

FORMACIÓN DE INTÉRPRETES EDUCATIVOS EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS: UN CASO MEXICANO

TRAINING OF EDUCATIONAL INTERPRETERS IN UNIVERSITY CONTEXTS: A MEXICAN CASE

FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS UNIVERSITÁRIOS: UM CASO MEXICANO

Miriam Viridiana Verástegui Juárez¹

Rodrigo Ortiz Sánchez²

Joice Raquel Lemes de Freitas³

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda⁴

Código DOI

Resumen

Este artículo propone que la revisión de la formación y la práctica de los y las Intérpretes Educativos de Lengua de Señas Mexicana dentro de las universidades es fundamental para la educación superior de las personas Sordas. Tiene como objetivo presentar un relato de experiencia de una universidad politécnica con abordaje bilingüe que promueve la formación del intérprete educativo como pilar para el proceso educativo de estos estudiantes. El texto cuenta con dos líneas argumentativas 1) Política pública para la educación de personas con discapacidad auditiva en México y 2) Problematicación de la formación profesional de los intérpretes. Es un estudio de caso de corte cualitativo que presenta las acciones de inclusión que realiza la universidad. El análisis muestra que la formación de este tipo de intérpretes requiere de competencias lingüísticas y pedagógicas para ser un agente activo dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: Lengua de Señas Mexicana. Inclusión Escolar. Discapacidad Auditiva. Educación Superior.

Abstract

This article proposes that the review of the training and practice of Mexican Sign Language Educational Interpreters within universities is essential for the higher education of Deaf people. Its objective is to present an experience report of a polytechnic university with a bilingual approach that promotes the

¹Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil. E-mail: verasteguijv@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4756-5044>

²Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui, Santiago de Querétaro, México. E-mail: rodrigoortizsanchez@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9018-4389>

³Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil. E-mail: joicelemes@estudante.ufscar.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8349-6846>

⁴Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil. E-mail: cbflacerda@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3250-1374>

training of educational interpreters as a pillar for the educational process of these students. The text has two lines of argument: 1) Public policy for the education of people with hearing disabilities in Mexico and 2) Problematization of the professional training of interpreters. It is a qualitative case study that presents the inclusion actions carried out by the university. The analysis shows that the training of this type of interpreters requires linguistic and pedagogical skills to be an active agent within the teaching-learning processes.

Keywords: *Mexican Sign Language. Educational Inclusion. Hearing Disability. Higher Education.*

Resumo

Este artigo propõe que a revisão da formação e da prática dos Intérpretes Educacionais da Língua de Sinais Mexicana nas universidades é fundamental para a educação superior dos Surdos. O objetivo é apresentar um relato de experiência de uma universidade politécnica com abordagem bilíngue que promove a formação do intérprete educacional como pilar para o processo educativo desses alunos. O texto possui duas linhas de argumentação: 1) Política pública para a educação de pessoas com deficiência auditiva no México e 2) Problematização da formação profissional de intérpretes. Trata-se de um estudo de caso qualitativo que apresenta as ações de inclusão realizadas pela universidade. A análise mostra que a formação desse tipo de intérprete exige competências linguísticas e pedagógicas para ser um agente ativo nos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: *Língua de Sinais Mexicana. Inclusão Escolar. Deficiência auditiva. Educação Superior.*

Introducción

En México el idioma español no es la primera lengua para toda la población. Uno de estos grupos en esa situación son las personas con discapacidad auditiva (PcDA) que, por su condición, no tienen acceso a la lengua histórico-vocal de su comunidad de manera natural. El 90% de la población con discapacidad auditiva nace en familias oyentes, lo que les impide recibir la estimulación necesaria de manera natural para poder adquirir una lengua, ya que sus familiares no saben lengua de señas y los niños no pueden escuchar el español que estos hablan (Fernández Botero et al, 2020).

El panorama anterior puede darnos pistas de cuán difícil puede ser para una PcDA adquirir una lengua (oral o signada) en sus primeros años de vida cuando nace en una familia oyente y nos lleva a pensar acerca del impacto que esto tiene en los procesos sociales y psicológicos: escolarizarse, relacionarse cognitiva y afectivamente con su entorno y conocer el mundo en el que vive.

Aunque desde el año 2005 con la Ley General de las Personas con Discapacidad se reconoce en México a la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como lengua oficial, la sanción de dicha ley no ha sido

suficiente para desarrollar estructuras educativas que permitan que las juventudes con discapacidad auditiva lleguen al nivel de Educación Superior, por lo cual no se encuentran en igualdad de condiciones de acceso, permanencia y egreso en las universidades (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021).

Lamentablemente, en varios países, el acceso a la Educación Superior sigue siendo limitado (Rocha et al., 2024). Para comprender el contexto de las personas sordas en este nivel de educación y las políticas públicas que las respaldan, se presentan datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Estos datos revelan que, aunque recientemente ha aumentado el número de personas con discapacidad matriculadas en universidades, aún queda un largo camino por recorrer.

Según el censo poblacional del INEGI del año 2020, las personas con discapacidad entre los 18 y los 29 años son el 1.9% de la población total en México -126.014.024-. En el último estudio sobre discapacidad publicado por la institución, La discapacidad en México. Datos al 2014 versión 2017, se menciona que sólo el 15% de los hombres con discapacidad entre 19 y 28 años asiste a alguna institución educativa, mientras que para las mujeres con discapacidad el porcentaje cae a 14.6%.

Datos específicos sobre Educación Superior, que contemplan a las personas mayores de 15 años que han cursado por lo menos un año de este nivel de estudios, muestran la desigualdad en el acceso en contraste con la población sin discapacidad: los hombres sin discapacidad representan un 21.5%, frente a un 8% con discapacidad; para las mujeres las estadísticas son peores, siendo un 20.4% sin discapacidad y apenas un 5.7% con discapacidad (INEGI, 2017).

