

Original Articles · Artículos originales

La formación de intérpretes de lengua de signos: el caso de los CODA (hijos e hijas de padres sordos)

The Training of Sign Language Interpreters: the Case of CODA (Children of Deaf Adults)

Stephanie Marie Michele Papin^a  0000-0002-3910-5470Rayco H. González-Montesino^a  0000-0002-6830-3951^aUniversidad Rey Juan Carlos

RESUMEN

La falta de accesibilidad para las personas sordas conduce a que sus hijos e hijas oyentes, denominados CODA (*Children Of Deaf Adults*), asuman el rol de intermediación entre el mundo oyente y sordo desde su infancia. Los programas formativos de interpretación en lenguas signadas han permitido a cualquier persona acceder a esta profesión, y muchos CODA han pasado a desarrollar su labor de mediadores de manera profesional. Mediante un estudio fenomenológico de tipo descriptivo, y tras el análisis de veinte narrativas de CODA que han participado en programas reglados para ser intérpretes de lengua de signos en Francia y en España, se revela el conjunto de necesidades específicas de estos en las aulas. Los resultados de esta investigación pueden beneficiar al campo de la didáctica de la interpretación signada, incorporando un enfoque para los CODA en el diseño de la enseñanza que favorece el aprendizaje de todos los futuros intérpretes.

Palabras clave: CODA, intérpretes de lengua de signos, formación, lengua de herencia, personas sordas

ABSTRACT

The lack of accessibility for deaf people leads their hearing sons and daughters, called CODA (Child Of Deaf Adults), to assume the language brokering role between the hearing and deaf world since their childhood. Sign language interpreting training programs have allowed anyone to enter this profession, and many CODAs have gone on to become professional interpreters. Through a descriptive phenomenological study, and after the analysis of twenty narratives of CODA who have participated in formal programs to become sign language interpreters in France and Spain, their specific needs in the classroom are revealed. The results of this research can benefit the field of sign language interpreting didactics by incorporating a CODA approach in the teaching design that favors the learning of all future interpreters.

Keywords: CODA, sign language interpreters, training, heritage language, deaf people

Información

Correspondencia:

Stephanie Marie Michele Papin
stephanie.papin@urjc.es

Fechas:

Recibido: 15/01/2023

Revisado: 23/03/2023

Aceptado: 24/04/2023

Contribuciones de autoría:

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses:

Ninguno.

Financiación:

Esta investigación no ha recibido ayuda o financiación alguna.

Cómo citar:

Papin, S. M. M. & González-Montesino, R. H. (2023). La formación de intérpretes de lengua de signos: el caso de los CODA (hijos e hijas de padres sordos). *Sendebär*, 34, 162-181.<https://doi.org/10.30827/sendebär.v34.27141>

1. Introducción

Las personas sordas se enfrentan a diario a multitud de barreras de comunicación en la casi totalidad de los ámbitos de su vida. La falta de sensibilización que existe sobre la realidad y la diversidad del colectivo sordo provoca que la mayoría de la población no sepa adaptar sus interacciones con las personas sordas, las cuales presentan una amplia variedad de perfiles lingüísticos «en función de una serie de factores como la edad de exposición a esta lengua, la tipología familiar y la elección lingüística, entre otros» (Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española [CNLSE], 2020: 16). Según los datos de la última *Encuesta de discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia* (Instituto Nacional de Estadística, 2020), en España hay un total de 1,230.000 personas con discapacidad auditiva, de las que solo 27.300 (mayores de 6 años) utilizan la lengua de signos para comunicarse. Estas personas conforman, por tanto, una minoría lingüística y cultural en la que la lengua de signos se configura como el principal elemento identitario y aglutinador del colectivo (Pérez, 2014: 277-279).

La comunidad sorda ha reclamado en las últimas décadas a los poderes públicos el reconocimiento legal de esta lengua y de sus derechos lingüísticos. La promulgación de la Ley 27/2007 supuso un hito para este colectivo, ya que se reconocieron las lenguas de signos española y catalana y su derecho a disponer de servicios de intérpretes de lenguas de signos (ILS) en las relaciones con las Administraciones Públicas y en el acceso a los bienes y servicios a disposición del público. No obstante, el *II Informe sobre la situación de la lengua de signos española* evidencia que un 46,3% de los 514 encuestados sordos y sordociegos afirma que sus solicitudes de servicios de interpretación signada no siempre se han satisfecho y que «un 44,4% cree que no hay posibilidad de contar con interpretación en todos los ámbitos y en todas las horas» (CNLSE, 2020: 31). Por tanto, el reconocimiento legal de la lengua de signos sigue siendo un elemento de reivindicación por parte de la comunidad sorda, para que sea reconocida como lengua minoritaria y para que el desarrollo legislativo permita una accesibilidad real para las personas sordas (Esteban y Ramallo, 2019).

En Francia, tal y como señala la página *web* de la *Fédération Nationale des Sourds de France* (FNSF, 2023), alrededor de 100.000 personas sordas (de las 300.000 que residen en el país) se comunican mediante la lengua de signos francesa (LSF). Además, se estima que un total de 250.000 franceses se han formado en esta lengua. Fue la Ley 2005-102, de 11 de febrero de 2005, la que promulgó la igualdad de derechos y oportunidades, así como la participación y ciudadanía de las personas con discapacidad, y posibilitó de este modo el reconocimiento de la LSF como una lengua de pleno derecho (Art. 75, L.312-9-1). El artículo 78 de esta ley establece que las personas con discapacidad auditiva se pueden beneficiar, previa solicitud, de una traducción simultánea (escrita o visual) de cualquier información oral o sonora que les concierna, para lo que la intervención de un intérprete LSF es esencial. Sin embargo, la Asociación Francesa de Intérpretes de Lengua de Signos (AFILS) señala que, a pesar de la evolución positiva de los derechos de las personas sordas tras la promulgación de la Ley 2005-102, en muchos casos sigue siendo difícil conseguir intérpretes cualificados y sufragados por el Estado.

Independientemente de esta situación, es cierto que la profesión del ILS en España y en Francia, al igual que en otros países, surgió en el seno de la comunidad sorda y que se ha ido

desarrollando de forma paralela a como lo ha hecho el propio colectivo de personas sordas (González-Montesino, 2020: 51). Las primeras personas que cumplieron con esta labor de mediación interlingüística fueron los familiares oyentes de las personas sordas y, más concretamente, sus hijos e hijas, quienes no disponían de formación específica ni recibían remuneración económica alguna (De los Santos & Lara, 2004: 20). Este escenario se fue transformando con el establecimiento en 1987 de los primeros servicios oficiales de interpretación signada y, sobre todo, con la implantación en 1995 del título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos en el ámbito de la Formación Profesional, lo que implicó un incremento sustancial de profesionales de la interpretación sin vinculación familiar con personas sordas. Sin embargo, las aulas también acogieron a muchos de esos precursores de la interpretación signada y, actualmente, siguen recibiendo a personas que, desde pequeñas, realizan a diario esa actividad de mediación comunicativa para sus padres sordos (aunque ahora sean aulas universitarias y no de Formación Profesional).

Nuestra intención con este trabajo es aproximarnos a las vivencias de estos estudiantes de interpretación signada, quienes presentan unas experiencias, características y competencias lingüísticas muy diferentes a las que tiene el resto de alumnado de los programas formativos de ILS. Para ello, llevaremos a cabo un estudio de tipo fenomenológico y de corte exploratorio. El trabajo se organiza en cinco apartados. El primero describe las principales características de los hijos de padres sordos para, a continuación, señalar las aportaciones de estos a la profesión y formación de ILS. Seguidamente, se expone el diseño de investigación y el enfoque metodológico empleado y, después, los principales resultados alcanzados. Por último, se presentan las principales conclusiones, entre las que destaca el hecho de que en los programas formativos de ILS en España y Francia no se ha tenido en cuenta las particularidades de este alumnado y que el profesorado tampoco ha sabido dar respuesta a sus necesidades educativas específicas.

