

El portafolio europeo de todas las lenguas en la educación infantil y primaria: un recurso plural para mejorar y modificar las actitudes lingüísticas hacia la lengua de signos española

María C. Bao Fente

Tesis doctoral UDC / 2017

Directora: Dra. Inmaculada C. Báez Montero

Codirectora: Dra. Nancy Vázquez Veiga

Programa de doctorado interuniversitario en Lingüística y sus aplicaciones



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Universidade de Vigo

Las Dras. Inmaculada C. Báez Montero y Nancy Vázquez Veiga, codirectoras de la tesis de doctorado de María C. Bao Fente titulada *El portafolio europeo de todas las lenguas en la educación infantil y primaria: un recurso plural para mejorar y modificar las actitudes lingüísticas hacia la lengua de signos española*, dan el visto bueno al presente trabajo y, por tanto, autorizan y aprueban la presentación de dicha tesis para defensa pública, con la cual opta al grado de Doctora por la Universidade da Coruña.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firman este documento en A Coruña, a 31 de enero de 2017



Vº Bº Dra. Inmaculada C. Báez Montero



Vº Bº Dra. Nancy Vázquez Veiga

*A María, su familia y nuestras Abelliñas,
por ser excepcionales y formar un nuevo
enjambre.*

AGRADECIMIENTOS

*«No se enseña bien sino lo que se hace,
y quien no investiga no enseña a investigar»*

Ramón y Cajal (1897)

Terminar una tesis no puede tener solo una página de agradecimientos, más aún cuando un aprendizaje personal y profesional de veinte años pone un punto y aparte, casi, a los cuarenta. De antemano, mis disculpas por no poder dirigirme en estas líneas a todas y todos los signantes, alumnos, padres, profesores, compañeros, colegas y doctores que habéis compartido experiencias, conocimientos y reflexiones en tantos momentos buenos y no tan buenos. En dos páginas tampoco cabe vuestro afecto, ánimo o consuelo ni el de mi familia, amigas y recuncheiras en los últimos cinco años, pero espero tener más espacio, tiempo y oportunidades para agradeceréroslo personalmente.

También son imposibles de agradecer la sabiduría, confianza y paciencia que mis directoras han sabido combinar magistralmente desde que las conozco. Concha, me has hecho doctora mucho antes de que decidiera serlo así que, por todo y más, simplemente, seguimos, ahora empieza lo mejor. Sin tu apoyo y genialidad, como el de mi codirectora, esta tesis hubiera sido menos gratificante. Nancy, infinitas gracias, despertaste el interés de una posible logopeda por la lingüística aplicada y ha sido magnífico contar contigo en mi regreso a la UDC.

Los doctores Mauro Fernández y Rayco González son asimismo de obligado nombramiento, aunque por causas distintas. Mauro, muchas gracias nuevamente por mejorar mis actitudes y aptitudes, porque todavía no sé cómo agradecerle que convirtiera la estadística en algo divertido. Y Rayco, me too, tu compañía también ha sido fundamental para poder con esta tesis porque, indudablemente, nuestra amistad está entre lo mejor que quedará.

Hacer una tesis son demasiados imposibles que se dicen y finalmente se hacen, a pesar de estar en España, tener treinta y tantos, trabajar y estudiar una lengua que, además, es excepcional. La mano de obra gratuita que ha contribuido a interpretar, grabar, revisar, traducir, encuestar, coordinar, informar, comprobar y resolver imprevistos varios merece más que una breve referencia. Leticia, David, Estela, Jose, Ana, Marta, Belén, Ale, Lydia, Mariló, Eva, Cris, Almu, Armando, Fernando, Teresa, Sonia, Lucía, Paula y Cristina, mil gracias por estar ahí con solo una llamada. Por supuesto, la peor parte de volcar datos, recortar y pegar pegatinas se la llevaron quienes siempre han estado ahí. Sonia, Diego y mamá, *GRACIAS* por sufrirme otra vez, recordarme lo importante, continuar a mi lado y por si no fuera bastante, sumar dos manos sin tener que pedir las.

Para todas y todos, mi cariño y agradecimiento nunca será suficiente.

RESUMEN

En esta investigación analizamos cualitativa y cuantitativamente las actitudes lingüísticas hacia las lenguas de signos españolas en la comunidad educativa, concretamente, en las etapas de educación infantil y primaria. Hemos estructurado el análisis que a continuación se presenta en tres partes. En la primera, hemos revisado el planteamiento actual de la enseñanza de personas sordas, para analizar desde una perspectiva lingüística determinadas cuestiones del entorno educativo de la población infantil con sordera. En la segunda parte, hemos adaptado los primeros modelos del *Portfolio europeo de lenguas*, para, por un lado, permitir su aplicación a la didáctica de las lenguas visogestuales y, por otro, comprobar las posibilidades que nos ofrece esta propuesta en Galicia, sobre todo en los centros que escolarizan a alumnado sordo o signante. En la tercera parte, hemos desarrollado una medición de actitudes hacia la lengua de signos española y el español, para confirmar la influencia que tienen la familia y la escuela en el origen, consolidación y modificación de actitudes lingüísticas hacia las lenguas visogestuales. Esta medición también nos ha servido para verificar la utilidad de nuestra versión del PEL a la hora de mejorar las actitudes lingüísticas de toda la comunidad educativa. Los resultados de nuestro estudio corroboran la importancia que adquiere plantear un tratamiento específico de las actitudes lingüísticas para implantar con éxito programas escolares en lenguas orales y signadas.

RESUMO

Nesta investigación analizamos cualitativa e cuantitativamente as actitudes lingüísticas cara ás linguas de sinais españolas na comunidade educativa, concretamente, nas etapas de educación infantil e primaria. Estrutturamos a análise que a continuación se presenta en tres partes. Na primeira, revisamos o enfoque actual da ensinanza de persoas xordas, para analizar desde unha perspectiva lingüística determinadas cuestións do eido educativo da poboación infantil con xordeira. Na segunda parte, adaptamos os primeiros modelos do *Portfolio europeo de linguas*, para, por un lado, permitir a súa aplicación á didáctica das linguas visoxestuais e, por outro, comprobar as posibilidades que nos ofrece esta proposta en Galicia, sobre todo nos centros que escolarizan alumnado xordo ou signante. Na terceira parte, desenvolvemos unha medición de actitudes cara á lingua de sinais española e o español, para confirmar a influencia que teñen a familia e a escola na orixe, consolidación e modificación de actitudes lingüísticas cara ás linguas visoxestuais. Esta medición tamén nos serviu para verificar a utilidade da nosa versión do PEL á hora de mellorar as actitudes lingüísticas de toda a comunidade educativa. Os resultados do noso estudo corroboran a importancia que adquire tratar especificamente as actitudes lingüísticas para implantar con éxito programas escolares en linguas orais e signadas.

ABSTRACT

In this research we analyse, both qualitatively and quantitatively, the linguistic attitudes towards Spanish sign languages in the education community, in particular in the stages of elementary and primary education. We have structured the analysis in three parts: in the first one, we have reviewed the current approach to deaf people teaching in order to analyse, on a linguistic basis, certain issues of the educational environment of the deaf child population. In the second part, we have adapted the first models of the European Language Portfolio, in order to enable its implementation in visual-gestural language teaching and to check the possibilities offered by this proposal in Galicia, especially in those educational centres which school sign language users or deaf children. In the third part, we have measured the attitudes towards Spanish sign language and Spanish in order to confirm the influence that families and schools have on the origin, consolidation, and modification of attitudes towards visual-gestural languages. This measurement has also allowed the verification of the usefulness of our ELP version in improving the linguistic attitudes of the entire education community. The results of our study corroborate the importance of addressing linguistic attitudes in a specific way in order to successfully implement school curricula in both spoken and visual-gestural languages.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN.....	1
PRIMERA PARTE. ¿CUÁL ES LA LENGUA NATURAL DE LAS PERSONAS SORDAS?.....	11
Capítulo I. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS PERSONAS SORDAS EN LA ACTUALIDAD	13
Introducción.....	15
1. La sordera como discapacidad: programas actuales para la población infantil con sordera	19
1.1. La detección precoz de la sordera infantil.....	25
1.2. La Atención Temprana	30
1.3. La Educación Infantil y Primaria: ¿en qué lengua?	44
1.3.1. La escolarización en lenguas orales	58
1.3.2. La educación bilingüe	67
1.3.2.1. Las lenguas de signos en el currículo escolar.....	70
1.3.2.2. La enseñanza de las lenguas de signos:¿L1 o L2?.....	74
1.3.2.3. ¿Quién enseña las lenguas de signos españolas?.....	76
2. De la discapacidad a la diversidad: las lenguas de signos, lenguas naturales para las personas sordas.....	85
2.1. La formación lingüística de los profesionales	101
2.2. ¿Qué es la Atención Temprana?.....	107
2.3. La evaluación del desarrollo infantil	115

3. Las lenguas de signos, una diversidad lingüística y cultural: ¿cómo conseguir más eficacia en las intervenciones?.....	124
3.1. La atención temprana al niño sordo	126
3.2. La atención temprana en el entorno educativo	135
3.2.1. Familiar	135
3.2.2. Escolar	140
Consideraciones finales	145

SEGUNDA PARTE. LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA, UNA LENGUA MÁS ¿PARA TODOS?..... 149

Capítulo II. EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS: UN RECURSO PLURAL PARA LA ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE TODAS LAS LENGUAS..... 151

Introducción..... 153

1. Multilingüismo y plurilingüismo 156

1.1. Las segundas lenguas en el plan curricular de las comunidades bilingües.....	162
1.2. El proyecto Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)	166
1.2.1. El PEL en la Educación Infantil	174
1.2.2. El PEL en la Educación Primaria.....	182

2. Un portafolio para todos los aprendices: el PEL Multimodal 187

2.1. El portafolio multimodal de infantil (3-7 años)	198
2.2. El portafolio multimodal de primaria (8-12 años)	213

3. La experimentación del PEL Multimodal.....226

3.1. El CEIP Escultor Acuña de Vigo	229
---	-----

3.2. El CEIP Santo Paio de Abaixo de Reboreda (Redondela)	236
3.3. Primeros resultados: desde Galicia hasta Europa	242
4. Hacia un portafolio multimodal para la etapa 0-3 años.....	247
4.1. Objetivos del primer portafolio multimodal	251
4.2. La experiencia en la El Abelliñas de Oleiros (A Coruña)	257
Consideraciones finales	261
TERCERA PARTE. ¿PODEMOS MEJORAR LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA LAS LENGUAS DE SIGNOS?	265
Introducción	267
Capítulo III. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN EL ENTORNO EDUCATIVO DE LAS PERSONAS SORDAS	275
1. Aproximación conceptual	275
1.1. Componentes: actitudes vs. creencias	276
1.2. Objeto de estudio sociolingüístico	278
2. Actitudes lingüísticas: estudios previos	280
2.1. Métodos de investigación	280
2.2. Las actitudes en la escuela y en el aprendizaje de lenguas	284
2.3. Las actitudes hacia las lenguas de signos	287
2.3.1. Los factores sociales y las políticas educativas	288
2.3.2. El contacto lingüístico entre variedades orales y signadas	290
2.3.3. La identidad social de las personas sordas	293
3. ¿Cuáles son las actitudes hacia la lengua de signos española?.....	297
3.1. Hipótesis y objetivos del estudio	298

3.2. Metodología	301
3.2.1. La muestra	302
3.2.2. Las variables.....	308
3.2.2.1. Las escuelas: la enseñanza de la LSE y el PEL.....	309
3.2.2.2. Los informantes: rol y sexo.....	318
3.2.3. Técnicas e instrumentos de medición.....	321
3.2.3.1. Indirecta: <i>matched-guise</i> en LSE y español.....	322
3.2.3.2. Directa: cuestionarios.....	336
3.2.4. Recogida de datos.....	344
3.2.4.1. Planificación.....	344
3.2.4.2. Desarrollo.....	346
3.2.5. Precisiones metodológicas: los ANOVA	348
Capítulo IV. LAS ACTITUDES HACIA LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA EN TRES ESCUELAS GALLEGAS: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS.....	353
1. Medición indirecta de actitudes hacia la LSE: <i>las impresiones ocultas</i>.....	353
1.1. Las dimensiones de evaluación	353
1.2. Valoraciones sobre la LSE: resultados.....	363
1.2.1. La enseñanza de la LSE en la escuela	367
1.2.1.1. El PEL.....	371
1.2.2. Los informantes	373
1.2.2.1. Rol.....	374
1.2.2.2. Sexo	378

2. Medición directa de actitudes hacia la LSE: los cuestionarios	381
2.1. Agrupación de ítems: ¿creencias o actitudes?	383
2.1.1. Variables comunes	386
2.1.1.1. Alumnado, profesorado y familias.....	387
2.1.1.2. Profesorado y familias.....	389
2.1.1.3. Alumnado y familias.....	394
2.1.2. Variables específicas	395
2.1.2.1. Alumnado.....	395
2.1.2.2. Profesorado.....	398
2.1.2.3. Familias.....	401
2.2. Contrastes entre grupos y subgrupos.....	401
2.3. Creencias sobre la LSE: resultados	408
2.3.1. Componente cognitivo: las creencias.....	409
2.3.1.1. La enseñanza de la LSE en la escuela.....	414
2.3.1.2. El rol del informante.....	416
2.3.2. Componente afectivo: los sentimientos	419
2.3.2.1. La enseñanza de la LSE en la escuela.....	420
2.3.2.1.1. El PEL.....	425
2.3.2.2. El rol del informante.....	428
2.4. Actitudes hacia la LSE: resultados	432
2.4.1. La enseñanza de la LSE en la escuela	434
2.4.1.1. El PEL.....	436
2.4.2. El rol del informante	441

3. Reflexión metodológica: medición directa e indirecta ¿complemento o contraste?.....	446
Consideraciones finales	452
CONCLUSIONES. UNA RESPUESTA PLURAL: LAS LENGUAS VISOGESTUALES, LENGUAS NATURALES PARA TODOS.....	457
REFERENCIAS.....	471
ANEXOS.....	502

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Recursos y servicios de AT para la población infantil con sordera.....	24
Tabla 2. Programas y servicios de AT en las asociaciones de familias y personas sordas.....	39
Tabla 3. Opciones de escolarización para el alumnado sordo en España	52
Tabla 4. Orientaciones para la aplicación de ayudas técnicas en colegios.....	61
Tabla 5. Diferencias entre los programas de submersión e inmersión lingüística....	72
Tabla 6. Roles y responsabilidades en los modelos de AT	112
Tabla 7. Test de evaluación disponibles en lenguas de signos.....	117
Tabla 8. Propuestas de intervención para el desarrollo de la socio-cognición en la población infantil con sordera	133
Tabla 9. Funciones del <i>Portfolio Europeo de Lenguas</i>	170
Tabla 10. Relación entre los contenidos, objetivos y tareas del PEL de infantil.....	181
Tabla 11. Relación entre los contenidos, objetivos y tareas del PEL de primaria...	184
Tabla 12. Relación numérica de los informantes objeto final de estudio	306
Tabla 13. Relación numérica de informantes: pilotaje del estudio	306
Tabla 14. Relación numérica de la muestra: las escuelas y los informantes.	308
Tabla 15. Relación de ítems: categorías y grupos de informantes.	338
Tabla 16. Ítems comunes analizados	339
Tabla 17. Ítems específicos analizados	340
Tabla 18. Extracción automática de factores: datos agregados en LSE y español.	355
Tabla 19. Coeficientes de fiabilidad de la escala unidimensional.	355
Tabla 20. Matriz de componentes rotada para los cuatro estímulos agregados...	356

Tabla 21. Matrices de componentes rotadas: estímulos agregados.....	357
Tabla 22. Coeficientes de fiabilidad de las escalas de evaluación	359
Tabla 23. ANOVA de medidas repetidas: 2 factores con 2 niveles de medición....	360
Tabla 24. ANOVA de medidas repetidas: contrastes intra-sujetos.....	363
Tabla 25. ANOVA de medidas repetidas: comparaciones múltiples	374
Tabla 26. Ítems comunes a todos los informantes.....	388
Tabla 27. Extracción de factores: ítems comunes a todos los informantes.....	388
Tabla 28. Matriz de componentes rotada: ítems comunes	388
Tabla 29. Ítems comunes al profesorado y las familias.....	389
Tabla 30. Extracción de factores: ítems comunes al profesorado y las familias.....	391
Tabla 31. Matriz de componentes rotada: ítems del profesorado y las familias. ...	391
Tabla 32. Ítem común al alumnado y familias.....	394
Tabla 33. Ítems específicos para el alumnado.....	395
Tabla 34. Extracción de factores: ítems del alumnado.....	396
Tabla 35. Matriz de componentes rotada: ítems del alumnado.....	396
Tabla 36. Ítems específicos para el profesorado.....	398
Tabla 37. Extracción de factores: ítems del profesorado.....	399
Tabla 38. Matriz de componentes rotada: ítems del profesorado.....	399
Tabla 39. Ítems específicos para las familias.....	401
Tabla 40. Resultados de los ANOVA: contrastes multivariados.....	402
Tabla 41. Resultados de los ANOVA multivariantes: efectos inter-sujetos.....	404
Tabla 42. Resultados de los ANOVA univariantes: medias y pruebas	407
Tabla 43. Creencias sobre la LSE: medias y pruebas de los efectos inter-sujetos..	410

Tabla 44. ANOVA multivariante: comparaciones múltiples post hoc.	417
Tabla 45. Sentimientos hacia la LSE: medias y pruebas.....	419
Tabla 46. Actitudes hacia la LSE: medias y pruebas de los efectos inter-sujetos...	432
Tabla 47. ANOVA multivariante: comparaciones múltiples post hoc.....	442

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Países con programas para la atención y prevención de la sordera	20
Figura 2. Ejemplo de equipo multidisciplinario de atención temprana	23
Figura 3. Diagrama de flujo del programa gallego de detección de la sordera infantil.....	28
Figura 4. Diagrama de flujo del protocolo gallego de atención temprana	33
Figura 5. Oportunidades de aprendizaje según la modalidad de AT	113
Figura 6. Diseño interior y exterior del pasaporte de <i>Mi primer portfolio</i>	176
Figura 7. Troquel exterior e interior del juego del pasaporte: versión multimodal de <i>Mi primer PEL</i>	177
Figura 8. Descriptores de la guía didáctica para el profesorado de <i>Mi primer PEL</i>	177
Figura 9. Formato del <i>Portfolio Europeo de Lenguas</i> para educación primaria	182
Figura 10. Diseño exterior e interior del PEL Multimodal 3-7 años.....	198
Figura 11. Formato plegable de la edición impresa de <i>Mi Primer PEL</i>	199
Figura 12. Portada del PEL Multimodal 3-7 años.....	200
Figura 13. Biografía del PEL Multimodal 3-7 años.....	202
Figura 14. Dossier del PEL Multimodal 3-7 años.....	203
Figura 15. Pasaporte del PEL Multimodal 3-7 años.....	207
Figura 16. Escenas del juego del pasaporte: versión multimodal de <i>Mi Primer PEL</i>	208
Figura 17. Escena del juego del pasaporte: subtitulación.....	208
Figura 18. Escena del juego del pasaporte: nuevas tecnologías	208

Figura 19. Guía didáctica del PEL Multimodal 3-7 años	209
Figura 20. Guía para las familias del PEL Multimodal 3-7 años	209
Figura 21. Tablas de descriptores del PEL Multimodal 3-7 años.....	210
Figura 22. Tablas de descriptores de la versión multimodal de <i>Mi primer PEL:</i> contenidos gráficos.....	211
Figura 23. Interior de la guía didáctica del PEL Multimodal 3-7 años.....	211
Figura 24. Guía didáctica del PEL Multimodal 3-7 años: propuesta de actividades para el profesorado	213
Figura 25. PEL Multimodal 8-12 años: biografía, pasaporte y dossier	214
Figura 26. Interior del pasaporte del PEL Multimodal 8-12 años.....	215
Figura 27. Niveles del MCER en el pasaporte del PEL Multimodal 8-12 años.....	216
Figura 28. Interior de la biografía del PEL Multimodal 8-12 años	217
Figura 29. Las destrezas lingüísticas en el PEL Multimodal 8-12 años: equivalencias entre lenguas orales y visuales	218
Figura 30. Biografía del PEL Multimodal 8-12 años: descriptores para la destreza de compresión lingüística.....	220
Figura 31. Dossier del PEL Multimodal 8-12 años: registro	221
Figura 32. Interior del dossier del PEL Multimodal 8-12 años	221
Figura 33. Guía didáctica de la versión multimodal de PEL 8-12 años	223
Figura 34. Guía didáctica del PEL Multimodal 8-12 años: tablas de descriptores..	224
Figura 35. Guía didáctica del PEL Multimodal 8-12 años: propuesta de actividades para el profesorado	225
Figura 36. Esquema de la relación entre creencia y actitud.....	277
Figura 37. Modelo explicativo del comportamiento lingüístico.....	279

Figura 38. Adaptación del <i>matched-guise technique</i> : grabaciones simultáneas en LSE y español.....	325
Figura 39. Adaptación del <i>matched-guise technique</i> : videoclip musical.....	327
Figura 40. Escala de diferencial semántico: primera versión.....	328
Figura 41. Escala de diferencial semántico: segunda versión	331
Figura 42. Adaptación del <i>matched-guise technique</i> : estímulos en español y LSE.....	333
Figura 43. Escala de diferencial semántico: versión definitiva.....	333

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Lengua habitual de los informantes: entorno escolar o laboral.....	310
Gráfico 2. Lengua habitual de los informantes: entorno familiar.....	311
Gráfico 3. Familias: nivel de estudios.....	312
Gráfico 4. Familias: situación laboral.....	312
Gráfico 5. Distribución de la muestra: las escuelas.....	313
Gráfico 6. Distribución de la muestra: la experimentación del PEL en el CEIP EA..	314
Gráfico 7. Distribución de la muestra: el rol del informante en el CEIP EA.....	315
Gráfico 8. Distribución de la muestra: el PEL entre el alumnado	316
Gráfico 9. Distribución de la muestra: el PEL entre el profesorado.....	316
Gráfico 10. Distribución de la muestra: el PEL entre las familias.....	317
Gráfico 11. Distribución de la muestra: el PEL entre los alumnos.....	318
Gráfico 12. Distribución de la muestra: el PEL entre las alumnas.....	318
Gráfico 13. Distribución de la muestra: rol del informante	319
Gráfico 14. Distribución de la muestra: sexo de los informantes.....	319
Gráfico 15. El profesorado: distribución según la variable sexo	320
Gráfico 16. Los familiares: distribución según la variable sexo	320
Gráfico 17. El alumnado: distribución según la variable sexo	321
Gráfico 18. Diferencias en la medición indirecta: las dimensiones de evaluación .	365
Gráfico 19. Diferencias: la enseñanza de la LSE en la escuela.....	368
Gráfico 20. Diferencias: la experimentación del PEL en el CEIP EA.....	372
Gráfico 21. Diferencias: la evaluación de las dimensiones según el rol	375

Gráfico 22. Diferencias en la evaluación de las lenguas según el sexo.....	379
Gráfico 23. Similitudes en la medición directa: la enseñanza de la LSE.....	406
Gráfico 24. Similitudes: creencias del profesorado.....	411
Gráfico 25. Similitudes: motivación instrumental del alumnado.....	413
Gráfico 26. Diferencias en la medición directa: creencias en los colegios sin LSE.....	415
Gráfico 27. Diferencias: creencias del alumnado y el profesorado.....	417
Gráfico 28. Diferencias: sentimientos del alumnado.....	421
Gráfico 29. Diferencias en los sentimientos del profesorado: la enseñanza de la LSE.....	422
Gráfico 30. Diferencias: sentimientos del profesorado	424
Gráfico 31. Diferencias en los sentimientos del profesorado: la experimentación del PEL.....	427
Gráfico 32. Diferencias: sentimientos del alumnado en los colegios sin LSE.....	428
Gráfico 33. Similitudes en el componente afectivo: el rol del informante.....	430
Gráfico 34. Similitudes en las actitudes del profesorado: la enseñanza de la LSE y la experimentación del PEL	433
Gráfico 35. Diferencias en las actitudes de las escuelas: la enseñanza de la LSE...	435
Gráfico 36. Diferencias en las actitudes: la experimentación del PEL.....	437
Gráfico 37. Diferencias en las actitudes del profesorado y las familias: la experimentación del PEL	438
Gráfico 38. Diferencias en las actitudes del alumnado y las familias: el rol.....	442

LISTA DE ABREVIATURAS

[apdo.] — Apartado.

[art.] — Artículo.

[cap.] —Capítulo.

[cit.] — Citado en.

[dB] — Decibelio.

[desv. típ.] — Desviación típica.

[et al.] — Et álii, "y otros".

[gl] — Grados de libertad del valor estadístico.

[H_(n)] — Hipótesis.

[ibíd.] — Ibídem, "en el mismo lugar".

[n] —Número de casos.

[ob. cit.] — Obra citada.

[p=] — Probabilidad estadística.

[s. v.] —Sub voce, "bajo la palabra".

[sig.] —Significación estadística, valor del nivel crítico (≤ 0.05).

[vid.] — Vide, "mira", véase.

[\bar{x} =] — Media aritmética, valor promedio global.

AEP — Asociación española de pediatría.

AGAT — Asociación galega de profesionais da atención temperá.

AL — Maestro especialista en audición y lenguaje.

ANOVA — Análisis de varianza.

ASL — Lengua de signos americana.

AT — Atención temprana.

BAC — Bachillerato.

BSL — Lengua de signos británica.

CDIAT — Centros de desarrollo infantil y atención temprana.

CEFORE — Centro de formación y recursos para el profesorado.

CEIP — Colegio de educación infantil y primaria (3-12 años).

CILSGA — Centro de intérpretes de lengua de signos y guías intérpretes de personas sordociegas de Galicia.

CNLSE — Centro de normalización lingüística de la lengua de signos española.

CNSE — Confederación estatal de personas sordas.

CODEPEH — Comisión para la detección precoz de la hipoacusia.

CREDA — Centros de recursos para deficientes auditivos (Cataluña).

DfES — Department for Education and Skills (Reino Unido).

DGIDC — Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Portugal).

DGS — Lengua de signos alemana.

DRAE — Diccionario de la Real Academia Española.

EDAD — *Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y situaciones de Dependencia.*

EI ⁽¹⁾ / EI ⁽²⁾ — Educación infantil (0-6 años) / Escuela de educación infantil (0-3 años).

EOE — Equipo de orientación específica,

EP — Educación primaria (6-12 años).

ESO — Educación secundaria obligatoria (12-16 años).

FIAPAS — Confederación española de familias de personas sordas.

FM — Equipo de frecuencia modulada.

FP — Formación profesional.

GAT — Federación estatal de asociaciones de profesionales de atención temprana.

IC — Implante coclear.

IES — Instituto de educación secundaria.

ILS(E) — Intérprete de lengua de signos (española).

INE — Instituto Nacional de Estadística.

INSALUD — Instituto Nacional de Salud.

LIBRAS — Lengua de signos brasileña.

LOE — *Ley Orgánica de Educación* (2006).

LOGSE — *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (1990).

LOMCE — *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (2013).

LS — Lengua (s) de signos.

LSC — Lengua de signos catalana.

LSE — Lengua de signos española.

MAREP — *Marco europeo de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas* (2013).

MCER — *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001).

MECD — Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Deporte.

NDCS — National Deaf Children's Society (Reino Unido).

NEAE — Necesidades específicas de apoyo educativo.

NEE — Necesidades educativas especiales.

OAPEE — Organismo autónomo de programas educativos europeos.

OMS — Organización Mundial de la Salud.

ONU — Organización de Naciones Unidas.

PADAI — *Programa de atención al déficit auditivo infantil* (Asturias).

PAI — *Proceso asistencial integrado da Atención Temperá*.

PAIPDG — *Plan de acción integral para as persoas con discapacidade de Galicia*.

PCPI — Programas de cualificación profesional inicial.

PEL — *Portfolio europeo de lenguas*.

PGDXPN — *Programa galego para a detección da xordeira en período neonatal*.

PT — Maestro especialista en pedagogía terapéutica.

SEORL — Sociedad española de otorrinolaringología.

SEPIE — Servicio español para la internacionalización de la educación.

SERGAS — Servicio Galego de Saúde.

SPSS — Statistical Package for the Social Science.

UATH — Unidad de atención temprana hospitalaria.

UNESCO — Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

PRESENTACIÓN

En las situaciones de lenguas en contacto es singularmente interesante el contraste entre visiones del mundo, que será mayor o menor en función de la distancia lingüística y cultural de las variedades implicadas (Moreno Fernández, 2012: 233).

Las lenguas de signos¹ no han sido valoradas tradicionalmente como sistemas lingüísticos adecuados para la enseñanza, ni siquiera para la población infantil con sordera. La predominancia de la oralidad en las lenguas y su identificación como rasgo intrínseco al lenguaje humano ha motivado que, hasta mediados del siglo XX, las lenguas visogestuales no comenzaran a ser reconocidas como sistemas lingüísticos naturales desde la propia ciencia lingüística.

Reconocer que la facultad lingüística es independiente de la modalidad conlleva necesariamente una revisión de toda la teoría lingüística actual porque repercute sobre la forma en cómo concebimos, estudiamos y explicamos esa facultad (Moreno Cabrera, 2013: 132). La motivación de esta tesis doctoral responde así a un interés personal y profesional como signante, lingüista, docente e intérprete de LSE.

Las lenguas visogestuales nunca son la única lengua de una comunidad lingüística de modo que, inevitablemente, conviven con otra u otras lenguas orales en una posición inferior a estas en lo que se refiere al prestigio social (Báez Montero y Cabeza Pereiro, 2005: 280). La convivencia de lenguas orales y visuales en un mismo territorio origina situaciones de contacto lingüístico y favorece entre sus

¹ Para referirnos a las lenguas visogestuales respetaremos el término *lengua de signos*, en vez de *lengua de señas*, porque es la denominación más utilizada en España. Sirva también como aclaración terminológica que utilizaremos la forma de plural para referirnos a todas las variedades de las lenguas de signos españolas y respetar así el uso frecuente del singular para denominar a la variedad estandarizada, la lengua de signos española (LSE).

hablantes la afloración de tópicos, estereotipos y prejuicios hacia el uso de una u otra modalidad. En buena medida, la asociación de las lenguas de signos con el contexto de la discapacidad ha dificultado la identificación de las comunidades de personas sordas como minorías lingüísticas, e incluso ha supuesto la consideración de una menor capacidad lingüística de los signantes.

El reconocimiento oficial que han otorgado algunos estados a las lenguas de signos utilizadas habitualmente por las comunidades de personas sordas no garantiza de por sí el reconocimiento de los derechos lingüísticos y sociales que conlleva para el colectivo. En España, por ejemplo, la accesibilidad de las personas sordas, con discapacidad auditiva o sordociegas al sistema educativo y su derecho a aprender y usar una lengua de signos en los centros escolares, junto con otros medios de apoyo a la comunicación oral, está garantizada por la Ley 27/2007. No obstante, una década después de la aprobación de esta ley histórica para la comunidad usuaria de las lenguas de signos españolas, no disponemos todavía de una regulación específica que garantice la existencia de programas educativos en lenguas orales y signadas en todas las regiones españolas y unas condiciones mínimas para su implantación (CNLSE, 2014).

Hoy en día los avances tecnológicos y una mayor sensibilización social hacia los derechos de las minorías facilitan la escolarización obligatoria del alumnado con una sordera adquirida en la infancia, pero en España continúa siendo una excepción el número de alumnos sordos² que accede a estudios superiores (MECD, 2015). El fracaso de nuestro sistema educativo a la hora de escolarizar a la mayoría del alumnado con sordera los ha limitado, en su vida adulta, a una precaria situación

² Somos conscientes de la corriente diferenciadora que existe para la expresión del género gramatical en español, pero preferimos respetar el uso del masculino como forma no marcada únicamente con la intención de facilitar la redacción y lectura del texto. Con el mismo objetivo, utilizamos el concepto de familia o padres para referir a cualquier modelo de familia; padre y madre, padres o madres del mismo sexo, y padres o madres monoparentales.

laboral, y, previsiblemente, la situación que aún observamos los profesionales de las lenguas de signos en las aulas españolas augura un futuro similar para la mayor parte de la población infantil con sordera.

El contexto educativo del alumnado sordo ha sido objeto de estudio en todo el mundo, pero disponemos de pocas investigaciones que hayan analizado las actitudes lingüísticas hacia las lenguas visogestuales y sus hablantes en los centros escolares. En el estudio de la percepción de cualquier variedad lingüística resulta de gran interés distinguir, en general, entre las afirmaciones propuestas por la lingüística y las manejadas popularmente por los que no son lingüistas, precisamente, porque las percepciones y creencias populares son las que predominan en la sociedad (Moreno Fernández, 2012: 213). La escuela, entre otros agentes sociales, desempeña un papel fundamental en la difusión de ideologías lingüísticas por eso la mayoría de los estudios que han analizado las actitudes hacia las lenguas de signos se han centrado, principalmente, en los agentes implicados en la educación de las personas sordas, tanto en las familias y profesores como en el propio colectivo de personas sordas.

Nuestra investigación analiza cualitativa y cuantitativamente las actitudes lingüísticas hacia las lenguas de signos españolas en la comunidad educativa, concretamente, en las etapas de educación infantil y primaria. De acuerdo con las investigaciones realizadas en otras comunidades lingüísticas (Baker, 1992; Lasagabaster Herrarte y Huguet Canális, 2007), observamos que la influencia que tiene la familia y la escuela en el origen, consolidación y modificación de las actitudes lingüísticas es similar en el caso de la LSE. La necesidad de disponer de investigaciones empíricas sobre la existencia de determinadas creencias y actitudes hacia las lenguas de signos españolas es evidente, bien en el sistema educativo o bien en otros ámbitos sociales (Burns et al., 2001; Hill, 2013; Krausneker, 2015). Sobre todo, porque la repercusión directa o indirecta que tienen las actitudes lingüísticas en el entorno educativo de la población infantil con sordera, en no pocos casos,

puede contribuir a esclarecer cómo del rechazo a determinados fenómenos lingüísticos puede producirse una valoración negativa de sus hablantes y, quizás, hasta la discriminación social (López Morales, 2004: 287).

Esta tesis doctoral pretende contribuir a ampliar los estudios sobre actitudes lingüísticas desarrollados con anterioridad en lenguas orales y signadas. No disponemos de estudios de referencia que hayan analizado las actitudes o creencias sobre las lenguas visogestuales en escuelas que no tienen alumnado sordo, pero resulta de interés conocer sus actitudes lingüísticas porque pueden escolarizarlo en cualquier momento de acuerdo a los principios de normalización e inclusión que garantiza actualmente la legislación española (LOE 2/2006; LOMCE 8/2013). La preferencia que frecuentemente manifiesta la comunidad educativa hacia la enseñanza de determinadas lenguas y variedades también podemos observarla en los centros que escolarizan a alumnado sordo o signante, por consiguiente, las preguntas que hemos planteado en nuestra investigación pretenden responder fundamentalmente a dos cuestiones: ¿cuáles son las actitudes que existen hacia las lenguas de signos españolas en los centros educativos que no tienen alumnado sordo pero que podrían tenerlo?, ¿y en las escuelas que han iniciado la escolarización de estos alumnos a través de un planteamiento inclusivo y plurilingüe?

El análisis que presentamos a continuación se estructura en tres partes cuyo título recoge una pregunta vinculada con las diferentes fases en las que secuenciamos el estudio. La primera y segunda parte se titulan respectivamente *¿Cuál es la lengua natural de las personas sordas?* y *La lengua de signos española, una lengua más ¿para todos?* En la primera, hemos revisado el planteamiento actual de la enseñanza de personas sordas, y en la segunda, hemos adaptado los primeros modelos del *Portfolio europeo de lenguas* (PEL) para permitir su aplicación a la didáctica de las lenguas visogestuales. El análisis cualitativo que realizamos en ambas fases de la investigación nos ha servido para replantear, desde una

perspectiva lingüística, determinadas cuestiones del entorno educativo de la población infantil con sordera y valorar, a priori, las posibilidades que nos ofrece el PEL como propuesta didáctica para las lenguas de signos españolas. Por último, en la tercera parte de la tesis, titulada *¿Podemos mejorar las actitudes hacia las lenguas de signos?*, hemos desarrollado una medición de actitudes lingüísticas hacia la lengua de signos española y el español en tres colegios gallegos. El análisis cuantitativo que llevamos a cabo en esta fase de la investigación nos permitirá, por un lado, confirmar la influencia que tienen la familia y la escuela en el origen, consolidación y modificación de actitudes lingüísticas hacia las lenguas visogestuales; y por otro, verificar la utilidad de nuestra versión del PEL a la hora de mejorar las actitudes lingüísticas de toda la comunidad educativa.

El estudio que realizamos sobre las actitudes hacia la LSE está basado en nuestro conocimiento previo de la enseñanza de las lenguas de signos españolas y la situación escolar del alumnado con sordera en Galicia. Por eso, los resultados que hemos obtenido en las diferentes fases de la investigación pretenden corroborar o refutar, fundamentalmente, la siguiente hipótesis de partida: es necesario modificar determinadas creencias que prevalecen sobre las lenguas de signos en la sociedad, especialmente en la comunidad educativa, para facilitar la puesta en práctica de programas escolares en lenguas orales y signadas que mejoren la educación de las personas sordas. La trascendencia que adquieren las actitudes lingüísticas en el proceso de normalización y planificación de cualquier lengua creemos que es independiente de la modalidad, es decir, que es similar en el caso de las lenguas orales y visuales.

En el siglo XXI, en principio, no debería cuestionarse el estatus lingüístico de las lenguas visogestuales, pero veinte años de experiencias personales y profesionales nos han servido para comprobar, prácticamente a diario, un cliché obvio para cualquier lingüista o estudioso de una lengua: ni todas las lenguas son iguales ni todo vale en cuestión de lenguas. El tratamiento que reciben las lenguas de signos

españolas en el sistema educativo indica que su validez como lenguas naturales es cuestionada frecuentemente por maestros y profesionales que, consciente o inconscientemente, también pueden ser rehenes de determinadas creencias populares aun cuando contradicen sus conocimientos teóricos (Moreno Fernández, 2012: 213). La motivación para realizar esta tesis doctoral responde, asimismo, a un interés personal y profesional para comprender mejor por qué en España debemos seguir explicando y argumentando que las lenguas de signos son lenguas de pleno derecho para todos, sordos u oyentes.

La primera parte de la tesis está formada por un único capítulo en el que presentamos la revisión que hemos efectuado del estado actual de la enseñanza de personas sordas para responder, desde un planteamiento lingüístico, a determinadas cuestiones que observamos habitualmente en este contexto educativo. En el primer capítulo revisaremos qué es la atención temprana, cuáles son los programas disponibles en nuestro país para la infancia con sordera, en qué consiste actualmente el modelo bilingüe en lengua de signos y lengua oral, y si hoy día es posible su implantación en las escuelas públicas. Analizaremos, pues, cómo está planteada en la actualidad la enseñanza de la población infantil con sordera y valoraremos si responde adecuadamente a las necesidades específicas de los niños sordos, sus familias y educadores durante las etapas de educación infantil (0-6 años) y primaria (7-12 años).