Si las cifras anteriores son desconcertantes, cuando se afina la búsqueda para entender la situación de las personas Sordas, la situación es aún peor. Del universo de personas con discapacidad, el porcentaje de población identificada como “con dificultades para escuchar” que cursó por lo menos un año de educación superior es sólo de 4.1% (INEGI, 2017).

Sin embargo, estas estadísticas consideran otra categoría que puede estar relacionada a las personas sordas señantes: “dificultades para comunicarse”, por medio de la que se indica la dificultad para producir y transmitir mensajes a través del lenguaje oral. Esta definición y la propuesta de que el programa de Tamiz Neonatal sea una estrategia para combatir esa “dificultad” nos muestra que las personas Sordas, en este censo, están distribuidas entre las dos categorías antes mencionadas. Así, el porcentaje de las

personas que ingresaron a la universidad que tienen esta dificultad para comunicarse, potencialmente usuarias de la LSM, es sólo de 2.9%.

Además de la realidad que exponen los datos del censo, también se cuenta con datos de los anuarios de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México. Estos nos informan que en el año 2014-2015 la matrícula de personas con discapacidad en licenciatura, Escuelas Normales, Universidades Tecnológicas y Posgrados era de 13.032, de un total de 4.032.992, lo que corresponde a un 0.32%. Ya en el año 2019-2020 la matrícula había crecido a 53.065 personas con discapacidad, de un total de 4.931.200, lo que equivale a un 1.07%. Esta información anuncia la urgencia de reflexionar y actuar en pro del continuo acceso y aún más en relación a la permanencia y egreso de las personas con discapacidad en la educación superior. Si bien los datos muestran que cada año ingresan más, no hay datos suficientes para saber sobre su experiencia escolar.

Una de las principales barreras que encuentran estos estudiantes, sobre todo los que tienen como primera lengua la LSM, es la lingüística. Por ello, la presencia de los intérpretes es indispensable en tanto posibilita que el estudiantado tenga acceso a la información permitiendo así la construcción de sentido y conocimiento (Santos y Lacerda, 2015). Reflexionar sobre este contexto y los beneficios que ofrece el servicio de interpretación en el aula puede ayudar a responder qué prácticas educativas promueven espacios académicos más accesibles y preparados para atender a este grupo.

El planteamiento de este artículo sugiere que la revisión de la práctica de los y las Intérpretes Educativos de Lengua de Señas Mexicana (IELSM) dentro de las universidades es fundamental para la educación superior de las personas Sordas. En primera instancia, se sostiene que para entender dicha práctica es necesario rastrear el proceso de adquisición de la lengua de acuerdo con la política pública educativa para las personas con discapacidad auditiva. Así, la formación del profesorado que da atención a este grupo en la educación básica, puede darnos pistas del contexto que tendrán que enfrentar durante la Educación Media y Superior. En segundo lugar, se considera imprescindible la indagación sobre cómo se realiza la formación profesional de los intérpretes en México, con el fin de problematizar si las características que se destacan coinciden con las necesidades de los estudiantes Sordos.

Considerando los puntos anteriores, este texto tiene como objetivo presentar un relato de experiencia de una universidad politécnica en el estado de Querétaro con abordaje bilingüe que promueve la formación del intérprete educativo como pilar para el proceso de educación de los estudiantes Sordos.

Problemáticas de la adquisición de la lengua en la escolarización de las PcDA

Para entender el tipo de público que atienden los intérpretes educativos en la Educación Superior, se debe comprender que en México las personas Sordas tienen derecho a recibir una educación que las contemple en su primera lengua, pero que, sin embargo, no existen suficientes profesionales de la educación, sordos y oyentes, competentes en LSM (Cruz-Aldrete y Cruz, 2017).

Una de las limitantes para que existan educadores competentes en la LSM es la formación inicial, si bien en el Plan de Estudios para la formación de profesores en Educación Especial, en el punto 9 de sus criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas, se determina que para los estudiantes que cursen la licenciatura en el área de atención visual o en el área auditiva y de lenguaje, será obligatorio el dominio del Sistema Braille, en el caso de los primeros, y el manejo de la Lengua de Señas, en el caso de los segundos (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2004, p.10). No obstante, no se dan orientaciones específicas de cómo llegar a ese “manejo” y se sugiere solamente que las Escuelas Normales “se organicen para ofrecer los cursos correspondientes” (DOF, 2004, p.10). De acuerdo con Cruz-Aldrete y Cruz (2017), la falta de propuestas curriculares y educativas para los profesores puede asociarse a los escasos estudios que hay sobre la gramática de la LSM, la cultura y la historia de la comunidad sorda.

Como botón de muestra está la investigación de Rangel y Mireles (2018) que problematiza la falta de un currículo oficial sobre la LSM en las Escuelas Normales en la licenciatura de Educación Especial, a nivel nacional. Los autores alertan también que en el estado de San Luis Potosí, del 2004 -año de la publicación del Plan de estudios mencionado anteriormente- al 2017, el 96% de sus graduados se encontraba en un nivel de LSM en el que sólo conseguían realizar señas de manera aislada, tener una conversación básica, teniendo como referencia la gramática del español y no la de la LSM, lo que les impedía usar de forma natural esta lengua para comunicarse y, por consiguiente, para ejercer su profesión dentro del aula con alumnos con discapacidad auditiva.

Así, se puede observar que los profesores de Educación Especial que generalmente son los encargados de la educación básica de estos estudiantes no tienen una formación inicial que les permita promover la adquisición de la LSM en su alumnado. Aunque ha habido otras tentativas para formar a los profesores y profesoras ya en función, como el Programa General de Trabajo 2008-2012 que pretendía capacitar en LSM al 100% del personal de Educación Especial que trabajara con alumnos con discapacidad auditiva, hasta el 2012 sólo había dos Centros de Atención Múltiple que usaban el método bilingüe (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012).