2. Características de los CODA

Una de las principales características de la comunidad sorda es que el 90% de los hijos e hijas de padres sordos son oyentes (Preston, 1994: 250) y, a menudo, son ellos quienes realizan desde una edad muy temprana la labor de intermediación lingüística de sus padres con el resto de las personas oyentes: son los denominados CODA (*Child Of Deaf Adults*).

Por *intermediación* se entiende el acto de traducción o interpretación que algunos jóvenes de familias inmigrantes realizan para sus padres, para otros miembros de la familia, para profesores, vecinos, otros adultos, etc. (DeMent & Buriel, 1999: 285). Los hijos e hijas de familias migrantes pueden ejercer de intermediadores, ya que dominan tanto la lengua mayoritaria como la lengua minoritaria utilizada en su hogar. De la misma manera, los CODA pueden manejar la modalidad signada al estar en contacto continuo con sus padres y con otras personas sordas y, además, adquirir y usar la lengua oral mayoritaria en otros contextos, como la escuela. Por ello, suelen servir de mediadores entre sus padres sordos y la comunidad oyente (Hall & Guéry, 2010: 26).

A diferencia de los hijos e hijas de padres inmigrantes, los CODA pueden ser intermediarios lingüísticos dentro de la familia (Napier, 2017: 389) debido a que suelen salvar las dificultades en las interacciones entre los miembros oyentes de la familia extensa y los padres sordos.

Sin embargo, a pesar de ser intermediadores para sus padres sordos, dado que suelen ser las personas oyentes del entorno que mejor se comunican con ellos, pueden no haber adquirido la lengua de signos o no del todo bien porque los padres sordos no la han transmitido o lo han hecho de forma parcial. Por ejemplo, los padres sordos pueden utilizar una lengua de signos entre ellos, pero utilizar un modo de comunicación mixto (oral con apoyo de signos) con sus hijos e hijas oyentes (Rienzi, 1990: 405).

Otra particularidad de los CODA como intermediarios para sus padres sordos es su conciencia de la diferencia sensorial, que los lleva a proporcionarles continuamente información auditiva del entorno. Así, los CODA parecen desarrollar una hipervigilancia o sensibilidad aguda y temprana al entorno, aportando, en particular, la información cultural o social asociada a los sonidos (Myers, 2010: 110).

Uno de los retos que suelen encontrar los CODA emana directamente del estigma de sus padres sordos como discapacitados (Jacob et al., 2018: 1). Los CODA suelen ser conscientes que sus padres sordos han sido discriminados en términos de oportunidades, de educación y de empleo. Además, siguen siendo testigos de las injusticias que viven las personas sordas a diario, por lo que continúan haciendo de intermediarios desde una postura de defensores de sus familias (Hoffmeister, 1985: 116). Bauer (2017: 2) expone que, en la mayoría de los casos, los CODA tienen que adaptarse a «the conflicting demands of two cultural worlds». La intermediación lingüística conduce a la asimilación a la cultura mayoritaria y al mantenimiento de la cultura nativa a través de una negociación continua (Preston, 1994: 165). Para los CODA, esa negociación implica ubicarse en la frontera del mundo oyente y del mundo sordo, en un espacio delicado, siendo a la vez el «link to the alien hearing culture, a source of information for making decisions, and a ‘spokesperson’ for the family» (Lane et al., 1996:171).

3. Los CODA en la formación de los ILS

Muchos CODA han pasado a desarrollar este papel de mediador de manera profesional (Napier, 2011: 83), aunque todos hayan tenido experiencias de bilingüismo bimodal, de biculturalidad y de intermediación entre ambas lenguas y culturas antes de acceder a una formación reglada para convertirse en intérpretes profesionales. La implantación de los programas reglados de formación de ILS, en los que cualquier persona puede elegir formarse y desempeñar esta profesión, ha liberado, en cierta medida, a los CODA de esa labor. Esto ha supuesto que la proporción de intérpretes procedentes de la comunidad sorda se ha reducido (Cokely, 2005: 2). Cokely (2005: 2) advierte que el hecho de que cada vez sean menos los CODA que eligen trabajar como ILS profesionales se debe, en parte, a que muchos de ellos no completan la formación porque no se ajusta a sus necesidades y hay un desgaste personal.

En efecto, los CODA siguen siendo una minoría entre este alumnado. Además, deben enfrentarse a una estructura curricular y de contenidos diseñada para estudiantes que adquieren la lengua de signos como segunda lengua y la interpretación signada como una práctica de nuevo aprendizaje. Su presencia en los programas formativos de ILS supone una serie de retos pedagógicos que no se reconocen, al menos de manera oficial, en el diseño de estas enseñanzas. Diferentes estudios identifican a los CODA como ‘signantes de herencia’, que han adquirido la lengua de signos en casa desde el nacimiento, pero que también han sido expuestos a

la lengua oral dominante en otros contextos, como en la escuela (Reynolds, 2016: 1). Isakson (2018: 7) considera que el enfoque pedagógico actual en los centros formativos de ILS en Estados Unidos no satisface las necesidades específicas de los signantes de herencia, y señala que «heritage signers reported feeling isolated and singled out, and criticized and misjudged for their language competence, language variation, and perceived “unfair advantage” in their interpreter education programs» (Isakson, 2018: 7).

De la misma manera, Williamson (2015: 10) afirma que, a pesar de las experiencias y habilidades que aportan al aula y a la profesión del ILS, no se tienen en cuenta las necesidades específicas de los CODA ni sus habilidades. A menudo, los docentes aplican el molde de los aprendices de segundas lenguas a los hablantes de herencia, aunque estos tienen procesos de aprendizaje y errores diferentes (Polinsky & Kagan, 2007: 35). Por ejemplo, los formadores pueden valorar errores como graves cuando simplemente son una divergencia a la lengua estándar; por lo contrario, pueden ignorar ciertos errores automatizados en el hablante de herencia que pasan desapercibidos en la fluidez de su expresión, pero que requieren de dedicación para corregir (Bloon & Polinsky, 2015: 16). Los hablantes de herencia suelen dar una impresión de mayor competencia (a menudo más de la que realmente tienen), ya que su expresión puede resultar similar, aunque no igual, a la de un hablante nativo (Bloon & Polinsky, 2015: 16). En los cursos, ciertos comentarios del profesorado y del alumnado sobre su lengua pueden ser vividas como invasivas, ya que tocan un aspecto íntimo y pueden generar vulnerabilidad en el hablante de herencia (Bloon & Polinsky, 2015: 22).

3.1. Aportaciones de los CODA a los modelos de interpretación signada

La profesión de ILS se ha desarrollado, tradicionalmente, a partir de la comunidad sorda (Cokely, 2005: 2). Napier (2017: 404) afirma que «CODAs child language brokering is a precursor to becoming professional interpreters». Así, los intérpretes CODA se han posicionado históricamente como aliados de las personas sordas, debido a su interés tanto por preservar y defender su lengua y cultura de herencia como por mejorar la situación social de estas.

Desde la implantación de los programas formativos de ILS en España, y durante más de veinte años, se impuso una visión de este profesional como *punte de comunicación* o mero transmisor de información, con la intención de desvincular al ILS del modelo asistencial que se le asignó en sus inicios y promover su emancipación de la comunidad sorda (González-Montesino, 2019: 5). El modelo actual de ILS *bilingüe-bicultural*, que considera la necesidad de mediación lingüística y cultural como inherente a la profesión (González-Montesino, 2019: 5), ha recogido la aportación de los CODA a la profesión como «intermediarios culturales entre los sordos y los oyentes» (Preston, 1994: 146).