En el segundo capítulo analizaremos los beneficios que tiene aplicar un enfoque plurilingüe en los programas educativos de los centros que escolarizan a alumnado sordo o signante. La incorporación de las lenguas de signos españolas al sistema educativo constituye una innovación pedagógica, por lo tanto, consideramos que debe plantearse desde principios teóricos y metodológicos similares a los que han sido aplicados en las últimas décadas a la didáctica de las lenguas orales (Candelier et al., 2013; Council of Europe, 2001). El segundo capítulo expone, pues, el proceso que seguimos para incluir las lenguas de signos en el PEL de acuerdo a los principios

y directrices generales que ha dispuesto el Consejo de Europa para su diseño e implantación en los centros educativos. Además, mostraremos la adaptación que hemos realizado de los modelos acreditados en España para la educación infantil y primaria (Bao Fente y Báez Montero, en prensa; MECD, en prensa), así como los resultados que obtuvimos tras experimentar nuestra propuesta en Galicia, en dos colegios y una escuela infantil.

Durante todo el proceso de desarrollo y experimentación de nuestro portafolio multimodal, hemos comprobado que los materiales publicados y validados por el Consejo de Europa no agotan el proyecto PEL. La aplicación didáctica de este recurso en tres centros escolares nos ha permitido, en todo caso: a) experimentar las posibilidades que nos ofrece esta propuesta didáctica con relación a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas de signos en los centros de escolarización ordinaria (Báez Montero y Bao Fente, 2014, 2015); y b) evaluar, corroborar o refutar las hipótesis realizadas sobre determinadas actitudes lingüísticas que suelen manifestarse en el contexto educativo de los niños sordos (Burns et al., 2001; Krausneker, 2015).

Los últimos capítulos de la tesis, tercero y cuarto, se centran en el análisis cuantitativo que hemos desarrollado en la tercera fase del estudio para conocer las actitudes lingüísticas de la comunidad educativa hacia las lenguas de signos españolas y sus hablantes. En el tercer capítulo, describimos la metodología del estudio y las técnicas de medición que diseñamos para garantizar su fiabilidad a través de la combinación de métodos directos e indirectos (Fasold, 1996[1984]; González Martínez, 2008). A continuación, en el cuarto capítulo, exponemos los resultados que hemos obtenido en los tres colegios gallegos objeto final de estudio. Discutiremos las similitudes y diferencias que hemos encontrado entre las actitudes lingüísticas del alumnado, profesorado y familias según las características de cada centro, para verificar la utilidad de nuestra propuesta de aplicación del PEL a la didáctica de las lenguas visogestuales.

Los resultados de nuestro estudio pretenden corroborar la importancia que adquieren las actitudes lingüísticas en cualquier situación de lenguas en contacto, tal y como han señalado los estudios realizados en otros entornos escolares (Andersson, 2011; Fernández Rodríguez, 1984; Huguet Canalís, 2006; Iglesias Álvarez, 1999; Janés Carulla, 2006a, 2006b). Creemos que para implantar con éxito programas escolares en lenguas orales y signadas también es necesario plantear un tratamiento específico de las actitudes lingüísticas. Los datos que hemos obtenido en las tres partes de la investigación indican que la enseñanza formal o el conocimiento de una lengua de signos no implica necesariamente que se modifiquen determinadas creencias y actitudes que todavía afloran en la comunidad educativa acerca del uso de esta lengua. En cambio, nuestros datos indican que a través del currículo escolar, por ejemplo, mediante propuestas específicas como la que incorpora el PEL, sí que podemos modificar las actitudes lingüísticas hacia lenguas de signos y mejorar, por consiguiente, la consideración social de sus hablantes.

En las últimas décadas podemos observar un mayor reconocimiento y sensibilización social hacia los derechos de las minorías. No obstante, en Galicia, sabemos por experiencia que en cualquier comunidad lingüística existen tópicos, estereotipos y prejuicios que cuestionan la utilidad de una lengua minoritaria para la promoción académica y social de sus hablantes, a pesar de que no tienen ningún fundamento lingüístico. El conocimiento de una lengua visogestual que ha sido *minorizada* o minusvalorada socialmente durante siglos, en este caso por su asociación con la *discapacidad*, tampoco implica de por sí la desaparición de ciertas creencias y actitudes sobre su validez con respecto a otras variedades más utilizadas o prestigiosas, como el español, ni siquiera entre sus propios hablantes. La posibilidad de mejorar el prestigio lingüístico y social de la LSE desde edades tempranas, por medio de la actuación lingüística de dos agentes fundamentales en la socialización de cualquier individuo, la familia y la escuela, pensamos que

constituye un requisito previo e imprescindible para mejorar igualmente la situación educativa de la población infantil con sordera.

El desarrollo de investigaciones que, como la nuestra, ahondan en el conocimiento de las actitudes que predominan en las situaciones de lenguas en contacto nos permiten explicar mejor las percepciones que tienen los hablantes sobre las variedades lingüísticas. Así pues, conocer las actitudes hacia las lenguas de signos españolas nos sirve para comprender mejor los motivos por los cuales las valoraciones que suelen hacer los hablantes —o signantes— sobre cualquier modalidad lingüística no tienen por qué ser objetivas, ni depender de aspectos estrictamente lingüísticos, sino que pueden ser subjetivas porque son aprendidas y, por eso, también podemos modificarlas (Baker, 1992; Lasagabaster Herrarte y Huguet Canalís, 2007).

Esta tesis doctoral pretende contribuir, en general, a ampliar el conocimiento que tenemos actualmente de las lenguas visogestuales. La normalización y planificación lingüística de las lenguas de signos beneficia a las personas sordas y su entorno familiar o escolar, así como beneficia a toda la comunidad educativa porque favorece su conocimiento y difusión entre las personas oyentes. Todos los ciudadanos, independientemente de sus capacidades, deben tener la oportunidad de desarrollar la competencia plurilingüe que promueven hoy en día las instituciones europeas en el diseño de propuestas curriculares (Decreto 79/2010; Real Decreto 126/2014; Real Decreto 1105/2014). En definitiva, en un sistema educativo que aspira a ser inclusivo y plurilingüe (LOMCE 8/2013), disponer de recursos didácticos diseñados *para todos* es un buen ejemplo de lo que implica el respeto hacia la diversidad lingüística y cultural.



¿CUÁL ES LA LENGUA NATURAL DE LAS PERSONAS SORDAS?

«En realidad esto lo han sabido siempre, o lo han dado al menos por supuesto, todos los que utilizaban las señas como su idioma natural, pero lo han negado siempre los oyentes y hablantes que, aunque bien intencionados, consideran las señas un medio de expresión pobre, una mímica rudimentaria y primitiva. De L'Épée tenía también esta falsa impresión, que sigue siendo prácticamente universal entre los oyentes»

Oliver Sacks (1996: 41)

Capítulo I. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS PERSONAS SORDAS EN LA ACTUALIDAD

Introducción

1. *La sordera como discapacidad: programas actuales para la población infantil con sordera*
 - 1.1. *La detección precoz de la sordera infantil*
 - 1.2. *La Atención Temprana*
 - 1.3. *La Educación Infantil y Primaria: ¿en qué lengua?*
 - 1.3.1. *La escolarización en lenguas orales*
 - 1.3.2. *La educación bilingüe*
 - 1.3.2.1. *Las lenguas de signos en el currículo escolar*
 - 1.3.2.2. *La enseñanza de las lenguas de signos: ¿L1 o L2?*
 - 1.3.2.3. *¿Quién enseña las lenguas de signos españolas?*
2. *De la discapacidad a la diversidad: las lenguas de signos, lenguas naturales para las personas sordas*
 - 2.1. *Formación lingüística de los profesionales*
 - 2.2. *¿Qué es la Atención Temprana?*
 - 2.3. *La evaluación del desarrollo infantil*
3. *Las lenguas de signos, una diversidad lingüística y cultural: ¿cómo conseguir más eficacia en las intervenciones?*
 - 3.1. *La atención temprana al niño sordo*
 - 3.2. *La atención temprana en el entorno educativo*
 - 3.2.1. *Familiar*
 - 3.2.2. *Escolar*

Consideraciones finales

Introducción

Describir el estado de la enseñanza de las personas sordas en la sociedad actual requiere contextualizar previamente “la historia de una controversia” (Marchesi, 1987: 177).

Las repercusiones que tiene la sordera en el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas orales han provocado que los especialistas, las familias y las propias personas sordas mantengan durante siglos un acalorado debate sobre el valor de las lenguas de signos en la educación de los niños sordos.

Rodríguez González (1992), autora de la primera tesis doctoral realizada en España sobre la LSE, ejemplifica a través de los escasos datos que se poseen desde la antigüedad cómo ha sido cuestionado tradicionalmente el carácter lingüístico de las producciones gestuales de los sordos. A excepción de la obra de San Agustín (s. IV)³, las escasas referencias que se poseen con anterioridad al siglo XVIII tratan sobre todo de la educación del sordo y reflejan, según esta autora, “la injusta desestima que han padecido los sordos a lo largo de la historia” (ob. cit.: 47).

Las diferencias metodológicas establecidas en el siglo XVIII entre la escuela alemana de Heinicke, partidaria de un método oralista, que consistía en la defensa de la comunicación de los sordos por medio de lengua audio-oral, y la escuela francesa de L’Épée, defensora de un método manualista, es decir, basada en la comunicación visogestual, fueron las precursoras de la controversia que todavía perdura en el entorno educativo de la población con sordera (Rodríguez González, 1992: 74).

³ Por ejemplo, en las *Obras filosóficas III*, “Del Maestro” (cap. III), San Agustín destaca el valor comunicativo que tienen las producciones gestuales para las personas sordas (Rodríguez González, 1992: 48).

A partir del histórico congreso de Milán, el *Segundo Congreso Internacional de Educadores de Sordos* celebrado en 1880 para unificar un criterio en el método educativo a seguir con el alumnado sordo, las lenguas de signos dejaron de utilizarse como base de enseñanza en las escuelas ante la creencia de que perjudicaban el aprendizaje de las lenguas orales y la lectoescritura. La metodología oralista mantuvo una posición dominante en Europa y en América hasta mediados del siglo XX (Marchesi, 1987: 185). Durante prácticamente un siglo, como señala Ferreri (1897: 23, cit. en Rodríguez González, 1992), la enseñanza *de* y *en* una lengua oral ha sido un objetivo prioritario en la educación de personas sordas:

La escuela moderna quiere que al sordomudo se le procure la facilidad de adquirir por medio artificial aquel lenguaje natural de la palabra hablada, que distingue al hombre de todos los demás seres más o menos inteligentes del universo (...) Entre los medios por los cuales el sordomudo puede ser impulsado por el camino de su rehabilitación intelectual y jurídica, está en primera línea la palabra articulada y leída en los labios de las personas que hablan (ob. cit.: 92).

El inicio del estudio científico de las lenguas de signos y las comunidades de personas sordas en la segunda mitad del siglo XX ha originado, progresivamente, un cambio de paradigma en la concepción de la sordera y la educación de los niños sordos. A diferencia de la Medicina, la Lingüística y la Sociolingüística no centran su interés en la deficiencia auditiva y en los últimos años un gran número de trabajos se refieren a la sordera como una construcción social (Acosta Rodríguez, 2006a: 2). No obstante, pese a un mayor reconocimiento en la sociedad del carácter lingüístico de las lenguas visogestuales, la controversia entre los partidarios y detractores de utilizar las lenguas visogestuales aún se manifiesta en el entorno escolar y familiar de la población infantil con sordera.

La polémica acerca del sistema de comunicación y, por lo tanto, del modelo de enseñanza más adecuado a las necesidades específicas de los niños sordos radica fundamentalmente en una cuestión de índole lingüística: ¿cuál es la lengua *natural* de las personas sordas? En este contexto de enseñanza se refiere como lengua natural a la primera lengua de adquisición y se plantea si debe considerarse como

tal una modalidad lingüística auditiva-oral o viso-gestual. El déficit auditivo no impide a los niños sordos adquirir una lengua de signos de forma natural, ya que se adapta a sus capacidades sensoriales, pero el carácter minoritario de esta modalidad lingüística en una sociedad mayoritariamente oyente y la negación de su estatus lingüístico y social hasta prácticamente nuestros días han contribuido a que se desprestigiara el uso de las lenguas visogestuales en la enseñanza de las personas sordas.

La consideración de las lenguas de signos como lenguas naturales desde una perspectiva eminentemente lingüística, "como lenguas de pleno derecho mediante las cuales se manifiesta en las comunidades sordas la facultad del lenguaje" (Salazar García, 2010: 199), contribuyó a que las comunidades de personas sordas empezaran a identificarse en todo el mundo como una minoría lingüística y cultural y, desde entonces, una de sus reivindicaciones principales ha sido la necesidad de incorporar las lenguas de signos en los programas educativos de los niños sordos. El mayor reconocimiento social de los derechos de las minorías ha contribuido simultáneamente a que los modelos pedagógicos aplicados en la mayoría de países empezaran a manifestar una tendencia hacia la superación del oralismo puro, "buscando incorporar sistemas manuales de comunicación" (Marchesi, 1987: 295).

Aunque a principios del siglo XXI la sordera puede concebirse desde una perspectiva interdisciplinar, los avances tecnológicos producidos durante las últimas décadas en el tratamiento de la sordera infantil han favorecido que predomine un enfoque clínico en la enseñanza de los niños sordos. El énfasis en el déficit auditivo condiciona en la mayoría de los casos la actuación de los profesionales y las familias, que priorizan la adquisición de una lengua oral para facilitar la integración de las personas sordas en la sociedad mayoritaria, y la validez de una lengua minoritaria para la promoción académica y social continúa siendo cuestionada. La dicotomía entre una variedad oral o signada permanece vigente en el entorno educativo de los niños sordos, incluso a nivel legislativo, porque algunas leyes como la española

(Ley 27/2007) sentencian la escisión entre ambas perspectivas a la hora de garantizar el derecho de los padres a elegir la primera lengua de sus hijos (Herrero Blanco, 2006: 228).

De acuerdo con la opinión de otros autores (Herrero Blanco, 2006; Humphries et al., 2014), como lingüistas podemos comprender y explicar el origen de la controversia entre una enseñanza en lenguas orales o signadas, o los motivos por los que actualmente aún perdura en la sociedad una doble concepción de la sordera, pero en ningún caso podemos compartir el simplismo que supone plantear una dicotomía lingüística en la educación de la población infantil con sordera. Tal y como afirma Herrero Blanco (2006: 229): “la medicina es también cultura, y el lenguaje — también el manual— tiene algo, mucho, de técnica (...) El problema es la exclusión, absolutamente injustificada, de un canal lingüístico en beneficio del otro, en una dirección o en otra”.

En este capítulo responderemos a determinadas cuestiones que aún se plantean en el entorno educativo de la población infantil con sordera como ¿es la sordera una discapacidad?, ¿cómo tratar la sordera?, ¿cómo educar a los niños sordos?, ¿en qué lengua? y ¿las lenguas de signos son las lenguas naturales de las personas sordas? Concretaremos así qué es la atención temprana, cuáles son los programas disponibles en nuestro país para la infancia con sordera y en qué consiste actualmente el modelo bilingüe en lengua de signos y lengua oral, para valorar si hoy día es posible su implantación en las escuelas públicas. En suma, revisaremos si el planteamiento actual de la enseñanza de personas sordas en Galicia se corresponde realmente con la libertad de elección lingüística que la legislación vigente pretende garantizar, y si responde adecuadamente a las necesidades específicas de los niños sordos, sus familias y educadores durante las etapas de infantil (0-6 años) y primaria (7-12 años).

En primer lugar, analizaremos los servicios asistenciales, comunitarios y educativos que existen para la población infantil con sordera a partir del diagnóstico

de la pérdida auditiva. Evaluaremos los recursos disponibles en el estado español y en otros países de referencia para delimitar, en segundo lugar, las necesidades específicas de los niños sordos, sus familias y educadores durante las primeras etapas educativas. Por último, plantearemos nuestras propuestas para mejorar la enseñanza de los niños sordos a través de un enfoque interdisciplinar.

1. La sordera como discapacidad: programas actuales para la población infantil con sordera

Las estimaciones realizadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) indican que 32 millones de niños de 0 a 14 años tienen una pérdida auditiva que les supone un obstáculo para la educación, la comunicación y su desarrollo óptimo. La sordera es considerada discapacitante para la población infantil cuando el déficit auditivo es superior a 30 decibelios (dB) en el oído menos afectado. La incidencia de la discapacidad auditiva en la infancia varía en todos los países dentro de un intervalo del 0,5 y 5 por cada mil nacimientos, aproximadamente, según los datos poblacionales que aportan algunos estudios epidemiológicos (OMS, 2010).

Los resultados de los estudios realizados hasta ahora en España coinciden con los niveles de incidencia de la sordera en la infancia que señalan diferentes autores americanos y europeos, los cuales oscilan entre el 1 y 3 por mil (CODEPEH, 1999; Martínez et al., 2003). En Galicia no existen estudios similares, pero ha sido estimada una incidencia situada entre el 1 y 2 por mil a partir de los resultados obtenidos en otras regiones (Dirección Xeral de Innovación e Xestión da Saúde Pública, 2016: 7). Un informe reciente de la OMS (2014) considera que los datos relacionados con la prevalencia de la sordera y las causas que la originan no son lo suficientemente uniformes ni representativos debido a la escasez de los estudios; no obstante, demuestran que el nivel de afectación de la sordera disminuye a medida que aumenta el nivel de ingresos económicos de la región pero sobre todo de la familia.

Existe un consenso a nivel internacional acerca de la posibilidad de prevenir la sordera en la población, o sus consecuencias si no es posible evitarla, cuando los países disponen de los recursos humanos y tecnológicos necesarios. Desde 1995, la Resolución WHA48.9 de la OMS recomienda a los estados miembro que elaboren planes nacionales para la prevención y el control de las principales causas de la pérdida de audición, así como para la detección temprana de la deficiencia en los lactantes, niños y personas de edad avanzada en el marco de la atención primaria de salud (OMS, 2014: 11). En el mapa de la figura 1 podemos observar que España es uno de los países que en el año 2013 había iniciado algún plan o programa gubernamental para la atención y prevención de la sordera:

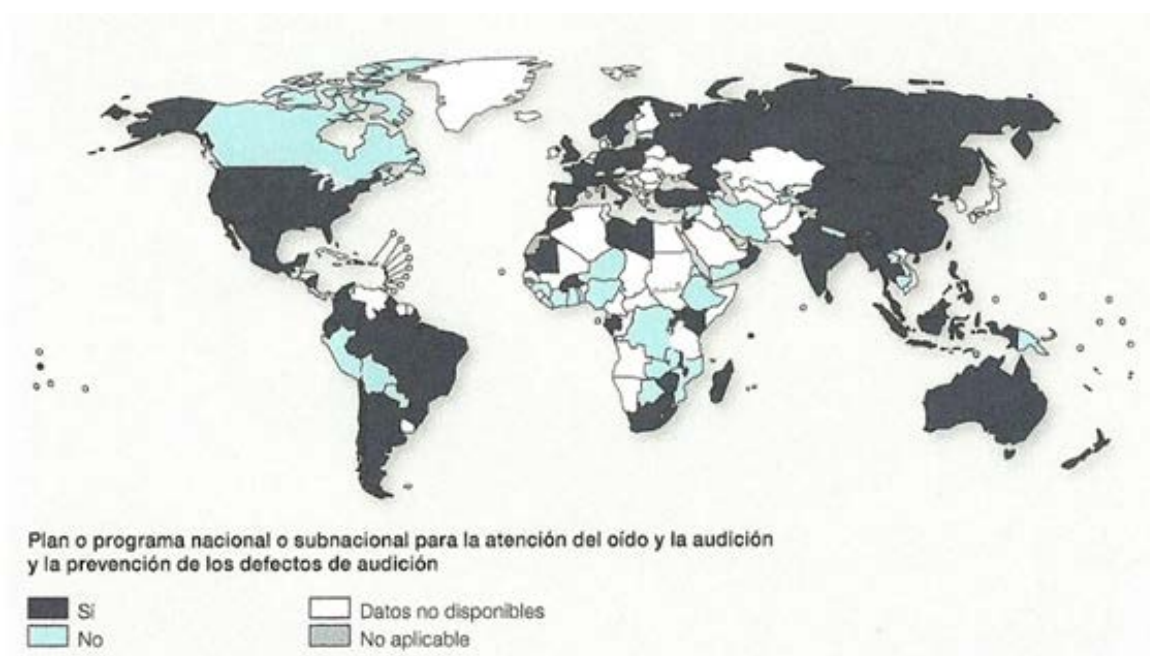


Figura 1. Países en los que existe algún plan o programa para la atención y prevención de la sordera (OMS, 2014: 36).

De acuerdo con las recomendaciones de los organismos internacionales, el Instituto Nacional de Salud (INSALUD), la Asociación Española de Pediatría (AEP), la Sociedad Española de Otorrinolaringología (SEORL) y la Federación Española de Asociaciones de Padres y Amigos del Sordo (FIAPAS) constituyeron en 1995 la

Comisión para la Detección Precoz de la Hipoacusia (CODEPEH)⁴. El trabajo de esta comisión ha sido desde entonces promover la detección e intervención precoz de los trastornos auditivos en los niños. A partir de una Proposición no de Ley (162/000304) aprobada en 1999 para la elaboración de un plan nacional de prevención de la sordera infantil, el Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud (CISNS) acordó en diciembre de 2003 la implantación de un programa de detección precoz en todas las comunidades autónomas. Aunque este programa ha sido considerado el más relevante porque determina un protocolo de actuación común en España, los programas de salud maternal, infantil y escolar han incorporado simultáneamente medidas de prevención de la sordera en la población infantil.

Los programas sanitarios desarrollados en España y en el resto de países han sido caracterizados según el tipo de prevención que facilitan para disminuir la incidencia y las repercusiones de la sordera en la infancia. El momento en el que intervienen los programas diferencia tres tipos posibles de prevención (Alzina et al., 2012: 29), ya que la primaria controla los factores genéticos y ambientales que pueden provocar un déficit auditivo durante el embarazo y la infancia; la prevención secundaria comprueba la existencia de la sordera en los recién nacidos para conseguir un diagnóstico y tratamiento precoz; y la prevención terciaria actúa posteriormente mediante la rehabilitación de la audición en el niño. Otros autores mencionan además la existencia de una prevención cuaternaria que debe primar sobre las anteriores para evitar una intervención médica innecesaria (Monsalve González y Núñez Batalla, 2006: 25). A diferencia de lo que ocurre en Europa, las actuaciones necesarias tras el diagnóstico de la sordera en el niño han sido planteadas en nuestro país a través del mismo programa:

⁴ Como puede observarse, entre las entidades que forman dicha comisión no está representado el propio colectivo de personas sordas a través de entidades como la CNSE, la Confederación Estatal de Personas Sordas, que constituye la entidad más representativa a nivel nacional del movimiento asociativo de personas sordas.

El Programa de Detección Precoz de las Sorderas Infantiles propugna el abordaje global de la sordera, en el que se contempla no sólo la detección y el diagnóstico precoz, sino también la intervención precoz, a través del tratamiento protésico y (re)habilitador, proporcionando una atención integral a la persona con discapacidad auditiva y a su familia. Es esta orientación la que hace realmente novedoso este programa que no encuentra precedente en nuestro entorno europeo y nos acerca al de la Academia Americana de Pediatría (1999), al que creemos que mejora al contemplar, más allá de una visión puramente clínica, la etapa posterior al diagnóstico (Jáudenes Casaubón, 2012: 14).

La aplicación en España de un programa que proporcione una atención integral al niño sordo y su familia implica establecer una coordinación entre las áreas sanitarias, sociales y educativas. El *Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social* determina que las administraciones públicas coordinarán los recursos y servicios disponibles para las personas con discapacidad, y refiere que los programas de atención integral pueden comprender, entre otros aspectos: a) la habilitación o rehabilitación médico-funcional; b) la atención, tratamiento y orientación psicológica; y c) la educación. Esta ley también estipula que los programas deben comenzar cuanto antes y basarse en una evaluación multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona con discapacidad, “así como de las oportunidades del entorno, considerando las adaptaciones o adecuaciones oportunas y los apoyos a la toma de decisiones y a la promoción de la autonomía personal” (Real Decreto Legislativo 1/2013, art. 13).

Los programas de detección precoz de la sordera infantil dependen de la administración sanitaria en cada comunidad autónoma, concretamente de la Dirección de Salud Pública, por eso la CODEPEH considera que el especialista en otorrinolaringología tiene que coordinar y dirigir las actuaciones de “un equipo multidisciplinar que lleve a cabo la orientación, tratamiento, rehabilitación y apoyo familiar adecuado en cada caso detectado, con el fin de conseguir la correcta integración familiar, escolar y social del niño sordo” (CODEPEH, 1999: 338). En el cuadro de la figura 2 incorporamos un ejemplo de todos los agentes sociales y profesionales que interactúan en el entorno de los niños sordos:

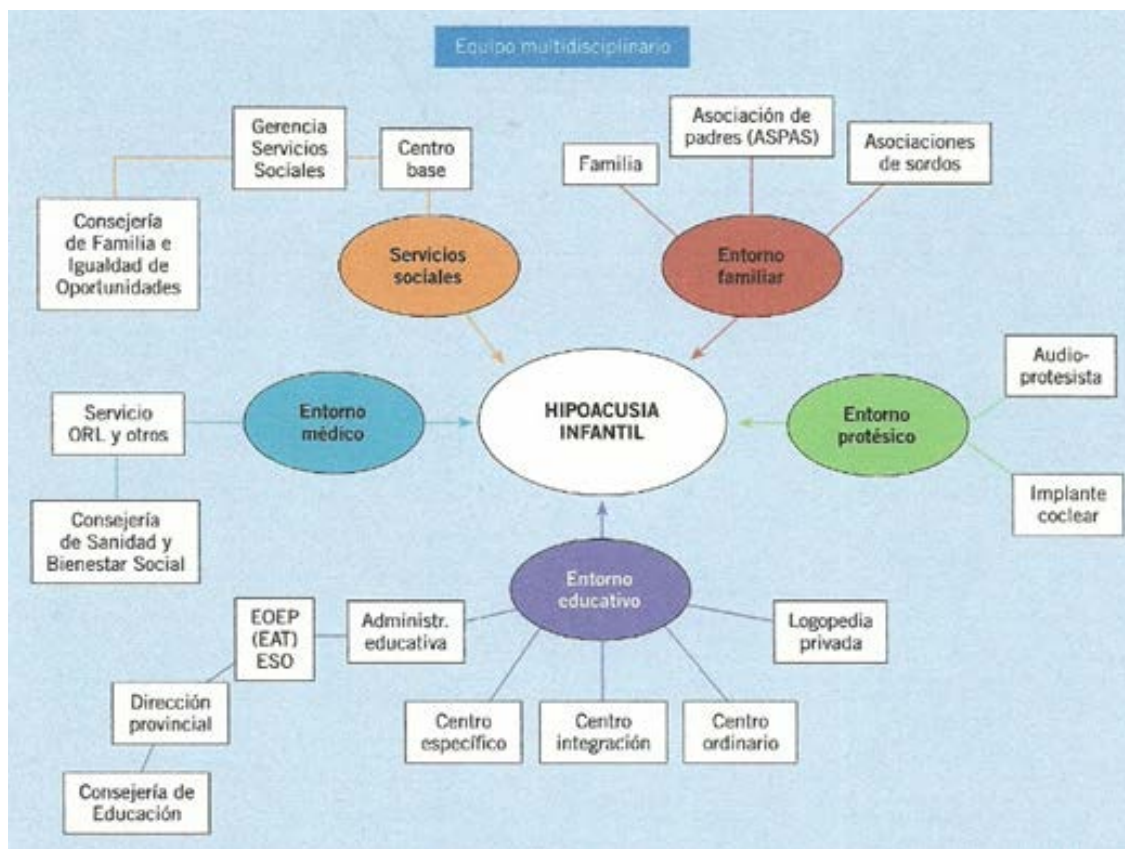


Figura 2. Ejemplo del equipo multidisciplinario que atiende al niño sordo y su familia en España (Benito Orejas y Silva Rico, 2013: 339).

Como puede observarse, en la intervención precoz de la sordera infantil intervienen diversos profesionales para atender tanto a las necesidades del niño como de la familia: médicos, logopedas, audioprotesistas, trabajadores y educadores sociales, psicólogos, profesores, etc. A pesar de que los profesionales sanitarios actúan en primer lugar para lograr una detección, diagnóstico e intervención precoz de la sordera, el tratamiento y la rehabilitación de la pérdida auditiva son solo una parte de la Atención Temprana (AT) que debe recibir el niño sordo y su familia durante la etapa infantil (0-6 años). Los servicios sanitarios, sociales y educativos deben prevenir igualmente los trastornos que el déficit auditivo puede ocasionar en el desarrollo del niño sordo.

El tipo de prevención que proporciona la AT depende en este caso del nivel en el que intervienen los profesionales, porque la prevención primaria evita la aparición de trastornos de desarrollo; la prevención secundaria detecta y diagnostica

precozmente su existencia, así como las situaciones de riesgo; y “la prevención terciaria agrupa todas las actividades dirigidas hacia el niño y su entorno con el objetivo de mejorar las condiciones de su desarrollo” (GAT, 2000: 22). Asimismo, cuando el niño sordo es escolarizado en un centro educativo, varios sectores profesionales integran el equipo multidisciplinar que debe atender a sus necesidades en las escuelas de infantil y primaria.

A partir de la clasificación realizada por la Fundación CNSE (2007: 43), en la tabla 1 organizamos todos los recursos y servicios disponibles en España para los niños sordos y sus familias dentro de cada área de actuación:

Tabla 1. Recursos y servicios disponibles en España para los niños sordos y sus familias.

Instituciones	Servicios, programas y recursos
Sanidad	Programa de detección precoz de la sordera Unidades de atención temprana Centros audioprotésicos y unidades de implantes cocleares Programa de atención al niño sano Programa de salud escolar
Servicios Sociales	Centros base de calificación y reconocimiento de las situaciones de discapacidad Prestaciones económicas y sociales Centros de atención temprana Movimiento asociativo de familias Movimiento asociativo de personas sordas
Educación	Equipos específicos de discapacidad auditiva Equipos psicopedagógicos de atención temprana Centros educativos con programas en lenguas orales Centros educativos con programas en lenguas orales y lenguas de signos

La simultaneidad con la que intervienen los sectores implicados en la atención integral al niño sordo y su familia (Sanidad, Servicios Sociales y Educación) influye sobre todo en la planificación de la atención temprana. La AT en España, como señala Belda Oria (2014: 195), “es una disciplina que cuenta con una realidad legislativa, administrativa, profesional y de servicios consolidada e implantada, aunque de forma diferente en todas y cada una de las comunidades autónomas”.

Tal y como analizaremos en los siguientes apartados, el programa de detección precoz implantado en España solo establece una actuación similar de los servicios

sanitarios, pero no especifica ningún protocolo común para los servicios sociales y educativos. Los programas de atención temprana y los programas escolares dirigidos a la población infantil con sordera no son iguales en todas las provincias españolas, y su variabilidad depende tanto de la legislación autonómica como del planteamiento y la organización de las administraciones, entidades o centros que los gestionan.

1.1. La detección precoz de la sordera infantil

La detección precoz de la pérdida auditiva en los recién nacidos forma parte de los programas de cribado poblacional que muchos países aplican para la prevención de discapacidades asociadas a una enfermedad. La *Ley General de Salud Pública* define los programas de cribado como "aquellas actividades orientadas a la detección precoz de la enfermedad, su diagnóstico y tratamiento temprano, que se ofrecen activamente al conjunto de la población susceptible de padecer la enfermedad, aunque no tenga síntomas ni haya demandado ayuda médica" (Ley 33/2011, art. 20). La aplicación del cribado auditivo a todos los recién nacidos ha sido una cuestión muy debatida por la ansiedad que puede generar un resultado erróneo en las familias. Hoy en día es la opción recomendada por los organismos internacionales, pero algunas regiones todavía aplican el cribado únicamente a la población de riesgo (OMS, 2010).

Según los datos que ofrece la comisión para la detección precoz de la hipoacusia (CODEPEH, 1999), antes de que los programas en recién nacidos empezaran a implantarse en Europa y en Estados Unidos, la media de edad a la que la sordera infantil era diagnosticada era los tres años. Las recomendaciones presentadas por la CODEPEH para el año 2010 consideran que los programas funcionan en España "con mayor o menor fortuna (...) pero, en general, con unas tasas más altas que las alcanzadas hace sólo dos o tres años" (CODEPEH, 2009: 3). Los objetivos comunes a los programas establecidos en todas las comunidades autónomas durante la última

década son los siguientes: a) el carácter universal del cribado para todos los recién nacidos durante el primer mes; b) el diagnóstico anterior a los tres meses; y c) el inicio del tratamiento a los seis meses.

Los resultados de los estudios realizados sobre la efectividad de los cribados auditivos en la población neonatal señalan que su aplicación no ha permitido disminuir el número de diagnósticos después de los 18 meses de edad (Martínez et al., 2003: 189). A través de las técnicas de cribado no puede identificarse el 20% de las sorderas de nacimiento que manifiestan la pérdida tardíamente, ni tampoco las sorderas adquiridas en la infancia debido a infecciones, traumatismos, ototóxicos, etc. (Benito Orejas y Silva Rico, 2013: 334). La detección precoz de estas sorderas solo es posible a partir de la sospecha de la familia y la actuación de los servicios de Atención Primaria, por ejemplo, mediante los programas de salud infantil que desarrollan las unidades de Pediatría en España.

Una vez detectada y diagnosticada una pérdida auditiva irreversible, el tipo de tratamiento que recibe el niño depende de la adaptación protésica más adecuada a las características de su sordera. La intensidad de la pérdida y la localización de la lesión son los criterios que determinan principalmente la elección de la prótesis. Los audífonos pueden resultar de utilidad para las sorderas moderadas ($\geq 40\text{dB}$) y severas ($\geq 70\text{dB}$), pero para las sorderas profundas ($\geq 90\text{dB}$) que están localizadas en la cóclea se recomienda la colocación de un implante coclear. En los últimos años empiezan a utilizarse además los implantes auditivos en el oído medio y en el tronco cerebral.

Cuando los niños no se benefician del uso de audífonos pasan así a formar parte de un programa específico de implantes auditivos que está compuesto por cuatro fases: selección, cirugía, programación y rehabilitación (CODEPEH, 1999). El desarrollo tecnológico experimentado por los implantes en los últimos años, junto con la posibilidad de iniciar el tratamiento a los seis meses de edad, ha incrementado progresivamente el número de niños implantados en países como España y Reino

Unido, en donde constituyen el 40-50% de la población candidata (Jáudenes Casaubón, 2012; Plaza-Pust, 2012). Humphries et al. (2014: e32) señalan que en la actualidad más del 80% de los niños con una sordera neurosensorial reciben un implante coclear en los países desarrollados y que este porcentaje se incrementará en el futuro al tratarse del tratamiento de referencia en las ciencias médicas. En este caso los profesionales sanitarios emplean el término *habilitación*, frente a *rehabilitación*, para referirse a la intervención logopédica realizada con niños sordos muy pequeños, "implantados precozmente, que van adquiriendo un lenguaje oral, cualitativa y cuantitativamente, similar al conseguido por los niños oyentes y en momentos evolutivos muy similares" (Monsalve González y Núñez Batalla, 2006: 40).

La finalidad principal del programa de detección de la sordera infantil es proporcionar cuanto antes la estimulación auditiva y logopédica que necesita el niño sordo para adquirir las lenguas orales presentes en su entorno social. Los servicios de salud de todas las comunidades autónomas derivan la fase de intervención del programa a los servicios de atención temprana, pero no existe un itinerario común de derivación porque los contenidos básicos y mínimos aprobados a nivel nacional establecen únicamente que debe efectuarse un seguimiento de todos los casos detectados (CISNS, 2003: 5). Algunas comunidades, como por ejemplo Galicia, especifican en su programa la organización y los procedimientos de la unidad de tratamiento con el objetivo de favorecer la coordinación entre los profesionales implicados (Parente Arias y Vizoso Villares, 2002: 7). Hemos tomado como referencia el programa gallego (PGDXPN) para representar en la figura 3 un diagrama de flujo que ejemplifica el protocolo de actuación sanitaria aplicado en nuestro país:

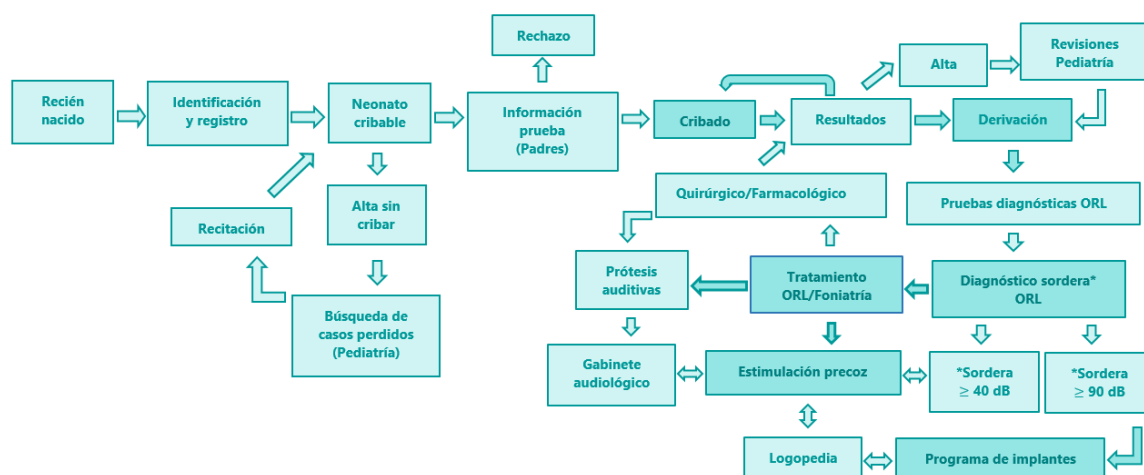


Figura 3. Diagrama de flujo del protocolo gallego de detección precoz de la sordera infantil (Parente Arias y Vizoso Villares, 2002).

Desde el inicio del programa en Galicia, en el año 2002, hasta el año 2015, fecha de la última evaluación disponible (Dirección Xeral de Innovación e Xestión da Saúde Pública, 2016), fueron detectados 239 niños con una sordera moderada, severa y profunda. Por ejemplo, en el año 2015 fueron detectados 15 niños con un algún tipo de sordera y también fue confirmado un caso más que había pasado inicialmente el cribado neonatal, concretamente en el año 2012. Desde el año 2004 el programa cuenta con una amplia aceptación por parte de las familias, con una participación del 99%, pero, entre los casos diagnosticados, todavía no se ha conseguido iniciar el tratamiento en los seis primeros meses de vida del niño. Así, entre los cinco casos detectados con una sordera profunda bilateral durante el año 2015, solo tres niños, el 60% de los casos, empezaron el tratamiento en los seis primeros meses (ob. cit.: 18).