Es nítido que aunque existan documentos como la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) y, en México específicamente, la Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad (2011) que reconocen la importancia de la LSM tanto para la comunidad sorda como para la educación de las personas con discapacidad auditiva, aún no existen marcos normativos que organicen y verifiquen el cumplimiento de lo establecido en estos documentos.

Todo lo anterior se traduce en alumnos sordos que muchas veces son semilingües hasta su juventud (Fridman, 2009), adquiriendo la LSM sólo al momento de encontrarse con alguien de la comunidad señante, y sin rastro de la lectura y escritura en español, situación que puede comprometer su trayectoria escolar y su paso por la universidad.

Esta condición escolar y de adquisición de la lengua debería estar contemplada en las políticas públicas que dan acceso a la Educación Superior. Sin embargo, en México aún no contamos con políticas federales que promuevan acciones afirmativas para eliminar la discriminación histórica y sistemática que han vivido las personas con discapacidad dentro de estas instituciones. A pesar de esto, hay algunos documentos que ayudan a entender el contexto de esta problemática.

Uno de los primeros registros para promover el acceso de las personas con discapacidad a ese nivel educativo se encuentra en el Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior (ANUIES, 2002). En éste, además de informarse sobre algunas acciones que las instituciones pueden poner en práctica para favorecer la integración de las personas con discapacidad, se propone la necesidad de construir una Comisión de Universidad Incluyente con carácter interdisciplinario, que incluya la participación de personas con discapacidad (Del Río Lugo, 2015). Sin embargo, a la fecha no

se ha logrado tal intercambio de experiencias entre universidades de manera sistematizada y organizada por esta Asociación.

Otro documento que enmarca la temática que aquí interesa es el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) que, aunque no tiene ninguna referencia específica sobre la atención que se requiere para las personas con discapacidad, destaca que las instituciones de educación superior deben responder a las necesidades académicas de sus estudiantes, teniendo en cuenta que éstas serán variadas pues los alumnos provienen de diversos espacios sociales y étnicos.

Ya en el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018, se explicita que se debe difundir el derecho a la educación de las personas con discapacidad y se afirma que la LSM deberá estar presente en todos los niveles educativos, así como que las personas sordas deben ser capacitadas para que usen el idioma español (DOF, 2014). A pesar de la falta de política pública estatal suficiente para que esta población pueda ejercer su educación con equidad, algunas universidades como las UTyP han realizado algunos esfuerzos para darle atención a estos estudiantes ofreciendo mejores condiciones.

Se piensa que la razón por la cual algunas de estas universidades han iniciado y continúan en la lucha para la inclusión de personas Sordas en sus aulas tiene que ver con los principios que les dieron origen, puesto que estas instituciones surgieron para diversificar la oferta y ofrecer estudios de nivel superior en regiones con relativa desventaja económica y social (Ramírez-Martínez, 2013). Aunque no se cuenta con un seguimiento sobre las UTyP que realizan inclusión escolar, una investigación de 2017 muestra que en el país 18 de ellas realizaron alguna acción inclusiva y que, de éstas, 11 contaban con servicios de interpretación en LSM y estaban distribuidas a lo largo del país (Verástegui, 2017).

Como se puede observar, tanto en la formación de profesores de Educación Especial, en los programas de educación básica y superior, en las leyes sobre inclusión o en los programas para el desarrollo e inclusión de personas con discapacidad se hace referencia a la importancia de la LSM y al derecho que las personas sordas tienen a la educación. A pesar de ello, no existe articulación para su correcta implementación.

De acuerdo con Souza (2018), quien estudia el ciclo de políticas de Stephen Ball, uno de los contextos que incentiva el surgimiento de políticas públicas en educación es el de influencia, donde los

discursos sobre una temática son colocados en disputa. Esto quiere decir que por presiones, tensiones y negociaciones políticas externas e internas, los países firman tratados, convenios o crean leyes que están lejos de ser cumplidas en sus regiones, pues no siempre esas influencias atienden contextos particulares. No quiere decir que la lucha de personas con discapacidad y personas de la sociedad civil por la producción de estos documentos sea desdeñada; sin embargo, se debe entender que la misma no es suficiente si no se realiza una articulación con otros actores para garantizar su comprensión y ejecución en cada rincón del país.

Es importante destacar que a través de estos elementos se configura un marco que pretende responder a los derechos de educación de las personas con discapacidad, a partir del cual ciertos actores interpretan estas políticas públicas y las ponen en práctica de manera situada, derivando en nuevas posibilidades que permiten el análisis de los resultados y, por qué no, la producción de nuevos textos de política pública. Es decir, son pasos imprescindibles en la búsqueda por generar una mayor articulación para favorecer una educación que respete y valore las particularidades lingüísticas de las personas con discapacidad auditiva.

Formación y certificación de intérpretes educativos en México

En términos estrictos la labor del intérprete de Lengua de Señas es ser un medio para facilitar la comunicación. De acuerdo con Barreto-Muñoz (2008), el Sordo y la persona oyente disponen de un profesional que debe cumplir ciertos parámetros deontológicos y de autorregulación de su propia subjetividad para poder negociar los significados y transmitir lo más fiel posible el mensaje de una lengua fuente a una lengua de llegada, tratando al máximo de no sesgar el sentido de su producto de interpretación, lo que genera cierta independencia de los interlocutores en la interacción comunicativa. No se debe olvidar que la interpretación es un producto humano y que, por tanto, está sujeta a errores. Los intérpretes y los traductores deben esforzarse para alcanzar los niveles de rapidez y precisión que se espera de ellos.