Actualmente, en España se discute en el seno de la profesión la necesidad de reconocer la capacidad del ILS para actuar e intervenir en los servicios para ofrecer una mayor calidad a los usuarios (González-Montesino, 2019: 6). De manera similar, en Francia se promueve la implicación del ILS en la situación en la que participa y se sostiene que su influencia es esencial para el buen funcionamiento de la comunicación (Pointurier Pointurier-Pournin, 2014: 74). Las dinámicas de poder que siguen funcionando en las situaciones interpretadas nos indican que la presencia de ILS no siempre garantiza los derechos de las personas sordas (Haualand & De Meulder, 2019: 30). La interpretación de lenguas signadas requiere una compenetración

con la comunidad etnolingüística para ser conscientes de los efectos de la interpretación y, así, gestionar las interacciones con éxito (Subijana, 2019: 84). Justamente, en las experiencias de intermediación de los CODA, el valor de la interpretación no reside en el hecho de interpretar como simple transmisor de información, sino en los resultados de esta (Burge, 2018: 12). Así, los CODA aportan un conocimiento desde su experiencia de agente activo en la interpretación, movilizándolo estrategias que actúan sobre el suceso. No significa que sus estrategias sean siempre las adecuadas; de hecho, los CODA pueden explotar en su propio beneficio las situaciones de intermediación (Singleton & Tittle, 2000: 228). Sin embargo, sus experiencias arrojan luz a la comprensión de la intervención y participación del ILS en el curso de una situación de comunicación entre grupos mayoritarios y minoritarios.

3.2. Aportaciones de los CODA a los programas formativos de ILS

A nivel social, los mecanismos de ‘subjetivación del poder’ (Foucault, 1969: 306), de ‘reproducción social’ (Bourdieu, 1994: 3) y los ‘ritos de interacción’ (Goffman, 1967: 5) deben considerarse para entender los entresijos de todos los agentes de la comunicación en el acto interpretado, incluyendo a los ILS. Por eso, una reflexión sobre el audismo¹ estructural e interiorizado facilita llevar a cabo el proceso de (des)construcción (Bauman, 2004: 243) necesario al devenir del ILS, tanto individual como colectivo.

Trichet y Bourgeois (2012, como se citó en Pointurier Pointurier-Pournin, 2014: 119) demuestran que los ILS que declaran estar más comprometidos con su práctica profesional son los que tienen una implicación activa y militante en la comunidad sorda. Por ello, fomentar la participación de los hablantes de herencia en las clases, para compartir su visión y sus conocimientos de la lengua y de la comunidad etnolingüística puede ser muy beneficioso para el resto de los estudiantes, reforzando una actitud positiva ante las prácticas interlingüísticas e interculturales (Bloon & Polinsky, 2015: 17). En este sentido, la pedagogía lingüística crítica (Leeman, Rabin & Román-Mendoza, 2011: 481) aporta un enfoque pertinente para diseñar programas formativos de ILS en los que participen estudiantes CODA. Al fin y al cabo, estos tienen un ‘conocimiento situado’ (Haraway, 1988: 575) del que parten para construir su profesionalidad.

4. Metodología

4.1. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es analizar las vivencias de los hijos e hijas de padres sordos sobre su experiencia formativa como ILS profesionales. En concreto, nos interesa conocer cuáles fueron sus principales motivaciones para realizar una formación reglada de intérpretes y qué expectativas tenían en ese momento. También pretendemos determinar las necesidades formativas específicas de este colectivo y cómo el profesorado les dio respuesta.

¹ ‘Audismo’ es la creencia de que una persona oyente es superior basándose en su capacidad de oír o por su capacidad de comportarse a la manera de quien oye (Humphries, 1977: 12)

4.2. Población y muestra

La población objeto de estudio es la de ILS que cumplan con la característica de ser hijos o hijas de padres sordos y que, además, hayan participado en algún programa formativo reglado en España o Francia para alcanzar el grado de intérprete profesional.

Teniendo en cuenta que en estos países no existe un censo oficial de ILS profesionales, ni tampoco hay opción de aplicar los criterios de inclusión planteados (ser CODA y haber realizado una formación profesionalizante), se hace imposible plantear un muestreo de tipo probabilístico que permita que todos los miembros de la población tengan la misma posibilidad de ser seleccionados para conformar la muestra (López, 2004: 70). Por ello, se optó por utilizar un muestreo no probabilístico. La técnica empleada fue la de muestras en cadena o *bola de nieve*, mediante la que se identifica a algunos informantes clave en el estudio que serán quienes faciliten el acceso a otras personas que también cumplan con los criterios de inclusión estipulados; estas últimas, a su vez, identificarán a otros participantes, y así sucesivamente (Hernández, Fernández y Baptista, 2014: 388). De esta forma, el tamaño de la muestra del presente estudio fue de 20 casos, duplicando el tamaño mínimo establecido por Hernández, Fernández y Baptista (2014: 385) para estudios de tipo fenomenológico. Por un lado, se identifican a diez ILS españoles (ocho mujeres y dos hombres), de los cuales dos tenían titulación universitaria y ocho eran titulados mediante Formación Profesional; y, por otro lado, se localizan a otros diez ILS franceses (seis mujeres y cuatro hombres), de los que ocho eran titulados universitarios en interpretación signada y dos habían realizado una formación no reglada. Así, estas características de la muestra seleccionada deberían considerarse para la posible reproducibilidad de este estudio.

4.3. Diseño y enfoque

Atendiendo al carácter exploratorio y descriptivo de este estudio, se optó por un enfoque de tipo cualitativo porque nos permitía «desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riquezas» (Flick, 2012: 13). Gracias al análisis de las experiencias vividas por los participantes, se alcanza a entender, describir y explicar cuestiones sociales como la que nos interesaba (Flick, 2012: 13).

Para identificar las vivencias de los informantes y poder profundizar en sus experiencias como intermediadores lingüísticos de sus padres sordos, el método de investigación que se empleó fue el fenomenológico porque, como afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014: 469), posibilita explorar, describir y comprender las experiencias vividas por un grupo de personas en relación con un determinado fenómeno. Es un método que nos permite adentrarnos «en la conciencia de la persona, es decir, entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que las rodean y son definidas en la vida psíquica del individuo» (Fuster: 2019, 205).

Finalmente, la técnica de investigación aplicada fue la entrevista en profundidad, ya que es «uno de los métodos dominantes en la investigación cualitativa» (Flick, 2015: 109). Esta técnica supone el desarrollo de una reunión en la que el entrevistador y el entrevistado conversan e intercambian información (Hernández, Fernández y Baptista, 2014: 403); un diálogo que ha sido diseñado previamente por el entrevistador y con el que pretende lograr los objetivos plan-

teados en la investigación. Con la intención de evitar posibles sesgos provocados por el hecho de que fuésemos dos personas las que realizáramos las entrevistas, se decidió que solo uno de los autores de este trabajo se encargara de las 20 entrevistas. En concreto, lo haría la investigadora de origen francés, ya que de esta forma las entrevistas podrían desarrollarse en español, en francés, en LSE o en LSF, según la preferencia de cada entrevistado. Dicha investigadora es CODA y, por tanto, es bilingüe en lengua de signos francesa y en francés; pero, además, reside en España desde hace doce años, por lo que tiene competencia suficiente en español oral y signado. Asimismo, se consideró que el hecho de su condición de CODA facilitaría un clima de mayor confianza durante las entrevistas y una relación horizontal con los entrevistados, que posiblemente rompería con la frecuente posición de jerarquización investigador-informantes y permitiría un diálogo más profundo y pertinente.

4.4. Materiales y procedimiento

El material ideado para llevar a cabo las entrevistas fue una batería de preguntas abiertas con la que identificar las vivencias y conocer las experiencias de nuestros participantes. No obstante, las entrevistas no se restringirían a este compendio de preguntas, sino que, según se fuera desarrollando cada una de ellas, la entrevistadora podría formular otras preguntas *ad hoc* para profundizar en las respuestas dadas por los intérpretes. Por tanto, el instrumento de investigación fue una entrevista semiestructurada, que nos permitiría lograr una información más detallada en caso de que fuera necesario (Hernández, Fernández y Baptista 2014: 403).