Actualmente todos los hospitales públicos y privados de Galicia tienen unidades de cribado, y las unidades de diagnóstico y tratamiento están situadas en los complejos hospitalarios de las siete ciudades (A Coruña, Ferrol, Santiago, Vigo, Pontevedra, Ourense y Lugo). El área de rehabilitación está integrada en la unidad de tratamiento por lo que las sesiones de estimulación precoz que contempla el programa tienen lugar en las unidades hospitalarias de atención temprana. Con

respecto a las funciones de los profesionales que componen la unidad de tratamiento, el programa indica que los especialistas en otorrinolaringología son los responsables de verificar la adaptación protésica realizada en los gabinetes audiológicos autorizados; los especialistas en foniatría deben valorar y evaluar el desarrollo evolutivo del niño para programar el tratamiento logopédico; y los especialistas en logopedia, además de desarrollar las sesiones de estimulación precoz, tienen que crear un programa con los padres en el que planifiquen las actividades cotidianas y los tiempos de interacción con el niño.

El programa atiende a los niños sordos en Galicia hasta que cumplen los tres años de edad, porque su objetivo es la intervención precoz (Parente Arias y Vizoso Villares, 2002: 40), aunque la atención temprana puede continuar hasta los seis años en los centros concertados que se determinen (Decreto 183/2013: 49343). Asturias, Cantabria y Castilla León también especifican que su programa finaliza normalmente a los tres años de edad, en el momento de la escolarización del niño. La información disponible sobre el desarrollo del programa en el resto de comunidades autónomas no ofrece ningún dato con relación a su duración, ya que la mayoría de ellos no concretan la planificación de los servicios de atención temprana para la población infantil con sordera. Los programas de Castilla León y Cataluña incluyen una relación de las entidades que atienden a los niños sordos y sus familias en cada provincia, y Asturias es la única comunidad que ha publicado un programa específico de AT (vid. Portilla Gutiérrez y Vázquez Álvarez, 2002)⁵.

Pese a que la fase de intervención del programa de detección precoz de la sordera infantil implantado en España depende en todas las comunidades

⁵ El *Programa de Atención al Déficit Auditivo Infantil (PADAI)*⁵ se desarrolla en Asturias a través de siete subprogramas: programa de cribado universal de hipoacusia en recién nacidos; programa de atención al niño con déficit auditivo en Atención Primaria; programa de Atención Temprana – rehabilitación; programa de atención a las familias; programa de audioprótesis; programa de rehabilitación de implantes cocleares y programa de atención al niño hipoacúsico en la escuela. La información íntegra sobre el programa PADAI puede consultarse en el portal de salud del Principado de Asturias, en <<http://bit.ly/1NHwhqe>>.

autónomas de los servicios de atención temprana, las diferencias que podemos encontrar tanto en su funcionamiento como en la disponibilidad de otros recursos que complementen las actuaciones de los profesionales sanitarios, tal y como hemos mencionado anteriormente, se deben principalmente a la ausencia de “un marco legal a nivel estatal que garantice unos mínimos en Atención Temprana para todas las comunidades españolas” (GAT, 2011: 10).

1.2. La Atención Temprana

La publicación del *Libro Blanco de la Atención Temprana* (GAT, 2000) ha contribuido a la organización en nuestro país de un sector interdisciplinar que tiene como objetivo principal dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes de la población infantil durante la etapa de 0-6 años:

La Atención Temprana, desde los principios científicos sobre los que se fundamenta: Pediatría, Neurología, Psicología, Psiquiatría, Pedagogía, Fisioterapia, Lingüística, etc., tiene como finalidad ofrecer a los niños con déficits o con riesgo de padecerlos un conjunto de acciones optimizadoras y compensadoras, que faciliten su adecuada maduración en todos los ámbitos y que les permita alcanzar el máximo nivel de desarrollo personal y de integración social. Transcurridas tres décadas desde que se pusieron en funcionamiento los primeros centros de Atención Temprana (antes denominados de Estimulación Precoz), es necesario contar con un referente normativo que aborde la problemática específica del sector y que establezca su adecuada planificación en todo el territorio estatal (...) Este documento ha de ser una referencia para las administraciones públicas, los profesionales, las asociaciones y las familias, que permita superar la descoordinación institucional y que resuelva las deficiencias organizativas y de recursos (GAT, 2000: 9).

Un estudio elaborado posteriormente por la federación estatal de asociaciones de profesionales de atención temprana (GAT, 2011) confirma los avances que se han producido en el sector durante la última década. No obstante, el GAT observa que todavía existen grandes diferencias entre las comunidades autónomas, por ejemplo, en el funcionamiento de los centros de desarrollo infantil y atención temprana (CDIAT) “donde se hace tanto la valoración como la intervención bio-psico-social a la que hace referencia El Libro Blanco de la Atención Temprana” (GAT, 2011: 218). En relación con los tipos de trastornos más frecuentes en los CDIAT, los resultados

de este estudio señalan la escasa incidencia de la población infantil con trastornos en el desarrollo sensorial debido a que son derivados a recursos específicos. De acuerdo con la información facilitada en el documento marco, los niños con una deficiencia auditiva o visual pueden ser atendidos en programas o unidades de atención temprana que están articulados con otros servicios o centros "con características muy similares a las de los CDIAT" (GAT, 2000: 23).

A pesar de que el programa nacional de detección, diagnóstico e intervención precoz de la sordera infantil no establece ningún protocolo de actuación común para planificar la Atención Temprana (AT) al niño sordo, todas las autonomías españolas disponen de una red similar de recursos y centros especializados. Los servicios de AT a los que son derivados los niños sordos pueden depender como en nuestro caso del Servicio de Salud, de los Servicios Sociales (Navarra) o del departamento de Educación (Cataluña). Además, el movimiento asociativo de familias y personas sordas proporciona otra serie de programas asistenciales y formativos que son financiados igualmente por las administraciones públicas.

La participación de las entidades sin ánimo de lucro en la organización de la AT ha supuesto en nuestro país un pilar fundamental para la prestación de estos servicios (GAT, 2000: 7), aunque su financiación a través de subvenciones u otros fondos públicos también ha influido en las diferencias que existen actualmente entre las autonomías. Incluso podemos encontrar diferencias dentro de cada comunidad ya que puede ocurrir, como en Galicia, que los servicios que prestan las asociaciones no estén disponibles para todas las localidades, o bien que no puedan mantenerse ante las limitaciones del sistema actual de financiación.

Tal y como ocurre en otras comunidades, los únicos servicios que están garantizados actualmente en Galicia para la población infantil con sordera son la intervención logopédica y audioprotésica; en un primer momento a través del programa de detección de la sordera infantil (0-3 años) y, posteriormente, en el centro educativo (3-12 años), mediante la actuación de los maestros de Audición y

Lenguaje (AL). El Servicio Gallego de Salud (SERGAS) proporciona así los servicios de logopedia y audiología infantil, la Consellería de Educación facilita la orientación y los apoyos necesarios a partir de la escolarización del niño en el segundo ciclo de educación infantil (3-6 años), y las asociaciones de familias y personas sordas ofrecen simultáneamente en algunas localidades servicios de logopedia, de orientación familiar y atención educativa.

Mientras que no se aplique el protocolo de actuación que establece el Decreto 183/2013, do 5 de decembro, polo que se crea a Rede galega de atención temperá, las entidades que atienden a los niños sordos y sus familias actúan de forma independiente desde el ámbito sanitario, comunitario y educativo. Por ahora, dentro de las actuaciones que en materia de AT contempla el *Plan de acción integral para as persoas con discapacidade de Galicia, 2010-2013* (PAIPDG), el primer objetivo alcanzado ha sido el desarrollo de una normativa específica debido a la necesidad de universalizar la prestación del servicio, mejorar su calidad y capacidad de atención:

Un total de nove unidades integran a rede hospitalaria de atención temperá en Galicia, ás que hai que sumar outras dúas unidades financiadas pola Consellería de Trballo e de Benestar, así como un total de 35 unidades/servizos que están funcionando na Comunidade Autónoma, dependentes nuns casos da Administración Local, noutros de entidades de iniciativa social (subvencionadas pola Administración), e mesmo da propia Universidade, todas elas con moi diferentes dotacións de recursos humanos e de maneiras de proceder, o que xustifica unha actuación urxente cara á protocolización e homologación de procesos (Xunta de Galicia, 2011: 153-154).

En la figura 4 presentamos un diagrama de flujo del *Protocolo de coordinación, intervención y derivación interinstitucional en atención temperá* que han elaborado recientemente las Consellerías de Sanidade, Educación y Trballo e Benestar de la Xunta de Galicia, “con el objetivo de establecer la debida coordinación, conseguir la complementariedad de las intervenciones y garantizar un modelo único de intervención” (Xunta de Galicia, 2015: 6).

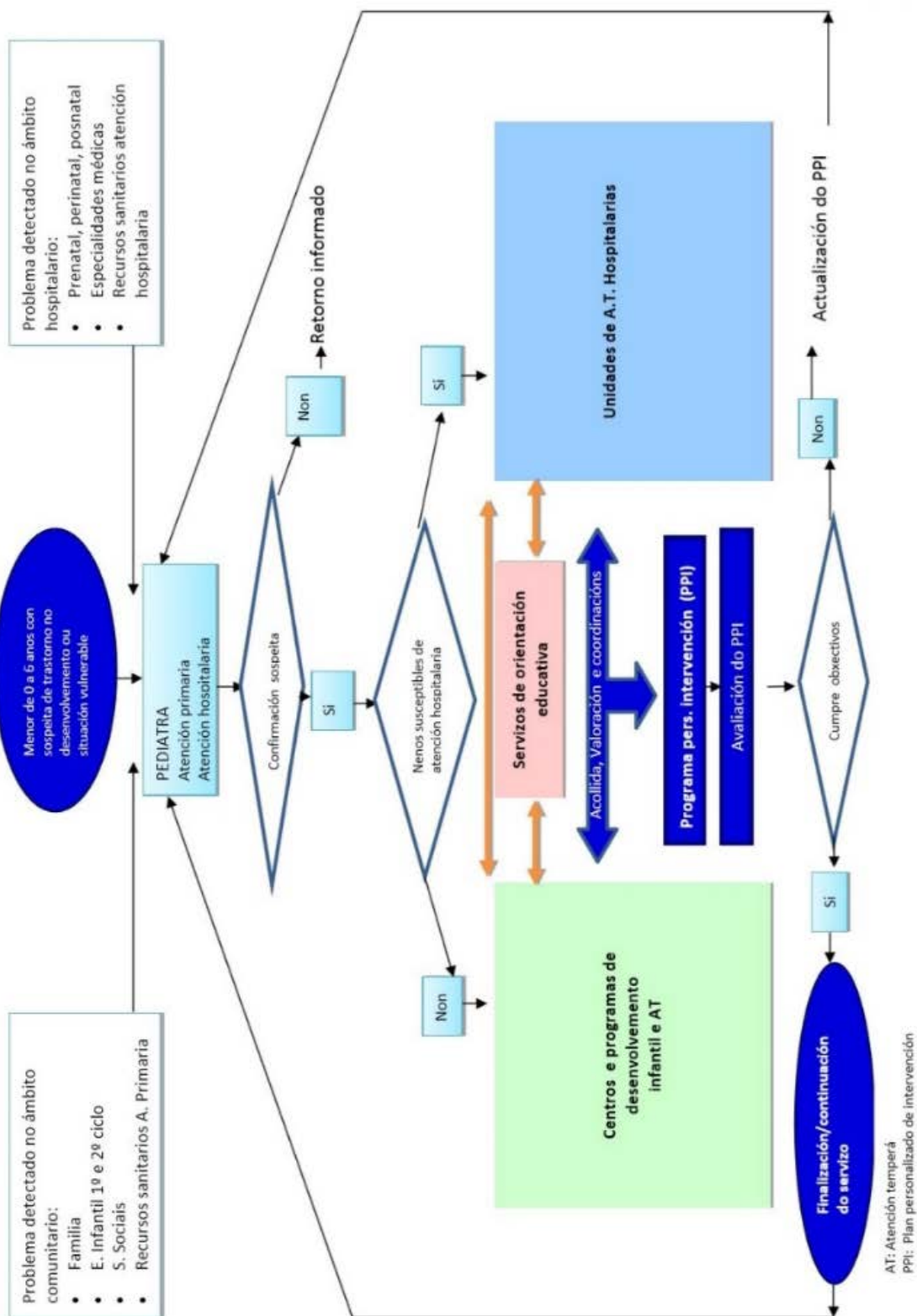


Figura 4. Diagrama de flujo del protocolo gallego de coordinación, intervención y derivación interinstitucional en Atención Temprana (Xunta de Galicia, 2015: 6).

Dado que la intervención temprana no puede limitarse a la rehabilitación, la intervención psicosocial o la educación, "sino que debe formar parte de un proceso integral que tiene como fin último el desarrollo armónico de los niños integrados en su entorno" (GAT, 2000: 10), la creación de una red gallega de AT pretende vincular los recursos existentes para proporcionar una atención integral a la población infantil conforme al nuevo concepto de AT que ha sido definido en los últimos años (Decreto 183/2013: 49326). Independientemente del tipo de trastorno, la intervención temprana debe planificarse y programarse individualmente; "considerando las necesidades y posibilidades de cada niño en cada área del desarrollo, la situación y las posibilidades de su familia y las del medio escolar" (GAT, 2000: 24); por lo que es necesario disponer de "una red de recursos acreditados" (GAT, 2011: 228). El Decreto 183/2013 regula de este modo las actuaciones necesarias para aplicar un protocolo de AT en nuestra comunidad que permita a su vez: a) la definición de la cartera de servicios dentro del ámbito competencial de cada consellería, y b) la elaboración de un plan personalizado de intervención centrado en las necesidades del niño y su familia.

El papel central que ocupa la familia en la planificación de la AT adquiere una mayor relevancia, si cabe, en el caso de los niños sordos puesto que el entorno lingüístico en el que crecen repercute directamente en su desarrollo evolutivo. Tanto en España como en el resto de países más del 95% de los padres de los niños sordos son oyentes (Costello et al., 2012; Humphries et al., 2014), por lo que normalmente desconocen la lengua de signos utilizada por la comunidad de personas sordas que convive en su entorno, y esta situación origina un desarrollo lingüístico atípico porque no puede adquirirse de forma natural la lengua materna (Báez Montero y Cabeza Pereiro, 2006; Goldin-Meadow, 2012; Quer Villanueva, 2007; Woll y Morgan, 2012). Excepto cuando los padres son competentes en una lengua de signos, como es el caso de la mayoría de padres sordos, la intervención temprana en el entorno familiar de los niños sordos resulta particularmente importante ante la relevancia

que tiene recibir un input lingüístico natural durante el período crítico de adquisición lingüística (Plaza-Pust, 2012: 958).

Aunque la posibilidad de detectar la sordera infantil en el período neonatal ha contribuido a que la AT pueda iniciarse en los primeros meses de vida del niño sordo, varios autores observan que la prestación de servicios todavía es deficitaria en la mayoría de países debido, entre otras causas, a la falta de profesionales especializados en atender a todas sus necesidades y las de su familia (Sass-Lehrer, 2014a: 2). La necesidad que, evidentemente, tienen las personas sordas de aprender las lenguas orales de su entorno familiar y escolar condiciona que el objetivo principal de la intervención temprana se centre en potenciar la adquisición de destrezas lingüísticas en esta modalidad. Así lo manifiesta, por ejemplo, Ruiz Paredes (2012):

Los Programas de Atención Temprana (...) se estructuran en base a áreas del desarrollo del niño: cognitiva, motora, lingüística, social y afectiva, consideradas éstas en el ámbito educativo (entendiéndose como algo que va más allá de lo curricular) y de rehabilitación, como la base para una atención integral. Para cada una de dichas áreas se elaboran una serie de actividades programadas, con el objeto de desarrollar y estimular las capacidades afectadas y facilitar su adecuada maduración. En el caso del niño con sordera, nuestra atención prioritaria se dirigirá a la estimulación de las Áreas Auditiva y Comunicativa, ya que existe una estrecha relación entre la audición y el lenguaje, siendo la audición el medio fundamental de acceso al lenguaje oral, sin olvidar que a su vez el lenguaje contempla aspectos cognitivos, psicológicos, sociales, etc. (Ob. cit.: 163).

Pese a que hoy en día el estatus de las lenguas de signos como lenguas naturales no se cuestiona explícitamente en las guías, manuales, etc., dirigidos a las familias de los niños sordos y los profesionales que los atienden (Juárez Sánchez, 2007; Trinidad Ramos y Jáudenes Causabón, 2012), son frecuentes las afirmaciones que aluden a la menor necesidad de utilizar una lengua de signos cuando las prótesis auditivas e implantes cocleares (IC) son funcionales para la adquisición temprana de una lengua oral. En relación con este aspecto, la opinión de los profesionales sanitarios coincide mayoritariamente con la que expresa Ruiz Paredes (2012):

En la etapa que nos encontramos todavía pueden resultar algo contradictorias las alternativas de comunicación, pero deben ser pensadas teniendo en cuenta una amplia

gama de metas comunicativas, académicas, y sociales. Pero si las posibilidades auditivas del niño, a través de audífonos o implantes cocleares son buenas, habrá que potenciar el habla y el lenguaje por medio de métodos/sistemas orales. Nuestra meta, en este caso, será alcanzar el uso total de la lengua oral para la comunicación y el aprendizaje (ob. cit.:165).

Los beneficios y posibilidades que la tecnología proporciona actualmente a los niños con una sordera detectada de forma precoz han reforzado en este contexto de actuación profesional la importancia que tradicionalmente se ha concedido a la audición en el desarrollo del lenguaje. Las ventajas que suelen observarse en los niños implantados a edades tempranas se basan fundamentalmente en la trascendencia que tienen los primeros años de vida para el desarrollo comunicativo y lingüístico, tal y como reflexiona Juárez Sánchez (2007: 10):

Desde hace muchos años, se ha venido insistiendo en la importancia de una intervención precoz, dada la existencia de periodos críticos de aprendizaje ligados a los procesos de construcción lingüística, afectiva y cognitiva, que pueden verse afectados por la ausencia de una audición funcional en los primeros años de vida. La aparición del implante coclear no ha hecho más que confirmar ese principio y plasmarlo de forma contundente y empírica en las diferencias observadas en los resultados objetivos en función de la edad de implantación, no sólo desde el punto de vista de la percepción del habla sino también en todos los aspectos del desarrollo de la comunicación y del lenguaje y, por ende, de los aprendizajes que están directamente relacionados con dichas habilidades (ibíd.).

A diferencia de lo que ocurre en Suecia (Svartholm, 2010), en donde mantienen desde 1981 un razonamiento pragmático que no solo reconoce los beneficios de una educación bilingüe, sino también que el implante no es un remedio para la sordera (Plaza-Pust, 2012: 960), en el resto del mundo no existe un consenso generalizado entre las instituciones, profesionales y familias a la hora de considerar la lengua de signos como primera lengua de enseñanza de los niños sordos ante la relevancia que adquiere para su desarrollo lingüístico y cognitivo.

El IC es ahora el tratamiento preferido en las ciencias médicas para la mayoría de los niños con pérdida de audición neurosensorial (PANS) (Niparko 2009), y la lengua de signos es vista como una barrera para el aprendizaje del habla, y un síntoma de fracaso del tratamiento (Broesterhuizen y Leuven 2008). La recomendación más frecuente es la de aislar a los niños sordos de entornos de lengua de signos durante los años decisivos de la adquisición de la primera lengua (Humphries et al. 2014: e32).

Algunos países disponen de programas gubernamentales que facilitan el aprendizaje de la lengua de signos a las familias oyentes de los niños sordos mediante la asistencia al hogar y la escuela infantil de educadores sordos que actúan como modelos lingüísticos de referencia. Así, en los Países Bajos y varios países nórdicos estos profesionales sordos trabajan con los equipos de AT (Soriano de Gracia, 1998: 26) y existen propuestas similares dentro de la oferta de programas disponible en Portugal (DGIDC, 2009), Reino Unido (NDCS, 2013), Australia (Lloyd, 2009), Canadá (Snoddon, 2008) y Estados Unidos (Sass-Lehrer, 2014a).

Por ejemplo, el programa neerlandés de apoyo a las familias de niños sordos fue iniciado en el año 1989 en el *Royal Institute of the Deaf H. D. Guyot* de Haren. A través de los servicios sociales que incorpora este programa, los padres disponen de un programa de desarrollo psicológico, encuentros semanales con otras familias de niños sordos y cursos de lengua de signos neerlandesa durante cinco años, los cuales tienen lugar primero en el hogar y posteriormente en el instituto. Además de facilitar un modelo de intervención familiar para los padres sordos y oyentes, la implantación de este programa institucional ha contribuido al diseño de herramientas diagnósticas para la evaluación del desarrollo lingüístico de los niños sordos, así como a la investigación de la adquisición lingüística en las lenguas de signos (Hoiting, 2006: 162).

En nuestro país, Cataluña es la única autonomía que dispone de un programa de AT dirigido a la población infantil con sordera que es gestionado directamente por la administración educativa. Los centros de recursos para deficientes auditivos (CREDA) pertenecen al Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña y se encargan, entre otras funciones, de atender a las familias durante todo el proceso de diagnóstico e intervención temprana. Actualmente, existen diez CREDA para cada una de las zonas asignadas a cada servicio territorial y algunas de las actuaciones que contempla el programa familiar que desarrollan son la atención psicológica, la

formación en estrategias comunicativas y la información sobre recursos específicos (Prats et al., 2010).

Excepto en Cataluña, en nuestro país la gestión de los programas de AT dirigidos específicamente al entorno familiar de los niños sordos depende de organizaciones no gubernamentales. A través de este modelo de actuación los servicios y recursos existentes en cada localidad no solo varían según su disponibilidad en las asociaciones de familias o personas sordas, sino que lo hacen igualmente en función de los objetivos de cada entidad porque “la Atención Temprana de las niñas y niños sordos también se ve implicada en esta controversia entre las distintas concepciones de partida sobre la sordera y las personas sordas” (Fundación CNSE, 2007: 12).

Las entidades más representativas en España de las asociaciones de familias y personas sordas son, respectivamente, la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS) y la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), pero existen otras asociaciones a nivel estatal, autonómico o local que no están afiliadas a ninguna de ellas. El valor otorgado a la lengua de signos en el proceso de enseñanza de los niños sordos siempre ha diferenciado el planteamiento y las reivindicaciones realizadas por ambos tipos de organizaciones. Mientras que para FIAPAS resulta prioritario garantizar los medios de apoyo a la comunicación oral porque “el lenguaje oral es la única vía eficaz para adquirir la lecto-escritura” (FIAPAS, 2013: 51), la CNSE demanda las actuaciones necesarias para conseguir una educación bilingüe ya que las lenguas de signos españolas complementan positivamente “el aprendizaje y uso comprensivo y funcional de la lengua oral” (Fundación CNSE, 2007: 16).

Tal y como ejemplificamos en la tabla 2, los programas y recursos de AT organizados desde el movimiento asociativo de familias y personas sordas son prácticamente idénticos puesto que sus diferencias radican en las medidas adoptadas para facilitar a los niños sordos la adquisición de una competencia lingüística en una o varias lenguas orales, o bilingüe en lenguas orales y signadas:

Tabla 2. Programas y servicios más comunes de AT facilitados por las asociaciones de familias y personas sordas en España (FIAPAS, 2013; Fundación CNSE, 2007).

Movimiento asociativo de familias (FIAPAS)		Movimiento asociativo de personas sordas (CNSE)	
Servicio de Atención y Apoyo a familias (SAAF)	Programa de ayuda interfamiliar: Padres y madres guía para nuevas familias	Programa de Atención al Entorno de las Personas Sordas para la Integración Socio-familiar	Información y orientación a familias con miembros sordos
	Servicio de atención psicológica		Sección de familias: actividades de ocio y tiempo libre
	Escuela de padres y madres		Servicio de atención psicológica
Servicio de intervención logopédica		Programa de visitas al hogar	
Servicio de intervención logopédica		Servicio de logopedia y estimulación temprana	
Cursos de sistemas aumentativos y de apoyo a la comunicación oral	Comunicación bimodal	Talleres de comunicación para las familias: lenguas de signos y estrategias de comunicación	Cursos de lengua de signos (LSE o LSC) como L2
	Palabra complementada		
	Lengua de signos		
Proyecto de apoyo y refuerzo educativo		Servicio de orientación educativa y apoyo escolar	
Red de formación especializada	Especialización de profesores	Página web informativa: www.mihijosordo.org	
	Especialización de logopedas	Formación de perfiles profesionales específicos (personas sordas)	Especialista en LSE/LSC
	Especialización de orientadores		Agente de desarrollo de la Comunidad Sorda (ADECOSOR)
Programa de fomento de la lectura		Proyecto de fomento de la lectura en la infancia sorda: "Signos que cuentan, cuentos que signan"	
Red de promoción de accesibilidad	Servicio de videoteca subtitulada		Elaboración de materiales didácticos y divulgativos en LSE: diccionarios, propuestas curriculares, etc.
			Gestión documental especializada en temas sobre las personas sordas y lenguas de signos (consultas, préstamos, búsquedas, etc.)
	Servicio de apoyo a la accesibilidad (SAC)	Subtitulación	Campañas de sensibilización y normalización de las lenguas de signos españolas
		Bucle magnético	
	Intérpretes de lengua de signos	Servicio de intérpretes de lengua de signos y guías intérpretes de personas sordociegas	

La duplicidad que existe entre los servicios que ofrece la red asociativa de familias (FIAPAS) y personas sordas (CNSE) es evidente, tanto en los recursos y programas que se dirigen directamente a la población infantil con sordera (logopedia, apoyo escolar, ocio y tiempo libre, etc.), como en los que se dirigen específicamente a las familias (atención psicológica, escuela de padres, visitas al hogar, etc.). Ambas entidades también ofrecen formación y asesoramiento profesional (profesorado, orientadores, especialistas, etc.) e, incluso, podemos observar que cuentan con

servicios y recursos similares en materia de accesibilidad (interpretación y subtitulación).

No obstante, aunque muchas asociaciones de padres adheridas a FIAPAS ofrecen cursos de LSE y gestionan servicios de interpretación, las acciones encaminadas a la planificación y normalización lingüística de las lenguas de signos españolas dependen sobre todo de la CNSE y su red de asociaciones. Por ejemplo, el propio Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE), un organismo de titularidad pública creado por la Ley 27/2007 e integrado en el Real Patronato sobre Discapacidad, está ubicado en las mismas instalaciones que tiene la CNSE y su fundación en Madrid. El Real Patronato sobre Discapacidad es un organismo que depende a su vez del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad; por consiguiente, de acuerdo con la formulación de la Ley 27/2007 y la libertad de elección lingüística que promulga, el CNLSE está formado por entidades representativas de la comunidad lingüística usuaria de las lenguas de signos españolas (CNSE) y de los usuarios de medios de apoyo a la comunicación oral (FIAPAS), así como por otras entidades y representantes de la administración del Estado (Real Decreto 921/2010).

La falta de acuerdo entre las asociaciones de afectados, los especialistas médicos, logopedas, pedagogos, educadores, etc., acerca del modelo lingüístico a seguir dificulta lógicamente la toma de decisiones a la que deben enfrentarse los padres tras el diagnóstico de la sordera en sus hijos. La publicación de la Ley 27/2007, *de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas* no ha contribuido a resolver la polémica porque únicamente establece una libertad de elección lingüística en los servicios públicos que corresponde a las familias cuando son menores:

La Ley parte de las capacidades y potencialidades de los individuos, con el fin de garantizar la posibilidad de desarrollo de las capacidades individuales, siempre desde el respeto a la dignidad humana. Consciente de que las personas con limitaciones

auditivas y las sordociegas –en las que se combinan dos deficiencias sensoriales (visual y auditiva)– tienen diferentes necesidades, lo que implica que algunas personas opten por la comunicación a través de la lengua de signos, mientras que otras prefieran la utilización de recursos que potencian y posibilitan la comunicación vía oral, la Ley reconoce el derecho de opción, y deja en definitiva la elección en manos de los principales interesados: las personas con discapacidad auditiva y sordociegas, o sus padres o tutores cuando se trate de menores (Ley 27/2007. Preámbulo VII).

Ni en la Ley 27/2007 ni en sus medidas adicionales se contempla expresamente algún tipo de iniciativa para facilitar la adquisición temprana de las lenguas de signos españolas, “dado el hecho de que casi todos los niños y niñas sordos nacen en un entorno que no les brinda la oportunidad” (Costello et al., 2012: 382). La legislación vigente considera únicamente, de manera genérica, el aprendizaje de las lenguas de signos españolas en la formación no reglada:

Las Administraciones educativas fomentarán la cooperación de las familias, con menores sordos, con discapacidad auditiva y sordociegos, con la institución escolar o académica y cooperarán con las entidades asociativas de personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, y de sus familias, en la realización de cursos de formación para el aprendizaje de las lenguas de signos españolas (Ley 27/2007, art. 8).

La orientación metodológica y la disponibilidad de los servicios de AT existentes en cada localidad determinan normalmente la preferencia por el uso de una variedad oral, signada o mixta en el entorno familiar y escolar de los niños sordos.

Actualmente, en Galicia, la carencia de programas familiares que faciliten el aprendizaje y uso de la lengua de signos española (LSE) en el entorno natural de crecimiento de los niños sordos impide que los padres puedan elegir libremente cuál será la primera lengua de enseñanza. Asimismo, la aplicación de un modelo clínico de AT que identifica la intervención temprana con el tratamiento protésico y logopédico que necesita el niño sordo para adquirir destrezas orales en su lengua materna y el resto de lenguas que conviven en nuestro entorno, tampoco contribuye a la toma de decisiones familiares. Principalmente, porque “la sensibilidad hacia el tema, la formación y la visión de la sordera que posea el profesional va a influir en gran medida en sus orientaciones y ayuda a la familia, así como en sus expectativas

respecto al desarrollo del niño sordo y en su capacidad para generar expectativas realistas en los padres" (Suárez Rodríguez y Rodríguez Jiménez, 2006: 43).

Según exponen Suárez Rodríguez y Rodríguez Jiménez (2006: 53), en Galicia también observamos que la mayoría de los programas disponibles para las familias de niños sordos aplican un modelo de intervención temprana que no plantea estrategias preventivas, porque los profesionales apoyan a los padres principalmente para hacer frente al diagnóstico, tomar las primeras decisiones relativas al tratamiento, establecer una comunicación inicial y orientar la educación; pero suelen obviar que sus necesidades son continuas y cambian durante la etapa de crecimiento infantil, y que no se detienen cuando se inicia la escolarización.

Pese al énfasis que todos los profesionales ponen, desde cualquier disciplina, en favorecer el desarrollo lingüístico del niño sordo debido a la influencia que tiene en el resto de aprendizajes, la situación más frecuente es que minimicen la prevención que supone facilitar el uso temprano de una lengua natural como la LSE en su entorno familiar y escolar. Los programas de AT que aplican realmente con este colectivo un modelo de actuación preventiva a través de un equipo interdisciplinar todavía son excepcionales en el panorama gallego, español e internacional (Buceta Cancela y García Novío, 2000; Minguet Soto, 2015; Pérez Sánchez, 2006; Sass-Lehrer, 2014a; Snoddon, 2008; Suárez Rodríguez y Rodríguez Jiménez, 2006).

Tradicionalmente, la atención temprana con niños sordos se ha realizado desde diferentes ámbitos profesionales (salud, educación, servicios sociales) con una actuación independiente entre los diferentes profesionales que participan. Se hace necesaria la regulación de la intervención, ya que cuando las acciones son globales y se centran en el niño y la familia, el éxito es evidente. La metodología, organización y funcionamiento de los servicios de atención temprana para niños con sordera se apoyarán en el trabajo en equipo y se deben descartar modelos antiguos (multidisciplinarios) e incorporar otros enfoques (equipo interdisciplinario o transdisciplinario) con actuaciones secuenciadas y globalizadas (Pérez Sánchez, 2006: 57).

El *Libro Blanco de la Atención Temprana* especifica que el "equipo interdisciplinar es el formado por profesionales de distintas disciplinas, en el que existe un espacio formal para compartir la información, las decisiones se toman a partir de la misma y

se tienen objetivos comunes”; mientras que “el equipo transdisciplinar es aquel en el que sus componentes adquieren conocimiento de otras disciplinas relacionadas y las incorporan a su práctica. Un solo profesional del equipo asume la responsabilidad de la atención al niño y/o el contacto directo con la familia” (GAT, 2000: 13). El *Protocolo de coordinación, intervención y derivación interinstitucional en atención temprana* aprobado por la Xunta de Galicia (2015) concreta así la existencia de un coordinador de caso que será determinado por cada equipo interdisciplinar. De manera que, de acuerdo a la nueva normativa de AT, es un derecho y garantía de las personas usuarias tener asignado un profesional de referencia que actúe como interlocutor principal y que asegure la coherencia y el sentido holístico del proceso de intervención (Decreto 183/2013, art. 13e).

Cuando no se proporcionan los medios y recursos necesarios para prevenir los trastornos que ocasiona un déficit lingüístico en la infancia, la sordera constituye un factor de alteraciones y retraso en todas las áreas de desarrollo evolutivo, sobre todo en la cognitiva, en los aprendizajes escolares y en las habilidades de relación y comunicación. El predominio de un enfoque clínico en la enseñanza de las personas sordas ha ocasionado hasta ahora en España que, dentro del colectivo con una sordera de nacimiento severa y profunda, “son muy pocas las personas sordas que concluyen estudios universitarios o que alcanzan un buen nivel de cualificación profesional y son muchas las que tienen graves problemas de lectura y escritura” (Fundación CNSE, 2007: 12). Para contribuir a normalizar al máximo el crecimiento de un niño sordo y evitar una intervención temprana orientada fundamentalmente a la rehabilitación, o habilitación funcional, de su déficit auditivo y la adquisición de destrezas lingüísticas en una modalidad oral también resulta imprescindible la colaboración y coordinación que se establezca entre los servicios de AT y los centros educativos.

La relación entre los centros de Desarrollo Infantil y de Atención Temprana y la escuela infantil debe ir encaminada a proporcionar una atención educativa global, sistematizada y adecuada a la población infantil de 0 a 6 años, a contribuir a la reflexión y debate sobre propuestas organizativas y orientaciones en la escuela infantil, a apoyar, asesorar y

formar tanto al maestro de apoyo como al profesor del aula ordinaria y, fundamentalmente, a apoyar y facilitar el proceso de integración y el pleno desarrollo de niños con necesidades educativas especiales (GAT, 2000: 38).

El carácter preventivo y compensador que tiene la educación durante los primeros años de vida convierte igualmente a la escuela, en palabras del GAT (2000: 36): "en un hito importante en el proceso de integración y de socialización de los niños, de manera muy significativa en aquellos con problemas en el desarrollo". Los profesionales de AT suelen recomendar la asistencia a la escuela infantil en la etapa 0-3 de la población infantil con discapacidad o trastornos evolutivos porque valoran positivamente las posibilidades que ofrece para el desarrollo global del niño, "aunque continúe con los programas de intervención temprana ya iniciados" (ob. cit.: 37).

La necesidad de poner en marcha programas escolares que incorporen la enseñanza de las lenguas de signos españolas desde las primeras etapas educativas no solo garantiza actualmente el derecho de elección lingüística de las familias de niños sordos sino que, tal y como consta en las *Recomendaciones técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana* publicadas por el GAT (2005: 24), abrir para los niños sordos la opción bilingüe constituye una medida de atención a las necesidades educativas especiales de este colectivo en la etapa 0-6 años.

1.3. La Educación Infantil y Primaria: ¿en qué lengua?

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), establece que "corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria" (Ley Orgánica 2/2006,

art. 74)⁶. Las necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de una discapacidad como la sordera deben identificarse y valorarse cuanto antes por el personal cualificado de cada administración educativa, en los términos que estas determinen, con el objetivo de “asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria (...) puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado” (Ley Orgánica 8/2013, art. 71)⁷.

El reconocimiento que hizo la LOE de la importancia que tiene la educación infantil, una etapa única cuya finalidad “es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños” (Ley Orgánica 2/2006, art. 12), ha supuesto que se regule por primera vez en España la obligatoriedad para las escuelas infantiles de elaborar una propuesta pedagógica desde el primer ciclo de enseñanza (0-3 años). Sin embargo, debido a que la escolaridad no es obligatoria en España hasta los seis años de edad, el primer ciclo de educación infantil no es gratuito y tampoco están garantizados los apoyos y atenciones específicas que contempla la legislación vigente.

Según lo previsto desde la aprobación de la LOE, en el primer ciclo de educación infantil, únicamente corresponde a las administraciones educativas determinar los contenidos educativos y regular los requisitos que deben cumplir los centros que lo impartan: en todo caso, la relación numérica alumnado-profesor, las instalaciones y el número de puestos escolares. La responsabilidad de promover un incremento

⁶ De acuerdo con lo establecido en la LOE “se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (Ley Orgánica 2/2006, art. 73).

⁷ A partir de las modificaciones introducidas por la LOMCE, se considera que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) es todo aquel que requiere “una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar” (Ley Orgánica 8/2013, art. 71).

progresivo de la oferta de plazas públicas en la etapa de cero a tres años recae de modo general en el conjunto de administraciones públicas, que “coordinarán las políticas de cooperación entre ellas y con otras entidades para asegurar la oferta educativa en este ciclo” (Ley Orgánica 2/2006, art. 15).

Un estudio realizado sobre el desarrollo normativo de la educación temprana en la etapa 0-3 señala que Canarias y Navarra son las únicas autonomías que recogen de forma específica medidas de atención a la diversidad en el primer ciclo de la educación infantil, y que “Baleares y Navarra van un paso más allá y establecen que la Consejería de Educación (o el órgano equivalente) debe aportar los recursos y materiales necesarios para garantizar la atención integrada y normalizada” (Sarmiento Henrique y Ruiz Veerman, 2011: 38). El currículo de educación infantil vigente en Galicia estipula de modo general que la Consellería de Educación “establecerá los procedimientos que permitan identificar aquellas características que puedan tener incidencia en la evolución escolar de las niñas y de los niños con la finalidad de dar la respuesta educativa adecuada para la atención a la diversidad”, sin realizar distinción entre el primer y segundo ciclo; y determina que corresponde a los centros “adoptar las medidas oportunas dirigidas al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo (...) buscando la respuesta educativa que mejor se adapte a sus características y necesidades personales” (Decreto 330/2009, art.9).

De acuerdo con Sarmiento Henrique y Ruiz Veerman (2011: 38), prácticamente la totalidad de las comunidades autónomas fijan que la consejería de educación o su órgano equivalente determinará los procedimientos oportunos para prevenir, detectar e intervenir con los niños y niñas en el primer ciclo de la educación infantil. En nuestra comunidad, como las escuelas infantiles de titularidad pública dependen de cada ayuntamiento o de la Consellería de Trabajo e Benestar, los centros que solo imparten el primer ciclo educativo quedan excluidos del ámbito de aplicación del Decreto 229/2011, *do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade*

do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. Así, en Galicia, el Decreto 329/2005, do 28 de xullo, polo que se regulan os centros de menores e os centros de atención á infancia, establece los requisitos comunes que deben poseer las escuelas infantiles (0-3 años) tanto de titularidad pública como privada. De acuerdo a sus características y funcionamiento, se fijan una serie de requisitos materiales, arquitectónicos, funcionales y de personal específicos, pero no se contempla ninguna medida de atención a la diversidad.