Sin embargo, se considera que la figura del Intérprete Educativo de Lengua de Señas Mexicana cumple funciones distintas y por ello requiere una formación específica que contemple el trabajo

colaborativo con los profesores y los conocimientos pedagógicos que garanticen el aprendizaje del estudiantado Sordo.

En México, dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) esta figura del IELSM es reciente (alrededor de 15 años), tomando como referencia a la Universidad Tecnológica Santa Catarina que se ha consolidado como una de las primeras universidades en el país en realizar acciones de inclusión escolar para personas Sordas. Además, vale destacar que por ser requisito para atender un grupo de población con poca incidencia dentro de la escuela regular, muchos IELSM que trabajan dentro de entornos escolares se enfrentan a un territorio prácticamente inexplorado (Caldwell, 2005).

Con expectativas tan ambiguas como variadas y con roles mal definidos, los intérpretes, los estudiantes y los docentes con los que trabajan a menudo se quedan sin respuesta para muchas circunstancias cotidianas a las que se enfrentan (Winston, 2004). Específicamente en el caso de los intérpretes educativos de LS, se observa que históricamente, y hasta la fecha en México, no existe formación específica, por lo que quienes comenzaron a realizar esta práctica son los propios familiares o amigos del estudiante Sordo. Recientemente esta labor la han retomado profesionales en el área de la interpretación y la traducción; aun así, no todos los espacios escolares se han puesto al día con estas prácticas (Caldwell, 2005).

La inexistencia de instrucción formal no es sólo para el ámbito educativo, sino de forma general para ser Intérprete de Lengua de Señas. Por lo tanto, la mayoría de los intérpretes de LSM que actualmente trabajan en instituciones académicas carecen de capacitación profesional para ofrecer a los estudiantes una adecuada interpretación del discurso en el salón de clases.

Por otra parte, es una realidad que los servicios de interpretación de las LS tradicionalmente se han enfocado en espacios de la vida adulta y que la mayoría de los cursos de entrenamiento, práctica y evaluación se crearon con base en esta consideración. Conviene subrayar que los contextos de habla de la vida social adulta son distintos al contexto escolar. Napier y Barker (2004) afirman que, por ejemplo, en Estados Unidos son muy pocos los programas de entrenamiento que empiezan a considerar las necesidades de las infancias y juventudes como usuarias de los servicios de interpretación. Por otro lado, Dahl y Wilcox (1990) realizaron una investigación sobre programas de entrenamiento para intérpretes de American Sign Language y encontraron que sólo tres programas de 45 se enfocan en la preparación de

intérpretes para espacios académicos, de manera que éste parece ser el ámbito más golpeado, aunque en general hay reportes de la falta de intérpretes de lengua de señas calificados (Meulder y Haualand, 2020).

En México, el Estandar EC1319 Interpretación de conferencia de lengua de señas mexicana <> español, publicado en el Diario Oficial de la Federación a finales de 2020, está dirigido a personas que cuentan con experiencia como intérpretes de la LSM y no considera ninguna clase de instrucción o formación en el área ni de interpretación o traducción. Con lo anterior certifica que los intérpretes pueden atender las necesidades de la Comunidad Sorda mexicana, ya sea como acompañante o enlace personal, traduciendo desde una plataforma de forma masiva o a través de una tecno-conferencia; tanto de manera simultánea, como consecutiva, o bien traduciendo textos que se le den a leer. No obstante, es relevante resaltar que dicho estándar en su elaboración no consideró la interpretación de espacios educativos, por lo que todavía está vacía la parte de instrucción, formación y certificación de profesionales de la interpretación de la LSM que tenga conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además de no contemplar los espacios educativos, en la ejecución de la certificación, el Programa de inclusión de la universidad registró discrepancias entre el estándar 0085 y la teoría-práctica real del servicio de interpretación de LSM; entre otras cuestiones, porque no está apegado al código de conducta profesional del intérprete (CONADIS, s/f) y por otorgarse mayor valor a reactivos como pedir agua que a aspectos lingüísticos. Sólo hay un criterio que evalúa la naturalidad, exactitud y fidelidad, es decir, se pondera más "preparar las condiciones de la interpretación" que la interpretación misma. Los reactivos están enfocados en detalles legales como saber realizar un contrato y los ejercicios para evaluar la competencia lingüística quedan a criterio del evaluador, por lo que no es un requisito necesario pasar por las diferentes modalidades de interpretación (consecutiva, simultánea, directa e inversa), quedando desamparada la competencia lingüística en LSM de los intérpretes certificados.

A lo anterior se suma que los evaluadores no siempre tienen experiencia con el trabajo del intérprete educativo, pues hasta el 2020 únicamente había siete instituciones públicas y privadas que podían ofrecer la certificación, de las cuales apenas dos eran instituciones educativas y una de ellas no tenía en activo el servicio. Finalmente, es relevante saber que este proceso no es gratuito por lo que queda restringido el acceso solamente a personas que tengan capacidad financiera para pagarlo.

Existen algunas experiencias que alientan sobre la formación de estos profesionales. Por ejemplo, Brasil desde el 2005 cuenta con el Decreto nº 5.626, que explicita que los Traductores e Intérpretes de la Lengua de Señas Brasileña (TILS) deben realizar un curso superior de Traducción e Interpretación. Además, destaca la posibilidad de formación por parte de organizaciones de la sociedad civil, siempre que el certificado sea validado por instituciones especializadas. A pesar de este decreto, fue recién en 2010 que se reguló la profesión de traductor e intérprete de Libras mediante la Ley nº 12.319, permitiendo su actuación en la Educación Básica y Superior (Neto et al, 2023).