La batería contó con un total de 21 preguntas. Cada una de ellas estaba vinculada con alguno de los objetivos específicos del estudio y se organizaron en tres apartados principales: 1) datos sociodemográficos de los informantes (edad, género, lengua materna, programa formativo de ILS realizado, años de experiencia profesional, etc.); 2) motivaciones y expectativas en la formación; y 3) necesidades educativas de las ILS.

Este cuestionario fue validado a través de un juicio de expertos para evaluar su validez y fiabilidad. Este método de validación se define «como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones» (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008: 29). En este caso, se le solicitó la opinión a tres ILS experimentadas que, actualmente, ejercen como personal docente e investigador en tres universidades españolas. Para facilitar su labor, se les facilitó un documento con instrucciones y un conjunto de ítems con los que evaluar los tres apartados del cuestionario y la entrevista en general. Según la valoración de las tres expertas, el conjunto de la entrevista era excelente y, aunque señalaron que se realizaran ciertas modificaciones y ajustes en la formulación de algunas preguntas, consideraron en que el grado de adecuación y pertinencia de los tres apartados era adecuado.

El procedimiento de investigación empleado comenzó con el conjunto de decisiones sobre la muestra del estudio y el tipo de diseño de investigación. A continuación, se elaboró la batería de preguntas que se utilizaría como guion de las entrevistas y se realizó el juicio de expertos. Después de decidir quién realizaría las entrevistas, se acordó también que estas se realizarían de forma virtual, utilizando la plataforma *Microsoft Teams*, porque la muestra estaría compuesta por personas de dos países y, posiblemente, de diferentes territorios. La opción de emplear *Microsoft Teams* también se justifica porque se pretendía grabar las entrevistas y, al

finalizar cada una de ellas, este programa permite generar un archivo en vídeo de la grabación para el posterior tratamiento y análisis de datos.

Una vez se concretaron todas estas cuestiones, se elaboró un listado de cuatro posibles informantes claves, dos españoles y dos franceses, que cumplieran con los criterios de inclusión y con los que se contactó para explicarles los objetivos que se perseguían con este trabajo y animarlos a participar. Todos aceptaron la propuesta y se acordó con ellos diferentes fechas para realizar las entrevistas virtuales. Al inicio de cada una de ellas, y siguiendo los patrones de la ética en investigación cualitativa (Flick, 2015: 97-107), se reiteró el objetivo principal de este estudio y se les informó de los procedimientos que se emplearían para preservar su identidad. Además, tras explicar los motivos que tenía grabar las entrevistas, se les solicitó consentimiento expreso para ello y se les aseguró la confidencialidad de la información recopilada. Al finalizar cada entrevista, se solicitó a estos informantes clave su ayuda para localizar a otros posibles participantes en el estudio, hasta conformar la muestra pretendida. Todo este procedimiento descrito se siguió con todos los participantes.

Finalmente, tras realizar las 20 entrevistas, se transcribieron (las que se hicieron en francés o en LSF las transcribió al español la investigadora francesa, mientras que el investigador español se encargó de las que se desarrollaron en español o en LSE) y, posteriormente, se analizaron, extrayendo una serie de resultados que se presentan en el siguiente apartado. Teniendo en cuenta las limitaciones de espacio para esta publicación, se incluirán como citas los ejemplos más destacados de los distintos informantes.

5. Resultados

5.1. Datos sociodemográficos

Las respuestas obtenidas en la primera parte de las entrevistas permiten describir la unidad muestral alcanzada para este estudio. Como queda reflejado en la tabla 1, el total de CODA participante fue de veinte: diez ILS españoles y diez franceses (codificados, respectivamente, como ILSE e ILSF). El 70% de las informantes son mujeres y la edad media es de 35 años. En cuanto a la formación de ILS realizada, la muestra refleja la realidad de ambos países: una mayor presencia de titulados superiores en Francia. En este país, la formación de ILS pasó a ser de posgrado universitario en 2005 (actualmente, ofertada por 5 universidades), mientras que en España fue en 2016 cuando comenzó el único programa de grado para lengua de signos española que existe hoy día.

Tabla 1. Características del grupo muestral (Elaboración propia)

Informante	Género	Edad	Programa formativo realizado	Año de titulación
ILSE 1	Mujer	30	Grado Universitario "Lengua de Signos y Comunidad Sorda" URJC Madrid	2021
ILSE 2	Hombre	43	Ciclo formativo "Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos" Albacete	2016
ILSE 3	Mujer	38	Ciclo formativo "Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos" Bilbao	2006
ILSE 4	Mujer	29	Ciclo formativo "Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos" San Sebastián	2012
ILSE 5	Mujer	31	Ciclo formativo "Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos" Barcelona	2012
ILSE 6	Mujer	43	Ciclo formativo "Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos" Bilbao	2000
ILSE 7	Mujer	37	Ciclo formativo "Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos" Albacete	2014
ILSE 8	Mujer	45	Ciclo formativo "Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos" Badajoz	1998
ILSE 9	Mujer	31	Ciclo formativo "Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos" Valencia	2016
ILSE 10	Hombre	28	Grado Universitario "Lengua de Signos y Comunidad Sorda" URJC Madrid	2022
ILSF 1	Hombre	58	Formation à l'interprétation de l'association SERAC (Sourds Entendants Recherche Action Communication)	1989
ILSF 2	Hombre	33	Master Interprétation et traduction français/langue des signes française et LSF/français. Ecole Supérieure d'Interprètes et de traducteurs. Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.	2016
ILSF 3	Mujer	25	Master de Traduction, d'Interprétation et de Médiation Linguistique (TIM). Université Toulouse Jean Jaurès	2021
ILSF 4	Mujer	29	Master Interprétation et traduction français/langue des signes française et LSF/français. Ecole Supérieure d'Interprètes et de traducteurs, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.	2020
ILSF 5	Hombre	27	Master Interprétation Langue des Signes Française / Français. Université Paris 8	2019
ILSF 6	Mujer	27	Master Mention "Sciences du langage" Parcours "Interprétariat Langue des Signes Française / Français". Université de Lille.	2021
ILSF 7	Mujer	29	Master Interprétation Langue des Signes Française / Français. Université Paris 8	2014
ILSF 8	Mujer	42	Formation à l'interprétation de l'association SERAC (Sourds Entendants Recherche Action Communication)	2004
ILSF 9	Mujer	31	Master Mention "Sciences du langage" Parcours "Interprétariat Langue des Signes Française / Français". Université de Lille.	2016
ILSF 10	Hombre	35	Master de Traduction, d'Interprétation et de Médiation Linguistique (TIM). Université Toulouse Jean Jaurès	2012

5.2. Motivaciones y expectativas de los CODA en la formación de ILS

Para formar a los futuros ILS que son CODA, cuya infancia ha sido marcada por su papel de mediadores entre el mundo sordo y el oyente, es necesario revisar y comprender cómo es este tipo de intermediación lingüística infantil. La manera en la que los CODA narran sus experiencias como intermediarios puede ser reveladora de su entendimiento de la práctica de la interpretación signada, de cómo cambia esa percepción en la edad adulta (Bauer, 2017, p.371) y qué esperan alcanzar con una formación reglada.

Como parte de la misión implícita como aliado de la comunidad sorda, todos los informantes relatan experiencias de intermediación entre las personas oyentes y su familia sorda. Esas situaciones eran tan frecuentes que la mayoría las entiende como anodinas. Quizás es la voluntad de normalizarlas y verlas como algo no necesariamente dañino lo que les hace relatarlas de esta manera; el caso es que la idea de banalidad y facilidad destaca en varias narrativas. Los dos ejemplos siguientes lo ilustran:

1. J'ai même aidé des amis de mes parents qui avaient besoin d'un interprète pour aller au bureau de la sécurité sociale ou des choses comme ça, des petites choses. C'était normal.