No obstante, las medidas de atención a la diversidad en el primer ciclo de educación infantil serán determinadas cuando las Consellerías de Sanidade, Educación y Traballo e Benestar de la Xunta de Galicia desarrollen conjuntamente el catálogo de servicios en atención temprana y, probablemente, serán competencia de la Consellería de Educación (Decreto 183/2013, art. 10.3)⁸. En relación con el procedimiento de detección del alumnado que debe ser atendido por los servicios de AT, el protocolo acordado recientemente destaca el papel fundamental que tienen los profesionales de las escuelas infantiles durante el primer y segundo ciclo, y establece que deben derivar las situaciones detectadas a los servicios de Pediatría ya que la detección en el sistema educativo se centrará en el 2º ciclo de educación infantil, y de 1º ciclo si fuese el caso (Xunta de Galicia, 2015: 9).

Tal y como ocurre en Galicia, la mayoría de autonomías solo aplica las medidas de atención a la diversidad que garantizan tanto la LOE como la LOMCE a partir del

⁸ El *Protocolo de coordinación, intervención y derivación interinstitucional en atención temperá* indica que "o conxunto de atencións, recursos e medios específicos dirixidos aos/as nenos/as, ás súas familias e ao seu contorno serán establecidos polas consellerías competentes en materia de servizos sociais, educación e sanidade, no desenvolvemento do catálogo de servizos en atención temperá, logo de proposta do Consello Autonómico da Atención Temperá" (Xunta de Galicia, 2015: 19).

El *Decreto polo que se crea a Rede galega de atención temperá* establece que corresponde a la consellería competente en materia de educación: "a) A atención das necesidades específicas de apoio educativo. b) O asesoramento á familia durante o segundo ciclo de infantil e na transición á educación primaria. c) Facilitar a dispoñibilidade doutros servizos educativos de forma integrada co plan personalizado de intervención" (Decreto 183/2013, art. 10.3).

segundo ciclo de la educación infantil (3-6), puesto que su carácter gratuito implica la existencia de una oferta pública de plazas en los centros que dependen de las administraciones educativas⁹. En relación con el régimen público o concertado de los centros que escolaricen al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, la LOE estipuló que:

Con el fin de asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades, las Administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización (...) Para ello, establecerán la proporción de alumnos de estas características que deban ser escolarizados en cada uno de los centros públicos y privados concertados y garantizarán los recursos personales y económicos necesarios a los centros para ofrecer dicho apoyo (Ley Orgánica 2/2006, art. 87).

Normalmente corresponde a los departamentos de orientación de los centros escolares identificar y valorar las necesidades específicas de apoyo educativo que puede presentar el alumnado, pero todas las comunidades autónomas ponen a su disposición equipos multidisciplinares que facilitan un asesoramiento externo y especializado. En nuestro caso, los especialistas en discapacidades sensoriales de los equipos de orientación específica (EOE)¹⁰ de la Consellería de Educación pueden colaborar con los orientadores de los centros docentes a la hora de realizar el dictamen de escolarización del alumnado sordo. El Decreto 229/2011 define el dictamen de escolarización como un informe personal que debe ser elaborado por los servicios de orientación cuando se consideren recursos extraordinarios para el

⁹ La LOE garantizó así la gratuidad del segundo ciclo de educación infantil: "El segundo ciclo de la educación infantil será gratuito. A fin de atender las demandas de las familias, las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de plazas en los centros públicos y concertarán con centros privados, en el contexto de su programación educativa" (Ley Orgánica 2/2006, art. 15).

¹⁰ Todas las provincias gallegas cuentan con un EOE que está ubicado en el Centro de Formación y Recursos (CEFORE) y cada equipo está formado por profesionales de las siguientes especialidades: audición y lenguaje, discapacidades motoras, discapacidades sensoriales, orientación vocacional y profesional, sobredotación intelectual, trabajo o educación social, trastornos de conducta y trastornos generalizados de desarrollo. Su creación fue establecida en el Decreto 120/1998, *do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia*, y posteriormente la *Orden del 24 de julio de 1998* de la Consellería de Educación reguló su organización y funcionamiento. En todo caso, los equipos son coordinados finalmente por la inspección educativa para garantizar la uniformidad de sus actuaciones y cumplir el plan general que establecen anualmente según las directrices de la Consellería.

alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, o bien una modalidad de escolarización distinta de la ordinaria. Como mínimo, el dictamen debe incorporar: a) las conclusiones de la evaluación psicopedagógica realizada previamente; b) las orientaciones sobre la propuesta curricular adecuada y de los recursos personales y materiales necesarios; c) la propuesta de escolarización; y d) la opinión de la familia con respecto a la propuesta (Decreto 229/2011, art. 36).

Pese a que los protocolos de actuación pueden ser diferentes a nivel administrativo en las autonomías españolas, las decisiones acerca de la respuesta educativa más adecuada a cada alumno sordo dependen básicamente de los mismos aspectos que hemos establecido con respecto a los servicios de atención temprana: a) la tipología de los centros escolares de referencia que existan en cada localidad; b) la orientación profesional realizada por los especialistas en discapacidad auditiva de los equipos específicos o del departamento de orientación; y c) la preferencia de los padres.

Desde la aprobación del Real Decreto 334/1985, *de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial*, y el Plan General del Sistema Educativo recogido en la Ley Orgánica 1/1990, *de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), las administraciones educativas españolas han escolarizado progresivamente al alumnado con discapacidad o con otras necesidades específicas de apoyo educativo en los centros ordinarios de enseñanza. Actualmente, a partir de la aprobación de la LOE, la *normalización* e *inclusión* son principios generales en la escolarización de todo el alumnado:

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario (Ley Orgánica 2/2006, art. 74).

Con carácter excepcional todavía es posible la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en unidades o centros de educación especial, "cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco

de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios” (Ley Orgánica 2/2006, art. 74); que en el caso de los alumnos sordos suele producirse cuando tienen otras discapacidades asociadas, fracasan en su integración ordinaria o la familia opta intencionadamente por esta modalidad. Algunas localidades, provincias o comunidades autónomas mantienen hoy en día ambas opciones de escolarización en los centros que tradicionalmente han escolarizado a alumnado sordo, “pero en otras, los centros específicos cerraron o se transformaron en centros de recursos, no dejando más opción que la integración en centros ordinarios” (CNSE, 2003: 28).

Según los datos publicados por el Ministerio de Educación, el 93,3 % del alumnado sordo estaba escolarizado normalmente en el curso 2013/2014 (MECD, 2015: 7), gracias a las modificaciones experimentadas hacia un modelo de escolarización “más integrador, más inclusivo” (Palacios Blanco, 2013: 332). En Galicia, los datos proporcionados por la Secretaría Xeral Técnica de la Consellería de Educación, Cultura y Ordenación Universitaria indican que en el curso escolar 2013/2014 solo estaban escolarizados 12 alumnos sordos en cuatro centros específicos de educación especial de A Coruña (2), Lugo (1) y Pontevedra (1); pero curiosamente todos tenían una sordera profunda y cursaban la etapa de primaria. Los alumnos con sordera profunda escolarizados en centros ordinarios eran 29 en primaria y 14 en infantil; con sordera severa, 45 en primaria y 20 en infantil; y con sordera media, 90 en primaria y 24 en infantil. En términos relativos, durante el curso 2013/2014, un 70,7% del alumnado con sordera profunda estaba integrado en primaria en centros ordinarios, y prácticamente el 99% en infantil porque eran uno o dos los alumnos escolarizados en unidades específicas de educación especial; mientras que el 100% del alumnado con sordera severa y media estaba escolarizado ordinariamente en ambas etapas.

La necesidad de convertir las escuelas en entornos cada vez más inclusivos para todos, no solo para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, responde a los planteamientos realizados durante las últimas décadas por los

organismos internacionales. El nuevo modelo de educación inclusiva que predomina hoy en día en el diseño de cualquier proyecto educativo ha sido definido a partir de la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994), "al reconocerse que la escuela ordinaria debe y puede proporcionar una buena educación a todos los alumnos independientemente de sus diferentes aptitudes" (Muntaner Guasp, 2010: 7). La LOE introdujo así el principio de inclusión como base de la equidad y atención a la diversidad que debe garantizar nuestro sistema educativo:

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos (Ley Orgánica 2/2006, preámbulo).

No obstante, una de las modificaciones efectuadas por la LOMCE precisa que las administraciones educativas "podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social" (Ley Orgánica 8/2013, art. 71). Estos centros han sido denominados tradicionalmente de escolarización preferente en Galicia y otras comunidades autónomas por la dotación extraordinaria de recursos que reciben, por ejemplo, para el desarrollo de programas específicos dirigidos al alumnado con sordera¹¹.

De acuerdo con la legislación vigente, el alumnado sordo puede asistir a centros de educación ordinaria, de educación especial o estar escolarizado de forma combinada en las unidades específicas que pueden existir en ambos tipos de centro.

¹¹ El decreto que regula la atención a la diversidad en Galicia establece, en relación con la escolarización en centros preferentes, que la Consellería de Educación "poderá habilitar centros ordinarios como centros de escolarización preferente, coa finalidade de lle proporcionar a atención educativa ao alumnado con necesidades educativas especiais que, polas súas singulares características, precise recursos humanos ou materiais específicos de difícil xeneralización nos centros ordinarios sostidos con fondos públicos"; y que el procedimiento de escolarización se realizará "conforme o establecido para os centros de educación especial" (Decreto 229/2011, art. 18).

Asimismo, los centros prioritarios pueden escolarizar preferentemente al alumnado con sordera o con otras discapacidades. En la tabla 3 sintetizamos las diversas opciones de escolarización que coexisten actualmente para los alumnos sordos según el tipo de centro y las características del alumnado:

Tabla 3. Opciones de escolarización para el alumnado sordo en los centros educativos ordinarios y de educación especial (Palacios Blanco, 2013).

Tipo de centro		Opción de escolarización	Características del alumnado	
Centros de Educación Infantil, Primaria o Secundaria Obligatoria		Escolarización ordinaria	Alumnado con NEE (incluidas las derivadas de una sordera)	Alumnado sin NEE en escolarización ordinaria
		Escolarización preferente	Alumnado con NEE derivadas de una sordera	
		Unidades de educación especial	Alumnado con NEE (incluidas las derivadas de una sordera)	
Centros de Educación Infantil, Primaria o Secundaria Obligatoria	Centros de Educación Especial	Escolarización combinada	Alumnado con NEE derivadas de una sordera	
		Unidades específicas	Alumnado con NEE derivadas de una sordera	
Centros de Educación Especial		Educación especial	Escolarización exclusiva del alumnado con NEE (incluidas las derivadas de una sordera)	
			Escolarización exclusiva del alumnado con NEE derivadas de una sordera	

La Ley 27/2007 estipula además que los programas de los centros de formación reglada que escolaricen a alumnos con sordera pueden ofrecer un modelo educativo en modalidad oral o bilingüe en lengua oral y lengua de signos (bilingüismo bimodal o intermodal)¹²:

¹² Debido a que los modelos educativos pueden ser monolingües, bilingües o plurilingües en variedades orales o signadas, el tipo de bilingüismo que implica dos lenguas de diferente modalidad suele referirse como bilingüismo bimodal (Plaza Pust, 2012: 950). También puede denominarse bilingüismo intermodal para evitar la confusión con la denominación del sistema de comunicación bimodal, un sistema artificial que consiste en la producción de las dos lenguas simultáneamente (Sousa y Quadros, 2012: 329). En nuestro caso respetaremos el uso general del término bilingüe que efectúa la Ley 27/2007 a la hora de referirse a los proyectos educativos dirigidos al alumnado sordo, en los cuales se utilizan como lenguas vehiculares "las lenguas orales reconocidas oficialmente y las lenguas de signos españolas" (Ley 27/2007, art. 4), y para concretar el uso del bimodal

2. Las Administraciones educativas ofertarán, en los centros que se determinen, entre otros, modelos educativos bilingües, que serán de libre elección por el alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociega o sus padres o representantes legales, en el caso de ser menores de edad o estar incapacitados.

3. Los planes de estudios podrán incluir, asimismo en los centros anteriormente citados, el aprendizaje de las lenguas de signos españolas como asignatura optativa para el conjunto del alumnado, facilitando de esta manera la inclusión social del alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego usuario de las lenguas de signos españolas y fomentando valores de igualdad y respeto a la diversidad lingüística y cultural (Ley 27/2007, art. 7).

Para facilitar el desarrollo de programas escolares que incorporen la enseñanza de las lenguas de signos españolas, el currículo básico de la Educación Primaria que ha sido aprobado recientemente contempla la posibilidad de ofrecer su aprendizaje dentro del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica (Real Decreto 126/2014, art. 8). A pesar de que durante los últimos años podemos observar un incremento de las iniciativas para introducir la lengua de signos en los centros educativos, sobre todo a partir de la aprobación de la Ley 27/2007, de momento la Región de Murcia ha sido la única comunidad que ha concretado en su currículo los contenidos comunes, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables en la materia de LSE; concretamente para los cursos de 5º y 6º de Primaria (Decreto 198/2014).

Por ejemplo, a partir de la información disponible en la página web del centro de normalización lingüística de la LSE (CNLSE), las referencias que hemos consultado y los datos proporcionados por algunos centros o su correspondiente Consejería de Educación, en el curso 2013/2014 localizamos 81 centros de educación infantil y primaria que escolarizaban al alumnado sordo en LSE o LSC: en la Comunidad de Madrid (23 colegios y 1 escuela infantil), Canarias (30), Andalucía (8 colegios y 1 escuela infantil), Cantabria (7), Cataluña (4 colegios y 1 escuela infantil), Región de Murcia (3), Euskadi (2) y Galicia (1). Sin embargo, tal y como señalan los estudios que

denominaremos español signado a la producción simultánea del español y la lengua de signos española (LSE).

han analizado las experiencias educativas en lengua de signos desarrolladas en España desde la primera mitad de los años 90 (Morales López, 2008; Muñoz-Baell et al., 2008), podemos indicar que pocas escuelas de infantil y primaria han definido un proyecto educativo y lingüístico de centro que pueda calificarse realmente como bilingüe (Bao Fente, 2015: 47).

Recientemente están atrayendo la atención los programas llamados bilingües en las escuelas de sordos. Sin embargo, el término bilingüismo aplicado a la escuela se usa en la práctica para hacer referencia a realidades muy diversas, con tal de que la lengua de señas tenga algún protagonismo en la vida escolar. Así, se denominan bilingües tanto los colegios donde se utilizan las señas como apoyo en situaciones concretas, para transmitir conocimientos allí donde la lengua oral no alcanza, como aquellos en que la lengua de señas es el principal soporte de la enseñanza y la oral se plantea, en sus modalidades hablada y escrita, como una segunda lengua (Báez Montero y Cabeza Pereiro, 2005: 282).

Las políticas lingüísticas y educativas aplicadas al contexto escolar del alumnado sordo han sido un tema central en la investigación del bilingüismo entre lenguas orales y signadas (Plaza-Pust, 2012). La tendencia general que han observado los estudios realizados en las últimas décadas hacia el uso de los sistemas bimodales, como el español signado, como un medio de instrucción adecuado con estos alumnos contrasta con la planificación lingüística realizada en muchos países para la normalización de sus respectivas lenguas de signos (Costello et al., 2012; Gras Ferrer, 2008).

A la hora de caracterizar los enfoques comunicativos utilizados en la educación del alumnado sordo desde una perspectiva lingüística, Plaza-Pust (2012) establece un continuum que varía desde modelos estrictamente oralistas hasta modelos realmente bilingües, con opciones intermedias caracterizadas por el uso de una lengua de signos como apoyo a la comunicación oral o su enseñanza como una segunda lengua. La variedad que podemos encontrar en los programas bilingües desarrollados en el panorama internacional depende de los mismos factores que han sido identificados en los modelos aplicados a otras comunidades plurilingües: a) el estatus de las lenguas orales y signadas (mayoritarias vs. minoritarias); b) la

competencia lingüística prevista (bilingüismo vs. competencia lingüística en la lengua mayoritaria); c) el tipo de escuela (específica vs. integración); d) la competencia lingüística del alumnado; y e) el tratamiento curricular de las lenguas. Sin embargo, existen diferencias evidentes con respecto a los programas escolares desarrollados en otras comunidades plurilingües, ya que el alumnado sordo no tiene la misma accesibilidad a las lenguas orales y signadas y tampoco recibe el mismo tipo de intervención en cada lengua (Plaza-Pust, 2012: 956).

A pesar de los resultados positivos que han obtenido los modelos bilingües en lenguas mayoritarias y minoritarias cuando han sido implantados adecuadamente en las escuelas ordinarias (Huguet et al., 2008; Plaza-Pust, 2012), el alumnado sordo suele escolarizarse en modelos lingüísticos orales tanto en Galicia como en el resto de España. Por ejemplo, el *Estudio sobre Necesidades, Demandas y Expectativas de las Familias de niños y jóvenes con discapacidad auditiva, menores de 18 años*, realizado por FIAPAS sobre una muestra aproximada de 600 familias en el marco de su *Programa de Atención y Apoyo a las Familias*, indica que durante el curso 2004/2005 un 89'6% del alumnado sordo menor de 18 años utilizaba como medio de comunicación habitual una lengua oral, el 1'4% una lengua de signos, y un 8% ambas modalidades. Con respecto a la modalidad de escolarización, los datos proporcionados por FIAPAS refieren que el 82% estaba escolarizado en centros de integración y que el 90% utilizaba una lengua oral en el centro educativo (Jáudenes Casaubón, 2012: 20).

De forma similar a lo que ocurre en otros países, la utilización de una lengua de signos se plantea únicamente cuando las destrezas lingüísticas del alumno sordo no son funcionales en una lengua oral. La docencia a través de las lenguas de signos españolas se considera una adaptación de acceso al currículo ordinario y por eso las administraciones educativas contemplan la posibilidad de su aprendizaje como una medida de accesibilidad y no como una formación lingüística de base. Por ejemplo, el currículo base de Educación Primaria establece que, entre las áreas a determinar,

"las Administraciones educativas y en su caso los centros podrán ofrecer, entre otras, asignaturas relacionadas con el aprendizaje del sistema braille, la tiflotecnología, la autonomía personal y las lenguas de signos" (Real Decreto 126/2014, art. 8).

Obviously, if sign languages are perceived within the disability paradigm, certain consequences arise. One pitfall is that such a viewpoint might lead to an approach that aims to provide access and may miss a clear differentiation between Braille, sign languages, and other forms of communication or communication aids (Krausneker, 2015: 419).

Independientemente del modelo lingüístico elegido por las familias, el apoyo proporcionado al alumnado sordo en los centros de educación infantil (3-6) y primaria (6-12) recae en los mismos profesionales que atienden al alumnado con otras discapacidades, los maestros especialistas en Audición y Lenguaje (AL) y Pedagogía Terapéutica (PT), pero el incremento producido en el número de intérpretes de lengua de signos (ILS) que trabajan en los centros de primaria desde la aprobación de la Ley 27/2007 evidencia la demanda actual de profesorado competente en LSE y LSC. Mientras que las administraciones educativas no determinen la creación de las titulaciones oportunas para la formación inicial del profesorado de las lenguas de signos españolas (Ley 27/2007, art. 7.4), las comunidades autónomas han cubierto las necesidades de los centros que escolarizan al alumnado en esta modalidad mediante procesos de habilitación docente o la contratación de intérpretes.

En Galicia, la primera incorporación de una intérprete a un colegio de infantil y primaria tuvo lugar en el curso 2005/2006, tres cursos después de producirse las primeras contrataciones en centros de secundaria y formación profesional (Delgado Montoto y Bao Fente, 2007), concretamente para atender a una alumna sorda escolarizada en un centro preferente de la provincia de Pontevedra (Graña Mendiña, 2015). En el curso 2012/2013, según los últimos datos facilitados por asociación gallega de intérpretes (CILSGA), el 44,7% del alumnado que tenía asignado un intérprete estaba cursando la etapa de infantil o primaria. Durante este curso la Consellería de Educación tenía contratados, en total, a 31 intérpretes para

atender a 47 alumnos con sordera y eran seis los intérpretes asignados a cinco centros de infantil y primaria de Ourense, Lugo y Pontevedra que escolarizaban en LSE a 21 alumnos sordos.

Los programas escolares disponibles actualmente para el alumnado sordo han sido desarrollados en la mayoría de países a partir del mismo planteamiento que predomina en los programas de atención temprana, desde una perspectiva educativa que, como afirman Sandoval, Simón y Echeita (2012: 120): “está anclada en el pasado de los modelos médicos y que es rehabilitadora de la diversidad”. La poca consideración que tiene la lengua de signos en la confección de los programas educativos para el alumnado sordo, con escasas excepciones —como señalan Báez Montero y Cabeza Pereiro (2005: 284) en el caso de colegios bilingües que la han adoptado como primera lengua vehicular dentro de las aulas—, no solo ha limitado el aprendizaje de contenidos curriculares sino que ha condicionado igualmente la adquisición de una competencia lingüística mínima en las variedades orales, pese a la prioridad de su enseñanza como lenguas vehiculares.

[N]atural sign languages have traditionally been treated as “restricted codes” by hearing educationalist and have not been considerate appropriate as a medium of education. The education system has been designed to prepare the “special” deaf student for assimilation into the dominant hearing society, adopting its norms, values and traditions. The oral method emphasized immersion in a sound-based environment, arguing that any stimulation in a natural sign language can be detrimental to the development of listening skills. While there is no reason to believe that the intellectual abilities of deaf children are less than or different from their hearing peers (Moore, 1978; Kretschmer and Kretschmer, 1978; Gustason, 1983), many studies show that the overall level of achievement of deaf children is limited in oral communication, with low levels of attainment in reading and writing (Burns et al., 2001: 208).

El índice de alumnado sordo que accede a una titulación superior en España permite afirmar frecuentemente el fracaso de nuestro sistema educativo a la hora de su escolarización. Según los datos proporcionados por la Consellería de Educación, en Galicia observamos que todavía pocos alumnos estudian Bachillerato (BAC), Formación Profesional (FP) o incluso programas de cualificación profesional inicial (PCPI): por ejemplo, durante el curso 2013/2014, de los 425 alumnos

escolarizados en las enseñanzas no universitarias con una sordera media, severa o profunda solo 13 cursaban BAC, 38 FP y 5 PCPI; una proporción que resulta llamativa si la comparamos con el número de alumnado escolarizado en las enseñanzas obligatorias, 123 en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 176 en Educación Primaria (EP); y en Educación Infantil (EI) estaban escolarizados ordinariamente 58 alumnos sordos. Las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación, relativas al curso 2013/2014, aportan datos similares: 1.253 alumnos con discapacidad auditiva en EI, 2.983 en EP, 1.893 en ESO, 290 en BAC, 293 en FP de grado medio, 98 en FP de grado superior y 143 en PCPI (MECD, 2015: 5).

También nos resulta llamativa la diferencia entre el número de alumnado escolarizado en las etapas de infantil y primaria, que puede indicar la posible detección tardía de la sordera o que inician su escolarización a la edad obligatoria de 6 años (Báez Montero y Otero Doval, 2015: 149). En todo caso, aunque la variación que existe entre las enseñanzas según su obligatoriedad podemos observarla en la escolarización de otros colectivos con discapacidad (vid. MECD, 2015), las cifras continúan siendo alarmantes e indican que los recursos y apoyos proporcionados al alumnado sordo durante las etapas de infantil, primaria y secundaria para responder a sus necesidades específicas de apoyo educativo no suelen facilitarles el acceso a las enseñanzas postobligatorias ni universitarias (Báez Montero y Otero Doval, 2015: 149-150).

1.3.1. La escolarización en lenguas orales

Tal y como hemos contextualizado previamente, la decisión de escolarizar al alumnado sordo en modelos lingüísticos orales responde a la intención de favorecer al máximo su desarrollo lingüístico en esta modalidad (Acosta Rodríguez, 2006b; Burns et al., 2001). Entre las medidas de atención al alumnado sordo escolarizado en una o varias lenguas orales no se contempla, a priori, utilizar o complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje con ningún sistema alternativo de

comunicación puesto que, en ese caso, como destacan Ulloa Hernández y Velasco Cuevas (2012: 197) estaríamos hablando de otro modelo de escolarización:

En consecuencia, los recursos humanos y las estrategias metodológicas y organizativas de las escuelas, se planifican teniendo en cuenta el objetivo de mejorar el desarrollo auditivo y lingüístico del niño/a y de garantizar un mejor y más completo seguimiento curricular, proporcionando estrategias para que el alumno se comuniqué, participe en el aula y aprenda con los demás (ob. cit., 2012: 196).

La normativa vigente en Galicia establece que la propuesta de organización de la atención a todas las necesidades específicas de apoyo educativo será realizada por la jefatura del departamento de orientación, con la participación del profesorado tutor del alumnado y de los maestros de AL o PT, de acuerdo a los criterios establecidos en el plan general de atención a la diversidad que deben realizar todos los centros que dependen de la Consellería de Educación. Cada centro educativo tiene que planificar y concretar anualmente en este documento el conjunto de actuaciones, estrategias o programas que ha diseñado y desarrollado para adecuar la respuesta educativa a las necesidades de su alumnado. Por ejemplo, cuando se agoten o resulten insuficientes las medidas establecidas con carácter ordinario para la adecuación del currículo al contexto sociocultural del centro y a las características de los alumnos, algunas medidas extraordinarias que pueden aplicarse son el apoyo del profesorado especialista en PT y AL, las adaptaciones curriculares, los grupos de adquisición de lenguas y los agrupamientos flexibles (Decreto 229/2011, art. 9).

Pese a que la actuación de los profesores de apoyo debe tener lugar con todo el alumnado dentro del aula de referencia, excepcionalmente, en función de sus necesidades y las adaptaciones curriculares establecidas, pueden hacer intervenciones diferenciadas, debidamente temporalizadas, fuera del aula (Decreto 374/1996, art. 83); durante un tiempo que no excederá la tercera parte de la jornada escolar (Orden de 27 de diciembre de 2002, art. 19). En nuestra comunidad, de forma similar a lo que ocurre en el resto de España, la intervención específica los profesores de PT o AL con el alumnado sordo escolarizado en modelos lingüísticos orales tiene

lugar frecuentemente tanto dentro del aula ordinaria, como fuera de ella a través de apoyos o sesiones de logopedia con distinta frecuencia semanal (CNSE, 2003: 28).

El horario de atención logopédica se establece de manera que no afecte las áreas instrumentales básicas e, incluso en el caso de alumnado con sordera que necesite un grado importante de atención individualizada, el/la alumno/a tiene que poder permanecer la mayor parte de las horas lectivas con el tutor/a en su grupo clase (Ulloa Hernández y Velasco Cuevas, 2012: 206).

La dotación extraordinaria de maestros especialistas, sobre todo de AL, que requieren los centros educativos con alumnado sordo ha favorecido que, en muchas localidades españolas, los antiguos colegios específicos de sordos se transformaran en centros de escolarización preferente para optimizar todos los recursos profesionales y materiales que necesitan en cualquier modalidad lingüística. Según algunas autoras, la posibilidad de agrupar al alumnado sordo en un mismo colegio comporta toda una serie de ventajas educativas siempre que no se escolaricen en modalidad oral más de dos alumnos con sordera en un aula, para no exceder al tutor/a en sus capacidades educativas y facilitar que puedan aprender de manera autónoma siguiendo el ritmo de sus compañeros (ob. cit.: 199):

Principalmente, facilita el trabajo logopédico, de desarrollo del lenguaje y la audición, puesto que posibilita, además de la atención individual, la creación de pequeños grupos donde la comunicación se hace aún más funcional, natural y adaptada al contexto, condiciones fundamentales para estimular este desarrollo auditivo y lingüístico. A la vez permite rentabilizar los recursos, tanto los generales del centro de atención a la diversidad (grupos flexibles, etc.), como los específicos para el alumnado con déficit auditivo (Ulloa Hernández y Velasco Cuevas, 2012: 194).

Aunque sabemos que algunas escuelas gallegas combinan varias opciones y modalidades de escolarización para el alumnado sordo, en lenguas orales y/o signadas (véase tabla 3), a partir de los datos proporcionados por la Consellería de Educación sobre el número de profesorado especialista que atendía tanto a sus necesidades específicas de apoyo educativo como a las del resto de alumnado durante el curso 2013/2014, podemos afirmar que solo una minoría estaba escolarizado en centros preferentes: 135 maestros de AL y 195 de PT trabajaban en los 126 centros que escolarizaban ordinariamente a 58 alumnos sordos en infantil y 164 en primaria, mientras que, independientemente de la especialidad terapéutica,

los cuatro centros específicos de educación especial que escolarizaban a 12 alumnos con sordera profunda en la etapa de primaria tenían en total 57 profesores.

Además de los agrupamientos de alumnado, el apoyo individualizado, el trabajo logopédico, las adaptaciones curriculares y los recursos materiales o profesionales que implican todas estas medidas de atención educativa, los centros que escolarizan exclusivamente al alumnado sordo en una o varias lenguas orales necesitan disponer de otros recursos tecnológicos que faciliten su accesibilidad dentro y fuera del aula. En la tabla 4 pueden compararse las ayudas técnicas que se recomienda utilizar en cada uno de los espacios escolares:

Tabla 4. Orientaciones para la aplicación de ayudas técnicas en colegios (FIAPAS, 2011).

		Puerta de entrada	Aula	Biblioteca Aula de informática Laboratorio	Salón de actos	Secretaría	Gimnasio Comedor	Patio Servicios Vestuarios Pasillos Escaleras	Ascensores	Actividades extraescolares
F.M			•	•	•	•				•
Bucle Magnético			•	•	•	•	•		•	• (en versión portátil)
Substitución	Audiovisuales		•	•	•					• (gestionar su disponibilidad)
	En directo				•					
Atención telefónica a través de texto						•				
Paneles informativos y señalización			•	•	•	•	•	•		
Tablón de anuncios con información actualizada			•	•	•	•	•	•		
Megafonía de calidad			•	•	•	•	•	•	•	
Avisos luminosos			•	•	•	•	•	•	•	
Acceso visual parcial interior-externo		•	•	•	•	•	•	•	•	
Paredes / puertas acristaladas		•							•	
Interfono accesible									•	
Video portero con bucle magnético		•								

Por ejemplo, recursos de apoyo como la subtítulos facilitan el acceso a la información emitida a través de medios audiovisuales o en charlas, jornadas, etc., siempre y cuando el alumnado tenga la competencia lectora necesaria o se adecúen a su nivel lector (Porteiro Fresco, 2012). Pero para mejorar el input sonoro que recibe el alumnado con prótesis auditivas en su entorno escolar, es necesario colocar bucles magnéticos en las instalaciones del centro y utilizar equipos de frecuencia modulada en las aulas ya que ambos sistemas les permiten amplificar la información auditiva¹³. En todo caso, debe tenerse en cuenta que los recursos tecnológicos disponibles actualmente para al alumnado sordo escolarizado en modelos lingüísticos orales todavía no les permiten obtener un rendimiento auditivo equivalente al de sus compañeros oyentes (Zenker, 2014: 11).

En el centro escolar se suelen dar condiciones acústicas que afectan negativamente a la percepción y a la inteligibilidad del mensaje que se recibe por vía auditiva. Esta situación puede darse tanto en el aula, como en otros espacios académicos (laboratorios, despachos del profesorado para tutorías, salas de reuniones, biblioteca, salón de actos) y en los no académicos (recepción, secretaria, administración...) en los que se pueden alcanzar importantes niveles de contaminación acústica que dificultan el acceso a la información transmitida oralmente. De ahí que el alumnado con sordera moderada, severa o profunda, usuario de prótesis auditivas (audífonos y/o implantes) requiere del uso de ayudas técnicas auxiliares que mejoran la calidad de la información auditiva que recibe a través de sus prótesis: sistemas de inducción magnética (bucles magnéticos) y equipos de frecuencia modulada (FM) (Jáudenes Casaubón y Patiño Maceda, 2012: 218-219).

¹³ El equipo de frecuencia modulada (FM) consiste en un emisor y un receptor de tamaño pequeño que se colocan el profesorado y el alumnado sordo, respectivamente, para que escuchen solo su voz, la de sus compañeros u otros sonidos ambientales. El receptor individual del alumno puede conectarse directamente al audífono, al implante y también a un bucle magnético, que consiste en este caso en la instalación de un cable conectado a un amplificador. Concretamente, a través de un sistema de inducción magnética, el amplificador capta la señal auditiva producida desde cualquier fuente de sonido e introduce una corriente eléctrica en el cable, que genera un campo magnético, el cual induce a su vez la tele-bobina del audífono o implante. El funcionamiento correcto del bucle depende normalmente de una instalación normalizada (UNE-EN60118-4:2007), que no es necesaria para los sistemas portátiles ni los equipos de FM, pero ambos sistemas son complementarios y permiten mejorar la calidad del input auditivo: "solucionando con ello los problemas producidos por el ruido de fondo, la distancia entre el emisor y el receptor, y la reverberación o eco" (Jáudenes Casaubón y Patiño, 2012: 220).

Para averiguar si la capacidad auditiva del niño con prótesis auditivas es funcional en su ambiente escolar y familiar debe realizarse periódicamente una evaluación exhaustiva que permita efectuar, de ser el caso, las correcciones y ajustes metodológicos oportunos. Varios estudios recientes han señalado que la valoración de la capacidad funcional auditiva del alumnado que utiliza prótesis auditivas no es una práctica generalizada en nuestro país (Maggio de Maggi, 2012: 35), ni lo es el uso de equipos de FM desde edades tempranas pese a los beneficios que proporcionan en condiciones acústicas inapropiadas como las que se producen diariamente en las aulas ordinarias (Zenker, 2014: 11). La últimas recomendaciones de la CODEPEH (Núñez et al., 2015: 171) hacen hincapié en mantener un proceso continuo de validación que indique los beneficios y limitaciones del audífono o implante teniendo en cuenta las horas de uso efectivo, en vez de depender exclusivamente de los umbrales de audición o de la edad auditiva del niño, y determinan los siguientes períodos para verificar la adaptación protésica: un seguimiento continuo durante los primeros 18 meses de vida, cada trimestre de los 18 meses a los tres años, semestrales desde los tres hasta los seis años y anuales a partir de esta edad siempre que la sordera esté estabilizada (ob. cit.: 174).

La colaboración que se establezca entre el audioprotesista, el logopeda o el maestro de AL, el tutor y la familia es fundamental para evaluar adecuadamente la capacidad auditiva que tiene el alumnado con audífonos o implantes en su entorno cotidiano (Maggio de Maggi, 2012; Ulloa Hernández y Velasco Cuevas, 2012), así como para evaluar igualmente las medidas de apoyo educativo aplicadas durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal y como argumenta Maggio de Maggi (2012), dado que la calidad y cantidad del estímulo auditivo que recibe el niño sordo nunca será comparable al de un niño oyente, tampoco puede esperarse el mismo nivel de desarrollo auditivo en ambos casos:

Un niño normo-oyente de 2 años de edad cronológica lleva acumuladas unas 20.000 horas de exposición completa a los estímulos sonoros. Un niño de 2 años, adaptado idealmente con prótesis auditivas desde los 6 meses de edad y, siendo muy optimistas, llevándolas una media de 10 horas diarias, sólo acumula 5.400 horas de exposición.

Evidentemente, no puede esperarse el mismo nivel de desarrollo en ambos casos. A pesar de conocerse estas diferencias, en numerosas ocasiones no se tienen en cuenta a la hora de valorar la funcionalidad auditiva en un niño pequeño y, a menudo, los resultados se interpretan como si se tratara de un adulto, lo cual generalmente lleva a sobrestimar el grado de pérdida auditiva y a subestimar la eficacia de la adaptación protésica y/o de la intervención terapéutica (ob. cit.: 35-36).

Otro aspecto que a menudo se subestima cuando el alumnado sordo es escolarizado exclusivamente en una o varias lenguas orales es la competencia lingüística que tiene para seguir el ritmo de sus compañeros en el aula ordinaria sin utilizar, o complementar, el proceso de enseñanza y aprendizaje con algún sistema alternativo de comunicación (Ulloa Hernández y Velasco Cuevas, 2012: 197). Durante la educación infantil y primaria cualquier alumno, sordo u oyente, está adquiriendo las destrezas y competencias lingüísticas que son necesarias para comprender un discurso oral y escrito, pero, como hemos referido anteriormente, las destrezas auditivas y orales que posee el alumnado sordo no son comparables a las de sus compañeros oyentes. Sobre todo en la etapa de infantil, el alumnado con prótesis auditivas presenta, como señalan Ulloa Hernández y Velasco Cuevas (2012: 196): “un grado de adquisición del lenguaje alejado del que corresponde por edad cronológica, no utilizando o, utilizando aún, un lenguaje poco estructurado”. Obviamente, esto ocurre porque no cuentan con esa experiencia auditiva de referencia y no pueden especificar “qué es lo que no oyen con claridad o no llegan a detectar” (Maggio de Maggi, 2012: 35).

En las primeras etapas educativas, aunque el alumnado con audífonos o implantes tenga ayudas auxiliares para mejorar su comprensión como los equipos de FM y bucles magnéticos, disponga de adaptaciones curriculares y cuente con apoyos individualizados dentro o fuera del aula, también debe tenerse en cuenta que aún está aprendiendo las habilidades lingüísticas que requiere la lectura labial¹⁴

¹⁴ Tal y como caracteriza Monfort Juárez (2013: 268): “la lectura labial consiste en entender el mensaje de un interlocutor a partir de los movimientos y posiciones de sus órganos articulatorios visibles. Sin embargo, sólo puede aportar una parte de la información fonética y resulta casi siempre

para ser efectiva a la hora de completar la información que recibe por vía auditiva. Con respecto al uso de la lectura labial a edades tempranas, Monfort Juárez (2013: 268) aclara que:

En lo que se refiere al niño con discapacidad auditiva que debe, no sólo entender por lectura labial, sino aprender su idioma gracias a ella, hay que tener en cuenta que (...) sólo permite reconocer con exactitud palabras y enunciados previamente conocidos. No es posible descifrar en su primera presentación una palabra nueva, requiere normalmente varias correcciones a partir de la repetición del propio niño. Si éste es pequeño y todavía pronuncia mal, es difícil para el interlocutor saber si el error se debe a una mala recepción por lectura labial o a una imposibilidad de reproducir los fonemas (...) una correcta interpretación de la intención del interlocutor no significa necesariamente que el niño haya recibido e integrado todos los elementos del mensaje, los hay de muy difícil percepción (monosílabos, morfemas finales) que, sin embargo, no son siempre indispensables para la comprensión del mensaje, ya que no “verlos” no impide comprender, pero sí perturba el aprendizaje natural de la forma correcta de estos enunciados (ibíd.).