En dicho país, estas políticas públicas han sido resultado de otras que se ocupan de la educación de personas con discapacidad auditiva, por ejemplo la Ley nº 10.436, del 24 de abril de 2002 (Diário Oficial da União [DOU], 2002), y el Decreto nº 5.626, del 22 de diciembre de 2005 (DOU, 2005), que reglamenta la Ley nº 10.436 y el artículo 18 de la Ley nº 10.098, los cuales adoptan el modelo de educación bilingüe como el más apropiado para las personas sordas, resaltando la importancia de la accesibilidad en todos los niveles educativos. Además, la Ley nº 14.191, del 3 de agosto de 2021, representa un avance significativo pues establece que la Libras se imparta como primera lengua (L1) y el portugués como segunda lengua (L2) en la modalidad escrita, consolidando así el compromiso con la enseñanza bilingüe para sordos.

Estas políticas han dado lugar a medidas importantes para la formación inicial de los TILS, tanto en niveles de pregrado como de posgrado. Sin embargo, al igual que en México, una de las preocupaciones constantemente expresada es la condición de desempeño en el ámbito educativo, ya que, según Neto et al. (2023), no es suficiente tener conocimiento de los idiomas involucrados o de los vocabularios, sino que también es necesario comprender a los sujetos y sus especificidades lingüísticas y culturales. Además, se destaca la complejidad del papel de los intérpretes de lengua de señas en la Educación Superior, principalmente en relación a la diversidad de actividades requeridas (Giamlourengo, 2022).

La falta de cursos para la formación de Intérpretes Educativos es un tema pendiente que requiere una discusión clara y coherente sobre la necesidad esencial y fundamental de que los estudiantes Sordos reciban una adecuada interpretación del discurso del salón de clases sin distorsionar la información que se da por parte del docente, porque cuando el IELSM no tiene las habilidades necesarias los alumnos pierden gran parte de la información y se les niega un acceso equitativo al contenido curricular y social.

Un IELTS debe brindar a los estudiantes usuarios de la LSM acceso a toda la comunicación e información auditiva que sucede dentro del salón de clases. Esto es una tarea retadora incluso aunque el intérprete sea altamente cualificado (Schick et al., 1999).

A pesar de las lagunas que se han presentado en relación a la formación de los intérpretes, se destacan algunas tentativas que ha habido en el país para subsanar esta falta. En el año 2009 se inició un intento, certificando a cuarenta intérpretes a través de la propuesta desarrollada por el Comité de gestión por competencia del Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS) en conjunto con el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER). Posteriormente, en el año 2010, fueron certificadas algunas personas, aunque se desconoce cuántas. Sin embargo, los documentos obtenidos en dicho momento expiraron en el año 2014.

Aunque había alrededor de este proceso de certificación una serie de críticas por parte de la comunidad de intérpretes y por asociaciones civiles de personas Sordas, se realizó un nuevo intento con el mismo estándar en 2018 por parte del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias (DIF) de San Luis Potosí, del cual tampoco está publicado el número total de intérpretes certificados pues el CONOCER tiene una política de privacidad de los datos de las personas que realizan el examen para obtener la certificación.

Después de ese momento se abrió la posibilidad de que más instituciones pudieran dar el servicio de certificación a los intérpretes, sin haber corregido lo señalado por los expertos. Al momento no existe un dato público donde se pueda consultar el número de intérpretes certificados bajo este estándar, lo que dificulta la identificación de servicios acreditados para la comunidad sorda.

Es relevante conocer que, a pesar de las dificultades de formación y acreditación de los intérpretes, sobre todo de los que actúan en los espacios educativos, el trabajo está siendo realizado. Por ello, es menester saber cómo es que las universidades se están organizando tanto para atender a los alumnos como para mantener un estándar de calidad en sus servicios de interpretación.

Método

El presente artículo contiene un relato de experiencia desde la perspectiva de un estudio de caso de corte cualitativo que, de acuerdo con Cozby (2003), puede servir para informarnos de situaciones que

no son comunes y que además permiten investigar procesos organizacionales preservando sus características holísticas y significativas (Yin, 2010).

El relato que se presenta está acotado a las acciones que ha desarrollado el Programa de Inclusión de la Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui (UPSRJ) para formar a los IELSM que trabajan en esta institución para garantizar la inclusión de estudiantes Sordos en las diferentes carreras universitarias. En ese sentido, por no ser la temática de este trabajo, no se describen las acciones que se llevan a cabo para la inclusión de estudiantes con otras discapacidades.

Inclusión de alumnos Sordos en la UPSRJ

La UPSRJ es una Universidad de reciente creación en el Estado de Querétaro, cuya oferta educativa consta de cinco programas: Licenciatura en Terapia Física, Ingeniería en Metrología Industrial, Ingeniería en Software, Ingeniería en Sistemas Automotrices e Ingeniería en Animación y Efectos Visuales. Una de las principales características de la UPSRJ es el modelo Bilingüe Internacional y Sustentable (BIS) como uno de sus ejes centrales de formación que responde a las necesidades actuales de internacionalización. En agosto de 2014 al modelo BIS se agregó el Programa de Inclusión, con la finalidad de generar acciones concretas para la atención educativa de Personas con Discapacidad (PcD), y el fomento de programas destinados a la protección, bienestar y desarrollo de PcD motriz, visual y auditiva.

La misión del Programa de Inclusión pretende contribuir al desarrollo social de México, mediante la formación integral de ciudadanos profesionales competentes con una visión humanista. Este programa tiene por objetivo generar políticas, prácticas y formas de organización educativas que garanticen una educación de calidad a todos los estudiantes con Discapacidad sensorial y motriz, para que puedan acceder al mismo currículum y logren hacer uso de todo su potencial, para así conseguir las competencias precisas para incorporarse a la sociedad en igualdad de condiciones. Como botón de muestra se hace mención del ajuste en las cuotas de inscripción a cada cuatrimestre, que en el caso de los alumnos con discapacidad corresponde al 5%.