(ILSF 1)

Incluso ayudaba a amigos de mis padres que necesitaban un intérprete para ir a la oficina de la Seguridad Social o cosas así, pequeñas cosas. Era normal.

(traducción propia)

2. Las gestiones administrativas, al final yo creo que la primera vez te da un poco de palo porque te sientes pequeña, pero luego dices: «bueno, me pongo a un lado, se lo explico, es fácil».

(ILSE 2)

Sin embargo, esos mismos informantes y otros han expresado también que, a veces, han vivido la interpretación como una tarea desagradable, aburrida o frustrante. Relatan dificultades para entender e interpretar el contenido o gestionar una situación grave, lo que les ha generado agobio, estrés o agotamiento, ya que no tenían las herramientas para lidiar con esos encargos complejos (por ejemplo, interpretar una hospitalización en urgencia o la evacuación de un incendio). El nivel emocional es también relatado como una dificultad para asumir el papel de ILS en la familia, como lo ilustra el siguiente ejemplo:

3. Me ha tocado hacer gestiones de todo tipo, pero las más duras han sido en relaciones familiares: esto me toca mucho la fibra. Creo que son las más dolorosas, las situaciones de corazón, de familia. Dices: «¿por qué me toca esto?» Tener que interpretar entierros, por ejemplo, priorizaba que mis padres estuvieran presentes antes de lo que yo sentía.

(ILSE 8)

Para todas las personas entrevistadas, la elección de la profesión de ILS responde a una voluntad de apoyo a la comunidad sorda que se ha ido formando desde la infancia. Si bien es cierto que otras personas oyentes, al relacionarse con individuos sordos, pueden acabar haciendo el papel de intermediación, lo constitutivo de la experiencia CODA es haber crecido y haberse construido teniendo ese rol y esa inquietud para que la información llegue correctamente. Aunque haya intérpretes profesionales disponibles, los CODA siguen interviniendo para sus padres porque siguen siendo las personas que mejor pueden entender a su familiar sordo y, como están presentes en su vida cotidiana, pueden hacerse cargo de las interacciones repentinas. Median entre los miembros sordos de su familia y las personas oyentes porque están inevitablemente involucrados en estas situaciones. Así, todos los intérpretes CODA entrevistados narran experiencias de intermediación que, a pesar de haber podido ser delicadas y laboriosas, son tan inherentes a su situación y su lealtad con sus padres sordos que les resultan naturales y lógicas.

A raíz de esas prácticas, pueden sentir la necesidad de certificar y/o perfeccionar esa competencia que han desarrollado desde la niñez. En efecto, por un lado, el hábito de interpretar y el hecho de que su entorno haya valorizado ese papel a lo largo de su infancia y adolescencia los puede llevar a «profesionalizar este aspecto de (su) vida» (ILSE 2); y, por otro lado, la incomodidad y la dificultad en esa tarea les puede motivar a «perfeccionar» (ILSE 7) sus habilidades para ejercerla y «ganar seguridad» (ILSE 6), y para «legitimarse como signante» (ILSF 2, traducción propia). Así, comentarios proporcionados por los entrevistados reflejan su consciencia de no tener «un nivel en absoluto suficiente» (ILSF 8, traducción propia) o de saber que su nivel «no se correspondía a las exigencias de la profesión por no entender los discursos interpretados en lengua de signos en la televisión» (ILSF 9, traducción propia).

5.3. Necesidades educativas del alumnado CODA y respuestas pedagógicas

La particularidad de los CODA en los cursos formativos de ILS reside en el hecho de que ya tienen una práctica lingüística e interpretativa. Esa realidad les coloca en una postura de aprendiz singular, comparado con los demás estudiantes. Es evidente que haber crecido en una familia sorda les conlleva unas habilidades específicas en la comunicación signada que puede suponer cierta sensación de aburrimiento (sobre todo, en los niveles de principiantes), como lo reflejan las siguientes declaraciones:

4. Donc, j'avais, sans me vanter, un niveau C2 et je suis arrivé dans une classe A1. Je me suis fait un peu chier.

(ILSF 10)

Así que, no quiero presumir, pero tenía un nivel C2 y llegué en una clase A1. Me aburrí un poco.

(traducción propia)

5. Y resultaba bastante, al final un poco aburrido. Sí, pesado. Entonces, dependiendo de los profesores, cuando tú eres un alumno que cuyos padres son sordos con una lengua de signos potente, mamada en casa, es mucho más fácil trabajar.

(ILSE 6)

Sin embargo, casi todos los informantes coinciden en que la formación fue la oportunidad para poner nombre a características lingüísticas de las lenguas de signos de las que no eras conscientes, aunque eran usuarias de estas. Este proceso ha sido definido como «empoderante» (ILSE 8), «revelador» (ILSE 7) o «impactante» (ILSF 7, traducción propia).

Las anécdotas relatadas en las que sentían tener mejores aptitudes que sus compañeros, por su relación con comunidad y cultura sorda, aluden, sobre todo, a la comprensión de los discursos en lengua de signos: podían entender más fácilmente los signos, aunque fuesen nuevos para ellos o realizados por signantes de diferentes perfiles lingüísticos. Varios informantes, tanto españoles como franceses, coincidieron en calificar su comprensión como «orgánica» (ILSF 1, traducción propia) o «intuitiva» (ILSE 4, ILSF 2, ILSF 5) por su vinculación «a la cultura, a la comunicación, al conocimiento de la forma de expresión de los sordos» (ILSF 2, traducción propia).

No obstante, el hecho de haber desarrollado una comunicación con sus familiares sordos también puede suponer una dificultad en la formación como ILS. En muchos casos, pueden haber tenido escaso contacto con un aprendizaje formal de su lengua de herencia. Así, los CODA deben enfrentarse a los requisitos formales de las clases, los contenidos curriculares y los criterios de evaluación de su lengua materna, la cual nunca han estudiado de forma reglada. Modificar y corregir su expresión signada, que han sistematizado a lo largo de toda su vida, puede encarnar un reto difícil de afrontar. Varios informantes relatan procesos complejos para entender y aplicar las correcciones que los docentes les proporcionaban, considerando que debían realizar un proceso de «desaprendizaje» (ILSE 5), de «quitar todo lo que tenía interiorizado» (ILSE 2), de «readaptación» (ILSF 6 y ILSE 1), de esfuerzo para inhibir sus «signos antiguos» (ILSF 6, ILSF 9, ILSE 1, ILSE 10), sus «malas costumbres» (ILSE 2) y su «sintaxis propia» (ILSE 1, ILSF 6).

Para todos los informantes, la formación ha sido un periodo en el que se han dado cuenta de que tenían una variación propia (aunque algunos lo presentían) y han tenido que adaptarse y adoptar la variedad estándar de la lengua de signos, tal y como se enseña en los programas formativos de intérpretes. La ventaja de ser signante de herencia conlleva, por el contrario, un trabajo extra de reajuste más o menos considerable según los casos. En general, los informantes lo ven como «inevitable por la necesidad de estandarizar la lengua para tener más visibilidad, reconocimiento para la profesión de intérprete» (ILSF 1, traducción propia) o incluso como necesario para formarse en esta profesión y manejar los «registros diferentes» (ILSF 9, traducción propia) y darse cuenta de que «algunos de [sus] signos eran del entorno familiar» (ILSE 9).

Ciertas correcciones sobre su lengua de herencia signada han sido percibidas como reproches por varios participantes. Algunos informantes, tanto franceses como españoles, se plantearon incluso abandonar la formación por la dificultad de modificar su lengua frente a la exigencia de adecuarse a la lengua de signos académica, como lo ilustran estos ejemplos:

6. Me dicen: «estás en la universidad, no te puedes permitir hacer ese tipo de errores». Me da mucha rabia, porque yo hago lo que he visto toda la vida en mi casa. No me lo digas «así, ¿sabes?», porque da ganas de tirar la toalla.