Las dificultades del alumnado sordo para acceder a los aprendizajes escolares a través de una lengua oral están motivadas, especialmente en la educación infantil y primaria, “por la falta de conocimiento del mundo y de información general, derivados de las dificultades en la interpretación y procesamiento auditivo y lingüístico que estos alumnos han de realizar” (Ulloa Hernández y Velasco Cuevas, 2012: 195). Por lo tanto, el conocimiento y uso de sistemas de apoyo a la comunicación oral por parte del profesorado y el resto del alumnado facilita dos cuestiones en esta modalidad de escolarización: a) que accedan a la información y contenidos académicos, y b) que puedan establecer “interacciones comunicativas de calidad” (Jáudenes Casaubón y Patiño Maceda, 2012: 227).

Los sistemas de apoyo visual utilizados para la enseñanza de una lengua oral como la palabra complementada, el español signado o el alfabeto manual han sido

ambigua: en efecto, muchos fonemas no se ven y otros presentan idéntica imagen en los labios. La comprensión por lectura labial exige, por lo tanto, aplicar procesos de “suplencia mental”, es decir, completar la información visual con los datos del contexto, del conocimiento de la lengua y del tema que se está tratando. Para que resulte eficaz, requiere además unas condiciones de proximidad y de luz adecuadas, y que el interlocutor esté de frente o, como mucho, de lado y hable de manera pausada”.

denominados tradicionalmente sistemas aumentativos o complementarios de comunicación porque su objetivo es visibilizar la fonología, léxico o sintaxis de esta modalidad lingüística. Así, el sistema de apoyo visual más utilizado con el alumnado sordo para facilitar la lectura labial ha sido la palabra complementada (*cued speech*), que consiste en una serie de configuraciones manuales realizadas en los órganos bucofonadores. El habla complementada fue diseñada por Cornett en 1967 para la enseñanza del inglés y ha sido posteriormente adaptada al español, en diferentes versiones, mediante ocho configuraciones para las consonantes y tres posiciones para las vocales que se realizan simultáneamente alrededor de la boca, en la barbilla y en la garganta (Marchesi, 1987; Monfort Juárez, 2013).

A diferencia de lo que ocurre con las lenguas de signos españolas, entendidas como sistemas alternativos de comunicación en el contexto escolar del alumnado sordo, hoy en día existe un consenso generalizado entre las personas sordas, familias y profesionales sobre la necesidad de utilizar medios de apoyo a la comunicación oral en el sistema educativo y por eso han sido legislados de forma paralela, como tal, en la Ley 27/2007. De acuerdo a la legislación vigente los medios de apoyo a la comunicación oral son, por consiguiente, “aquellos códigos y medios de comunicación, así como los recursos tecnológicos y ayudas técnicas usados por las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas que facilitan el acceso a la expresión verbal y escrita de la lengua oral, favoreciendo una comunicación con el entorno más plena” (Ley 27/2007, art. 4c). Asimismo, esta ley establece que los logopedas y maestros especialistas en audición y lenguaje son “profesionales especializados en sistemas alternativos y/o sistemas aumentativos de apoyo a la comunicación oral, que estimulan y facilitan el desarrollo de la misma” (Ley 27/2007, art. 4l).

Todos los medios de apoyo, recursos materiales y profesionales que caracterizan los programas escolares en lenguas orales disponibles actualmente para el alumnado sordo en España difieren de las medidas de atención a las necesidades

específicas de apoyo educativo aplicadas con otros colectivos, fundamentalmente, en lo que respecta a la dotación de recursos tecnológicos y la disposición de profesorado especializado. En todo caso, como la intervención logopédica y educativa que se planifica para el alumnado sordo está determinada por su grado de competencia lingüística en la variedad oral en la que se escolariza, y viceversa, evidentemente ambas cuestiones condicionan el grado de adquisición del resto de competencias básicas que debe aprender durante la educación infantil y primaria:

[L]a intervención logopédica y educativa en modalidad oral, precisa de profesionales especializados y formados únicamente en este modelo, ya que requiere una serie de importantes destrezas, estrategias y conocimientos muy diferentes y específicos para esta modalidad. Es indispensable una actualización y constante formación que abarca desde los avances que se producen en el campo de la psicología, la educación y la lingüística, hasta los rápidos cambios tecnológicos auditivos. Esta actualización de todos los profesionales que intervienen con el niño/a sordo, garantiza la incorporación y utilización adecuada de estos nuevos conocimientos y experiencias para, de esta manera, conseguir optimizarlos en la atención lingüística y educativa que llevamos a cabo con este alumnado (Ulloa Hernández y Velasco Cuevas, 2012: 200).

1.3.2. La educación bilingüe

Desde los años ochenta, cuando comenzaron a plantearse en Suecia y Dinamarca los primeros modelos bilingües en lenguas orales y signadas, hasta la publicación de la Ley 27/2007, mediante la que se reconoce en España el derecho a elegir esta modalidad educativa, todas las experiencias iniciadas a nivel internacional han sido desarrolladas con la finalidad de solucionar “el bajo rendimiento que consiguen los alumnos sordos al finalizar la escolarización obligatoria” (Rodríguez Ramos, 2006: 115).

La incorporación de las lenguas de signos a los programas escolares ha sido aplicada de forma desigual en la mayoría de países, tanto en la conceptualización del modelo bilingüe como en la planificación de recursos realizada por las administraciones educativas (Plaza-Pust, 2012; Rodríguez Ramos, 2006). Mientras que algunos países han implantado progresivamente una red de escuelas bilingües que dispone en la actualidad de un marco normativo específico, como es el caso de

Portugal (DGIDC, 2009) y Brasil (SECADIS, 2014), otros países como España no han regulado todavía un procedimiento común que garantice: a) la existencia de propuestas bilingües en todas las regiones, y b) unas condiciones mínimas para su implantación.

[Q]ueda pendiente por tanto la determinación de medidas y políticas que puedan facilitar esta voluntad: hacer real y efectivo el derecho al aprendizaje y uso de las lenguas de signos en los centros educativos o de formación no reglada. Las administraciones competentes favorecerán un marco normativo sobre las condiciones mínimas para el aprendizaje, conocimiento y la utilización de la lengua de signos en los centros educativos, así como otras medidas tendentes para facilitar, por un lado, el uso de la lengua de signos española como lengua vehicular y, por otro, a determinar aquellos centros en que su aprendizaje y uso sea posible (CNLSE, 2014: 51).

En la revisión que hemos hecho para caracterizar las experiencias iniciadas con las lenguas de signos españolas en la educación infantil y primaria (Bao Fente, 2015), tomamos como referencia los principios básicos que establece el artículo 7 de la Ley 27/2007: a) la inclusión de la LSE y la LSC en el currículo escolar; b) su aprendizaje como primera o segunda lengua; y c) los perfiles docentes habilitados para la enseñanza de ambas lenguas.

Tal y como hemos indicado previamente, coincidimos con las observaciones realizadas por otros autores a la hora de afirmar que la mayoría de centros no incorpora el aprendizaje de la LSE o la variedad catalana (LSC) en su proyecto educativo ni dispone de profesorado cualificado para su didáctica como primera o segunda lengua del alumnado (Báez Montero y Cabeza Pereiro, 2005; Báez Montero y González Carballás, 2013; Báez Montero y Otero Doval, 2015; CNLSE, 2014; Morales López, 2008; Muñoz-Baell et al., 2008). Excepto algunas experiencias desarrolladas con una orientación inclusiva en algunos colegios; por ejemplo, en la Comunidad de Madrid (Morales López, 2008; Nogales Álvarez, 2012; Pérez et al., 2014), Cataluña (Fernández-Viader y Yarza, 2005; Morales López, 2008; ADCS, 2012), Euskadi (Echeita Sarrionandia, 2003), Andalucía (Holgado González y Medina Alonso, 2011), Murcia (Franco García y Nogueira Fos, 2011) y Galicia (Graña Menduiña, 2015); el uso de las lenguas de signos españolas como base de enseñanza suele limitarse a la actuación

de los intérpretes y los maestros de apoyo educativo con el alumnado sordo en el aula, que la utilizan como lengua vehicular en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Varios autores han destacado que plantear la educación bilingüe exclusivamente en estos términos, como un proyecto educativo “en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en un entorno en el que coexisten dos o más lenguas que se utilizan como lenguas vehiculares” (Ley 27/2007, art. 4k); “no garantiza que la LSE se adquiera de forma adecuada (Bouvet, 1990: 195-198) ni que sea un método pedagógico adecuado (Harrington, 2001). Es necesario ofrecer un entorno lingüístico mucho más completo” (Costello et al., 2012: 383). Para evitar esta situación, los centros que han puesto en práctica proyectos inclusivos de escolarización combinada agrupan en el centro y en las aulas a un número amplio de alumnado sordo, en vez de integrar como máximo a dos alumnos por aula, ya que pretenden su inclusión educativa y no solo su integración en las aulas (Robles Gómez, 2012: 8). En la Comunidad de Madrid, por ejemplo, la proporción de alumnado por aula suele ser de 15-20 alumnos oyentes y 5-6 alumnos sordos (Pérez et al., 2014: 607).

Los estudios realizados sobre los programas bilingües de escolarización combinada, denominados en inglés *co-enrolment*, coinciden a la hora de señalar los resultados positivos que han obtenido con el alumnado sordo (Plaza-Pust, 2012: 959). La diferencia entre las experiencias inclusivas o de integración con el alumnado sordo radica fundamentalmente en el proyecto educativo del centro. En la revisión que realizamos en el curso 2013/2014 (vid. Bao Fente, 2015), mostramos las diferencias que existen en algunas experiencias desarrolladas con una orientación inclusiva en algunos colegios españoles a partir de los criterios establecidos por Stainback, Stainback y Jackson (2007: 26-27) para caracterizar las escuelas inclusivas: a) sus aulas acogen a la diversidad del alumnado; b) el currículo es abierto y flexible;

c) las prácticas educativas son cooperativas; d) el profesorado trabaja en colaboración con los tutores de aula, y e) favorecen la implicación de la familia.

El éxito de los programas bilingües que han sido diseñados específicamente para la escolarización del alumnado de minorías lingüísticas y culturales también ha sido señalado en otras comunidades plurilingües (Arnau Querol, 1992; Huguet, et al., 2008). De acuerdo a los criterios que caracterizan normalmente un proyecto de educación inclusiva para alumnado sordo y oyente, en estas escuelas existe un currículo común para todos los alumnos que incorpora las adaptaciones que algunos necesitan como el conocimiento y uso de la LSE o la LSC. La introducción de una lengua de signos en el proyecto educativo de estos centros facilita de este modo la convivencia del alumnado, sin evitar los agrupamientos entre iguales, a la vez que permite el acceso de los alumnos sordos a los contenidos de las diferentes materias curriculares.

En lo fundamental se trata de escolarizar juntos niños sordos y oyentes, con la participación en el aula de dos profesores simultáneamente (considerados ambos tutores del grupo), uno de los cuales es competente en lengua de signos (...) Todo ello sin renunciar a la utilización de las ayudas técnicas ni a los apoyos específicos que los alumnos puedan necesitar. Estas experiencias de escolarización combinada nos enseñan que debemos y podemos "*pensar con otros esquemas*", que no será fácil hacerlo, pero que no es imposible (Domínguez Gutiérrez, 2009: 50).

1.3.2.1. Las lenguas de signos en el currículo escolar

El tratamiento curricular de las lenguas de signos españolas difiere significativamente del que reciben el resto de lenguas orales que pueden estudiarse en nuestro país. La incorporación a los currículos escolares de las lenguas maternas y ambientales del alumnado siempre ha sido muy dispar en las diferentes autonomías e incluso existen diferencias significativas entre los modelos educativos de las comunidades que, como Galicia, han reconocido legislativamente la existencia de lenguas cooficiales en su territorio.

Los únicos programas curriculares que han sido considerados tradicionalmente como bilingües fueron los iniciados en Cataluña y Euskadi durante los años 80 para la normalización de sus respectivas lenguas. Ambas comunidades han puesto en práctica modelos de inmersión lingüística que se caracterizan principalmente por estar diseñados para el alumnado de la lengua y cultura mayoritaria (castellanoparlantes), de tal forma que el cambio producido entre la primera lengua de adquisición (L1) en el entorno familiar y la segunda lengua de aprendizaje (L2) en la escuela no pretende una asimilación del catalán o el euskera que implique una pérdida de la lengua y cultura española. El resto de programas aplicados a la enseñanza del gallego y otras lenguas autonómicas han sido caracterizados como modelos de submersión lingüística, generalmente más frecuentes “pese al aumento de sensibilidad en la mayor parte de países industrializados” (Huguet et al., 2008: 15), que originan en muchos casos una asimilación a la L2 y pérdida de la L1 porque la lengua de instrucción en la escuela se corresponde con la lengua y cultura dominante, en nuestro caso el español. Estos programas de submersión lingüística también han sido aplicados normalmente por la mayoría de países en el contexto educativo del alumnado sordo.

Skutnabb-Kangas (1988) considera que hay unos modelos educativos que pretenden el bilingüismo aditivo, esto es, que tienen por objetivo dotar a los aprendientes de competencia comunicativa y cultural en dos lenguas (modelos pluralistas), y otros que pretenden lo contrario, es decir, fomentan el bilingüismo sustractivo o asimilación del aprendiente a la segunda lengua, con la consiguiente pérdida de su primera lengua y su cultura (modelos asimilacionistas, muy frecuentes en la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes). Coincidimos con Irma Muñoz (2009) en señalar que el modelo educativo de bilingüismo que se ha venido practicando con los sordos está más próximo al modelo de bilingüismo sustractivo y asimilacionista que al aditivo y pluralista (Báez Montero y González Carballás, 2013: 126).

En las comunidades multilingües se han caracterizado básicamente cuatro tipos de programas educativos: de segregación, submersión, mantenimiento e inmersión (vid. Arnau Querol, 1992). Los programas de *segregación* se caracterizan porque la L1, bien sea mayoritaria o minoritaria, es la lengua de instrucción y la L2 sólo se imparte como materia curricular durante unas horas semanales, a pesar de que en

este caso es la lengua de prestigio social. En cambio, los programas de mantenimiento de la lengua y cultura propia son similares a las propuestas de inmersión, pero se dirigen específicamente al alumnado procedente de minorías lingüísticas y culturales. Debido a la confusión que suele producirse entre los modelos de submersión e inmersión lingüística, en la tabla 5 pueden compararse las diferencias principales establecidas entre ambos programas:

Tabla 5. Diferencias entre los programas de submersión e inmersión lingüística (Huguet et al. 2007: 360).

Programas de SUBMERSIÓN	Programas de INMERSIÓN
Obligatorios	Optativos
Baja motivación	Alta motivación
Presencia en la misma clase de hablantes y no hablantes de la lengua de instrucción	Los hablantes desconocen la lengua de instrucción
Profesores monolingües que no conocen la L1 de los escolares	Profesores bilingües y bien entrenados
Input en L2 no adaptado	Input en L2 adaptado
Las desviaciones de la L2 de los escolares son vistas como deficiencias de aprendizaje	Las desviaciones de la L2 de los escolares son vistas como proceso natural de aprendizaje
L1 de los escolares considerada como inapropiada	L1 de los escolares considerada apropiada
Los escolares no pueden hablar en la escuela su propia lengua	Los escolares hablan su lengua en la escuela
No se enseña la L1	Se enseña "la" y "en" la L1
Ausencia de temporalidad oral-escrita en la enseñanza de la L2	Temporalidad oral-escrita en la enseñanza de la L2

Los estudios que han analizado hasta ahora los resultados alcanzados por los alumnos procedentes de minorías étnicas o culturales demuestran la conveniencia de los programas de inmersión y mantenimiento, porque "consiguen que sus alumnos sean bilingües y biculturales, al tiempo que ofrecen buenas oportunidades para el éxito escolar" (Huguet et al., 2008: 17). Durante las últimas décadas, las investigaciones que han comparado los programas escolares del alumnado sordo establecen las mismas conclusiones que los estudios realizados en otras comunidades lingüísticas: los niños sordos obtienen un mejor rendimiento académico en los programas educativos bilingües (Slegers, 2010: 05.15), incluso cuando no han sido implantados adecuadamente (Plaza-Pust, 2012: 963).

En España, aunque la Región de Murcia ha sido la única comunidad que ha regulado la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la LSE en la Educación Primaria (vid. Decreto 198/2014), Andalucía también ha incorporado la posibilidad de ofrecer esta asignatura en los mismos términos que contempla el currículo básico aprobado a nivel nacional (Decreto 97/2015, art. 10.7). El resto de comunidades no refiere todavía la posibilidad de incorporar la enseñanza de la lengua de signos entre las áreas curriculares a determinar por los centros escolares (Real Decreto 126/2014, art. 8), y solo el Departamento de Educación de Cataluña ha elaborado provisionalmente propuestas curriculares para la docencia de la LSC en infantil y primaria (vid. Departament d'Ensenyament, 2010). No obstante, la Comisión Técnica Interterritorial del alumnado con sordera de Gobierno Vasco ha desarrollado programas de acceso al currículo de lenguas que consideran el aprendizaje y uso de la LSE en los distintos niveles de concreción del mismo (centro, aula e individuo), así como las adaptaciones que necesitan estos alumnos para acceder a los elementos curriculares de cada una de las etapas educativas (vid. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, 2013).

El Libro Blanco de la Lengua de Signos Española (CNSE, 2003) y las Propuestas curriculares orientativas de la lengua de signos española para las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (CNSE, 2005) proporcionan igualmente una serie de orientaciones básicas para el diseño curricular del área de lengua de signos en los centros de infantil y primaria que escolarizan al alumnado sordo. La Fundación CNSE ha publicado además propuestas curriculares de la LSE para los niveles A1-A2, B1 y B2 del Marco común europeo de referencia para las lenguas (Fundación CNSE, 2010a, 2012, 2014), aunque en este caso se orientan sobre todo a su enseñanza como segunda lengua a aprendices adultos. Para la enseñanza y aprendizaje de la LSE como segunda lengua en primaria, la Fundación CNSE también han publicado un material didáctico que se corresponde con el nivel A1 (vid. Fundación CNSE, 2010b).

1.3.2.2. La enseñanza de las lenguas de signos: ¿L1 o L2?

Todas las experiencias que hemos analizado no diferencian el planteamiento que han establecido para la didáctica de la LSE y la LSC como primera o segunda lengua del alumnado. La organización curricular se ha planteado en todos los centros de forma abierta y flexible, debido principalmente a la heterogeneidad que existe en el alumnado sordo y oyente (CNSE, 2003; Nogueira Fos, 2015). Así, la Región de Murcia ha elaborado su propuesta curricular de manera que, "según los distintos ritmos y necesidades del proceso de adquisición lingüística de la lengua de signos española, los alumnos de 5º y 6º cursos puedan adquirir al término de la etapa una competencia en comunicación lingüística adecuada" (Decreto 198/2014: 33456).

La inclusión educativa que se está llevando a cabo y el perfil de los alumnos, tanto sordos como oyentes, de procedencias diferentes, en circunstancias y tiempos distintos, contempla características, necesidades y condiciones variadas, tanto del alumnado como de los centros. Por ello, esta propuesta curricular, que se diseña para que comience en la última etapa de Educación Primaria y continúe en la Secundaria Obligatoria, se ha organizado de forma flexible para poder dar respuesta a esta diversidad y servir de referencia a tiempos, estilos y niveles de aprendizaje heterogéneos (Nogueira Fos, 2015: 102).

Si comparamos los proyectos bilingües dirigidos al alumnado sordo con los programas de inmersión lingüística desarrollados para la enseñanza de lenguas cooficiales y extranjeras en España, únicamente encontramos similitudes en las propuestas educativas de cinco escuelas de infantil y primaria ubicadas en Madrid y Barcelona (Benito et al., 2015; Fernández-Viader y Yarza, 2005; Morales López, 2008; Nogales Álvarez, 2012; Pérez et al., 2014; Piriz Gómez y Alonso Rodríguez, 2015). Según los datos y referencias consultadas, los colegios de infantil y primaria que plantean de forma similar la enseñanza de las lenguas orales y las lenguas de signos españolas son la EEI Piruetas, el CPR Gaudem, el CEIP el Sol y el CE Ponce de León de Madrid, y la EM Tres Pins de Barcelona. La enseñanza de la lengua de signos en estos centros ocupa el mismo tiempo en el horario lectivo de los alumnos sordos que el resto de materias lingüísticas, normalmente un promedio de tres o cuatro

horas semanales en la etapa de primaria, y sus compañeros oyentes aprenden la LSE o LSC durante una hora a la semana.

Otros colegios que también han incluido la enseñanza de la LSE o la LSC en su proyecto educativo son la EM Samuntada de Barcelona, el CEIP Zubileta de Getxo (Bizkaia), el CEIP Cándido Nogales de Jaén y el CEIP Miguel Hernández de Málaga. Además, en la región de Murcia, el proyecto ABC reúne características similares en las etapas de infantil y primaria (vid. Franco García y Nogueira Fos, 2011), y ha sido implantado en el CEIP Santa María de Gracia, el CEIP Alfonso García López de Purias (Lorca) y el CEIP La Pedrera de Yecla. En Galicia, el único colegio que imparte la materia de LSE para todo el alumnado sordo y oyente es el CEIP Escultor Acuña de Vigo (vid. Graña Menduiña, 2015). Estos colegios han incluido la lengua de signos como un área curricular para todo el alumnado, de manera que los alumnos sordos cuya primera lengua es una variedad signada dispone de una o dos horas lectivas para su aprendizaje, bien con sus compañeros oyentes o bien en agrupamientos específicos, y el alumnado oyente dispone asimismo de una sesión semanal dentro del horario escolar o extraescolar (ADCS, 2012; Echeita Sarrionandia, 2003; Graña Menduiña, 2015; Holgado González y Medina Alonso, 2011; Morales López, 2008). Otro aspecto común a todos estos centros es que han organizado cursos y actividades extraescolares en lengua de signos porque consideran que su conocimiento es un aprendizaje necesario para toda la comunidad educativa (Bao Fente, 2015: 48).

En relación con las características del programa bilingüe, la propuesta más innovadora en las etapas de infantil y primaria es la que plantea el colegio Gaudem de Madrid (Piriz Gómez y Alonso Rodríguez, 2015), "un centro de educación específica con seis aulas de Educación Básica Obligatoria para alumnos sordos y un centro de educación ordinaria de tres líneas para las etapas de Educación Infantil 0-3 y 3-6, Primaria, Secundaria y Bachillerato" (Nogales Álvarez, 2012: 271). El centro fue creado por iniciativa del colectivo de profesionales que formaban el antiguo

Instituto Hispanoamericano de la Palabra, una escuela de referencia en nuestro país para la escolarización del alumnado sordo, con el objetivo de continuar el proyecto bilingüe que habían experimentado durante las últimas décadas. Desde el año académico 2008/2009, el traslado a este colegio les ha permitido empezar un nuevo proyecto educativo que pretende la educación compartida de alumnos sordos y oyentes, a través de tres opciones de escolarización bilingüe: un modelo en español e inglés dirigido al alumnado oyente, otro en LSE y español específico para el alumnado sordo y opcional para los oyentes, y un modelo en LSE y lengua de signos americana dirigido en este caso al alumnado sordo.

La existencia de varios modelos lingüísticos para el alumnado sordo y oyente en el mismo centro facilita la difusión y normalización de la lengua de signos en toda la comunidad educativa. Ante la importancia de destacar las ventajas del uso de una lengua de signos en el ámbito educativo y familiar del alumnado sordo, el Gobierno Vasco ha propuesto una organización escolar similar a la que existe para la escolarización en euskera y ha agrupado en determinados centros a los alumnos escolarizados tanto en modalidad oral como bilingüe. Por ejemplo, como ha ocurrido en el CEIP Zubileta de Getxo (vid. Echeita Sarrionandia, 2003), el agrupamiento del alumnado sordo escolarizado en lenguas orales y/o signadas ha favorecido que todos ellos entraran en contacto con la LSE, independientemente de la opción de escolarización que habían elegido sus padres.

1.3.2.3. ¿Quién enseña las lenguas de signos españolas?

Los maestros que trabajan con el alumnado sordo en las aulas bilingües han sido habilitados para desempeñar su tarea docente en lengua de signos mediante un proceso de contratación pública que ha exigido normalmente el cumplimiento de dos requisitos comunes: estar en posesión de la titulación requerida para el puesto, preferentemente magisterio en AL o PT, y acreditar la competencia lingüística en la LSE o la LSC. Ante la inexistencia de acreditaciones oficiales o

comunes para las lenguas de signos españolas (CNLSE, 2015), las principales vías de habilitación profesional en LSE o LSC han sido los cursos de comunicación organizados por diferentes entidades públicas y privadas y, sobre todo, el título de *Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos* porque ha sido la primera titulación oficial que ha permitido su aprendizaje en el ámbito de la formación reglada (Real Decreto 2060/1995).

Desde el inicio de la formación profesional de intérpretes en el curso académico 1998/99, esta titulación también ha sido la principal vía de formación para el profesorado de las lenguas de signos españolas, excepto para las personas sordas, que no han podido acceder al título por las destrezas auditivas que requiere la interpretación simultánea. A diferencia de lo que ocurre con la formación del profesorado de las lenguas orales, de momento no existen titulaciones de grado en las universidades españolas para la docencia de las lenguas de signos. Solo existen programas de grado orientados principalmente a la traducción e interpretación y algunos postgrados que ofrecen una especialización en la enseñanza de la LSE o la LSC, pero la exigencia de una titulación previa de nivel superior (BAC, FP de grado superior o universitaria) limita igualmente el acceso a la mayoría de personas sordas. Hasta ahora, dado que tradicionalmente el número de alumnado sordo que ha accedido a la universidad o a la formación profesional de grado superior siempre ha sido una minoría en España, muy pocos profesores sordos han podido habilitarse como el resto de profesionales oyentes.

Actualmente, a nivel universitario, el grado de Traducción e Interpretación y el grado de Lenguas Aplicadas de la Universidad Pompeu Fabra ofrecen dos itinerarios profesionales orientados, en ambos casos, a la mediación lingüística entre la LSC y otras lenguas orales (vid. Frigola et al., 2015). Para la LSE, en el curso académico 2016/2017, está previsto el inicio de dos nuevos grados en la Comunidad de Madrid que formarán fundamentalmente a traductores e intérpretes de las lenguas de signos españolas, concretamente, en el grado de Comunidad Sorda y Lengua de

Signos de la Universidad Rey Juan Carlos y en el grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Alfonso X el Sabio. Todas las propuestas universitarias que han ofrecido una especialización en la enseñanza de las lenguas de signos españolas se han ubicado hasta la fecha en el nivel de postgrado. Por ejemplo, el *Mestrado Interuniversitario en Lingüística Aplicada* (MILA), organizado conjuntamente por las tres universidades gallegas (USC, UDC y UVigo), incluye un bloque específico de didáctica de las lenguas de signos y las universidades de Valladolid y Barcelona también han ofertado postgrados con itinerarios especializados en la docencia de la LSE y la LSC.

En cambio, en países como Brasil el proceso de planificación y normalización lingüística de su lengua de signos (LIBRAS) ha facilitado el acceso de las personas sordas a la universidad y, en consecuencia, a los cuerpos docentes (Quadros y Stumpf, 2009; Souza, 2013). Las políticas lingüísticas y educativas que han aplicado desde la aprobación de la Ley Federal 10.436, del 24 de abril de 2002, que otorgó un estatus oficial a la lengua de signos brasileña (Junior y Santos, 2013: 322), creemos que ejemplifican la necesidad de normalizar las lenguas visogestuales tanto a nivel legislativo como en el propio sistema educativo. En el año 2014, doce años después de la aprobación de la ley que reconoció la LIBRAS, la Universidad Federal de Santa Catarina, promotora de los primeros estudios filológicos y traductológicos en esta lengua, contaba con catorce profesores sordos en su cuadro docente, algunos de ellos doctores. Los estudios universitarios de LIBRAS se imparten hoy en día en 15 estados de Brasil, tienen más de 1000 alumnos sordos y en 2012 habían graduado a 720 licenciados, 374 sordos (Machado, 2013; Souza, 2013).

Así, la publicación en el año 2005 del Decreto nº 5626 que desarrolla la ley sobre la lengua de signos brasileña (Ley Federal 10.436), ha dado viabilidad a la creación de puestos de trabajo ligados a los estudios de docencia, traducción e interpretación en LIBRAS. El inicio de la formación filológica ha promovido, a su vez, el acceso de las personas sordas a la universidad porque tienen prioridad en el acceso a la

formación docente en LIBRAS (Decreto nº 5626, art. 4), y también a la hora de impartir esta materia (ob. cit., art. 7). El decreto establece asimismo la obligatoriedad de ofrecer la enseñanza de LIBRAS a todos los alumnos sordos desde la educación infantil (art. 14); su incorporación como asignatura obligatoria en los estudios de Pedagogía, Licenciatura y Fonoaudiología; y como optativa en el resto de estudios universitarios y profesionales (art. 3). Los pedagogos bilingües en LIBRAS pueden impartir docencia únicamente en infantil y primaria y a partir de secundaria los profesores deben ser licenciados. La licenciatura en Letras - LIBRAS fue implantada en la modalidad a distancia en el año 2006 para poder recurrir a profesionales de todo el país y a sordos doctorandos a la hora de impartir docencia y en el año 2009, cuando se formaron las primeras promociones, empezó a impartirse la modalidad presencial. Además, simultáneamente a la implantación de los estudios universitarios, se creó el examen PROLIBRAS; una certificación nacional para habilitar durante diez años a los docentes, traductores e intérpretes que estaban en activo sin estudios reglados.

La incorporación de profesorado sordo a los programas bilingües en lenguas orales y signadas proporciona al alumnado un modelo adulto de identificación lingüística y cultural, especialmente al alumnado sordo porque la mayoría no entra en contacto con una lengua de signos u otras personas sordas hasta su llegada a la escuela (CNLSE, 2014; Domínguez Gutiérrez, 2009; Muñoz-Baell et al., 2013; Plaza-Pust, 2012; Quadros, 2003; Quer Villanueva, 2007; Rodríguez Ortiz, 2005; Rodríguez Ramos, 2006; Stumpf, 2008). En nuestro país, la capacitación profesional de personas sordas para la docencia de las lenguas de signos españolas y la orientación especializada en diferentes contextos familiares, educativos o sociales ha sido posible a través de cursos de formación organizados habitualmente por las entidades de personas sordas y los servicios públicos de empleo. El convenio de colaboración establecido en 1994 entre el Ministerio de Educación y la Confederación Estatal de Personas Sordas facilitó que empezaran a incorporarse asesores sordos en los centros educativos españoles (CNSE, 2003), actualmente

denominados especialistas en LSE o LSC (CNLSE, 2015), y desde entonces su participación en los programas escolares de algunas comunidades españolas ha dependido de la existencia de acuerdos previos entre las administraciones educativas y las entidades de personas sordas.

Pese a que algunos colegios con proyectos bilingües de Canarias, Cantabria, Andalucía, Madrid y Cataluña disponen de maestros o especialistas sordos para impartir la asignatura de lengua de signos y organizar otras actividades escolares y extraescolares que faciliten su aprendizaje al conjunto de la comunidad educativa, en la mayoría de centros los responsables de esta materia son los propios maestros de apoyo educativo (AL y PT). La habilitación de un perfil lingüístico para impartir docencia en las lenguas de signos españolas, “de manera semejante a las otras habilitaciones con diferentes perfiles lingüísticos existentes para los programas bilingües de francés, inglés o alemán” (Nogueira Fos, 2015: 99), solo ha tenido lugar de forma excepcional, por ejemplo, en el proyecto ABC de Secundaria de la Región de Murcia. De acuerdo con Nogueira Fos (2015), es difícil que las administraciones educativas asuman que las lenguas de signos son válidas para la enseñanza reglada y prueba de ello es que, en Galicia, la Consellería de Educación no exige normalmente el conocimiento de la LSE a los maestros de AL y PT que apoyan al alumnado sordo escolarizado en esta lengua.

En Galicia han sido convocadas excepcionalmente, mediante comisiones de servicio o procedimientos similares, algunas plazas docentes de AL o PT que exigían como requisito el conocimiento de la LSE. Por ejemplo, el último concurso público para maestros de audición y lenguaje en el que se valoraba el conocimiento de la LSE fue publicado en mayo del 2010 para el CEIP Santo Paio de Abaixo de Reboreda (Redondela), aunque esta plaza no fue convocada para la atención de un alumno con sordera sino para otro alumno con una necesidad educativa que le imposibilitaba la comunicación oral (Camiña et al., 2015). No obstante, en los últimos cursos académicos, algunas demandas de profesorado competente en LSE también

han sido cubiertas, de forma excepcional, a través de la lista de contratación pública que existe dentro del cuerpo de profesores técnicos de Formación Profesional, para la especialidad de *linguaxe de signos*. En esta lista de contratación figuran actualmente 157 titulados en el ciclo de interpretación que, en bastantes casos, pertenecen igualmente al cuerpo de maestros y profesorado, interino o sustituto, de otras especialidades.

Generalmente, en nuestra comunidad, cuando los servicios de orientación dictaminan que la lengua de instrucción de un alumno sordo debe ser la LSE o los padres optan por esta modalidad de escolarización en la educación infantil o primaria, la Consellería de Educación prioriza habitualmente la contratación de intérpretes. Desde el año 2001, los *intérpretes de lenguaje de signos* son personal no docente categorizado por Función Pública y, desde el curso 2003/2004, están incluidos en la relación de puestos de trabajo que componen los equipos interdisciplinarios de los centros educativos (Xunta de Galicia, 2015: 39-40)¹⁵. Las primeras contrataciones de intérpretes por parte de la Consellería de Educación, como personal laboral temporal, tuvieron lugar así en el segundo trimestre del curso académico 2003/2004, incorporándose tres intérpretes a dos institutos de educación secundaria de A Coruña y Pontevedra, y una escuela de artes en Ourense (Delgado Montoto y Bao Fente, 2007: 160). Una década después, en el curso 2015/2016, trabajaban 39 intérpretes en centros públicos de enseñanza no universitaria de Galicia según los datos disponibles en el blog *Ilsees en Educación*¹⁶.

¹⁵ Los intérpretes de LSE están categorizados dentro del grupo III de la Función Pública gallega como "Especialistas e encargados, categoría 104: intérprete de linguaxe de signos", en conformidad con lo establecido en la *Resolución de 11 de octubre de 2001* publicada en el DOG nº 208, de 26 de octubre de 2001. Desde el año 2004, fecha en la que se iniciaron las primeras contrataciones, la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria ha sido la única administración pública que contrata directamente a los intérpretes de LSE en Galicia.

¹⁶ Este blog ha sido creado a iniciativa del colectivo de intérpretes que trabaja en el ámbito educativo gallego, por tanto, los datos facilitados son proporcionados cada curso escolar por los propios profesionales en activo. Puede consultarse en <<https://ilseedu.wordpress.com/>>.

Aunque los datos facilitados por la administración gallega no nos permiten cuantificar el número de alumnado sordo escolarizado actualmente en LSE, porque la Consellería no registra estadísticamente el alumnado escolarizado en esta lengua, sabemos que el incremento experimentado en la demanda de intérpretes ha sido progresivo en todos los niveles de enseñanza no universitaria, sobre todo, en la educación infantil y primaria. De acuerdo con los últimos datos facilitados por los propios profesionales que trabajan en el ámbito educativo gallego, los 39 intérpretes contratados en el curso 2015/2016 atendían a un total de 59 alumnos sordos en 33 centros educativos y, como referimos anteriormente, casi la mitad de ellos, 25 alumnos, cursaban las etapas de infantil y primaria (42,37%).

Antes de la Ley 27/2007 la interpretación educativa tenía lugar principalmente en la enseñanza secundaria, pero desde su aprobación se ha incrementado de forma similar en la educación primaria al tratarse en ambos casos de enseñanzas obligatorias. El trabajo de los intérpretes en las primeras etapas educativas ha sido cuestionado en numerosas ocasiones (Bao Fente, 2012; Costello et al., 2012; Nogueira et al., 2012; Quadros, 2004), entre otras razones, porque el alumnado sordo debe poseer evidentemente cierto nivel de competencia en una lengua de signos para comprender los discursos académicos que se traducen en el aula. Como señalan Costello et al. (2012: 383): “[d]ada la dificultad para adquirir la lengua de signos por parte de la mayoría de niños y niñas sordos por falta de input lingüístico, es igual de importante que los programas bilingües sean más que la inclusión de un intérprete en el aula”.

La provisión insuficiente de recursos especializados en los centros ordinarios que escolarizan al alumnado sordo ha generado una crítica recurrente incluso desde las propias escuelas, ya que en demasiados casos estos alumnos más que “integrados” estaban “físicamente ubicados” (Delgado Montoto y Bao Fente, 2007: 154). A pesar de que la incorporación de intérpretes a los colegios de infantil y primaria ha servido para mejorar la accesibilidad del alumnado sordo a los contenidos curriculares y

proporcionarles, en mayor o menor medida, destrezas lingüísticas en una lengua de signos, no le corresponde a este perfil profesional asumir labores docentes ni la orientación educativa que realiza en demasiadas ocasiones.

Se a eles fossem atribuídas as responsabilidades com o ensino, eles deveriam ser professores, além de serem intérpretes. E se estiverem assumindo a função de professores, por que estariam sendo contratados como intérpretes? Considerando tais questões, poder-se-ia determinar que o intérprete assumirá somente a função de intérprete que em si já se basta e caso seja requerido um professor que domine língua de sinais que este seja contratado como tal (Quadros, 2004: 60-61).

La dotación de profesorado especializado en la docencia de las lenguas de signos españolas no ha sido la práctica común en los programas bilingües que se han desarrollado hasta ahora para la escolarización del alumnado sordo, y tampoco lo ha sido en el caso de la docencia de las lenguas orales. La enseñanza del español, gallego, catalán etc., al alumnado sordo requiere de didácticas específicas, independientemente de que se plantee el aprendizaje como primera o segunda lengua, pero las experiencias iniciadas en nuestro país presuponen normalmente su enseñanza, aprendizaje y evaluación a través de los maestros de apoyo o los intérpretes, los cuales no han sido formados inicialmente para este fin. Tal y como señala Barros (2015), el aprendizaje de una lengua escrita requiere desarrollar destrezas específicas tanto para el alumnado sordo como oyente:

Se o aluno não escreve bem, não é porque não saiba falar, mas porque não sabe quais as regras específicas que estão em causa na construção de textos escritos. No caso dos alunos surdos, por tanto, saber língua gestual não é suficiente se o aluno não conhecer a forma específica como a língua se organiza sobre o texto. Arriscamos dizer que grande parte das dificuldades dos alunos surdos se revela neste desconhecimento. O aluno surdo, tal como o aluno ouvinte, tem tendência a “escrever como fala”, uma vez que não está familiarizado com as regras da escrita. Só que o resultado da sua escrita é muito mais distante e desconexo do desempenho do aluno ouvinte, apenas porque a sua língua de partida, a língua gestual, é naturalmente muito mais distante de modalidade escrita de uma língua do que a modalidade oral dessa mesma língua. Logo, alunos surdos e ouvintes estão ambos em falta para com a construção do texto escrito, mas os primeiros, por não considerarmos a sua maior distância inicial, incorrem numa falta maior, o que acentua o seu desempenho como negativo (ob. cit.: 131-132).