En 2024 la universidad cuenta con 45 estudiantes con discapacidad, de los cuales 31 son Sordos. Durante la década del Programa de Inclusión han egresado 20 estudiantes con discapacidad en seis

generaciones, 17 de estos son personas sordas que han estudiado cuatro de las carreras referidas previamente.

La UPSRJ es una institución bilingüe, por lo que todos los aspirantes al inscribirse deben tomar y aprobar el Curso de Inmersión a la segunda lengua, previo al inicio de cualquier programa académico. En el caso de alumnos oyentes, con o sin discapacidad, el curso corresponde a un cuatrimestre de la lengua inglesa; para los aspirantes Sordos el curso tiene una duración de un año y corresponde al español, siendo congruentes con la premisa de que su primera lengua es la LSM.

La deserción de alumnos Sordos en los siete años del programa de inclusión ha sido del 78%, es decir, sólo uno de cada cinco alumnos continúa con sus estudios. Cabe señalar que la mayoría de los casos de deserción de estos estudiantes se presentan durante el curso de inmersión; período en el que la deserción de alumnos regulares es de un 30%.

A partir de los trabajos realizados por el equipo de inclusión se hipotetiza que una de las principales razones es el retraso escolar de los estudiantes Sordos, resultado de la falta de calidad de su educación previa, lo cual representa una limitante para alcanzar las metas curriculares. Investigaciones realizadas en Estados Unidos (Stinson y Walter, 1997; Walter et al., 1987) muestran que sólo uno de cada cuatro alumnos Sordos o hipoacúsicos se gradúa, lo cual demuestra que no se trata de una problemática local y que se arrastra hace décadas. De acuerdo con Lang (2002), una de las posibles razones es que la investigación aplicada para optimizar las condiciones de aprendizaje de manera oportuna de los alumnos Sordos es mínima.

Para contrarrestar la problemática académica y lingüística del alumnado Sordo, la Universidad ha implementado diversas acciones para la formación de IELSM, pues su visión es que la función de estos profesionales debe atender, junto con el profesorado, las necesidades educativas específicas de este grupo.

Una de las acciones propuestas para cumplir con lo anterior es brindar un servicio de interpretación de calidad para los estudiantes Sordos. A falta de una formación académica de los mismos en el país, se ha buscado asegurar que las personas que desempeñan dicha función tengan como mínimo estudios de educación superior, competencia lingüística en ambas lenguas de trabajo (español y LSM), así como conocimientos de inglés, pues algunas clases se imparten en este idioma.

Para complementar la formación, se apuesta al trabajo colaborativo del equipo; se realizan actividades como capacitaciones al inicio y al final de cada cuatrimestre sobre técnicas y estrategias de interpretación, documentación y consenso de neologismos de cada una de las carreras, además de tratar temas sobre aspectos didáctico-pedagógicos a través de la Secretaría Académica de la institución.

Para intentar configurar la formación de sus intérpretes se plantea que cada uno de ellos obtenga el Estándar de Competencia 0085 (EC0085) Prestación de Servicios de Interpretación de Lengua de Señas Mexicana al Español y Viceversa que hasta 2020 expedía el CONOCER. El nuevo estándar es el EC1319 Interpretación de conferencia de lengua de señas mexicana <> español (CONOCER, 2020). La fecha de publicación en el Diario Oficial de la Federación fue el 25 de noviembre del 2020. Ésta es la única acreditación oficial que existe hasta el momento y que pretende garantizar que los intérpretes tengan las competencias necesarias para desempeñar sus funciones.

No obstante, el conocimiento de las áreas de oportunidad que tiene esta certificación, pues no contempla algunas otras áreas que serían indispensables como la actuación en congresos y la formación académica (Cunha et al, 2023), la UPSRJ pretende continuar con la aplicación de este Estándar de Conocimiento. Se considera de suma importancia que profesionales con experiencia como intérpretes educativos apliquen el examen para tener datos que ayuden a mejorar los criterios e instrumentos de evaluación sobre todo en lo que respecta a los espacios educativos, impactando así, no sólo a nivel institucional sino, intentando ir más allá de sus muros para alcanzar otras poblaciones que requieran del certificado para poder trabajar con esta comunidad.

Cabe aclarar que desde 2021, la UPSRJ ya cuenta con el nuevo estándar EC1319, el cual reemplaza al estándar anterior. Desde que el organismo certificador tomó la decisión de detener el primer estándar, ha mostrado interés en que la universidad continúe ofreciendo el servicio sin necesidad de presentar un nuevo proyecto, como se hizo inicialmente con el estándar anterior. Esto brinda a la universidad la oportunidad de volver a ofrecer una certificación y continuar reflexionando sobre la práctica profesional de los Intérpretes en Lengua de Señas Mexicana.

Consideraciones finales

Queda explícito entonces que, si bien la Certificación de intérpretes podría garantizar competencia en las lenguas de trabajo y dar algún tipo de garantía y control sobre la veracidad del conocimiento lingüístico de los intérpretes, ésta no garantiza conocimientos específicos que se adquieren con una educación formal y profesional.

La formación de estos profesionales que actúan en los espacios escolares no sólo requiere de competencias lingüísticas, también es necesario que cuenten con conocimientos pedagógicos para que su práctica en el aula se consolide como la mediación del proceso de aprendizaje de los estudiantes Sordos y no sólo como un puente de comunicación. De manera que la perspectiva pasiva del intérprete dentro del aula deberá ser problematizada, para entenderlo finalmente como un agente activo que proporciona conocimiento al ambiente con el horizonte de mejorar la calidad y contribuir a la permanencia del estudiante en la universidad (Giamloureço, 2022).

También, como propone Santos (2021), es indispensable tomar en cuenta que este profesional tendrá que colaborar con otros, lo que implica reflexionar cuidadosamente sobre las relaciones interpersonales, considerar los espacios que ocupará cada uno dentro del proceso de aprendizaje y el impacto que la presencia que este agente tendrá en la comunidad educativa.