(ILSE 10)

7. Entonces tuve unos momentos de planteamiento personal. Decidí cambiar, estudiar otra carrera para decir: «ahora mi lengua de signos es la mía, la que yo quiero, la que yo siento, se acabó». Nadie me obliga ya a signar así, todo regulado.

(ILSE 6)

El transcurso de la formación es la oportunidad para los signantes de herencia de confrontar sus habilidades reales con las requeridas para el ejercicio profesional como ILS. Sin embargo, la figura mítica del CODA como bilingüe ideal puede persistir tanto en el grupo de estudiantes como en el profesorado. Los CODA pueden acabar siendo un recurso sistemático de consulta para el resto del alumnado sobre el léxico de la lengua de signos, y el objeto de altas expectativas por parte del profesorado, que puede evaluarlos más estrictamente por el simple hecho de ser CODA. Algunos informantes cuentan la carga, la exposición y la presión que les suponía lidiar con esa representación de (supuesto) experto, que les colocaba en una «postura incómoda en la que no quieres tener autoridad por ser necesariamente dotado» (ILSF 1, traducción propia) y en la que sentían que tenían que «hacerlo perfecto para no decepcionar a todo el mundo» (ILSE 1).

Varias declaraciones extraídas de las entrevistas reflejan la necesidad de acoger y valorar la variación familiar del signante de herencia, no solamente para reforzar su seguridad y confianza en el aula, sino también para aprender a diferenciar las variedades y registros de las lenguas de signos y entender los factores sociales que influyen en su uso. Por ejemplo, en palabras del informante ILSF 2, el uso de «signos antiguos que no se valoraban para nada [...] es parte de la riqueza: la lengua está viva y sigue la historia» (traducción propia). Según los testimonios, algunos docentes tenían en cuenta la singularidad de los signantes de herencia, tanto en centros formativos universitarios o no universitarios de Francia o España, como lo indica el ejemplo del informante ILSE 10, quien califica a un profesor de «bastante abierto»

por dejarle compartir en el aula los diferentes signos y así permitir una «percepción de lo que es formal e informal» (ILSE 10).

Otro ejemplo significativo del desajuste entre la lengua de signos enseñada y el bagaje lingüístico de los CODA es la oposición expresada entre la “pureza” de la utilizada en los programas formativos de ILS (tanto en España como en Francia) y la variedad empleada por los CODA:

8. La langue des signes «pure», c’est ce qui m’a énervé pendant un moment, elle est froide et désincarnée. Les personnes sourdes signent de plein de manières différentes : pourquoi il faudrait que ce soit de cette seule manière ?

(ILSF 10)

La lengua de signos “pura”, eso es lo que me cabreó durante un tiempo, es fría y desencarnada. Las personas sordas signan de muchas maneras diferentes: ¿por qué tendría que ser de esa única forma?

(traducción propia)

Para muchos de los alumnos CODA, la formación de ILS supone el primer contacto con su lengua de herencia de manera formal e institucional, y, por lo tanto, conlleva a menudo el descubrimiento de la jerarquización de la lengua estándar sobre su propia variación. Por ello, cualquier docente o estudiante debería tener en consideración la potencial susceptibilidad de los CODA ante comentarios vertidos sobre su expresión signada, ya que les afecta de manera personal. Así, en palabras de la informante ILSF 9 «estaría bien no decirlo bruscamente, porque puedes salir herido» (traducción propia). Los testimonios de nuestros informantes también revelan que, muchas veces, evitan tener un papel activo en clase si no está promovido por los docentes, ya que temen los comentarios de sus compañeros y compañeras; prefieren no «llamar la atención por miedo a que la gente diga: “fácil, eres CODA”» (ILSF 6, traducción propia).

En definitiva, los CODA no son como los estudiantes de familias oyentes en los programas formativos de ILS. Ya sea en los cursos universitarios o no universitarios, tanto en Francia como en España, se enfrentan al aprendizaje con la actitud de completar y/o subsanar su lengua de signos y su práctica de la interpretación. Además, su presencia puede provocar proyecciones y reacciones tanto en el profesorado como en el grupo de estudiantes. Todo ello implica la existencia de un conjunto de necesidades específicas de este alumnado, cuya idiosincrasia debe tenerse en cuenta para que su formación como ILS sea exitosa.

5.4. El paso de intermediador a intérprete agente de cambio

El proceso de adaptación de los CODA en los programas formativos de ILS no alude solamente a la competencia lingüística, sino también a la práctica interpretativa en sí misma. En efecto, al emprender estudios de interpretación signada, los CODA deben confrontar sus experiencias de intermediación, que han ejercido a lo largo de infancia y adolescencia, con la práctica de interpretación enseñada en estos programas. Los informantes expresan un cambio radical en su forma de entender la situación de interpretación signada y consiguen diferenciar claramente su papel de intérprete y de intermediador familiar:

9. Con 21 años conseguí apuntarme al ciclo y ahí, de repente, empiezo a descubrir que, muchas veces, lo que yo había hecho, lo había hecho muy mal, fatal, que esto no se puede hacer así. Sigo, a veces, haciendo de intérprete para mi familia, pero siempre marcando los límites muy claros.

(ILSE 3)

10. Ce que j'ai le plus compris de l'interprétation, c'est la gestion des situations. Avant, quand j'interprétais pour ma famille, je voyais le médecin comme une autorité, aujourd'hui je suis une professionnelle, je peux gérer la situation d'égal à égal.

(ILSF 4)

Lo que más he entendido de la interpretación es el manejo de las situaciones. Antes, cuando interpretaba para mi familia, veía al médico como una autoridad. Hoy soy una profesional, puedo manejar la situación de igual a igual.

(traducción propia)

Para los informantes, tanto españoles como franceses, realizar la formación de ILS les ha hecho tomar consciencia que en sus experiencias de intermediación como CODA con sus familias no acataban los pilares de la deontología profesional del ILS. Varios informantes señalan que convertirse en intérpretes profesionales les ha hecho conscientes de esas cuestiones éticas y les ha permitido superar los conflictos que se generaban en sus prácticas individuales de intermediación, y resignificarlas desde un nuevo enfoque que «marca un límite y permite posicionar[me], ya no como la que ayuda o la que se hace cargo, sino como intérprete» (ILSF 8, traducción propia).

Es importante también tener presente que los CODA acuden a la formación reglada de ILS con sus propias inquietudes. De hecho, varios informantes han manifestado cierta decepción por el planteamiento de sus programas formativos, sean universitarios o no, ya que no contemplaban los aspectos sociopolíticos relativos a la profesión:

11. En el ciclo, nunca nos hablaron de audismo. Era una perspectiva desde la discapacidad, pero no desde un empoderamiento y la cultura sorda. Por ejemplo, nunca tuvimos un profesor sordo y eso ya dice mucho.

(ILSE 4)

12. Pour moi, c'est un engagement. J'ai des camarades de classe pour qui ce n'est pas la même chose, ils n'ont pas cette implication. En fait, on a fait cette formation pas pour les mêmes raisons, pour eux c'est un cursus, presque comme un autre, mais ils ne voient pas le contexte politique. Mais après ils ne nous l'expliquent pas non plus comme ça en classe.

(ILSF 10)

Para mí, es un compromiso. Tengo compañeros de clase para los que no es lo mismo, no tienen esta implicación. En realidad, no hemos hecho esta formación por las mismas razones. Para ellos es una carrera, casi como cualquier otra, pero no ven el trasfondo político. Pero tampoco nos lo explican así en clase.