Ninguna administración educativa, incluidas aquellas que cuentan con una mayor experiencia en el uso de las lenguas de signos españolas como base de

enseñanza del alumnado sordo, ha puesto en práctica los programas bilingües mediante un planteamiento y organización escolar equiparable al que han realizado para la enseñanza de las lenguas orales en la educación infantil y primaria. Veinte años después del inicio de las primeras experiencias docentes con la LSE o la LSC, disponemos de un marco legal que garantiza la existencia y libre elección de modelos educativos bilingües para el alumnado sordo y sordociego (Ley 27/2007); sin embargo, pocas escuelas han sido capaces de implantar o desarrollar propuestas verdaderamente plurilingües e inclusivas.

La carencia de programas escolares en lenguas orales y signadas en prácticamente la totalidad de localidades españolas impide: a) que las familias puedan decidir libremente la modalidad de escolarización, y b) que las experiencias iniciadas en algunos centros evolucionen hacia modelos lingüísticos más adecuados. Las propuestas actuales todavía no son suficientes ni accesibles para el conjunto de la comunidad educativa, por lo tanto, ofrecer esta opción de escolarización requiere, en primer lugar, un compromiso firme por parte de las administraciones locales, autonómicas y estatales. Mientras tanto, de acuerdo con Barros (2015), difícilmente podremos encontrar las respuestas que todavía se cuestionan a diario en el entorno escolar del alumnado con sordera:

A pesar de todo o conhecimento que nos é trazido pela história, e de toda a informação disponível, continua a não ser possível mitigar a discussão em torno das melhores opções a respeito do ensino de surdos, ou sobre qual a perspectiva com que os devemos encarar. Em boa medida, o prolongamento da discussão resulta do facto de não se tratar de um debate científico ou empírico, em que argumentos e provas são apresentados, estabelecidos ou refutados, mas de uma disputa em torno de conceções subjetivas acerca do que é a surdez. Por outro lado, uma outra realidade concreta continua a alimentar a refrega: o insucesso dos alunos surdos. Este insucesso foi já alvo de numerosos estudos (...) No entanto, mais do que a investigação científica, é a própria prática de docentes e educadores que dá conta desta realidade como permanente. Em qualquer caso, a discussão prevalece sobre o porquê de não termos encontrado ainda uma resposta conclusiva para estes alunos. Perante tudo isto, o campo do ensino de surdos continua confrontado com, pelo menos, duas questões complexas: o que devemos ensinar às crianças surdas?; Como é que as ensinamos? (ob. cit.: 27-28).

2. De la discapacidad a la diversidad: las lenguas de signos, lenguas naturales para las personas sordas

Nacemos con nuestros sentidos; son «naturales». Podemos adquirir habilidades motoras solos, claro. Pero no podemos aprender el lenguaje solos: esta habilidad corresponde a una categoría única (...) ese potencial sólo puede activarlo otra persona que tenga ya competencia y capacidad lingüística (Sacks, 1996: 88).

Todas las cuestiones analizadas en el apartado anterior reflejan la necesidad de incorporar las lenguas de signos españolas a la enseñanza infantil y primaria de la población infantil con sordera, no como una medida de accesibilidad o apoyo a la comunicación oral, sino como lenguas naturales que sirven de base para el desarrollo lingüístico, cognitivo y social de cualquier individuo, sordo u oyente. El estatus lingüístico de las lenguas de signos es incuestionable hoy en día, pero como ocurre con otras lenguas minoritarias y minorizadas, lo que realmente continúa cuestionándose es su validez para la educación e inclusión social de las personas sordas.

Aunque las lenguas de signos utilizadas por las comunidades de personas sordas en todo el mundo constituyen un ejemplo más de la diversidad lingüística que existe en nuestra sociedad, nunca son la única lengua de una comunidad lingüística porque, necesariamente, “conviven con otra u otras lenguas orales con una posición inferior a estas en lo que se refiere al prestigio social” (Báez Montero y Cabeza Pereiro, 2005: 284). La convivencia de lenguas auditivo-orales y visogestuales en un mismo territorio origina situaciones de contacto lingüístico y la existencia de estereotipos y prejuicios entre sus hablantes hacia el uso de una u otra modalidad (Moreno Cabrera, 2013: 132-136).

A pesar de que países como España han legislado los derechos lingüísticos y sociales del colectivo de personas sordas y sordociegas que utiliza las lenguas de signos (Ley 27/2007), "sigue muy arraigada en el ideario colectivo la creencia de que la transmisión primaria por vía vocal-auditiva es una propiedad inherente a la facultad del lenguaje" (Salazar García, 2010: 200). La predominancia de la oralidad en las lenguas y su identificación como rasgo intrínseco al lenguaje humano ha motivado que, hasta mediados del siglo XX, las lenguas de signos no comenzaran a ser reconocidas como sistemas lingüísticos naturales incluso desde la propia ciencia lingüística:

Tradicionalmente las lenguas de señas utilizadas por los sordos han recibido poca atención por parte de la lingüística. También desde el punto de vista social se puede observar una paradójica invisibilidad, paradójica porque nos hallamos ante sistemas de comunicación visuales, cuyo desarrollo ha surgido ante la necesidad de comunicar entre individuos privados del canal auditivo. En buena medida, el tratamiento de la sordera como una discapacidad ha incidido en esa ausencia de reflexión sobre la naturaleza lingüística de los sistemas viso-gestuales de intercambio comunicativo de los sordos, así como también en que no se reconozca a la comunidad sorda de cada estado como una minoría lingüística, incluso en aquellos en que sí hay conciencia de los derechos lingüísticos (Báez Montero y Cabeza Pereiro, 2005: 280).

De acuerdo con Moreno Cabrera (2013), el hecho de que la facultad lingüística es independiente de la modalidad conlleva necesariamente una revisión de toda la teoría lingüística actual, porque repercute "sobre la forma en cómo concebimos, estudiamos y explicamos esa facultad" (ob. cit.: 132). La asociación de las lenguas de signos con el contexto de la discapacidad ha dificultado tradicionalmente la identificación de las comunidades de personas sordas como minorías lingüísticas y, además, ha supuesto la consideración de una menor capacidad lingüística de las personas sordas signantes (Grosjean, 1982: 87).

Para la mayoría de los padres de niños sordos, tomar la decisión de utilizar una lengua de signos implica, además de su aprendizaje, enfrentarse a los tópicos que perduran en el entorno educativo de sus hijos sobre el uso de esta modalidad lingüística como base de enseñanza. El interés y la motivación de las familias con miembros sordos en el aprendizaje de una lengua de signos dependen tanto del

grado de aceptación de la sordera como de las expectativas que tienen sobre su repercusión en el desarrollo lingüístico. La posibilidad de rehabilitar un déficit auditivo desde edades tempranas facilita indudablemente la adquisición de una lengua oral, pero la audición no es una condición indispensable para el desarrollo del lenguaje por más que prevalezca este prejuicio en la sociedad, principalmente entre los profesionales sanitarios.

La perspectiva médico-patológica ha sido y continúa siendo el paradigma dominante en la interpretación de las deficiencias en general y la sordera en particular (...) La medicalización de la enseñanza de las personas sordas ha significado en todo el mundo la implantación de estrategias educativas que centraron todos sus esfuerzos en la adquisición de destrezas orales, ignorando por completo la respuesta que las personas sordas han creado para la sordera: la lengua de signos (Liñares Barbeito, 2003: 51).

Las lenguas de signos, como el resto de lenguas naturales, son sistemas funcionales de comunicación que permiten a cualquier niño, sordo u oyente, interaccionar de forma plena y accesible con su entorno para desarrollar los aprendizajes lingüísticos, cognitivos, sociales y el resto de habilidades motoras, perceptivas, etc., que resulta fundamental adquirir durante los primeros años de vida. Dado que el input lingüístico que recibe el niño sordo a través del canal auditivo difiere siempre en calidad y cantidad del que puede recibir a través del canal visual, posibilitar igualmente que la familia y la escuela utilicen una lengua visogestual evita o minimiza las consecuencias que el déficit auditivo ocasiona en su desarrollo.

El acceso a la lengua de signos constituye para los niños sordos una necesidad educativa que debe garantizarse cuanto antes, independientemente de la pérdida auditiva y las destrezas lingüísticas orales, porque como afirman varios autores supone una "caja de seguridad" para su adquisición lingüística (Plaza-Pust, 2012: 960), así como una medida de prevención para el resto de trastornos que se derivan de un déficit lingüístico en la infancia.

El fracaso en la adquisición del lenguaje en los primeros años se traduce en retraso o interrupción en el desarrollo de habilidades cognitivas que se entrelazan con la capacidad lingüística. Estos niños tienen problemas con la organización de la memoria verbal (Rönnerberg 2003), el dominio de la aritmética y la alfabetización (MacSweeney

1998), y el procesamiento cognitivo de orden superior, tales como la función ejecutiva y la Teoría de la Mente (Humphries et al. 2014: e32).

En Galicia, cuando los padres optan por el uso de un sistema complementario o alternativo a la comunicación oral en el entorno familiar y escolar, normalmente prefieren utilizar el español signado¹⁷ ante el asesoramiento profesional que reciben y, también, porque les resulta más sencillo debido a la ausencia de competencias previas en la LSE. La permanencia de ideas etnocentristas sobre el lenguaje oral, “las cuales nos llevan a considerar que las lenguas orales son la forma de hablar más natural, más normal, más lógica y más elaborada” (Báez Montero, 2015: 8), hace que muchos profesionales y familias todavía consideren que la posibilidad de emplear simultáneamente el habla y, en mayor o menor medida, el léxico de una lengua de signos es la opción más adecuada para la adquisición de las lenguas orales y el aprendizaje de la lectoescritura. Desde una perspectiva psicolingüística, el uso del español signado y el resto de sistemas de apoyo a la comunicación oral no constituyen una base adecuada para el desarrollo de la facultad lingüística de los niños sordos, porque no representan sistemas lingüísticos independientes (Plaza-Pust, 2012: 957).

El carácter minoritario y minorizado de las lenguas de signos no impide que los niños sordos u oyentes adquieran una lengua materna cuando los padres son signantes. Numerosos estudios han destacado las ventajas que tienen los niños sordos con padres sordos en comparación con los hijos sordos de padres oyentes y no signantes, no solo en su desarrollo evolutivo que evidentemente es equiparable al de los niños oyentes cuya lengua materna es una variedad oral (Chen-Pichler, 2012; Emmorey, 2002; Karnopp y Quadros, 2001; Morgan, 2014; Quadros, 2003), sino también en el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas orales (Davidson

¹⁷ Como hemos mencionado anteriormente (véase apdo. 1.3), el español signado es un sistema bimodal de comunicación que consiste en la producción simultánea del español y una lengua de signos, en nuestro caso la LSE.

et al., 2014; Hassanzadeh, 2012; Jiménez Romero, 2011; Pérez et al., 2013; Quadros et al., 2012). Como argumenta Plaza-Pust (2012: 950), aunque el proceso dinámico que supone el bilingüismo entre lenguas orales y signadas continúa planteándose como un problema para quienes defienden una enseñanza oralista, la investigación sociolingüística y psicolingüística ha demostrado la capacidad que tienen los sujetos bilingües de explotar hábilmente sus recursos lingüísticos independientemente de la modalidad.

En otras palabras, aunque los aspectos superficiales (la pronunciación, la fluidez, etc.) de diferentes lenguas están claramente separados, existe una competencia cognitiva/académica subyacente que es común a todas las lenguas. Esta competencia común subyacente posibilita la transferencia de la competencia cognitiva/académica o la relacionada con la alfabetización de una lengua a otra (Cummins, 2005: 115).

A pesar de que la evidencia científica ha conseguido demostrar que el conocimiento de una lengua de signos no afecta negativamente al desarrollo de una lengua oral, ni al aprendizaje de la lectoescritura, los beneficios que supone tener acceso desde edades tempranas a una enseñanza bilingüe todavía no han sido extrapolados como un principio fundamental en el contexto educativo de las personas sordas. El conocimiento de una lengua visogestual como la LSE o LSC solo puede mejorar la competencia lingüística de los niños sordos y facilitar su desarrollo evolutivo, porque es una lengua natural, mientras que su desconocimiento puede dificultar especialmente ambos aspectos. Asimismo, el conocimiento temprano de una lengua oral como el español o el gallego mejora su desarrollo y competencia lingüística. Por consiguiente, desde un punto de vista lingüístico y social, consideramos que la enseñanza infantil y primaria de los niños sordos debe plantearse en todo caso a través de un enfoque plurilingüe que les permita: a) desarrollar todas sus capacidades, y b) adquirir una competencia comunicativa adecuada en lenguas orales y signadas.

Ante la situación actual, si partimos de las capacidades y potencialidades de los niños sordos (Ley 27/2007: 43253), nos parece que dejar la elección lingüística en manos de sus familias perjudica directamente a los padres y a los niños porque

posibilitar una competencia plurilingüe siempre tiene ventajas y nunca inconvenientes (vid. Council of Europe, 2001). En el siglo XXI carece totalmente de fundamento lingüístico sugerir o argumentar que las lenguas de signos pueden ser innecesarias para los niños sordos, sobre todo si tenemos en cuenta: a) la existencia de un período crítico de adquisición lingüística cuyo límite oscila entre los 3, 8 y 12 años, según nos refiramos a una adquisición monolingüe o bilingüe (Emmorey, 2002; Mineiro et al. 2014b); y b) que la cantidad de factores que también intervienen en la adquisición lingüística de los niños implantados no garantizan una competencia adecuada en la modalidad oral, incluso cuando se implanta a edades tempranas y las condiciones son teóricamente favorables (Humphries et al., 2012; Jiménez et al., 2008; Jiménez Romero, 2011; Mineiro et al., 2014a; Moreno-Torres et al., 2015; Svartholm, 2010).

La hipótesis sobre el período crítico, o sensible, de adquisición lingüística fue formulada por Lenneberg en 1967 y desde entonces los límites de este período han sido ampliamente discutidos en la investigación psicolingüística. Los estudios realizados sobre la adquisición lingüística de las personas sordas han servido para conocer mejor la naturaleza de este proceso y han confirmado que adquirir la primera lengua a edades tempranas mejora la competencia lingüística en la L1 y sucesivas L2, sobre todo en lo que se refiere al dominio gramatical, así como la adquisición temprana de una L2 también mejora la competencia en la L1 (Cummins, 2005: 115). En general, como afirma Báez Montero (2015: 8), los estudios muestran que la competencia lingüística y el proceso de adquisición se ven alterados cuando el primer contacto con la lengua tiene lugar después de los tres años.

Por ejemplo, la variabilidad encontrada en las evaluaciones realizadas sobre la lengua oral de los niños implantados depende de una serie de factores que no están lo suficientemente determinados (Humphries et al., 2014: e32). Los estudios suelen referir generalmente, como posibles factores de influencia: la edad de implantación, el tipo de implantación (modelo comercial, técnica quirúrgica y colocación unilateral

o bilateral), el tipo de sordera, la competencia lingüística previa, la frecuencia de la intervención logopédica, el tiempo de uso del IC, la modalidad lingüística (oral y/o signada), el nivel socioeconómico y la implicación de la familia. Entre todos ellos, los estudios realizados en España destacan sobre todo la influencia de la edad de implantación (vid. Jiménez Romero, 2011) y la implicación familiar (vid. Moreno-Torres et al., 2015; Pérez et al., 2013).

La heterogeneidad que podemos encontrar en la competencia lingüística de las personas sordas no depende únicamente de su capacidad auditiva y visual, destrezas orales o signadas, habilidades cognitivas, perceptivas, motrices, etc., sino que, como en cualquier individuo, varía principalmente de acuerdo a las oportunidades que les ha proporcionado su entorno familiar y escolar durante las primeras etapas educativas. Salvo excepciones, el contexto lingüístico de aprendizaje de los niños sordos es por naturaleza atípico tanto en la cantidad como en la calidad de exposición a una lengua oral y signada (Woll y Morgan, 2012: 77), de modo que el fracaso académico continuará siendo evidente en muchas regiones, como la nuestra, hasta que se modifique la práctica sanitaria, asistencial y educativa.

Everyone needs at least one language; in some societies that is all one needs. In others a number of languages and codes are needed to manage the everyday things a normal person does. The price that most speakers of minority languages have to pay is that of becoming bilingual. This requires time and effort, which not everyone is capable of or willing to spend. Languages should be thought of as natural resources, which can either be squandered or protected (Romaine, 1989: 283).

Aunque puede afirmarse que la situación ha mejorado últimamente gracias a la tecnología y la incorporación de las lenguas de signos a los programas escolares, la realidad es que la respuesta educativa no resulta adecuada para la mayoría del colectivo. Por ejemplo, en Galicia, la carencia de centros, programas, profesorado y didácticas específicas que requiere la implantación del bilingüismo entre lenguas orales y signadas impide que ni siquiera pueda escolarizarse adecuadamente la minoría de niños sordos que tienen acceso a una lengua materna desde el nacimiento porque sus padres son competentes en LSE.

Para estos niños, la adquisición del lenguaje constituye un hito nunca exento de expectación por parte de padres, educadores y terapeutas. En el caso, poco frecuente, de que se desarrolle en el contexto de una familia con miembros sordos (en el que la situación tiene más factores de normalidad), el niño está en condiciones de adquirir una lengua materna. Además, crece en un entorno cultural de valoración positiva de la lengua de signos y de conciencia de grupo minoritario. Sin embargo, el problema se concentra en el acceso a la lengua oral. Es en ese punto donde el niño no solo va a tener que desarrollar destrezas lingüísticas, sino que el grado de éxito en esta tarea va a ser medido en términos de éxito o fracaso, y va a condicionar sus posibilidades de acceso a los currículos escolares y a la promoción académica, profesional y social (Báez Montero y Cabeza Pereiro, 2006: 218).

La elección lingüística y la tipología de la sordera determinan de por sí la heterogeneidad que caracteriza al colectivo de personas sordas, pero también la diversidad que existe entre las personas sordas usuarias de las lenguas de signos españolas. Normalmente se refieren tres factores principales que determinan las características de la sordera y sus repercusiones en el desarrollo global del individuo: a) la edad a la que se produce la pérdida auditiva (prelocutiva o postlocutiva con relación a la adquisición de una lengua oral), b) el grado de pérdida auditiva (leve, severa, moderada o profunda) y c) la localización de la lesión (conductiva o neurosensorial según esté afectado el oído externo o medio; o bien el oído interno, el nervio auditivo o área auditiva cerebral). Además, entre los factores personales que influyen en el desarrollo de las personas sordas, suele incluirse el momento de diagnóstico de la sordera, ya que una detección precoz o tardía influye en la edad de inicio del tratamiento, rehabilitación oral y el resto de apoyos educativos. Por último, las características del entorno familiar, escolar y social en el que crecen las personas sordas también suelen referirse como factores externos que determinan la heterogeneidad de las personas sordas (CNLSE, 2014: 18).

En nuestra opinión, coincidimos con otros autores a la hora de afirmar que la variedad y heterogeneidad de la comunidad sorda ha dificultado especialmente el diseño de políticas de normalización lingüística para la LSE y la LSC (Báez Montero, 2015; Costello et al., 2012; Gras Ferrer, 2008; Quer Villanueva, 2007), así como el desarrollo de políticas educativas adecuadas a las necesidades específicas de la

población infantil con sordera. Entre otras razones, porque “se ha considerado erróneamente que las lenguas de signos incumben exclusivamente a las personas con sordera” (Moreno Cabrera, 2013: 133). Por ejemplo, en materia de normalización lingüística, si comparamos las políticas lingüísticas que han desarrollado hasta ahora las administraciones públicas para la LSE y la LSC, nos parece más acertado que la normalización lingüística de la LSC dependa de la Dirección General de Política Lingüística del Departamento de Cultura, a través del Consejo Social creado a tal efecto (Decreto 142/2012; Ley 17/2010), que integrar el Centro de Normalización Lingüística de la LSE en el Real Patronato de la Discapacidad (Ley 27/2007; Real Decreto 921/2010). Las lenguas de signos españolas, como el resto de lenguas naturales que forman parte de nuestro patrimonio lingüístico, histórico y cultural, son de interés para todos los ciudadanos, no solo para las personas sordas y su entorno familiar o escolar. Así pues, que la gestión del CNLSE —la entidad pública responsable a nivel estatal de la normalización de las lenguas de signos españolas— dependa directamente del Real Patronato de la Discapacidad creemos que dificulta que se reconozcan como una variedad lingüística más.

Como sugiere Krausneker (2015: 424-425), creemos que normalizar la situación de las lenguas de signos españolas y mejorar el contexto educativo de los niños sordos requiere, en primer lugar, poner en práctica medidas que destaquen el valor de estas lenguas para el conjunto de la sociedad. La mayoría de las experiencias educativas en lengua de signos se han desarrollado hasta ahora con el objetivo de mejorar la educación del alumnado sordo, no obstante, también han favorecido en algunos centros la formación de sus compañeros oyentes. La posibilidad de incluir la asignatura de LSE o LSC en el currículo de las diferentes etapas educativas consideramos que: a) enriquece el proyecto lingüístico de cualquier centro escolar; b) contribuye a normalizar el uso de esta variedad en la sociedad española; y c) garantiza una respuesta educativa adecuada a la diversidad del alumnado de acuerdo a las necesidades y características individuales, tanto del alumnado sordo como de otros alumnos que tienen dificultades para la comunicación oral.

Las iniciativas para facilitar el conocimiento de las lenguas de signos españolas dentro del sistema educativo deben ser más numerosas, porque son innovadoras y mejoran el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado. Los aprendizajes lingüísticos benefician a cualquier persona, independientemente de la modalidad, y aprender una lengua de signos puede ser especialmente ventajoso para el desarrollo cognitivo y visual de los niños sordos y oyentes, sobre todo “en un entorno de comunicación global y preferentemente visual como el que se está produciendo en la actualidad” (Báez Montero, 2015: 5). Desde un planteamiento verdaderamente inclusivo, incorporar la enseñanza de las lenguas de signos en el currículo de todo el alumnado facilita que el conjunto de la comunidad educativa valore su aprendizaje como cualquier otra lengua natural y, además, que se valoren positivamente las destrezas comunicativas que aporta el conocimiento de una lengua visogestual.

La normalización de las lenguas de signos españolas a través de políticas lingüísticas y educativas orientadas al conjunto de la sociedad nos parece que evitará, por ejemplo, que las familias de niños sordos descarten la opción de aprender LSE o valoren su uso únicamente como un sistema de apoyo a la comunicación oral. Por ejemplo, en Galicia, muchos padres oyentes no tienen interés en aprender esta lengua porque consideran que las necesidades actuales de sus hijos son totalmente diferentes a las de la población sorda adulta. Así lo manifiestan, por ejemplo, Jáudenes Casaubón y Patiño Maceda (2012: 216):

Se ha de tener presente que el alumnado con sordera conforma un grupo muy heterogéneo en función de sus características individuales (...) Por ello, las necesidades educativas que puede presentar son diversas (...) Desde esta consideración, se debe tener presente que, actualmente, gracias a los avances científicos, médicos, educativos y tecnológicos experimentados en los últimos años (detección precoz de la sordera, prótesis auditivas –audífonos e implantes cocleares–, atención temprana...), muchos niños, niñas y jóvenes con sordera pueden adquirir el nivel de lenguaje oral (hablado y escrito) necesario para el logro de unas metas educativas y sociales que hace escasamente una década eran impensables (ibíd.).

La mayoría de padres oyentes no suele percibir la gran variabilidad de perfiles lingüísticos que existe entre los usuarios sordos de las lenguas de signos españolas debido fundamentalmente a la permanencia de estereotipos en la sociedad oyente, pero también en la propia comunidad sorda. De acuerdo con el CNLSE (2014: 18) consideramos que conviene ser prudentes en el desarrollo de estereotipos sobre el perfil de los signantes, en general, no solo en el caso de las personas sordas ya que también pueden ser personas oyentes. No obstante, con relación al perfil de las personas sordas y signantes es inexacto, pues, "asociar exclusivamente la lengua de signos a las personas sordas con padres sordos, como posiblemente tampoco habrá una relación directa con otro tipo de factores, ya sean personales o sociales" (ibíd.). Asimismo, como prosigue el informe emitido por el CNLSE (2014), observamos que es igualmente necesario romper la aparente dicotomía entre personas usuarias de prótesis auditivas y lenguas orales, y los usuarios de las lenguas de signos, "ya que en realidad todas las personas sordas y sordociegas son usuarias en mayor o menor medida de medios de apoyo a la comunicación oral, al margen de ser o no usuarias de la lengua de signos española" (ibíd.).

Para normalizar el uso de una lengua de signos en el entorno educativo de los niños sordos desde edades tempranas nos parece que puede ser tan inapropiado asociar su necesidad de aprendizaje exclusivamente a los alumnos con destrezas mínimas en una lengua oral, a los hijos de padres sordos, o establecer una dicotomía entre el uso de la LSE y otros medios de apoyo a la comunicación oral; como considerar que el perfil profesional más idóneo para la enseñanza de la LSE o la LSC son las personas sordas simplemente por el hecho de ser nativas o fluentes en su lengua. De acuerdo con las recomendaciones del CNLSE (2015) con respecto al perfil profesional de los especialistas sordos en LSE, consideramos fundamental la formación adecuada de profesionales sordos y su incorporación tanto a los equipos docentes de los centros escolares como a los equipos interdisciplinarios de atención temprana para que los niños sordos, sus familias y educadores dispongan de modelos adultos de referencia que, además de proporcionarles un modelo de

identificación lingüística y cultural, trabajen con ellos como el resto de maestros, filólogos, pedagogos, psicólogos, etc.

La necesidad de incluir la enseñanza de las lenguas de signos en la educación de los niños sordos e incorporar profesorado sordo a los programas educativos está reflejada en varios documentos internacionales; respectivamente, en el artículo 21 de la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994) y en el artículo 24 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006). La Convención de la ONU constituye un marco normativo de referencia y obligado cumplimiento para todos los países que, como España (2008), la ratifiquen; asimismo ha supuesto un cambio de paradigma en el tratamiento de la discapacidad porque plantea un modelo social que reconoce la necesidad de promover y proteger los derechos humanos de todas las personas con discapacidad.

Concretamente, en el preámbulo de la Convención de la ONU (2006) se reconoce que “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”; y para hacer efectivo el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad, se plantea que los Estados Parte deben asegurar una educación inclusiva en todos los niveles de enseñanza y durante toda la vida que permita “desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana” (ibíd.).

En definitiva, facilitar los medios y recursos necesarios para que los niños sordos y sus familias aprendan las lenguas de signos en las primeras etapas educativas no responde únicamente al deseo o experiencia vital de las comunidades de personas sordas, algunas escuelas o países, sino que contribuye al desarrollo individual, académico y social de la población infantil con sordera a la vez que promueve

actitudes de respeto a su identidad individual, lingüística y cultural en el entorno en el que viven.

La situación de las personas que padecen pérdida de audición puede mejorar con la utilización de dispositivos tales como audífonos e implantes cocleares, el empleo de subtítulos, el aprendizaje del lenguaje de signos y el apoyo educativo y social (...). La detección e intervención tempranas son los factores más importantes para minimizar las consecuencias de la pérdida de audición en el desarrollo y el rendimiento escolar del niño (...). Los niños sordos deberían tener la oportunidad de aprender el lenguaje de los signos junto con sus familias. La enseñanza del lenguaje de signos beneficiará a los niños con pérdida de audición, y los subtítulos y la interpretación al lenguaje de signos en la televisión facilitarán el acceso a la información (OMS, 2015).

La creencia general acerca de la menor validez de una lengua minoritaria para el éxito académico y la promoción social de sus hablantes podemos observarla igualmente en la situación sociolingüística de nuestra comunidad. A pesar de que el prestigio lingüístico y social otorgado actualmente al gallego no es comparable con el que recibe cualquier lengua de signos, los prejuicios y estereotipos que existen hacia ambas variedades lingüísticas predominan sobre todo entre los principales agentes educativos: la familia y la escuela.

The social and linguistic consequences of using two or more languages for different functions are not the same everywhere. Communicative competence is differentially shaped in relation to patterns of language use, as well as community attitudes and beliefs about competence. Certain types of bilingualism can become 'problematic' when a society perceives certain complexes of skills as 'inadequate' or 'inappropriate' relative to the things that have to be done and the conventionalized linguistic means for doing so (Romaine, 1989: 252).

Las políticas sociales y educativas desarrolladas hasta ahora para la normalización lingüística del gallego y la LSE tampoco son comparables, pero podemos establecer un paralelismo entre las dos lenguas a partir de la influencia que tiene su carácter minoritario y minorizado en el número actual de hablantes y signantes. Así, mientras que los hablantes de gallego decrecen en la adolescencia (Loureiro et al., 2012: 2), la mayor parte de los signantes sordos aprenden la LSE durante esta etapa (Báez Montero, 2015: 7), cuando entran en contacto con iguales o el cambio de etapa educativa evidencia si han desarrollado o no una competencia

lingüística adecuada en la modalidad oral (Delgado Montoto y Bao Fente, 2007: 160).

Según los datos absolutos que proporciona la *Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y situaciones de Dependencia* (EDAD), en la que se excluye la edad infantil (0-5 años), en el año 2008 había 13.300 personas sordas usuarias de las lenguas de signos españolas. La EDAD (INE, 2008) cifra en 1.064.600 el colectivo total de personas que tienen algún tipo de pérdida auditiva, de las cuales 17.700 habían adquirido una sordera en edad infantil (prelocutiva). Otro dato de interés que aporta la EDAD es que 30.900 personas con una sordera total, adquirida en la edad adulta (postlocutiva), no se benefician del uso de prótesis auditivas; mientras que 840.500 personas con una mala audición desde la infancia, con diferentes grados de pérdida auditiva (superiores a 45 dB), sí se benefician del uso de prótesis.

Con respecto a la población infantil (0-5 años), la encuesta específica publicada por el INE (2008) indica que 6.800 niños tenían algún tipo de limitación para oír y que otros 600 tenían una sordera total, pero cifra en 5.200 el número total de niños con deficiencias de oído. Tal y como advierte el Instituto Nacional de Estadística (INE), los datos inferiores a 5000 personas pueden estar afectados de elevados errores de muestreo, así que, teniendo en cuenta la cifra de 60 alumnos con una sordera total escolarizados en Galicia tanto en educación infantil como primaria durante el curso 2015/2016, puede ser erróneo el dato aportado anteriormente sobre el número de niños con una sordera total en España (INE, 2008).

Si aceptamos como válido el estereotipo de que el perfil mayoritario de los usuarios sordos de las lenguas de signos españolas son las personas que han adquirido una sordera en la edad infantil, los 13.300 signantes sordos constituyen aproximadamente, en términos relativos, el 75% del colectivo de 17.700 personas sordas prelocutivas que ha cifrado el INE (2008). Asimismo, el 3% del colectivo total de personas con algún tipo de sordera, concretamente 30.900 personas que tienen una sordera total adquirida en la edad adulta (postlocutiva), también podrían

beneficiarse directamente del uso de las lenguas de signos españolas ya que no sacan provecho de las prótesis auditivas. En todo caso, independientemente de las cifras y su posible veracidad, sabemos que el número de signantes o hablantes de una lengua no es realmente un indicador fiable de su vitalidad, aunque puede aportarnos indicios de su situación sociolingüística.

A primera vista, el número de hablantes de una lengua no es un dato importante porque no afecta esencialmente a la estructura de una lengua, no muestra el grado de facilidad o dificultad en el aprendizaje, ni que sea más o menos primitiva, más o menos rica, o que goce de buena o mala salud en sentido estricto. Como sabemos, el mayor o menor número de hablantes de una lengua está principalmente condicionado por cuestiones sociales y no lingüísticas (Báez Montero, 2015:1).

Tal y como referimos anteriormente, los implantes y prótesis auditivas facilitan que los niños sordos adquieran su lengua materna cuando los padres son oyentes, especialmente si tiene lugar una adaptación protésica temprana (Núñez et al., 2015: 176), pero la estimulación auditiva y logopédica requiere en todo caso un periodo prolongado de intervención durante el cual "se produce siempre un desfase inicial entre el desarrollo del niño y su capacidad de lenguaje oral" (Monfort Juárez, 2013: 266). Las destrezas orales que adquiere el niño sordo durante la infancia, una etapa fundamental para la adquisición lingüística, se desarrollan con limitaciones pese a los apoyos tecnológicos y educativos, que no pueden evitar a su vez las consecuencias que tiene normalmente un déficit lingüístico en el resto de aprendizajes.

Sin embargo, paradójicamente, hasta la adolescencia, las familias, los profesionales o los propios adolescentes con sordera no valoran o sienten la necesidad de aprender una lengua cuya modalidad depende de sus capacidades intactas y no de sus déficits. Por eso, a partir del aprendizaje de una lengua visogestual, muchos jóvenes y adultos sordos empiezan a sentir la lengua de signos como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad, porque "es la lengua en la que piensan, la que conocen mejor, en la que se comunican con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo. Es la lengua

que prefieren emplear en situaciones de máxima complejidad intelectual y en la intimidad" (Báez Montero, 2015: 7).

Coincidimos con otros autores en observar que la adquisición y el aprendizaje de lenguas orales y signadas verdaderamente involucra aspectos cognitivos, lingüísticos y sociales que son diferentes para los niños sordos y oyentes (Krausneker, 2015; Mineiro et al., 2014b; Pérez et al., 2014; Plaza-Pust, 2012; Swanwick 2016; Woll y Morgan, 2012). No obstante, como afirma Swanwick (2016: 26), creemos que aplicar la investigación lingüística y los enfoques didácticos de las lenguas modernas a las prácticas educativas con niños sordos nos permitirá obtener nuevos conocimientos acerca de la competencia plurilingüe y multimodal y las condiciones que requiere su enseñanza. Además, la aplicación de nuevas metodologías puede contribuir a que se valore con la misma trascendencia la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas orales y signadas en el entorno familiar y escolar de la población infantil con sordera:

El bajo número de signantes (cfr. Báez Montero et al. 1997), frente a las lenguas orales, hace que sin rubor muchos cuestionen la necesidad de comunicarse por medio de lenguas visogestuales y aclamen la pertinencia de enseñar las lenguas orales a los sordos, sin ser capaces de percibir que revisar las lenguas visogestuales permite profundizar en el conocimiento de las lenguas orales y nos conduce al logro de avances en el conocimiento del lenguaje humano que por sí solos ya justifican su existencia, amén del derecho de las comunidades lingüísticas minoritarias a mantener su lengua (Báez Montero, 2015: 8-9).

A continuación, analizaremos brevemente tres cuestiones principales que dificultan en este momento la incorporación de las lenguas de signos españolas a los programas de atención temprana, educación infantil y primaria dirigidos al colectivo de niños sordos en Galicia y en otras autonomías:

- En primer lugar, para introducir con éxito cualquier innovación educativa, es necesario formar e informar adecuadamente a las familias y sobre todo a los profesionales que las atienden en los diferentes ámbitos de intervención. La atención temprana, como hemos señalado previamente (véase apdo. 1.2.), tiene que centrarse con cualquier colectivo en potenciar todas las posibilidades y

capacidades del niño y su entorno, y no únicamente en el tratamiento de sus déficits.

- De modo que, en segundo lugar, consideramos necesaria la aplicación de un modelo preventivo de AT orientado a intervenir en el entorno natural de crecimiento de los niños sordos, es decir, la familia y la escuela infantil, para ayudarles a generar recursos propios que les permitan afrontar tanto las dificultades propias del crecimiento como los trastornos que la sordera puede ocasionar en el desarrollo infantil.
- Por último, introducir la enseñanza y aprendizaje de las lenguas de signos españolas en el contexto familiar y escolar de los niños sordos requiere disponer de recursos que faciliten la evaluación de todo el proceso de intervención, así como la evaluación del desarrollo infantil, para evitar que se evalúe exclusivamente su competencia lingüística en una modalidad oral o signada.

2.1. La formación lingüística de los profesionales

El reconocimiento legal de las lenguas de signos españolas ha supuesto el inicio de un proceso de normalización lingüística regulado por la administración y nos inquieta observar que las acciones iniciadas continúan planteándose desde el paradigma de la discapacidad. Las medidas e iniciativas desarrolladas hasta ahora promueven principalmente la accesibilidad de las personas sordas usuarias de las lenguas de signos española a los bienes y servicios públicos, entre ellos la educación, pero para garantizar su participación e inclusión social en igualdad de condiciones que el resto de ciudadanos resulta imprescindible plantear el conocimiento, aprendizaje y uso de la LSE o la LSC desde las primeras etapas de enseñanza como una formación lingüística de base y no como un apoyo educativo.

De acuerdo con Humphries et al. (2014: 39), creemos que las preguntas de cómo garantizar el acceso al lenguaje en los primeros años de vida y de cómo educar a los niños sordos son diferentes. Sin embargo, responder a ambas cuestiones

requiere formar adecuadamente a todos los profesionales que atienden a las necesidades globales del colectivo en cada sector de intervención: Sanidad, Servicios Sociales y Educación. Las familias de los niños sordos deben ser atendidos por equipos de profesionales que valoren positivamente ambas modalidades lingüísticas, como opciones complementarias y no excluyentes, para que concedan la misma importancia a la adquisición temprana de las lenguas de signos que al desarrollo de las destrezas auditivas y orales necesarias para adquirir una lengua oral.

Los problemas educativos son abundantes y complejos, y surgen independientemente del tipo de programas en los que el niño se escolariza (bien sea un programa perteneciente a una de las diversas clases de modalidad ordinaria o bien uno de las diversas clases de programas bilingües/biculturales que hay; véase Ramsey 1997, Stinson y Liu 1999, Oliva 2004, Marschark 2009, y muchos otros). Estamos seguros de que los esfuerzos presentes y futuros (incluyendo más investigación) conducirán a maestros más cualificados que utilizarán métodos y materiales más apropiados y eficaces (véase Humphries 2013). El hecho es, sin embargo, que el factor cognitivo que se correlaciona mejor con la alfabetización entre los niños sordos es la base de una primera lengua. Muchos trabajos anteriores lo muestran, y los hallazgos más recientes continúan confirmándolo: Davidson y sus colegas (2014) muestran que los niños con IC que también signan obtienen mejores resultados en las pruebas estandarizadas de lengua que los niños con IC que no tienen exposición a una lengua de signos (Humphries et al., 2014: e39).

Dado que la elección lingüística depende en todo caso de las familias y que la mayoría de los padres de niños sordos desconocen una lengua de signos, la información y orientación que reciben por parte de los profesionales no puede estar basada en tópicos, estereotipos y prejuicios sobre la influencia de esta modalidad lingüística en el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas orales y la lectoescritura. Nos parece fundamental que los profesionales sanitarios tengan una formación lingüística básica y actualizada que les permita proporcionar recomendaciones objetivas y rigurosas sobre los beneficios de una enseñanza bilingüe independientemente de la modalidad. Incluir materias lingüísticas relacionadas con las lenguas de signos y su adquisición en los planes de estudio de

las titulaciones relacionadas con las ciencias de la salud¹⁸, así como en los planes de formación continua y especializada que reciben los pediatras, otorrinos, foniatras, audiólogos, logopedas, etc., que atienden a los niños sordos y sus familias, también es una acción necesaria para normalizar las lenguas de signos españolas, porque evitará la desinformación que manifiestan actualmente muchos profesionales y, además, fomentará el desarrollo de investigaciones desde este ámbito científico.