Asimismo, es preciso entender y reflexionar sobre la práctica colaborativa con el profesorado de asignatura y las implicaciones éticas de este campo de actuación (Santos, 2021). La falta de formación académica para los Intérpretes de LSM, específicamente de los IELSM y el impacto que eso tiene en la educación de quienes requieren este servicio, es un tema de reflexión necesario y urgente para avanzar en la garantía de la equidad de condiciones para esta población.

Finalmente, se considera apropiado entender que las investigaciones sobre educación superior para personas sordas señantes pueden aportar de forma importante, no sólo a las políticas públicas y reflexiones sobre este nivel educativo, ya que también dan noticia de las características académicas y lingüísticas con las que los estudiantes llegan a la universidad. Con estos datos se puede conversar sobre qué necesidades hay que atender en la educación básica para que al fortalecerla los estudiantes tengan más y mejores herramientas para enfrentar el mundo universitario en igualdad de condiciones.

Referências

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2002). Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2015). Anuario digital 2014-2015, Anuario educación superior licenciatura. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). Anuario digital 2019-2020, Anuario educación superior licenciatura. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Barreto-Muñoz, A.G. (2008). El intérprete... ¿Una extensión del Sordo? *Cultura-Sorda.org*. <http://www.cultura-sorda.org/el-interprete-una-extension-del-sordo/>
- Caldwell, E. (2005). Perspectives on Educational Interpreting from Educational Anthropology and an Internet Discussion Group en *Educational Interpreting* (pp. 91–112). Gallaudet University Press.
- Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales. (2020). Estándar de competencia EC1319, Interpretación de conferencia de lengua de señas mexicana <> español. CONOCER. https://conocer.gob.mx/contenido/publicaciones_dof/2020/EC1319.pdf
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (s/f). Código de conducta profesional para los intérpretes de la Lengua de Señas Mexicana. CONADIS.
- Cozby, P. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Atlas S.A.
- Cruz-Aldrete y Cruz. (2017). La Lengua de Señas Mexicana ¿una lengua desdeñada? Política y planificación lingüísticas para la Comunidad Sorda usuaria de la LSM en Castro, R. y Faye, C. (Coord), *Comunidades Sordas en América Latina. Lengua-Cultura-Educación-Identidad* (pp. 35-55). Editora Bookess.

- Cunha, M., Gonzalez, M. S. y Castro, H. C. (2023). Reflexões sobre a formação do intérprete e o desenvolvimento acadêmico do surdo brasileiro. *Revista Educação Especial*, 36(1), e41/1–27. <https://doi.org/10.5902/1984686X83216>
- Dahl, C. y Wilcox, S. (1990). Preparing the educational interpreter: A survey of sign language interpreter training programs en *American Annals of the Deaf*, 135, 275-279.
- Del Río Lugo, N. (comp.) (2015). *Políticas inclusivas en la educación superior en la Ciudad de México*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Diário Oficial da União, Brasil (2000). Ley nº 10.098 de 2000. Establece normas generales y criterios básicos para la promoción de la accesibilidad de las personas portadoras de deficiencia o con movilidad reducida. 19 de diciembre de 2000.
- Diário Oficial da União, Brasil (2002). Ley nº 10.436 de 2002. Dispone sobre la Lengua Brasileña de Señas – Libras. 24 de abril de 2002.
- Diário Oficial da União, Brasil (2005). Decreto nº 5.626 de 2005. Reglamenta la Ley nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que regula la Lengua de Signos Brasileña - Libras, y el art. 18 de la Ley Nº 10.098, de 19 de diciembre de 2000. 22 de diciembre de 2005.
- Diário Oficial da União, Brasil (2010). Ley nº 12.319 de 2010. Reglamenta la profesión del traductor, intérprete y guía-intérprete de la Lengua Brasileña de Señas – Libras. 1 de septiembre de 2010.
- Diário Oficial da União, Brasil (2021). Ley nº 14.191 de 2021. Altera la Ley nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996 (Ley de las Directrices y Bases de la Educación Nacional), para disponer sobre la modalidad de educación bilingüe de sordos. 27 de julio de 2021.
- Diario Oficial de la Federación, México (2004). Acuerdo número 349 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Especial. 3 de diciembre de 2004.
- Diario Oficial de la Federación, México (2005). Ley General de las Personas con Discapacidad. 10 de junio de 2005. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPCD.pdf>

Diario Oficial de la Federación, México (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. 30 de mayo de 2011.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

Diario Oficial de la Federación, México (2014). Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018. Secretaría de Desarrollo Social. 30 de abril de 2014.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/23604/Programa_Nacional_Development_Inclusi_n_PD_2014-2018.pdf

Fernández Botero, E. L., Rey Castillo, M., Aguirre Acevedo, D. C., Jaramillo P., Á. M., Uribe Pérez, C., y Lopera, F. (2020). Adquisición del español en niños sordos a través de la logogenia para la inclusión familiar, escolar y social. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(2), 53-68.

Fridman, B. (1999). La Comunidad Silente de México. *Viento del Sur*, 14.

