar como de si un nativo se tratase. Evidentemente, el intérprete no debe convertirse en su único modelo signante, puesto que, como advierte Winston (1994: 56) la adquisición de la LS por parte de los niños requiere interacción y comunicación directa. No podemos esperar competencia lingüística en LS sólo por utilizar los servicios de ILSs en educación. No está demás, claro está, que los ILSs que trabajan en primaria e infantil tengan, entonces, una base de conocimiento sobre el desarrollo cognitivo y de los procesos de aprendizaje del lenguaje (Conrad y Stegenga 2005: 298) cuando trabajen en dicho ámbito.

La verdadera clave para la normalización de la lengua está en incluir en la formación reglada de las personas sordas la LS como una materia sobre la que reflexionar y estudiar desde los primeros momentos hasta el final de la educación reglada y esa normalización revertirá en el trabajo de los y las intérpretes de LS, que verán reforzados sus conocimientos fonológicos, sintácticos, semánticos, en suma gramaticales, de esta lengua como parte activa del entramado de su labor cotidiana.

Bibliografía

- Conrad, Patricia & Stegenga, Susan. 2005. "Case studies in Education; Practical application of ethics and role". In Janzen, T. (Ed.). *Topics in Sign Language Interpreting*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins; p. 293 – 322
- Crasborn, Onno & Maya de Wit. 2005. Ethical implications of language standardisation for sign language interpreters. In: J. Mole (ed.) *International perspectives on interpreting. Selected proceedings from the Supporting Deaf People online conferences 2001-2005*. Pp. 112-119.
- Gras, Victoria. 2006. *La comunidad sorda como comunidad lingüística: panorama sociolingüístico de la/s lengua/s de signos en España*. Universitat de Barcelona: Tesis Doctoral
- Gras, Victoria. 2008. "Can signed languages be planned? Implications for interpretation in Spain". In: Plaza-Pust, Carolina and Esperanza Morales-López (eds.), *Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, pp. 165–193

- Harrington, Frank. 2001a. 'Deaf Students and the Interpreted Classroom: The Effect of Translation on Education?', in Frank J. Harrington and Graham H. Turner (eds) *Interpreting Interpreting: Studies and Reflections on Sign Language Interpreting*, Coleford, UK: Douglas McLean, 74-88
- Harrington, Frank J. 2001b. 'The Rise, Fall and Re-invention of the Communicator: Re-defining Roles and Responsibilities in Educational Interpreting', in Frank J. Harrington and Graham H. Turner (eds) *Interpreting Interpreting: Studies and Reflections on Sign Language Interpreting*, Coleford: Douglas McLean, 89-101
- Jones, Bernhardt E.; Clark, Gary M. y Soltz, Donald F. (1997). Characteristics and Practices of Sign Language Interpreters In Inclusive Education Programs. En *Exceptional Children*, Vol. 63, (pp. 257-268)
- Lee, Robert G. (2005). The Research Gap: Getting Linguistic Information into the Right Hands—Implications for Deaf Education and Interpreting. En Marc Marschark, Rico Peterson y Elizabeth A. Winston (eds.): *Sign Language Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice* (pp.142-158). Oxford University Press
- Marschark, Marc; Sapere, Patricia; Convertino, Carol y Seewagen, Rosemarie (2005). Access to postsecondary education through sign language interpreting. En *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10:1, pp. 38-50. Oxford University Press
- Marschark, Marc; Sapere, Patricia; Convertino, Carol y Seewagen, Rosemarie (2005). Access to postsecondary education through sign language interpreting. En *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10:1, pp. 38-50. Oxford University Press
- Mora Gutiérrez, Juan Pablo; Moriyón Mojica, Carlos y Storch de Gracia y Asensio, José Gabriel (2006). La normalización de las lenguas de señas en la Universidad Española. En *Adaptar la igualdad, normalizar la diversidad. Actas del II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad*, pp. 120-137. Madrid. Universidad Complutense.
- Pérez, Yolanda (2005). Fenómenos de lenguas en contacto en una intérprete de LSV en el contexto escolar. 33 págs. http://www.cultura-sorda.eu/resources/Lenguas_en_contacto_Perez.pdf

- Saline, Leslie: Lexical standardization in ASL: interpreters in the American deaf community. In: Chaiken, Jessica / Giunta, Mary Louise (eds): *Communication forum*. Vol. 3. Washington, DC : Gallaudet Univ. School of Communication (1994) - pp. 139-147
- Sanderson, G. (1991). Setting priorities for the 1990s. *Conference proceedings: Educational interpreting: Into the 1990, November 9-11,1989*. Washington, DC: Gallaudet University, College of Continuing Education.
- Schatz, Susan J.: Lexical standardization in ASL: In the American deaf community. In: Chaiken, Jessica / Giunta, Mary Louise (eds): *Communication forum*. Vol. 3. Washington, DC : Gallaudet Univ. School of Communication (1994) - pp. 149-166
- Schick, Brenda; Williams, Kevin; Kupermintz, Haggai (2006). Look Who's Being Left Behind: Educational Interpreters and Access to Education for Deaf and Hard-of-Hearing Students. En *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11:1, pp. 3-20(18). Oxford University Press.
- Wilson, Julie M.: The standardization of ASL. In: Chaiken, Jessica / Giunta, Mary Louise (eds): *Communication forum*. Vol. 3. Washington, DC : Gallaudet Univ. School of Communication (1994)
- Winston, Elizabeth (1994). An interpreted education: Inclusion or exclusion? En Robert C. Johnson y Oscar P. Cohen (eds.), *Implications and Complications for Deaf Students of the Full Inclusion Movement: A Joint Publication by the Conference of Educational Administrators Serving the Deaf, and the Gallaudet Research Institute* (pp. 53-63). Washington, DC. Gallaudet Research Institute.