(traducción propia)

La concepción del ILS como mero conducto, que no puede intervenir en la situación de comunicación, puede entrar en conflicto con la forma en la que los CODA conciben el ejercicio de la profesión: el mensaje no solamente debe ser transmitido, sino que debe ser entendido. Varios informantes tienen muy clara la relación entre su situación de CODA y la forma en

la que se hacen cargo del mensaje. Apuntan aspectos relativos a la gestión pragmática de los mensajes, es decir, a ir más allá de la simple transmisión del contenido de estos: se hacen cargo siempre de la intención comunicativa, posibilitando así una comunicación eficaz. Algunos comentarios señalan los motivos de esta forma de actuación, como lo ejemplifica la siguiente declaración:

13. Lo importante es que la persona sorda entienda el mensaje e interpretar a esta persona correctamente. De eso depende que las personas sordas sean percibidas como capaces y tengan todas las herramientas para desenvolverse. Para mí, es muy importante porque sé, por haber crecido con mis padres, cuánto es difícil e injusto muchas veces.

(ILSE 5)

Una idea común entre los informantes es su anhelo de justicia mediante la profesión de ILS. Formarse en la interpretación es una manera de «cambiar las cosas» (ILSF 1, traducción propia), «un granito de arena para los derechos de las personas sordas» (ILSE 5) y «prestar [su] voz a los sordos que quieren decir cosas» (ILSF 5, traducción propia). Así, «utilizar sus habilidades profesionales para servir a los sordos» (ILSF 10, traducción propia) les permite «dar autonomía a las personas sordas» (ILSF 8, traducción propia) y «pasar de una lengua y una cultura a otra, equiparándolas» (ILSE 2).

En resumen, la participación de los CODA en estos programas formativos les permite ajustar su comprensión del ILS como agente activo de la comunicación, que puede tomar decisiones en su desempeño sin ir en contra de los preceptos éticos, con el objetivo de que toda intención comunicativa sea entendida. Si esa labor mediadora se ve negada o discutida, ya que se puede considerar que va en contra de la supuesta neutralidad del ILS, puede provocar conflictos internos en el CODA o externos con otras personas (profesores y compañeros) que les haga plantearse incluso abandonar la formación por no pensar en «la interpretación como un robot» (ILSF 10, traducción propia).

6. Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio sobre las vivencias y necesidades específicas de los CODA en los cursos formativos de ILS en España y Francia concuerdan con los resultados de anteriores investigaciones en el contexto estadounidense (Isakson, 2018; Williamson, 2015). Así, el diseño de los planes de estudio de los programas formativos de estos dos países no ha considerado las particularidades e intereses de los estudiantes que tienen padres sordos.

Estos resultados sugieren, en síntesis, que los docentes deberían tener en cuenta muchos factores para orientar adecuadamente a los CODA en su proceso de convertirse en ILS profesionales. La cuestión principal que deben considerar es que, de la misma manera que los hablantes de herencia poseen un conjunto de fortalezas y debilidades en la lengua estudiada diferente al de estudiantes de segundas lenguas (Bloon & Polinsky, 2015: 13), no existe un prototipo de signante de herencia con una competencia lingüística e interpretativa definida. Las vivencias de los CODA son muy variadas, y cada uno de ellos es el resultado de sus circunstancias particulares. Por ello, el profesorado debe tomar conciencia de la situación de estos como signantes de herencia, que pueden tener competencias lingüísticas, pragmáticas y culturales previas, pero también lagunas en la adquisición de su lengua patrimonial. Así, la

falsa concepción de un perfecto bilingüe e intérprete capacitado que recae sobre los CODA estudiantes será deshabilitada, lo que permitirá al profesorado establecer objetivos específicos a cada caso.

En ese sentido, este estudio halló que los CODA pueden necesitar adquirir conocimiento sociopolítico de la comunidad sorda y entender la historia y el estatus de la lengua de signos, para enlazarlo con su propia vivencia y, en definitiva, abordar con más eficiencia los retos de la interpretación entre lenguas socialmente jerarquizadas. Por ello, un enfoque sociolingüístico en la enseñanza les permitiría entender los factores históricos y sociales de la interpretación signada y cuál es el poder social de su variedad lingüística. Así, su proceso formativo no implicaría la obligación de deshacerse de dicha variedad, sino como un procedimiento para ampliar su repertorio lingüístico.

Otra forma para potenciar sus capacidades es posibilitar la relación entre su conocimiento previo de la lengua de signos y de la intermediación con el contenido de clase, con el fin de legitimarlos como signantes con una determinada variedad y comprender las perspectivas subyacentes de sus prácticas lingüísticas, interlingüísticas e interculturales. De esta manera, no solamente los CODA ganarían seguridad y confianza a la hora de signar e interpretar, sino que permitiría a todos los estudiantes diferenciar los usos y registros lingüísticos, así como entender las cuestiones relativas al prestigio y al contacto de las lenguas, tan importantes para el ejercicio de la profesión de ILS.

Otro hallazgo importante fue la necesidad de los estudiantes CODA de ser tratados y corregidos con tacto por los docentes, así como ser animados a participar en el aula. Esta situación se relaciona con el fuerte vínculo emocional con su lengua familiar y con la cultura sorda. En efecto, ser valorados como parte de la comunidad etnolingüística constituye una condición importante de la motivación de los signantes de herencia. Así, como ocurre con los hablantes de herencia (Bloon & Polinsky, 2015: 17), fomentar la participación de los estudiantes CODA para compartir su visión y sus conocimientos de la lengua y la comunidad sorda puede ser beneficioso para reforzar una actitud positiva ante su aprendizaje.

En otro orden de cosas, los resultados de este estudio muestran que lo constitutivo de la experiencia CODA es haber crecido y haberse construido teniendo la misión de que la información llegue correctamente a sus padres sordos. El enfoque crítico de la enseñanza podría garantizar el proceso particular de los estudiantes CODA durante la formación, en el que se cuestiona el modelo asistencial de intermediación ejercido a lo largo de su vida y les permite entender sus propias experiencias bajo el paradigma del ILS como agente activo en la situación comunicativa. De esta manera, formarse en esta profesión como CODA sería ubicarse de otra forma en el espacio entre el mundo sordo y el oyente: ya no como un ascensor entre dos pisos socialmente diferenciados, ni solamente como un puente entre dos lenguas y culturas, sino como una dinamo capaz de transformar una lengua-cultura en otra, asumiendo y visibilizando las decisiones tomadas en este proceso. Siguiendo esta metáfora, si los CODA han pedaleado toda su vida, es lógico que quieran alumbrar el camino a otros estudiantes para lograr la soberanía de las personas sordas. Por ello, los programas formativos deberían facilitar este proceso y su participación.

Además, las experiencias de los CODA pueden contribuir a tomar en cuenta los mecanismos psicosociales que entran en juego en las interacciones entre personas oyentes y personas

sordas. En efecto, las decisiones del ILS son decisivas en cuanto a la performatividad del acto comunicativo, que puede ser o bien subversivo (si arremete contra los mecanismos de la opresión oyente) o bien conservador (si los mantiene). Si bien es verdad que la interpretación profesional mejora en gran parte la situación de las personas sordas ampliando su autonomía, no es la varita mágica que hace desaparecer la desigualdad, como lo han señalado Hualand y De Meulder (2022: 30). Por ello, la perspectiva de los CODA podría permitir al alumnado ser consciente de las dinámicas de poder en la interpretación.

En conjunto, estos resultados sugieren que, sin un encuadre pedagógico que aprehenda las características propias de los hablantes de herencia, los estudiantes CODA en los programas formativos de ILS pueden “perder la oportunidad de recuperar el dominio de su lengua patrimonial” (Bloon & Polinsky, 2015: 16) y el conocimiento forjado por su experiencia de intermediación. Por ello, el reto de todo el equipo docente es encontrar el frágil equilibrio entre tratar a los CODA como al resto del alumnado y, a la vez, considerar sus particularidades y el impacto que tiene sobre ellos el proceso formativo.