Asimismo, incorporar el estudio científico y lingüístico de las lenguas de signos españolas en la formación inicial y especializada de los docentes de lenguas y otras ramas del conocimiento es otra necesidad imperiosa para lograr su reconocimiento como lenguas de cultura. La inexistencia en nuestro país de estudios filológicos para la LSE y LSC ha dificultado la puesta en práctica de los modelos educativos desarrollados hasta ahora en lenguas orales y signadas, porque evidentemente es necesario disponer de profesorado cualificado para la didáctica de la LSE, el español, gallego, inglés, etc., como primera o segunda lengua del alumnado sordo y oyente. Ante la carencia actual de titulaciones específicas para la docencia de las lenguas de signos españolas, su introducción en el sistema educativo a través de los profesores de apoyo e intérpretes ha contribuido igualmente a reforzar la asociación de las lenguas de signos con el contexto de la discapacidad.

Tal y como afirman Sandoval et al. (2012: 119), las políticas educativas manifiestan las concepciones y creencias que existen sobre una determinada realidad y la propia denominación de los maestros de *Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje*, así como las funciones que se les atribuyen normalmente dentro y fuera del aula, ejemplifican el modo en que se concibe y concreta hoy en día la atención a la diversidad en las prácticas escolares:

¹⁸ Algunas universidades españolas como la UDC incorporaron en el plan de estudios de Logopedia, entre las asignaturas optativas o de libre elección, la materia de *Lingüística de las lenguas de signos*. Actualmente, el grado en Logopedia de la Universidad de Coruña oferta la asignatura de *Introducción a la LSE* como una optativa de 4º curso (4,5 ECTS).

En un sistema educativo que aspira a ser inclusivo, todos sus elementos deben articularse, idealmente, de forma que su funcionamiento conjunto contribuya de manera convergente al fin previsto. Por esa misma razón, el análisis de una sola de sus piezas puede ser tan revelador de la calidad o de la incoherencia del conjunto como el análisis de otras piezas más complejas. En este sentido, estamos observando con gran preocupación que las *políticas de apoyo* que se desarrollan entre nosotros al amparo de lo previsto en el Título II de la LOE (2006) sobre «Equidad en la Educación» se encuentran, a nuestro juicio, faltas de un marco común que les dé coherencia y profundidad; al fin y al cabo, están centradas de forma mayoritaria en proveer de medidas excepcionales o 'extraordinarias' de carácter paliativo o compensador, en lugar de contribuir, como deberían, a la transformación y mejora sistémica del currículo y de la organización escolar existente para que estos resultaran *accesibles para todos* y, por ello, inclusivos (ob. cit.:120).

Varios autores plantean, entre las condiciones necesarias para una educación inclusiva, la necesidad de modificar la concepción del apoyo educativo que prevalece en los centros escolares porque, en vez de contemplarse como un conjunto de actuaciones de las que son responsables principalmente los profesores especialistas de AL y PT, debe considerarse una responsabilidad común a todos los docentes y miembros de la comunidad educativa:

Lledó y Arnaiz (2010), en una investigación en la que participaron 545 profesores de Infantil y Primaria, pusieron de manifiesto que, por ejemplo, la mayoría de los profesores entienden las adaptaciones curriculares como programas paralelos a la programación del aula. En el mismo sentido, en el estudio realizado por Marchesi et al. (2003), se señala que un alto porcentaje de los profesores de todas las etapas educativas (68,5%) prefiere que la enseñanza de los alumnos con NEE la lleve a cabo un maestro de apoyo de forma individual o en un pequeño grupo fuera de clase. Otros trabajos apuntan en la misma dirección (Sandoval et al., 2102: 123).

Para incorporar las lenguas de signos españolas a los currículos escolares y poder implantar adecuadamente modelos educativos en lenguas orales y signadas, si tenemos en cuenta que "el ámbito educativo es uno de los principales agentes en la normalización de una lengua" (CNLSE, 2014: 15), los docentes de la LSE o la LSC no pueden ser profesores de AL y PT, intérpretes o mediadores comunicativos¹⁹. La

¹⁹ A partir de la implantación del nuevo título de *Técnico Superior en Mediación Comunicativa* (Real Decreto 831/2014), en el curso 2015/2016, quedó derogado el Real Decreto 2060/1995 que regulaba el ciclo formativo de intérpretes de lengua de signos ante la imposibilidad de definir su perfil profesional en el marco de la formación profesional. Tal y como ocurre con los intérpretes de

posibilidad de habilitar perfiles lingüísticos en los cuerpos docentes para que desempeñen su tarea educativa en estas lenguas permite rentabilizar y compatibilizar itinerarios formativos que ya están implantados, no obstante, posibilitar una educación inclusiva que respete la diversidad lingüística y cultural del alumnado sordo y oyente implica necesariamente implantar medidas normalizadoras en el propio sistema educativo. Los profesores y especialistas que han sido habilitados hasta la fecha para la docencia de la LSE y la LSC desarrollan las mismas competencias profesionales que el profesorado de las lenguas orales, así que la formación lingüística de maestros y filólogos de estas lenguas debe ser igualmente competencia de las universidades españolas. Del mismo modo, es necesario definir sistemas de acreditación y certificación similares a los que existen para la habilitación lingüística del profesorado en otras lenguas orales.

Ante la necesidad de implantación de estudios universitarios para la docencia de las lenguas de signos españolas (CNLSE, 2014, 2015), la propuesta presentada por Báez Montero y Fernández Soneira (2015) reúne el estudio teórico y aplicado de la lengua española (y/o la lengua de la comunidad bilingüe) y la LSE, y responde así a las demandas de un mercado laboral que exige actualmente: a) especialistas en la enseñanza de ambas modalidades lingüísticas a las personas sordas y oyentes, y b) profesionales de la traducción e interpretación entre variedades orales y signadas.

En la actualidad, concurren varios factores que sin duda favorecen el diseño de propuestas académicas que se adecuen al nuevo escenario sociocultural de la lengua de signos española, como son la convergencia en un Espacio Europeo de Educación Superior y la necesaria actualización del Catálogo de títulos y cualificaciones

las lenguas orales, durante el proceso de renovación del catálogo de cualificaciones profesionales, se concretó que las competencias que requiere la interpretación entre lenguas orales y signadas corresponden a una formación de nivel 4, es decir, universitaria. Con respecto al entorno profesional de los mediadores comunicativos, la legislación señala que "las personas que obtienen este título ejercen su actividad su actividad en el sector de los servicios a las personas sordas, sordociegas, con discapacidad auditiva y con dificultades de comunicación que sean usuarias de la lengua de signos española. Estos servicios recogen los ámbitos asistenciales, educativos, sociolaborales, psicosociales y de apoyo en las gestiones básicas. También ejercen su actividad en el sector de los servicios a la comunidad, en los ámbitos de la dinamización comunitaria y en la promoción de igualdad de oportunidades con estos colectivos de personas" (Real Decreto 831/2014, art. 7).

profesionales. Ello supone una gran oportunidad para completar itinerarios académicos en materia de lengua de signos española, con propuestas de Grado y Posgrado (en ambas vertientes, profesionalización e investigación) habida cuenta de la ya diseñada para la formación profesional superior. Son grandes los esfuerzos que la actual Universidad española está acometiendo en su interés por avanzar en estándares de calidad y de excelencia y de responder a las necesidades que la sociedad actual le plantea (...) Sea como fuere, avanzar en políticas y medidas al servicio de la normalización lingüística de la lengua de signos española, requiere aunar las expectativas de la comunidad lingüística usuaria, la realidad de las Universidades y la responsabilidad y el compromiso de las distintas administraciones implicadas (CNLSE, 2015: 29).

La incorporación de las lenguas de signos españolas a los estudios universitarios facilitará el desarrollo de investigaciones lingüísticas, tanto teóricas como aplicadas, que contribuirán a mejorar su enseñanza al conjunto de la sociedad y, en consecuencia, a su normalización lingüística. De acuerdo con Swanwick (2016: 22), es evidente que necesitamos profundizar en el conocimiento de los enfoques didácticos y metodológicos que requiere la implantación del bilingüismo entre modalidades lingüísticas diferentes, así como conocer mejor las diferencias que existen en los procesos de adquisición y aprendizaje según el perfil lingüístico de los aprendices (lengua materna, segundas lenguas y/o extranjeras).

El interés y la motivación por el conocimiento de la LSE y la LSC también dependen lógicamente de las características personales, sociales, académicas o profesionales de los aprendices, por lo tanto, los programas de enseñanza tienen que adaptarse a sus expectativas y necesidades específicas de aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de las familias de niños sordos, es necesario determinar y desarrollar cuanto antes métodos de enseñanza apropiados que les permitan aprender una lengua de signos de forma rápida y eficaz para proporcionar a sus hijos una exposición temprana a un entorno lingüístico accesible (Chen-Pichler, 2012: 676).

2.2. ¿Qué es la Atención Temprana?

De acuerdo con los presupuestos teóricos y metodológicos en los que se fundamenta la AT, "todas las acciones e intervenciones que se llevan a cabo en atención temprana deben considerar no sólo al niño, sino también a la familia y a su entorno" (GAT, 2000: 14). La elaboración de un plan personalizado de intervención para un niño sordo, "además de contemplar la intervención terapéutica tradicional, debe incorporar las actuaciones y tareas que son propias del campo preventivo" (Pérez Sánchez, 2006: 59).

El principal objetivo de la Atención Temprana es que los niños que presentan trastornos en su desarrollo o tienen riesgo de padecerlos, reciban, siguiendo un modelo que considere los aspectos bio-psico-sociales, todo aquello que desde la vertiente preventiva y asistencial pueda potenciar su capacidad de desarrollo y de bienestar, posibilitando de la forma más completa su integración en el medio familiar, escolar y social, así como su autonomía personal (GAT, 2000: 14).

La intervención temprana en el entorno familiar y escolar tiene que iniciarse en el momento de la detección de una sordera infantil, sin esperar a la aparición de dificultades, con el objetivo de prevenir, evitar o minimizar cualquier demora o retraso en el desarrollo del niño. Los profesionales de AT deben orientar su intervención a facilitar que los padres y educadores conciban la sordera como una parte que integra la globalidad del niño, para proporcionarles los medios y recursos adecuados que potencien los aprendizajes y reduzcan las dificultades o el impacto que el trastorno auditivo puede tener en su desarrollo lingüístico, cognitivo y social. Un indicador de calidad en materia de AT es programar una respuesta que sume recursos (Fundación CNSE, 2007; GAT, 2000, 2005), en vez de restarlos, de modo que los niños sordos se desarrollarán mejor en su familia y medio social cuantos más elementos de intervención ajustada tengan a su alcance: estimulación auditiva y visual, exposición temprana a lenguas orales y signadas, prótesis y ayudas técnicas, etc.

La ausencia de coordinación entre las entidades públicas y privadas que gestionan los servicios de atención temprana dirigidos a la población infantil con

sordera dificulta que los recursos disponibles proporcionen una respuesta complementaria a las necesidades personales, familiares y escolares de los niños sordos. La atención logopédica y audioprotésica es el objetivo prioritario de la intervención temprana con este colectivo, pero la finalidad de la AT no tiene que ser restaurar la audición sino la prevención de los trastornos que el déficit auditivo puede ocasionar en el desarrollo del niño, en su bienestar y en el de su familia. Todos los profesionales de AT deben trabajar de forma coordinada con los padres y educadores para: a) facilitar una intervención orientada a favorecer todas las áreas del desarrollo infantil; b) valorar las que presenten alguna dificultad con el objetivo de poder prevenir la aparición de trastornos; y c) buscar recursos alternativos cuando no sea posible evitarlos.

La labor preventiva de la AT, a través de una atención integral y personalizada a las necesidades de la infancia sorda, su familia y entorno, requiere en todo caso “coordinar y simultanear actuaciones” (Fundación CNSE, 2007: 43) para programar una respuesta de calidad que: a) complemente las intervenciones realizadas desde el ámbito sanitario, sociocomunitario y educativo; b) evite las duplicidades existentes en los servicios disponibles para el niño sordo y la carencia de programas formativos dirigidos a sus familias y educadores; y c) plantee un modelo orientado a potenciar las diversas capacidades y potencialidades del individuo y su entorno desde su contexto natural de crecimiento.

La atención temprana concibe el desarrollo infantil de una manera global y por eso está encaminada al despliegue de todas sus dimensiones incidiendo sobre los espacios familiares, educativos y sociales en los que se desenvuelven los niños, ya que es en ellos donde viven y, no, en las consultas de los profesionales. Entender la AT como un conjunto de actuaciones centradas en dar respuesta a las necesidades de los niños, las familias y su entorno implica poner en práctica medidas que les permitan normalizar la situación desde sus propios recursos, capacidades y posibilidades. La actuación de los profesionales tiene que adaptarse a la vida del

niño y su entorno, y no al revés, porque las necesidades que tienen surgen en las rutinas diarias y problemas cotidianos que deben ser capaces de resolver por sí mismos.

Precisamente en la atención a la familia y al cuidador principal del niño es donde más alejados estamos del enfoque centrado en la familia y de los postulados que se están defendiendo a nivel internacional. Así se ha hecho ver en diferentes momentos (García-Sánchez, 2002b, 2003; Giné, Gràcia, Vilaseca & García-Díe, 2006; Gutiez, 2010), pero ahí nos hemos mantenido en una especie de modelo intermedio de tratamiento ambulatorio, dispensado por un profesional experto, amigable a la familia (García-Sánchez et al., 2014). En este sentido, el enfoque que defendemos de una Atención Temprana centrada en el entorno natural del niño, donde se trabaje con su familia, sus educadores en la Escuela Infantil y sus maestros en el centro escolar, nos permite avanzar en logros y objetivos a los que otros enfoques no pueden llegar (García-Sánchez, 2014: 295).

Las recomendaciones a nivel europeo (Soriano de Gracia, 1998), nacional (GAT, 2000, 2005, 2011) y autonómico (Decreto 183/2013) manifiestan la necesidad de evolucionar hacia un modelo de AT centrado en la familia, que también suele referirse como un modelo de intervención en entornos naturales. El éxito que ha obtenido la aplicación generalizada de este enfoque en países como EEUU y Portugal ha favorecido que, en Galicia, la legislación actual destaque la conveniencia de asumir este nuevo modelo de actuación profesional. Por eso, tal y como hemos analizado previamente, las primeras acciones están dirigidas a favorecer la organización y planificación interdisciplinar que requiere su implantación (Xunta de Galicia, 2015). Compartimos la opinión de García, Escorcía, Sánchez, Orcajada y Hernández (2014: 13) sobre otra cuestión clave a la hora de facilitar el cambio y transición de un enfoque ambulatorio o asistencial hacia un enfoque de servicios centrado en la familia ya que, además de realizar necesariamente modificaciones legislativas que permitan reestructurar los servicios actuales, es necesario proporcionar formación específica a los profesionales para desarrollar nuevas prácticas en equipos verdaderamente transdisciplinares.

Solo se consigue cuando los profesionales de una disciplina trasladan a sus compañeros, de otras disciplinas, estrategias de intervención. Siempre bajo la supervisión y apoyo de los profesionales cuyas disciplinas son compatibles con esta práctica. ¿Qué es, por tanto, lo más difícil que nos plantea el cambio de paradigma que supone implementar el

enfoque centrado en la familia? ¿el cambio de actitud hacia la familia o el cambio de actitud hacia nuestros compañeros del equipo profesional de Atención Temprana? (García-Sánchez, 2014: 298-299).

Varios autores destacan que los beneficios y ventajas de adoptar un enfoque de trabajo transdisciplinar en AT son mayores que los conseguidos a través de otros planteamientos. Entre las ventajas observadas, García-Sánchez et al. (2014: 21) señalan: a) la mayor eficiencia en el servicio; b) el menor coste efectivo del servicio; c) la menor intrusión en la familia; d) la menor confusión para los padres; e) que los planes de intervención son más coherentes para una implantación integral del servicio; f) que se facilita el desarrollo profesional porque mejora el conocimiento de los terapeutas y sus habilidades; y g) que el hecho de centralizar en un profesional la intervención con la familia facilita su implicación y el desarrollo de la confianza necesaria para aplicar este enfoque de trabajo.

La formación e interdisciplinariedad que supone adoptar un modelo de intervención centrado en el niño, su familia y entornos naturales como la escuela infantil, además del cambio actitudinal que requiere por parte de los profesionales para su implantación efectiva, nos parece que también puede contribuir a que los profesionales valoren positivamente el uso de las lenguas de signos en la educación infantil para facilitar el desarrollo de cualquier niño, pero especialmente de los niños sordos o que presentan dificultades para la comunicación oral. Precisamente, la finalidad principal de este enfoque es posibilitar que el entorno familiar y escolar disponga de todas las estrategias y competencias necesarias para que el niño desarrolle todas sus capacidades a partir de las oportunidades de aprendizaje que surgen de la interacción con el medio natural en el que crece. Posibilitar que los padres y educadores de los niños sordos utilicen desde una edad temprana una lengua de signos facilitará su comunicación a través de un sistema adecuado, funcional y compartido, que responde a las necesidades de ambos y les permite relacionarse de forma natural para incentivar y motivar el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales en su entorno habitual.

Puesto que los padres y educadores de los niños sordos son mayoritariamente personas oyentes que son competentes en una o varias lenguas orales, el hecho de facilitar que aprendan una lengua de signos y la utilicen como un sistema alternativo y complementario a la comunicación oral enriquece tanto su repertorio lingüístico como el de sus hijos, alumnos u otros miembros de la familia y escuela. Como aclara García-Sánchez (2014: 295), el objetivo de la intervención con los cuidadores principales del niño no es convertirlos en terapeutas que colaboren o reproduzcan en casa o en la escuela las tareas que los profesionales consideran adecuadas a las necesidades del niño, y tampoco consiste en trasladar la intervención realizada por el profesional en la consulta al ámbito familiar y escolar. Los profesionales trabajan con los padres y educadores para darles la oportunidad de aprender y desarrollar competencias propias, en la medida de sus posibilidades y deseos, porque la discapacidad no va a desaparecer con la intervención ni con el paso del tiempo, mientras que la familia y la escuela van a permanecer con el niño durante toda su etapa de crecimiento.

Los programas gubernamentales que han puesto en práctica varios países para introducir las lenguas de signos en los hogares y escuelas de niños sordos han sido desarrollados de acuerdo a los planteamientos de este enfoque de intervención (DGIDC, 2009; Lloyd, 2009; NDCS, 2013; Sass-Lehrer, 2014a; Snoddon, 2008; Soriano de Gracia, 1998). Los equipos interdisciplinarios de AT están formados por profesionales oyentes y sordos que trabajan conjuntamente con las familias y educadores para crear las condiciones necesarias en el entorno lingüístico del niño que le permitan adquirir progresivamente competencias tanto en una lengua de signos como en una lengua oral. Creemos que, necesariamente, ofrecer en España modelos educativos bilingües para los niños sordos (Ley 27/2007) requiere implantar programas similares de AT que complementen la intervención logopédica y audiotésica que debe recibir el niño con actuaciones preventivas en su contexto natural de crecimiento.

Para distinguir el enfoque de intervención temprana en entornos naturales de los enfoques tradicionales, que predominan actualmente, en la tabla 6 puede compararse el planteamiento básico de los cuatro modelos que caracterizan normalmente las prácticas profesionales en materia de AT:

Tabla 6. Roles y responsabilidades de profesionales y familias en la decisión de objetivos e intervención en los modelos de Atención Temprana (García-Sánchez et al., 2014: 14).

Modelo	Rol profesional	Rol familia	Decisión de objetivos	Intervención
Profesional experto	Experto Delimita necesidades y organiza soluciones. Responsable exclusivo del programa de tratamiento.	Pasivo Llevar al niño al tratamiento	Profesional	Tratamiento ambulatorio a cargo del profesional
Familia aliada o co-terapeuta	Experto. Delimita necesidades y organiza soluciones Enseña/Forma a la familia en el tratamiento	Activo Hacer en casa lo que prescriba el profesional	Profesional	Tratamiento ambulatorio a cargo del profesional y en casa a cargo de la familia
Enfocado en la familia	Experto Delimita necesidades y organiza soluciones Orienta a la familia	Algo Activo Hacer en casa lo que prescriba el profesional	Profesional plantea opciones Familia decide entre ellas, sobre todo en posibles actuaciones de la familia en casa	Tratamiento ambulatorio a cargo del profesional Orientaciones para la familia en casa, pero con poco seguimiento
Centrado en la familia	Experto en evolutiva y discapacidad Tutor y orientador de la familia Generador de entornos competentes Co-responsable del programa de actuación	Activo Experta en las necesidades del niño y de su familia en el entorno natural Co-responsable del programa de actuación	Consensuados y acordados entre familia y profesional Compromiso compartido	Intervención a través de la familia en el entorno natural: aprovechamiento de rutinas para generar oportunidades de aprendizaje contextualmente mediado

Como podemos observar, los cuatro modelos se describen como un continuum que evoluciona desde un enfoque plenamente centrado en el profesional hasta el enfoque centrado en la familia. La aplicación de este modelo, por lo tanto, no tiene

que llevarse a la práctica de forma estricta, sino que “es un constructo que puede ser abordado desde diferentes puntos de vista, muchas veces complementarios, los cuales pueden desarrollar, a su vez, diferentes programas o prácticas concretas de Atención Temprana” (García-Sánchez et al., 2014: 15). De acuerdo con estos autores, creemos que aplicar un enfoque profesional orientado a intervenir en la familia y la escuela infantil de los niños sordos: a) incrementa el tiempo de oportunidades de aprendizaje para el niño en su entorno natural; b) mejora la responsabilidad de los padres y educadores hacia las necesidades del niño; y c) aumenta la satisfacción y las competencias de sus cuidadores principales. En la figura 5 incorporamos un ejemplo que representa gráficamente las oportunidades de aprendizaje que tiene el niño según el modelo de intervención adoptado por los servicios profesionales de AT:



Figura 5. Cálculo de oportunidades de aprendizaje para el niño según la modalidad de servicio desarrollada (adaptada de Jung (2003) por García-Sánchez et al., 2014: 9).

En todo caso, los programas de intervención deben adaptarse a las características, necesidades y prioridades del niño, familia y entorno, así que, en Galicia, debe coordinarse y planificarse cuanto antes la actuación de equipos interdisciplinares o transdisciplinares compuestos por profesionales del ámbito sanitario, social y educativo que proporcionen igualmente una atención temprana al contexto familiar

y escolar de la población infantil con sordera (Decreto 183/2013: 49336). Para que los padres de niños sordos puedan elegir libremente una enseñanza bilingüe, en lenguas orales y signadas, deben disponer realmente de todos los recursos y medios profesionales, tecnológicos, etc., que requiere la implantación de esta opción lingüística en todas las etapas educativas (Decreto 229/2011; Ley 27/2007). La decisión de las familias no puede depender en ningún caso, como ocurre actualmente, de la orientación metodológica y la disponibilidad de los servicios de AT que existen en cada localidad²⁰.

Los padres y cuidadores principales de los niños sordos deben disponer igualmente de recursos que les permitan evaluar objetivamente la adecuación de todo el proceso de intervención, así como la evaluación del desarrollo infantil, para evitar así que evalúen exclusivamente la competencia lingüística del niño en una modalidad oral o signada. La competencia comunicativa en la lengua materna o L1 es una de las capacidades que todos los niños deben desarrollar adecuadamente durante el período 0-6 años, pero, como hemos referido anteriormente, en esta etapa también deben adquirir habilidades motoras, perceptivas, etc., que resultan fundamentales para garantizar un adecuado desarrollo cognitivo y social. Introducir la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas de signos españolas en el contexto familiar y escolar de los niños sordos desde edades tempranas, como L1 o L2, requiere disponer asimismo de instrumentos que permitan valorar globalmente su desarrollo evolutivo, es decir, teniendo en cuenta todas las lenguas utilizadas en su entorno natural de crecimiento, así como todas las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales que deben adquirir en la etapa infantil.

²⁰ Tal y como establece la normativa gallega de AT: "de maneira que se consiga unha coherencia e optimización deles, procurando unha complementariedade das intervencións desde os tres sistemas, sen que poida producirse en ningún caso unha duplicidade de servizos e garantindo, en todo caso, un único modelo de intervención conforme os principios, metodoloxía e catálogo básico de servizos definidos nos artigos 3 a 6 e na disposición adicional segunda deste decreto" (Decreto 183/2013: 49336).

En definitiva, realizar una evaluación global del desarrollo en la población infantil con sordera también resulta imprescindible para detectar e intervenir a tiempo con el objetivo de prevenir la aparición de posibles trastornos en su desarrollo.

2.3. La evaluación del desarrollo infantil

Los instrumentos y recursos utilizados tradicionalmente para evaluar el desarrollo infantil han sido diseñados sin tener en cuenta la modalidad visogestual del lenguaje, de modo que la mayoría de pruebas utilizadas en nuestro país para valorar el desarrollo integral de la población infantil con sordera todavía identifican lenguaje con lengua oral y prescinden de las lenguas de signos como lenguas naturales (vid. Juárez Sánchez, 2007).

En líneas generales, para medir el desarrollo de los niños podemos utilizar tres tipos de pruebas que no siempre son excluyentes: a) la observación sistematizada; b) los test del lenguaje; y c) las escalas de desarrollo.

Para realizar una *observación sistemática* del lenguaje infantil es necesario establecer previamente unas categorías de observación acordes con los métodos de descripción del lenguaje y con las teorías lingüísticas sobre el desarrollo del lenguaje, por lo que los conocimientos lingüísticos y la experiencia de los investigadores son fundamentales; además, es necesario cuidar que las muestras de análisis sean representativas del lenguaje de los niños objeto de estudio.

Los *test de lenguaje*, en cambio, son pruebas estandarizadas que se elaboran a partir de una amplia muestra de sujetos, con el objetivo de proporcionar datos fiables y válidos que permitan realizar una valoración global o parcial del lenguaje, pero es difícil encontrar test de lenguaje validados porque no son muy utilizados y muchas veces miden los aspectos lingüísticos desde perspectivas que no se corresponden con las teorías lingüísticas más actuales.

Por último, las *escalas de desarrollo* son pruebas que implican también una estandarización, pero que se construyen para evaluar logros a lo largo de un

determinado periodo de desarrollo; son instrumentos que permiten describir y evaluar las habilidades, hitos y destrezas que alcanzan los niños a unas determinadas edades porque establecen la relación entre un ítem y una edad concreta, de tal manera que cada ítem o conjunto de ítems superados se considera equivalente a un nivel evolutivo determinado que el sujeto ha alcanzado.

Todas estas pruebas nos permiten obtener datos descriptivos y cuantificables del proceso de desarrollo evolutivo, así como del proceso de adquisición lingüística, por lo que es necesario disponer igualmente de instrumentos y recursos que nos permitan conocer y evaluar el crecimiento infantil a partir del uso habitual de una lengua de signos en el entorno familiar o escolar (Bao et al., 2015). Tal y como ha ocurrido en otros países, la escolarización del alumnado sordo en modelos educativos bilingües ha supuesto una mayor demanda de instrumentos de evaluación para las lenguas de signos españolas y por eso todas las propuestas iniciadas en nuestro país durante los últimos años han surgido en este contexto (Ardura et al., 2016; Báez Montero y Bao Fente, 2014; Fernández-Viader et al., 2015; Jarque et al., 2015; Lineros et al., 2010; Rodríguez et al., 2015; Valmaseda et al., 2014). No obstante, como señalan Valmaseda et al. (2014), la necesidad de evaluar la competencia lingüística en una lengua de signos también es patente en el ámbito clínico:

No es infrecuente que logopedas o psicólogos del lenguaje se encuentren con niños que consultan por dificultades en la lengua oral pero que cuentan con cierta competencia en lengua de signos, competencia que, sin embargo, no suele evaluarse. Esta ausencia de información puede llevar a minusvalorar las competencias lingüísticas de esos niños, o a pasar por alto que las dificultades mostradas en la lengua oral pueden también observarse en la lengua de signos, lo que permitiría aludir tal vez a un problema más global en la competencia lingüística (ob. cit.: 210-211).

La mayoría de pruebas de evaluación desarrolladas para las lenguas de signos son test de lenguaje que permiten valorar de forma global o parcial su adquisición o aprendizaje como L1 o L2 tanto en personas sordas como oyentes (Enns et al.,

2016; Haug, 2008; Quadros et al., 2016). Por ejemplo, Tobias Haug²¹ ha clasificado todos los test desarrollados hasta ahora para las lenguas de signos en cuatro categorías:

- Test de desarrollo como L1.
- Test de aprendizaje como L2.
- Test elaborados para la investigación lingüística.
- Test de desarrollo cognitivo.

En la tabla 7 incorporamos un resumen de los test más significativos que han sido estandarizados hasta ahora, o que están todavía en proceso de elaboración, para evaluar el desarrollo de la lengua de signos americana (ASL), británica (BSL), alemana (DGS) y otras lenguas de signos como la LSE en los primeros niveles de enseñanza:

Tabla 7. Test de evaluación disponibles en lenguas de signos (Enn et al., 2016; Quadros et al., 2016; Valmaseda et al., 2014).

Test/Autores	Finalidad	Formato	Destinatarios	Muestra	Adaptación a otras LS
CDI-ASL MacArthur-Bates (Anderson y Reilly, 2002)	Evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico temprano: léxico productivo en ASL.	Web	8– 36 meses	110 niños sordos (69 con padres sordos) de 8 a 35 meses	LS británica LS neerlandesa LS brasileña LS española

²¹ Puede consultarse una relación completa de los test disponibles en diferentes lenguas de signos en la página web de Tobias Haug, profesor de la *University of Applied Science of Special Needs Education* (Zurich), en <<http://www.signlang-assessment.info>>.

Asimismo, en Quadros et al. (2016) puede consultarse una relación completa de los instrumentos de evaluación utilizados en el proyecto *Desenvolvimento Bilingüe Bimodal* para evaluar la competencia lingüística en LIBRAS y portugués. La finalidad de este proyecto ha sido investigar el desarrollo lingüístico de niños sordos con implante coclear e hijos oyentes de padres sordos con edades comprendidas entre los 4 a 8 años, y fue desarrollado conjuntamente entre tres universidades de Brasil y EEUU: *Universidade Federal de Santa Catarina*, *University of Connecticut* y *Gallaudet University*.

Test/Autores	Finalidad	Formato	Destinatarios	Muestra	Adaptación a otras LS
BSL RST The British Sign Language Receptive Skills Test (Herman, Holmes & Woll, 1999)	Evaluación de la comprensión de aspectos morfosintácticos en BSL: número/distribución, distinción nombre-verbo, negación, verbos espaciales, clasificadores manipulativos y clasificadores tamaño-forma	DVD Web	3 – 12 años	135 niños sordos (padres sordos y oyentes) de 3 a 13 años, sin discapacidades asociadas y CI normal	LS alemana LS americana LS danesa LS australiana LS española LS italiana LS polaca LS japonesa
BSL PT The British Sign Language Production Test (Herman, Grove, Holmes, Morgan, Woll & Sutherland, 2004)	Evaluación de habilidades narrativas y gramaticales en BSL a partir de tareas de recuperación narrativa: análisis de contenido narrativo, estructuras narrativas y gramática de BSL	DVD	4 – 11 años	71 niños sordos (padres sordos y oyentes) de 4 a 11 años, sin discapacidades asociadas y CI normal	LS australiana LS americana LS española (en desarrollo)
BSL NSRT The British Sign Language Non-Sign-Repetition Test (Mann, Marshall, Mason & Morgan, 2010)	Evaluación de la habilidad de repetición de signos sin sentido con variaciones fonéticas de diferente complejidad en BSL: configuración y movimiento	Vídeo	3 – 11 años	91 niños sordos (padres sordos y oyentes). Grupo de control de niños oyentes (n=46)	
DGS RST German Sign Language Receptive Skills Test (Haug, 2011)	Evaluación de la comprensión de la morfología y sintaxis en DGS: número/distribución, distinción nombre-verbo; negación, verbos espaciales, clasificadores manipulativos y clasificadores tamaño-forma	Web (en desarrollo)	3 – 11 años	54 niños sordos (padres sordos y oyentes)	
ASL-PAT The American Sign Language Phonological Awareness Test (McQuarrie & Spady, 2012)	Evaluación de la comprensión de similitudes fonológicas a partir de tareas de juicio sobre propiedades subléxicas: parámetros formativos del signo (configuración, localización y movimiento)	Web	4 – 8 años	N/D	

Test/Autores	Finalidad	Formato	Destinatarios	Muestra	Adaptación a otras LS
ASL-RST <i>The American Sign Language Receptive Skills Test</i> (Enns, Zimmer, Boudreault, Rabu, & Broszeit, 2013)	Evaluación de la comprensión de la morfología y sintaxis en ASL: número/distribución, distinción nombre-verbo, negación, verbos espaciales, clasificadores manipulativos, clasificadores tamaño-forma, condicionales y cambio de rol	DVD Web (en desarrollo)	3 – 13 años	203 niños sordos (padres sordos y oyentes) de 3 a 13 años, sin discapacidades asociadas y CI normal	LS brasileña
BSL-VT <i>The British Sign Language Vocabulary Test</i> (Mann, Roy & Marshall, 2013)	Evaluación de vocabulario en BSL: grado de asociación entre el significante y significado de léxico básico	Web	4 – 15 años	67 niños sordos (padres sordos y oyentes) de 4 a 17 años, con diferente exposición a BSL	
ASLAI <i>The American Sign Language Assessment Instrument</i> (Hoffmeister, Caldwell-Harris, Henner, Benedict, Fish, Conlin-Luippold, Rosenberg & Novogrodsky, 2014)	Evaluación de la comprensión en ASL: vocabulario, habilidades de razonamiento, sintaxis y comprensión del discurso signado	Web	4 – 18 años: 4 – 7 años (7 pruebas) 7 – 12 años (12 pruebas) 12 – 18 años (11 pruebas)	Niños sordos con padres sordos y oyentes	
ASL PT <i>The American Sign Language Production Test</i> (Enns, Boudreault, Zimmer, Broszeit & Goertzen, 2014)	Evaluación de habilidades narrativas y gramaticales en ASL a partir de tareas de recuperación narrativa: análisis de contenido narrativo, estructuras narrativas y gramática de ASL	DVD Web (en desarrollo)	4 – 12 años	N/D	
ASL-VT <i>The American Sign Language Vocabulary Test</i> (Mann, Roy & Morgan, 2015)	Evaluación de vocabulario receptivo y expresivo en ASL	Web	6 – 10 años	20 niños sordos con padres sordos de 6 a 10 años	
DSGS SRT <i>Swiss German Sign Language Sentence Repetition Test</i> (Haug, Notter, Girard & Audeoud, 2015)	Evaluación de la expresión de habilidades lingüísticas en DSGS (fonología, morfología y sintaxis), a partir de tareas de repetición de oraciones	DVD	6 – 12 años	N/D	LS británica (Cormier et al., 2012) LS sueca LS italiana

En el caso de los test disponibles actualmente para la LSE, además de la adaptación realizada del *CDI MacArthur-Bates* (vid. Rodríguez et al., 2015)²² y del *BSL Receptive Skills Test* (vid. Valmaseda et al., 2014), la Fundación CNSE ha publicado recientemente un instrumento de evaluación online que permite valorar el nivel de comprensión lingüística en esta lengua del alumnado de 5 a 10 años²³. El inventario de evaluación global desarrollado por Ardura, Huertas y Nieto (2016) también permite evaluar destrezas lingüísticas básicas en la LSE durante las primeras etapas educativas, ya que evalúa en tres escalas la comprensión y producción de léxico, morfología y sintaxis en esta lengua. Para la LSC, están siendo elaborados igualmente instrumentos de evaluación a partir del *BSL Receptive Skills Test* y la adaptación a la lengua de signos italiana (LIS) del *Sentence Repetition Test* (vid. Fernández-Viader et al., 2015).

Haug (2008: 81) advierte que a la hora de desarrollar instrumentos de evaluación en las lenguas de signos menos documentadas, entre ellas la LSE y la LSC, tomar como punto de partida los recursos y datos disponibles en otras lenguas de signos puede resultar de utilidad en un primer momento, para obtener datos específicos sobre la variedad objeto de estudio que contribuyan a determinar posteriormente su diseño y validación final. La dificultad que supone hoy en día elaborar instrumentos de evaluación para las lenguas de signos que puedan ser estandarizados y normalizados de acuerdo a las propiedades psicométricas de

²² La adaptación realizada del CDI MacArthur-Bates a la LSE, así como del proyecto de investigación que está desarrollándose en la Universidad de Sevilla para su estandarización, puede consultarse en <<http://www.fundacioncnse.org/cdi/index.php>>. A diferencia de la adaptación a la ASL, el inventario de vocabulario temprano elaborado para la BSL y LSE permite evaluar tanto el léxico productivo como el receptivo y frases de comprensión temprana.

²³ Puede consultarse en <<http://www.cnse.es/actividadesenlse/evaluacion/evaluacion.php>>. El objetivo de este recurso es facilitar la evaluación lingüística en los centros que escolarizan en LSE al alumnado sordo e incorporan igualmente la enseñanza de esta lengua al alumnado oyente. El diseño y elaboración del material ha sido desarrollado por la Fundación CNSE en colaboración con Marc Monfort y el equipo de orientación específica (EOEP) de discapacidad auditiva de la Comunidad de Madrid, y ha sido testeado en los tres colegios de educación infantil y primaria que tienen modelos educativos bilingües en esta comunidad: el Sol, Ponce de León y Gaudem.

fiabilidad y validez radica sobre todo en: a) en la escasez de investigaciones psicolingüísticas sobre los procesos de adquisición y etapas de desarrollo en la mayoría de lenguas de signos, y b) el escaso número de signantes nativos y la variabilidad de perfiles lingüísticos que predomina en el colectivo de usuarios sordos de las lenguas de signos.

De acuerdo con Haug (2011: 214), consideramos que la reciprocidad que existe entre el conocimiento de los procesos de adquisición de las lenguas de signos y la elaboración de test de desarrollo contribuirá a incrementar progresivamente el número de investigaciones teóricas y aplicadas en este campo de estudio.

Dado que la mayoría de pruebas de evaluación han sido diseñadas o adaptadas a las lenguas de signos para valorar la competencia lingüística a partir de los tres o cuatro años de edad, creemos que también es necesario disponer de instrumentos que permitan evaluar previamente cómo se produce tanto el desarrollo lingüístico como evolutivo de los niños sordos u oyentes expuestos a un entorno bilingüe en lenguas orales y signadas. En la revisión que hemos efectuado de los instrumentos de evaluación elaborados o adaptados para las lenguas de signos, únicamente hemos encontrado un protocolo de desarrollo en Reino Unido que incorpora escalas lingüísticas en BSL e inglés para la etapa 0-3 años (DfES, 2004). Como refieren Valmaseda et al. (2014: 211), el *Monitoring protocol for deaf babies and children* es un protocolo de seguimiento familiar y profesional para niños sordos de 0 a 3 años que proporciona una información sobre distintos criterios del desarrollo evolutivo a lo largo de once etapas. Forma parte del programa de orientación familiar *Early Support* que ofrece el Departamento de Educación de Reino Unido a través del *Council for Disabled Children*²⁴.