Fridman, B. (2009). De sordos hablantes, semilingües y señantes. *Cultura-Sorda.org*.
http://www.culturasorda.eu/resources/Fridman_Boris_Sordos_hablantes_semilingues_sen_antes_2009.pdf

Giamlourenço, P. (2022). *Formação continuada e desenvolvimento profissional do tradutor e intérprete de língua de sinais na Educação a Distância (EaD)* [Tesis de Doctorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositorio institucional – UFSCar.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México. (2017). *La discapacidad en México, datos al 2014 versión 2017*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825094409.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*.
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México. (2021). *Panorama sociodemográfico de México. Censo de Población y Vivienda 2020*.
<https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825197711>

- Lang, H. G. (2002). *Tutoring in higher education: Perceptions of Deaf students, tutors, and teachers*. Manuscript submitted for publication.
- Meulder, M. y Hualand, H. (2018). Sign language interpreting services. *Translation and Interpreting Studies*, 13(3), 19-40. <https://doi.org/10.1075/tis.18008.dem>
- Napier, J. y Barker, R. (2004). Access to university interpreting: Expectations and preferences of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 228-238.
- Neto, F., Cardozo, S. M. da S., Bentes, T. y Albano, A. H. de O. (2023). Necessidades formativas do tradutor e intérprete de Libras para atuação no ensino superior. *Revista Saber Incluir*, 1(1). <https://doi.org/10.24065/rsi.v1i1.2549>
- Ramírez-Martínez, M. (2013). Las regiones indígenas y el modelo de las Universidades Tecnológicas en el estado de Hidalgo. *Revista de Avaliação da Educação Superior*. 18(3), 709-725.
- Rangel, J. y Mireles, M (2018). Formación en LSM a través de libros de actividades en la BENECE. *Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 2(2), 1-13. https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2018.pdf
- Rocha, L. R. M., Lacerda, C. B. F. y Prieto, R. G. (2024). Um retrato das matrículas de estudantes da Educação Especial e da educação de surdos, surdocegos e deficiência auditiva: da Educação Básica à Educação Superior. *Práxis Educativa*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22596.022>
- Santos L. y Lacerda, C. (2015). Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. *Cadernos de Tradução*. 35(2), 78-112. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p505>
- Santos, L. (2021). Relações mediadas: a formação do intérprete educacional no contexto da educação de surdos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 16(4), 2593-2607.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos Sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*. Secretaría de Educación Pública.

Schick, B., Williams, K. y Bolster, L. (1999). Skill levels of educational interpreters working in public schools. *Journal of Deaf and Deaf Education*, 11, 3-20.

Stinson, M. y Walter, G. (1997). Improving retention for deaf and hard of hearing students: What the research tell us. *Journal of American Deafness and Rehabilitation Association*, 30, 14-23.

Sousa, M. (2018). Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 3, 1-22. <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13446>

Verastegui, M. (2017). *Universidades Tecnológicas y Politécnicas: modelos de inclusión educativa para alumnos sordos señantes*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco]. Cultura-Sorda.org.

Walter, G., Foster, S. y Elliot, L. (1987). *Attrition and accommodation of hearing-impaired college students in the U.S.* Paper presented at the Thenth National Conference of the Association on Handicapped Student Service Programs in Postsecondary Education.

Winston, E. A. (2004). Interpretability and accessibility of mainstream classrooms. En E. A. Winston (ed.), *Educational Interpreting: How it can succeed* (pp. 132-167). Washington, DC: Gallaudet Univesity Press.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Bookman.

Como citar este artigo:

VERÁSTEGUI JUÁREZ, M. V.; SÁNCHEZ, R.; LEMES-FREITAS, J.; LACERDA, C. Formación de intérpretes educativos en contextos universitarios: Un caso mexicano. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1477>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Curadoria dos Dados e Escrita – Primeira Redação: Miriam Viridiana Verástegui Juárez e Rodrigo Ortíz Sánchez. Contribuições e revisão: Joice Raquel Lemes de Freitas. Supervisão: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: Os autores declaram que não utilizaram recursos, modelos ou serviços de Inteligência Artificial em nenhuma etapa da preparação, redação ou revisão deste trabalho, assumindo total responsabilidade pelo conteúdo integral da publicação.

Revisores: Emilia Magalí Spahn. Professora de Letras por la Universidad Nacional del Litoral, Argentina; Magíster en Estudios de Literatura por la Universidad Federal de São Carlos, Brasil.

Sobre as autoras:

MIRIAM VIRIDIANA VERÁSTEGUI JUÁREZ é doutoranda em Educação Especial pelo programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCar. Possui mestrado em Desenvolvimento e planejamento da educação pela "Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco", México (2017). Graduada em Psicologia pela "Universidad Nacional Autónoma de México- Zaragoza" (2013). é graduado(a) em Psicologia Social pela Universidade Estácio de Sá (UNESA).

RODRIGO ORTÍZ SÁNCHEZ é Licenciado em Linguística e Mestre em Intervenção Pedagógica. Doutorando em Liderança e Gestão de Instituições Educacionais. Professor Pesquisador e Coordenador do Escritório de Serviços de Apoio para a Inclusão Educacional na Universidade Politécnica de Santa Rosa Jáuregui. Intérprete Certificado de Língua de Sinais Mexicana.

JOICE RAQUEL LEMES DE FREITAS é doutoranda no programa de Pós-Graduação em Educação Especial -PPGEEs da Universidade Federal de São Carlos -UFSCar- com período sanduíche em Universitat de Barcelona na Espanha. Mestra pelo programa de Pós-Graduação em Educação Especial -PPGEEs da UFSCar com financiamento FAPESP. Graduada em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP) pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA atualmente professora Associada II da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial- PPGEEs. Pós doutora pelo Centro de Pesquisa Italiano (CNR, ROMA) em 2003 (bolsa FAPESP) e na Universidade de Barcelona em 2017 (Bolsa FAPESP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992), graduada em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (1984). Experiência em Fonoaudiologia, com ênfase em Surdez, e atuação na área educacional desde 1996. Fundamentação teórica na perspectiva histórico-cultural e nos pressupostos da abordagem enunciativo-discursiva. Assessoria a redes municipais de Educação para implantação e acompanhamento de Programa de Educação Inclusiva Bilíngüe em Piracicaba, Campinas, São Paulo e São Carlos

Recebido em 9 de julho de 2024

Versão corrigida recebida em 19 de novembro de 2024

Aprovado em 21 de agosto de 2025