En definitiva, para los estudiantes CODA resulta imprescindible que se aborde su formación desde una perspectiva holística y que no se centre solamente en el hecho lingüístico y traductológico. Si la pedagogía debe apoyarse en todos los resortes previos de los estudiantes para alcanzar el aprendizaje, resulta curioso que no se haya aprovechado los antecedentes de los estudiantes CODA en los programas formativos de ILS en Francia y España, ya sea para valorarlos, modificarlos o criticarlos constructivamente. Un enfoque sistémico que les permita mirarse, ubicarse y relacionarse adecuadamente con sus prácticas lingüísticas e interpretativas parece responder a la necesidad de transformación de los CODA durante su formación como ILS. Así, el reconocimiento de las particularidades de los signantes de herencia y la sensibilidad de los formadores para adecuar su pedagogía permitiría evitar su inhibición y/o frustración, además de potenciar su motivación y confianza para convertirlos en ILS profesionales. El reto es, entonces, integrar y apoyar las particularidades de los CODA en los programas formativos de ILS en un ejercicio de diálogo, en el que puedan desarrollar sus competencias a la vez que aportar su conocimiento situado, construyendo la idiosincrasia de la profesión de la que son los principales precursores.

Bibliografía

- Bauer, E. (2017). Language brokering: mediated manipulations and the agency of the interpreter/translator. En R. Antonini, et al. (Ed.), *Non-Professional Interpreting and Translation* (pp. 359–380). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.129.18bau>
- Bauman, H. D. L. (2004). Audism: Exploring the metaphysics of oppression. *Journal of deaf studies and deaf education*, 9(2), 239-246. <https://doi.org/10.1093/deafed/enh025>
- Bloon, E. & Polinsky, M. (2015). *Del silencio a la palabra: El empoderamiento de los hablantes de lenguas de herencia en el siglo XXI*. Informes del Observatorio/Observatorio Reports. <https://doi.org/doi:10.15427/or007-01/2015sp>
- Bourdieu, P. (1994). *Stratégies de reproduction et modes de domination*. Actes de la recherche en sciences sociales, 105, 3-12. <https://doi.org/10.3917/arss.p1994.105n1.0003>
- Burge, J. (2018). *Children of Deaf Adults: Interpreting Identity*. [Tesis de máster, UCL Institute of Education]. https://www.academia.edu/37497366/Children_of_Deaf_Adults_Interpreting_Identity

- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (2020). *II Informe sobre la situación de la lengua de signos española*. Real Patronato sobre Discapacidad. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/6377>
- Cokely, D. (2005). Shifting positionality: A critical examination of the turning point in the relationship of interpreters and the Deaf community. En M. Marschark, R. Peterson & E. A. Winston (Ed.), *Sign Language Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice. Perspectives on Deafness* (online ed., pp. 3–28). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof/9780195176940.003.0001>
- DeMent, T., & Buriel, R. (agosto de 1999). *Children as cultural brokers: Recollections of college students*. SPSSI Conference on Immigrants and Immigration, Toronto, Canada.
- De los Santos, E. & Lara, M. P. (2004). *Técnicas de interpretación de lengua de signos*. (2ª ed.). Fundación CNSE.
- De Meulder, M. & Hualand, H. (2019). Sign language interpreting services. A quick fix for inclusion? *Translation and Interpreting Studies*, 1-23. <https://doi.org/10.1075/tis.18008.dem>
- Fédération Nationale des Sourds de France (FNSF). (s/f) Recuperado el 17 de abril de 2023, de <https://www.fnsf.org/>
- Flick, U. (2012). Introducción editorial. En G. Gibbs, *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa* (pp. 11-17). Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI ed. 1970.
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. Doubleday, New York. <https://doi.org/10.4324/9780203002346>
- González-Montesino, R. H. (2019). (Re)definiendo la profesión del ILS. En FILSE - Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (Ed.), *La interpretación de la lengua de signos y guía-interpretación, una redefinición actualizada: de la teoría a la práctica* (pp. 5-6). FILSE https://filse.org/sites/default/files/news/files/filse_conclusiones_del_seminario.pdf
- González-Montesino, R. H. (2020). La dotación de interpretación en lengua de señas española para personas sordas en procedimientos judiciales. *Revista CES Derecho*, 11(2), 50-69. <https://doi.org/10.21615/cesder.11.2.4>
- Hall, N. & Guéry, F. (2010). Child language brokering: Some considerations. *MediAzioni*, 10, 24-46. <http://mediazioni.sitlec.unibo.it/>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/doi:10.2307/3178066>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill.
- Hoffmeister, R. J. (1985). *Families with deaf parents: A functional perspective*. In S. K Thurman (Ed.), *Children of handicapped parents* (pp. 111-130). Academic Press.
- Humphries T. (1977). *Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning* [Tesis de doctorado, Union Graduate School]. <https://www.proquest.com/docview/302878949/abstract>
- Instituto Nacional de Estadística (2020). *Encuesta de discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176782&menu=resultados&idp=1254735573175
- Isakson, S. K. (2018). The Case for Heritage ASL Instruction for Hearing Heritage Signers. *Sign Language Studies*, 18(3), 385–411. <https://www.jstor.org/stable/26478224>
- Jacob, J., Canchola, J. A., & Preston, P. (2019). Young adult children of parents with disabilities: Self-esteem, stigma, and overall experience. *Stigma and Health*, 4(3), 310–319. <https://doi.org/10.1037/sah0000145>
- Lane H., Hoffmeister, R. & Bahan, B. (1996). *A journey into the Deaf-world*. Dawn Sign Press.

- Leeman, J., Rabin, L. & Román-Mendoza, E. (2011). Identity and Activism in Heritage Language Education. *Modern Language Journal*, 95(4), 481–95. <https://doi.org/10.1111/J.1540-4781.2011.01237.X>
- 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*, 255, de 24 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/10/23/27/con>
- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(8), 69-74. <http://www.scielo.org/bo/pdf/rpc/v09n08/v09n08a12.pdf>
- Myers, S.S. (2010). Psychotherapy with Deaf Clients from Diverse Groups. En I.W. Leigh (Ed.), *Hearing Children of Deaf Parents: Issues and Interventions within a Bicultural Context*. (pp.109-135). Gallaudet University Press Editors.
- Napier, J. (2011). “It’s not what they say but the way they say it”. A content analysis of interpreter and consumer perceptions towards signed language interpreting in Australia. *International Journal of the Sociology of Language*, (207), 59-87. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2011.003>
- Napier, J. (2017). Not just child’s play: Exploring bilingualism and language brokering as a precursor to the development of expertise as a professional sign language interpreter. En R. Antonini, L. Cirillo, L. Rossato & I. Torresi (Ed.), *Non-Professional Interpreting and Translation: State of the art and future of an emerging field of research* (pp.381-409). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.129.19nap>
- Pérez, O. (2016). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Dilemata*, 6(15), 267-287. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/308/328>
- Pointurier Pointurier-Pournin, S. (2014). *L’interprétation en Langue des Signes Française : contraintes, tactiques, efforts* [Tesis de doctorado, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01077924/document>
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395. <https://doi:10.1111/j.1749-818x.2007.00022.x>
- Preston, P. (1994). *Mother father deaf: Living between sound and silence*. Harvard University Press.
- Reynolds, W. (2016). *Early bimodal bilingual development of ASL narrative referent cohesion: Using a heritage language framework*. Gallaudet University.
- Rienzi, B. M. (1990). Influence and adaptability in families with deaf parents and hearing children. *American Annals of the Deaf*, 402-408. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0463>
- Singleton, J.L. & Tittle, M.D. (2000). Deaf Parents and Their Hearing Children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(3), 221–236, <https://doi.org/10.1093/deafed/5.3.221>
- Subijana, L. (2019). *COMPENETRACIÓN: Expectations and desires of the Deaf community concerning sign language interpreting services in Spain* [Tesis de máster, Humak University of Applied Sciences] https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/261334/MA%20Thesis_Leyre%20Subijana%20Casado.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Williamson, A. (2015). *Heritage learner to professional interpreter: who are deaf-parented interpreters and how do they achieve professional status?* [Tesis de máster, Western Oregon University]. <https://digitalcommons.wou.edu/theses/22/>