²⁴ Concretamente, el protocolo fue desarrollado durante el período 2003-2006 mediante un proyecto liderado por una fundación de la Universidad de Manchester, *The Ewing Foundation*, en colaboración con familias y profesionales de toda Inglaterra y expertos de varias entidades

En España no disponemos todavía de escalas de desarrollo que incorporen indicadores de evaluación tomando las lenguas de signos o la gestualidad como base. Sin embargo, los padres y profesionales necesitan valorar igualmente las primeras manifestaciones gestuales de los niños en la etapa prelingüística y sucesivas etapas lingüísticas para que puedan comprobar si están adquiriendo adecuadamente todas las capacidades y habilidades cognitivas, perceptivas, motrices, sociales, etc., que es fundamental desarrollar durante el período 0-3 años. La lingüística cognitiva nos permite actualmente conocer mejor el funcionamiento de la mente a través de la comunicación y la estructura visogestual de las lenguas de signos proporciona indicaciones lingüísticas y cognitivas como el resto de lenguas orales y, además, información sobre coordinación manual, organización espacial, etc. La competencia lingüística es una competencia integradora de las demás competencias cognitivas por lo que incluir la gestualidad y las lenguas de signos en las escalas de desarrollo nos permitirá conocer mejor la comunicación y, por lo tanto, el desarrollo del lenguaje infantil (Bao et al., 2015: 100).

Both deaf and hearing infants exploit their bodily resources in early communicative gestures, while acquiring conventional language forms. However, sign-acquiring children seem to explore the components and possibilities of gesture over a longer developmental period than do hearing children acquiring a spoken language. As a consequence, there may well be different developmental timetables and patterns for the acquisition of morphosyntax, depending on the modality of the language. These considerations require a renewed focus on definitions of 'linguistic', 'extralinguistic', and 'nonlinguistic' components of communication (Hoiting y Slobin, 2007: 63).

El estudio de la gestualidad en las lenguas orales y signadas constituye hoy en día un objeto de estudio específico (Asli Özyürek, 2012; Goldin-Meadow, 2009, 2012) y aunque contamos con numerosas investigaciones en otras variedades sobre los paralelismos que existen en la etapa prelingüística durante la adquisición de ambas modalidades (Chen-Pichler, 2012; Lillo-Martin, 2009), así como de los periodos

educativas, sanitarias y sociales; entre ellas, la *City University* de Londres, la *National Deaf Children's Society* y la Universidad de Melbourne. Puede consultarse en <<http://bit.ly/2f9wzHR>>.

comunes y particularidades que ocurren en el proceso de desarrollo lingüístico de cada una de ellas (Haug, 2011; Morgan, 2014), “apenas hay investigaciones que aúnen todos estos elementos para obtener una aplicación práctica” (Freijeiro Ocampo, 2015: 14).

Puesto que consideramos imprescindible incorporar el uso de las lenguas de signos españolas en el entorno asistencial, familiar y escolar de los niños sordos desde edades tempranas, es necesario delimitar escalas lingüísticas en LSE y LSC que puedan utilizar los padres y profesionales como indicadores de evaluación en las diferentes áreas y etapas evolutivas. A la hora de evaluar, detectar e intervenir, con el objetivo de prevenir la aparición de posibles trastornos en el desarrollo de los niños sordos, resulta especialmente importante contrastar los datos que obtienen los profesionales con los que pueden proporcionar las familias y educadores a partir de la observación de las respuestas del niño en su entorno natural de crecimiento. En este contexto de intervención temprana, las escalas de desarrollo son pruebas fiables para la obtención sistemática de datos y suelen ser más sencillas de utilizar por los padres y profesionales que los test de lenguaje y otras pruebas empleadas tradicionalmente en el ámbito clínico (vid. Juárez Sánchez, 2007).

Además, nos parece que disponer de escalas de desarrollo para la evaluación de los niños sordos puede facilitar una valoración integral de todas las capacidades y habilidades que deben adquirir en las primeras etapas educativas y evitar, en consecuencia, que la atención de las familias y los profesionales se centre principalmente en evaluar las destrezas lingüísticas del niño sordo en una lengua oral o signada. La posibilidad de evaluar el desarrollo infantil a través de escalas evolutivas permite, en todo caso: a) descubrir diferentes grados de desarrollo y actuar en consecuencia; b) localizar puntos fuertes y puntos débiles en el desarrollo e identificar los desarrollos normales para intentar estimular a quienes no los poseen y mantener los entornos estimuladores de aquellos niños que cuentan con ellos; c) prevenir el desarrollo de las consecuencias de ciertas discapacidades; d) intervenir

en la estimulación de forma sistemática e intensiva; y e) contar con un medio de contraste y valoración de la eficacia de la enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de los niños.

3. Las lenguas de signos, una diversidad lingüística y cultural: ¿cómo conseguir más eficacia en las intervenciones?

Las políticas educativas encaminadas a una verdadera igualdad de oportunidades requieren, en el caso de los sordos, el diseño de auténticos programas de intervención temprana. Es evidente la influencia que estos programas puede tener en el posterior desarrollo de las personas sordas (Acosta Rodríguez, 2006b: 194).

En el análisis que hemos realizado del estado actual de la enseñanza infantil y primaria de personas sordas, así como en nuestra valoración de las necesidades específicas de los niños sordos, sus familias y educadores durante las primeras etapas educativas, incidimos sobre todo en la importancia de plantear una intervención temprana y preventiva a través de un enfoque verdaderamente interdisciplinar. Concretamente, observamos que las mayores carencias radican en la etapa de cero a tres años, un período especialmente crítico para la adquisición lingüística y el desarrollo cognitivo de cualquier individuo. El déficit auditivo no impide en ningún caso que la población infantil con sordera pueda adquirir una lengua natural como la LSE en sus primeros años de vida, cuando se utiliza habitualmente en su entorno familiar o escolar, sin embargo, la actuación lingüística de la mayoría de los profesionales y padres está orientada únicamente a posibilitar la adquisición de destrezas en una variedad oral.

Para facilitar y normalizar el desarrollo evolutivo de los niños sordos, consideramos que en ninguna disciplina puede obviarse la prevención que supone introducir el uso temprano de una lengua de signos en su contexto natural de

crecimiento. Esta actuación preventiva evita o minimiza las consecuencias que tiene una sordera en el desarrollo infantil y es compatible, en todo caso, con la atención logopédica y audiotprotésica que también debe proporcionarse simultáneamente para favorecer la adquisición de la lengua materna u otras lenguas orales presentes en el entorno familiar y escolar. Los beneficios de la enseñanza y el aprendizaje de varias lenguas desde edades tempranas, independientemente de la modalidad, son irrefutables hoy en día pese a que muchos profesionales y familias continúen cuestionándolos cuando nos referimos específicamente al conocimiento de una lengua visogestual, minoritaria y minorizada.

La minusvalorización que todavía reciben las lenguas de signos en la atención prestada actualmente a la población infantil con sordera desde el ámbito clínico y escolar nos parece incomprensible en una sociedad que aspira a ser inclusiva y plurilingüe. El conocimiento teórico y aplicado que han aportado los estudios lingüísticos realizados en los últimos cincuenta años ha servido para demostrar suficientemente la trascendencia que adquieren las lenguas de signos en el desarrollo individual y social de las personas sordas. Las investigaciones lingüísticas han demostrado además que la adquisición temprana de una lengua visogestual beneficia igualmente la adquisición de una lengua oral y el aprendizaje de la lectoescritura; así que, para que puedan superarse los tópicos, estereotipos y prejuicios que se manifiestan especialmente en el entorno asistencial y educativo de los niños sordos hacia una enseñanza en lenguas orales y signadas, creemos que es necesario poner en práctica realmente acciones conjuntas y planificadas de forma coherente con los principios de una educación inclusiva que respeta y favorece la diversidad lingüística y cultural.

A continuación, finalizamos este primer capítulo con nuestras propuestas para mejorar la enseñanza de la población infantil con sordera mediante la aplicación de programas dirigidos tanto al niño como al entorno familiar y escolar que contemplen todas sus necesidades, capacidades y posibilidades de aprendizaje.

Cada individuo es diferente desde el mismo momento de su concepción, al igual que cada miembro de una familia o escuela, pero entendemos que es preciso formular unas pautas de actuación imprescindibles durante las primeras etapas educativas ante las cifras de fracaso académico del colectivo de personas sordas.

El planteamiento que adoptamos en todo caso es favorecer un entorno lingüístico apropiado, en el que las lenguas de signos sirvan de base para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas orales, y el resto de competencias básicas que todos los niños sordos deben tener la oportunidad de adquirir adecuadamente desde el nacimiento hasta la adolescencia.

3.1. La atención temprana al niño sordo

La libertad de elección lingüística que garantiza actualmente en España la Ley 27/2007 solo existe, evidentemente, cuando el niño y su entorno tienen la oportunidad de conocer una lengua de signos y una lengua oral. Tal y como afirma Grosjean (1999), creemos que el niño sordo debe tener derecho a crecer bilingüe para que realmente le corresponda a el mismo y no a sus padres decidir tanto su identidad individual como su preferencia lingüística:

Tener contacto desde una edad temprana con dos lenguas ofrecerá al niño muchos más recursos que tenerlo con una sola lengua, cualquiera que sea su futuro y cualquiera que sea el mundo en el que elegirá vivir (en ocasiones sólo uno de ellos). Nadie se arrepiente de saber varias lenguas pero sí lo hace de no saber demasiadas, sobre todo si el propio desarrollo está en juego. El niño sordo debería tener derecho a crecer bilingüe y es nuestra responsabilidad ayudarle en ello (ob. cit.: 18).

Los beneficios y posibilidades que las prótesis e implantes auditivos ofrecen hoy en día a los niños con una sordera detectada precozmente no deben limitar que su atención temprana se reduzca a la intervención logopédica y audioprotésica. El uso de estas ayudas técnicas en los niños con un déficit auditivo, incluso desde edades tempranas, así como del resto de apoyos necesarios para el aprendizaje de las lenguas orales, no garantizan que la adquisición lingüística se desarrolle sin limitaciones. Creemos imprescindible el aprendizaje y uso de las lenguas de signos

en el entorno familiar y escolar de toda la población infantil con sordera, como mínimo durante la primera etapa de crecimiento (0-6 años), ya que a lo largo del día a veces no es efectivo o resulta inapropiado el uso de apoyos y prótesis auditivas, por lo que el individuo queda aislado del entorno²⁵.

Si el niño sordo ha adquirido adecuadamente una variedad oral a los seis años de edad es probable que se convierta entonces en su primera lengua porque, además de ser normalmente la lengua materna, tendrá una mayor exposición lingüística a esta variedad en el entorno. No obstante, que una variedad oral pueda considerarse la L1 del niño sordo, no implica necesariamente que su competencia en esta lengua sea equivalente a la de un niño oyente de la misma edad ni que desaparezcan las dificultades de aprendizaje a través de esta modalidad lingüística. Por consiguiente, aunque la lengua de signos se convierta en la segunda lengua del niño sordo, utilizarla igualmente como base de enseñanza facilitará los aprendizajes lingüísticos, cognitivos y sociales que todavía debe adquirir durante la etapa de primaria. En todo caso, independientemente de la modalidad lingüística de la L1 o L2, entendemos que la población infantil con sordera también debe tener la posibilidad de desarrollar un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas (Council of Europe, 2001: 5).

A lo largo de la vida, un individuo necesitará varias lenguas, pero no tendrá un dominio de todas, y no las necesitará todas continuamente. Probablemente, necesitará distintas destrezas y distintos niveles para cada lengua en cada contexto determinado. Es decir, tendrá unas "competencias parciales", que también tienen su valor. Además, a lo largo de toda la vida cambiarán las prioridades y las competencias del sujeto, a medida que evolucionan o se modifican las interrelaciones del sujeto en sus diferentes ámbitos (laboral, familiar, social, etc.) (Dobson, 2006: 15).

²⁵ Como cualquier dispositivo tecnológico, los audífonos, implantes, equipos de FM, etc., utilizan pilas o baterías que requieren cambios, cargas, revisiones, reparaciones, etc., para funcionar adecuadamente. Además, lógicamente, en los niños pequeños es frecuente la caída o pérdida de partes externas, la aparición de otitis u otras infecciones que disminuyen su eficacia, etc. Hoy en día también existen dispositivos o accesorios que pueden ser utilizados a la hora del baño y en la práctica de determinados deportes, pero tienen un coste añadido que no suele incluirse entre las prestaciones financiadas por las administraciones públicas.

El enfoque plurilingüe que promueve el Consejo de Europa en la enseñanza de lenguas maternas, ambientales y extranjeras nos parece especialmente adecuado en el entorno educativo de los niños sordos porque, como hemos mencionado previamente, evidencia los beneficios que supone para cualquier individuo el conocimiento de varias lenguas y culturas desde edades tempranas:

[E]l individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. Por ejemplo, los interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y comprender otra. Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente «desconocida», reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva (Council of Europe, 2001: 4).

Lógicamente, pese a que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación* (Council of Europe, 2001) tampoco considera específicamente la doble modalidad del lenguaje, la transversalidad que establece entre los conocimientos, destrezas lingüísticas y la capacidad de aprender es transferible asimismo entre las lenguas orales y signadas. Los resultados de los estudios realizados sobre el bilingüismo en ambas modalidades corroboran que una competencia lingüística adecuada, tanto en la L1 como en la L2, depende de una serie de variables interrelacionadas entre sí; la edad de adquisición, el tiempo de exposición a cada lengua, el nivel de dominio y el entorno lingüístico; que no influyen únicamente en la competencia lingüística, sino también en los substratos neurológicos del procesamiento lingüístico y la producción simultánea de ambas modalidades (Mineiro et al., 2014b: 203).

De acuerdo con los resultados de un estudio longitudinal realizado sobre el desarrollo lingüístico de niños sordos y oyentes en portugués/LIBRAS e inglés/ASL, la exposición temprana a una lengua de signos proporciona experiencias lingüísticas enriquecedoras y muchos aprendizajes que posiblemente mejoran las condiciones

de adquisición de una lengua oral en todos los niños implantados, incluso en los que tienen una exposición lingüística limitada, porque es un camino *natural* para la adquisición del lenguaje de forma rápida y efectiva (Quadros et al., 2016: 21). Por ejemplo, en relación con las habilidades lingüísticas de los niños implantados en nuestro país, el estudio realizado por Jiménez Romero (2011) sobre una muestra representativa de cien niños expuestos a un entorno lingüístico oral y/o signado corrobora igualmente la influencia positiva que tienen las lenguas de signos españolas en el desarrollo del español u otras lenguas orales:

Las opciones de comunicación de los niños y niñas del estudio fueron dos, por un lado, los niños que utilizaban la lengua oral exclusivamente (unilingües) y por otro, los que recurrían a la lengua de signos además de a la lengua oral (bilingües). La opción unilingüe fue elegida por el 44% de los casos y la bilingüe por el 56%. Si los niños con implante deben utilizar o no la lengua de signos es un tema controvertido y sin acuerdo entre los estudios (Thoutenhoofd et al., 2005). Son más frecuentes los estudios que consideran la unilingüe como la opción ideal, para éstos los niños sordos implantados que utilicen exclusivamente la lengua oral tendrían mejor desempeño lingüístico y educativo (Venail et al., 2010). Volviendo a nuestros datos y a la consideración de la opción de comunicación como factor predictor, éste se asoció de manera significativa con la inteligibilidad del habla, la comprensión de mensajes orales en abierto y la expresión de mensajes orales comprensibles por los demás. Analizando este resultado, vemos que la comunicación a través de las dos lenguas influye positivamente en el desarrollo del lenguaje oral, contrastando este resultado con los de antecedentes consultados (Jiménez Romero, 2011: 248).

A pesar de que las investigaciones lingüísticas más recientes se centran mayoritariamente en los niños implantados debido, sobre todo, a la especial controversia que existe hacia el uso de las lenguas de signos con este colectivo, los beneficios de una exposición temprana a una lengua visogestual en el proceso de adquisición de una variedad oral pueden extrapolarse a cualquier niño sordo u oyente. Así, según Freijeiro Ocampo (2015: 26), los efectos positivos que han demostrado a nivel lingüístico, cognitivo y socioafectivo los programas de comunicación gestual con bebés oyentes radican probablemente en que un mayor input lingüístico, oral y signado, siempre beneficia el desarrollo de destrezas

comunicativas (Fundación CNSE, 2011)²⁶. Incluso, en el caso de la población infantil con sordera, las principales objeciones de los profesionales sanitarios hacia la comunicación visogestual surgen a partir de que el niño empieza a manifestar destrezas orales porque inicialmente, mientras que no se realiza la adaptación protésica o la activación del implante, también suelen recomendar a las familias que establezcan interacciones comunicativas a través de gestos naturales, el uso de deixis, español signado y señas convencionales (Espino Álvarez y Ogén Morado, 2014; Juárez Sánchez y Monfort Juárez, 2001).

Las dificultades de aprendizaje que han sido observadas en niños con sorderas leves o medias (Marschark et al., 2015: 365) nos parece que son similares a las que tienen los niños implantados ya que, en ambos casos, sus destrezas lingüísticas en una lengua oral pueden hacer que pasen desapercibidas o no se valoren adecuadamente otras necesidades específicas de apoyo educativo. Concretamente, el empobrecimiento de las interacciones comunicativas que se produce cuando el entorno lingüístico de cualquier niño sordo es mayoritariamente oral, dificulta el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas que son necesarias para adquirir progresivamente la dimensión pragmática del lenguaje, porque el uso funcional de una lengua “no responde a un aprendizaje secuencial de niveles que deja en último lugar los aspectos pragmáticos, antes bien, estos aspectos preceden al lenguaje y son vitales para el desarrollo efectivo del mismo” (Madrid Cánovas y Bleda García, 2011: 104).

Morgan (2015) destaca la influencia que tiene el desarrollo de la socio-cognición o *Teoría de la Mente* (ToM) en el éxito o fracaso académico de los niños sordos y en su inclusión educativa. El desarrollo de la socio-cognición en los niños refiere a cómo

²⁶ La Fundación CNSE (2011) ha realizado una adaptación a la LSE de los programas de comunicación gestual temprana desarrollados en otros países para incorporar señas propias de esta lengua, dado que la mayoría de programas que han sido traducidos previamente al español provienen de EEUU y mantienen el uso de señas de la ASL.

aprenden a comprender la mente, tanto la suya propia como la de los demás, para entender los estados mentales de otras personas (conocimientos, creencias, deseos, emociones, etc.) y cómo esos estados están relacionados con determinados patrones de su comportamiento (Morgan, 2015: 263). Los estudios indican que la comprensión de creencias falsas —un hito significativo en el desarrollo de la ToM— tiene lugar normalmente entre los cuatro o cinco años de edad, aunque la adquisición de la socio-cognición continúa desarrollándose hasta la adolescencia, momento en el que empieza a estabilizarse. Debido a la interrelación que existe entre la ToM, el lenguaje y las funciones ejecutivas, en las últimas décadas este aspecto ha sido ampliamente investigado en la población infantil con sordera para averiguar la influencia que podía tener un retraso del lenguaje en el desarrollo de la socio-cognición. Así, las investigaciones realizadas con este colectivo muestran que los niños sordos con padres oyentes comprenden creencias falsas más tarde que los niños oyentes o los hijos de padres sordos, y estudios recientes sitúan esta demora en tres años (Schick et al., 2009 cit. en Morgan, 2015).

No obstante, Morgan (2015) destaca que las habilidades lingüísticas de la familia no son el único factor que influye en el desarrollo adecuado de la ToM, pues las investigaciones que han comparado el colectivo de niños nativos en una lengua de signos, escolarizados en entornos bilingües u orales, también observan que los niños sordos escolarizados en una modalidad oral tienen mayores dificultades en el desempeño de tareas sociocognitivas que los niños escolarizados en entornos bilingües, pese a que ambos casos mostraban un desempeño similar al inicio de su escolarización. Como señala este autor, para que los niños puedan desarrollar la capacidad de comprender estados mentales en sí mismos y en los demás, son necesarias habilidades lingüísticas y conversacionales que están a su vez interrelacionadas con otras habilidades cognitivas como la atención, memoria y funciones ejecutivas. Las interacciones conversacionales que se producen, en primer lugar, en la familia y, posteriormente, en la escuela, contribuyen a que los niños que tienen un entorno lingüístico adecuado adquieran naturalmente todas estas

habilidades. De modo que Morgan (2015) plantea la necesidad de intervenir específicamente en el contexto familiar y escolar para evitar las dificultades que tienen la mayoría de niños sordos en su desarrollo sociocognitivo:

Several aspects of understanding other people underpin how deaf children learn, as navigating social situations supports inclusion in educational contexts (Chilton & Beazley, 2014). In modern preschools and classrooms, deaf children are achieving greater access to information through hearing and speech and there is a very big emphasis on the evaluation of their vocabulary and literacy. However it is crucial not to neglect the social experiences of these children to avoid exclusion. Interactions in the family and classroom based around complex understanding of mental states and the pragmatics of conversation are still a deficit area for deaf children, and this can be traced back to different early experience of conversations (Morgan, 2015: 281).

Madrid Cánovas y Bleda García (2011), con respecto a los niños implantados, también señalan la necesidad de modificar la intervención logopédica que reciben debido a que tampoco insiste en mostrar el lenguaje como un medio de conexión entre «estados mentales» sino que opta por ayudar a describir y representar la realidad externa del niño; además, afirman que “no puede basarse en la premisa de que mejorando las habilidades de los niños en inteligibilidad y recepción lingüística se fomentan las bases de la fluidez conversacional, y en última instancia, también en la intervención social mediante el lenguaje” (ob. cit.: 103). En este sentido, creemos que a la hora de intervenir para mejorar las destrezas auditivas, orales y conversacionales de la población infantil con sordera puede resultar igualmente útil la aplicación de un modelo de AT que enfoque la intervención hacia su entorno natural de crecimiento: la familia y la escuela infantil (véase tabla 6).

A continuación, en la tabla 8, recogemos las recomendaciones que establece Morgan (2015) para mejorar el desarrollo de la socio-cognición en la población infantil con sordera mediante intervenciones específicas desde el contexto familiar y escolar durante la etapa infantil:

Tabla 8. Propuestas de intervención para facilitar el desarrollo de la socio-cognición (ToM) en la población infantil con sordera (Morgan, 2015).

	Familia		
0-12 meses: Comunicación temprana	Interacciones compartidas (atención conjunta)		Escuela
	Establecimiento de turnos durante la interacción (atención dividida)		
	Interacción mediante conversaciones directas e indirectas sobre intenciones y emociones		
12-36 meses: Interacciones comunicativas	Conversaciones sobre estados mentales y emociones		Juego simbólico
	Conversaciones sobre cuestiones conocidas y desconocidas		
	Conversaciones que refieran al contexto no inmediato (referir hechos pasados y futuros)		
	Conversaciones sobre noticias e historias familiares		
	Narración de cuentos infantiles		
	"Escondite" con objetos y pistas verbales, p.ej. "frío/caliente"		
3-5 años: Razonamiento explícito ToM	Juegos de rol y escenificaciones		Lectura y comentario de cuentos e historias infantiles en grupos reducidos y en el grupo clase
	Exposición a estímulos que provienen de diferentes fuentes		
	Experimentación de situaciones desconocidas e inesperadas		
	Experimentación de creencias falsas de primer orden: p.ej. "X piensa que..."		
	Experimentación de creencias falsas de segundo orden: p.ej. "X piensa que Y piensa que..."		
	Conversaciones sobre situaciones inusuales		
	Experimentación de respuestas adecuadas e inadecuadas en situaciones sociales		
	Exposición a situaciones que generen dilemas morales		
	Desarrollo de actividades conjuntas entre niños sordos y oyentes que les permitan ponerse en el lugar del otro; conocer los gustos y preferencias individuales, etc.		

En todo caso, tal y como mencionamos al caracterizar la AT que consideramos necesaria en el contexto familiar y escolar de cualquier niño sordo (véase apartado 2.2), el hecho de intervenir en los entornos naturales de crecimiento infantil incrementa las posibilidades de aprendizaje tanto para el niño como para sus cuidadores principales. Aprovechar las rutinas diarias de cada niño con sus padres o

educadores para generar oportunidades de aprendizaje contextualizado implica una mayor adaptación a sus centros de interés y necesidades específicas, al mismo tiempo que facilita que la intervención de los profesionales se adapte a la vida de todos ellos.

Sin embargo, el proceso asistencial integrado de atención temprana (PAI), publicado recientemente por la Consellería de Sanidad para establecer la coordinación de las unidades de AT que dependen del SERGAS y mejorar la prestación del servicio (Consellería de Sanidade, 2015), nos parece que no se corresponde en absoluto con los principios planteados en la nueva normativa gallega de atención temprana (Decreto 183/2013; Xunta de Galicia, 2015). Compartimos así la opinión de la asociación gallega de profesionales de AT cuando afirma que:

O modelo asistencial do PAI baséase en trasladar á AT o tradicional modelo rehabilitador de atención á discapacidade de fai trinta anos. En ese esquema, o neno de AT é considerado un “paciente” a todos os efectos, ao que se lle ofrece de entrada como única opción recibir os servizos no hospital. A UATH concíbese como un anexo infantil ao servizo de rehabilitación de ese hospital e centraliza as prestacións de AT de toda a súa área de xestión, co cal as familias terán que desprazarse ao hospital desde onde vivan, a veces durante meses e anos, o que implica modificar de forma substancial as súas rutinas de vida para recibir ditas prestacións. Este proceso vai en contra dos principios de proximidade e atención nas contornas naturais que son definatorios e esenciais na práctica moderna da AT (AGAT, 2015: 3)²⁷.

Debido a las dificultades que observamos en Galicia para llevar a la práctica las cuestiones planteadas tanto en la nueva normativa de AT como en documentos de referencia a nivel nacional y europeo (GAT, 2000, 2005, 2011; Soriano de Gracia, 1998), no parece factible que pueda modificarse, a corto plazo, el planteamiento realizado por las unidades de atención hospitalaria (UATH) responsables de la fase de intervención del programa gallego de detección precoz de la sordera infantil (Consellería de Sanidade, 2015; Parente Arias y Vizoso Villares, 2002). Por

²⁷ El texto completo de la reclamación efectuada por AGAT ante el consello autonómico de atención temprana puede consultarse en <<http://bit.ly/2kxxOXd>>.

consiguiente, entendemos que corresponde a las entidades que ofrecen actualmente servicios de atención temprana desde el movimiento asociativo de personas sordas y familias plantear el desarrollo de programas que complementen las prestaciones sanitarias, en vez de duplicarlas para proporcionar principalmente una mayor atención logopédica y audiotprotésica²⁸. Ante las carencias actuales, nos parece imprescindible la aplicación de programas de intervención temprana en el hogar y en la escuela que consideren todas las áreas del desarrollo infantil y cumplan, como mínimo, tres objetivos fundamentales:

- 1) Proporcionar a los niños con sordera un input lingüístico natural en LSE, así como un modelo de actuación lingüística a sus cuidadores principales tanto en esta lengua como en la variedad oral que utilicen habitualmente.
- 2) Favorecer un desarrollo evolutivo acorde a la edad de cada niño sordo.
- 3) Facilitar el aprendizaje y uso de la LSE a los padres y educadores de niños sordos, para que puedan elegir realmente una enseñanza bilingüe en lenguas orales y signadas (Ley 27/2007).

3.2. La atención temprana en el entorno educativo

3.2.1. Familiar

La finalidad principal de la intervención temprana con las familias es apoyarlas y orientarlas en las decisiones que deben tomar, para que desde sus potencialidades puedan afrontar tanto las dificultades propias de la tarea de crianza como las

²⁸ La frecuencia del tratamiento logopédico en las unidades hospitalarias de AT es establecida en función de cada caso, pero normalmente suelen ser dos sesiones semanales de 45 minutos de duración. Debido a la organización de las unidades de AT que dependen del SERGAS, las sesiones tienen lugar preferentemente en horario de mañana pese a que dificulta la asistencia regular a la escuela infantil de los niños escolarizados en el primer o segundo ciclo educativo, y dificulta asimismo a los padres la conciliación de la vida familiar y laboral. Ante la planificación actual de las prestaciones sanitarias de carácter público y gratuito, muchas familias incrementan la intervención logopédica y audiotprotésica que reciben sus hijos sordos a través de la asistencia a centros privados o a entidades sin ánimo de lucro como las asociaciones de familias o personas sordas.

relacionadas con los trastornos de desarrollo que pueden tener sus hijos. Cada familia tiene un estilo propio a la hora de educar y relacionarse, con su historia y creencias, de modo que la intervención temprana de los profesionales siempre tiene que dirigirse a la familia con un doble objetivo: *informar* y *formar* con relación a las posibilidades y dificultades que presenta el niño, para colaborar con ellos y facilitarles su labor diaria como educadores.

Tal y como hemos señalado, la mayoría de los niños sordos nacen en familias oyentes pero un porcentaje inferior al 5 o 10% proviene de familias con miembros sordos (Costello et al., 2012)²⁹. Aunque normalmente, tras el diagnóstico de una sordera infantil, resulta más complicado para los padres oyentes restablecer las dinámicas familiares, normalizar la situación y retomar cuanto antes su proyecto de vida, la intervención temprana en el entorno familiar también es necesaria cuando los padres son sordos:

Para los padres oyentes su bebé sordo supone la primera persona sorda que conocen, por lo que no saben el alcance ni las implicaciones de la sordera, ni se imaginan el conjunto de decisiones que han de tomar. Tanto sus expectativas como la confianza básica en ser capaces de desarrollar su rol como progenitores se vienen abajo y durante un largo tiempo se sienten muy vulnerables y confusos. Para estos progenitores el choque emocional suele ser más notable y el aprendizaje de estrategias de comunicación supone un esfuerzo extra (...). Para los padres y madres sordos, la vivencia de la sordera no es algo nuevo, ni tampoco les resulta desconocido el código comunicativo visual, la lengua de signos, ni las estrategias visuales necesarias para garantizar una comunicación temprana eficaz con el bebé. Algunos padres y madres sordos, al igual que ocurre con las familias oyentes, necesitan su tiempo para asimilar y aceptar la sordera del hijo (...) porque ellos mismos han sufrido barreras de comunicación, falta de recursos educativos, etc., situaciones a las que su hija o hijo sordo se verá expuesto en alguna medida (Fundación CNSE, 2007: 23).

²⁹ Según el estudio realizado por Costello, Fernández, Villameriel y Mosella (2012), el porcentaje de niños sordos que nace en familias con miembros sordos es inferior al 5% en nuestro país. Los autores refutan en este trabajo la estimación que suele realizarse a nivel internacional sobre la existencia de un 10% de signantes sordos que son nativos en una lengua de signos, es decir, que son hijos de padres sordos. Como se argumenta en este estudio, la estimación de un 10% de personas sordas que nacen en familias con miembros sordos se basa normalmente en los datos de la comunidad sorda de EEUU, en la cual se ha demostrado un índice elevado de sorderas genéticas que no se corresponde con la situación de otros países.

La aceptación de la sordera y la adecuación comunicativa suelen tener una menor repercusión en la dinámica familiar cuando los padres o algún miembro de la familia son sordos. No obstante, que la adquisición lingüística pueda desarrollarse adecuadamente no evita la necesidad de intervenir en el entorno natural de crecimiento del niño para prevenir la aparición de otros trastornos evolutivos. Las características de los programas de AT dirigidos a las familias de niños sordos deben adecuarse en todo caso a las necesidades específicas de cada una de ellas, porque es en este contexto donde podemos encontrar las diferencias más significativas. Proporcionar los medios y recursos adecuados para que los padres, oyentes o sordos, puedan optar desde edades tempranas por una enseñanza bilingüe en lenguas orales y signadas facilita que consideren, a priori, todas las opciones lingüísticas y que, progresivamente, tomen las decisiones oportunas en cada momento de acuerdo a la información y conocimientos que tienen sobre el desarrollo de sus hijos.

Como señala Sass-Lehrer (2014b: 7-8), pretender que los padres decidan en los primeros meses de vida del niño sordo qué opción lingüística consideran más adecuada es poco realista y puede perjudicar su desarrollo global. En general, las familias prefieren no tener que elegir porque quieren que sus hijos tengan la habilidad y flexibilidad de utilizar la lengua que se adecúe mejor a cada situación comunicativa. La consideración y expectativas que tienen las familias sobre la sordera y sus repercusiones en el desarrollo infantil dependen de la propuesta de intervención que reciben e, independientemente de las opciones que se planteen en cada caso, la implicación de los padres en el programa resulta fundamental para favorecer un ambiente familiar que potencie todas las capacidades y posibilidades de aprendizaje del niño:

Es indudable que las relaciones paternofiliales y las actitudes de los padres ante la pérdida auditiva tienen una extraordinaria importancia en el desarrollo del niño, así como en la actitud que éste adquiere respecto a su vida y a sus relaciones con los demás. La creencia de que el hijo «*es capaz*» es una de las mejores herramientas para proporcionar estímulos al niño. Por ello, los aspectos de la información, apoyo y

asesoramiento a los padres han de ocupar un lugar prioritario (previo y paralelo) a la intervención con el propio niño, para posibilitar un aprovechamiento temprano de las potencialidades del niño en desarrollo (Suárez Rodríguez y Rodríguez Jiménez, 2006: 51).

La atención temprana dirigida a las familias de los niños sordos tiene que contemplar igualmente las necesidades del resto de sus miembros, en especial las de los hermanos, porque también es necesario que conozcan qué implica la sordera, que aprendan estrategias de comunicación, etc., para normalizar cuanto antes la relación entre todos ellos. Los hermanos pueden favorecer especialmente el desarrollo de los niños sordos ante la complicidad y confianza que suele establecerse entre iguales, pero necesitan comprender la situación para sentirse partícipes de la dinámica familiar y percibir que se tienen en cuenta igualmente sus preferencias, intereses y necesidades individuales (Fundación CNSE, 2007: 24).

La intervención temprana en el entorno familiar debe programarse, en cualquier caso, a partir de las demandas y necesidades que perciben como prioritarias los padres y cuidadores principales del niño. De acuerdo con García-Sánchez et al. (2014: 15), para lograr la implicación de la familia y que se sientan capaces y motivados a la hora de introducir los cambios necesarios en el contexto natural de aprendizaje de sus hijos, es primordial atender a las cuestiones que les preocupan pese a que inicialmente no coincidan con las prioridades de los profesionales.

El programa individualizado de AT que debe elaborarse para cada niño sordo según la normativa vigente en nuestra comunidad (Decreto 183/2013) tiene que recoger, por lo tanto, el diagnóstico, valoraciones, orientaciones y objetivos planteados por los profesionales en colaboración con la familia. Concretamente, durante las fases de valoración, intervención y evaluación del programa, el coordinador de caso debe reflejar en este documento:

- Los objetivos y expectativas de la intervención, así como las revisiones o modificaciones introducidas durante su aplicación.
- Las atenciones, recursos y medios proporcionados y su ámbito de realización.

- Las actuaciones de cada persona o profesional.
- La evaluación del desarrollo del niño y el grado de consecución de los objetivos planteados.
- Las preocupaciones, informaciones e intereses manifestados por la familia.
- La coordinación realizada entre todos los agentes que intervienen en el programa (Xunta de Galicia, 2015).

La elaboración y adecuación del programa a las necesidades particulares de cada niño sordo y su familia no solo garantiza la calidad de la intervención, sino que “ofrece un punto de partida imprescindible para los profesionales y para las familias, sirve como referencia de las evaluaciones y permite una mejor coordinación de todos los recursos” (GAT, 2005: 30).

En resumen, consideramos que la atención temprana dirigida al entorno familiar de la población infantil con sordera debe plantearse en cada caso a partir de los siguientes objetivos (Bao et al., 2015):

- 1) Intervenir desde el momento de detección de la sordera en el niño para proporcionar a los padres el apoyo emocional y psicológico que necesitan a la hora de aceptar la nueva situación a la que se enfrentan.
- 2) Planificar y programar con los padres y cuidadores principales del niño una intervención adaptada a sus necesidades y posibilidades para llevarla a la práctica mediante un plan individualizado de AT.
- 3) Enseñar a los padres diferentes estrategias de comunicación que les permitan asegurar la comunicación temprana a través del contacto visual, gestos y señas básicas, y extender su uso al resto de la familia para que el niño también pueda interactuar con ellos.
- 4) Informar sobre el uso de las prótesis auditivas y ayudas técnicas complementarias que facilitan la estimulación auditiva del niño en el hogar y la adquisición de las lenguas orales utilizadas en su entorno familiar.

- 5) Facilitar el aprendizaje de una lengua de signos a todos los miembros del núcleo familiar para que, progresivamente, su uso como un sistema alternativo y complementario a la comunicación oral posibilite un entorno lingüístico accesible y enriquecedor para todos.
- 6) Proporcionar recursos de evaluación que les permitan valorar el desarrollo del niño en cada etapa evolutiva, por ejemplo, mediante un manual sencillo que sirva a la vez de guía para favorecer que la actuación de la familia contemple todas las áreas de crecimiento infantil: cognitiva, lingüística, social, afectiva, motriz, etc.
- 7) Recomendar la asistencia del niño a la escuela infantil, como mínimo desde el primer año de edad, para estimular su crecimiento y desarrollo con iguales y entre iguales.

3.2.2. Escolar

La finalidad de la intervención temprana en el entorno escolar de la población infantil con sordera es la misma que en el entorno familiar: proporcionar a los educadores y maestros la formación e información que pueden necesitar sobre el desarrollo y características específicas del alumno sordo, para facilitar una respuesta educativa adecuada a sus capacidades y posibilidades de aprendizaje. El apoyo y asesoramiento de los profesionales de AT a los equipos docentes de los centros de educación infantil favorece que contemplen todas las necesidades específicas del niño a nivel emocional, relacional y cognitivo.

La escolarización desde el primer ciclo de infantil contribuye a normalizar el desarrollo social, cognitivo y lingüístico de los niños sordos porque estimula todas las áreas de crecimiento y, a su vez, permite a los padres adecuar a la realidad la percepción o expectativas que tienen sobre su hijo en relación con sus compañeros. En general, las escuelas infantiles, "por sus objetivos y por la especial atención que se otorga a los aspectos afectivos y sociales, son lugares idóneos para conseguir que los alumnos con necesidades educativas especiales desarrollen al máximo sus

capacidades" (GAT, 2000: 37). La intervención temprana en este contexto educativo es especialmente importante para prevenir o minimizar la aparición de trastornos evolutivos en cualquier niño, ya que proporciona los mecanismos necesarios para la detección a tiempo de las dificultades que pueden tener:

Las condiciones de la Escuela Infantil y las interacciones que se producen en el contexto escolar, diferentes a las del medio familiar, permiten, en la mayoría de los casos, poner de manifiesto la presencia de desviaciones en el proceso evolutivo, desajustes en el desarrollo psico-afectivo del niño y/o alteraciones en su comportamiento, que por su propio carácter o por la menor gravedad del trastorno, pueden pasar fácilmente inadvertidas a los padres y también al personal sanitario y no son detectadas hasta que el niño accede al contexto educativo (GAT, 2000: 19).

De acuerdo con la legislación vigente (Decreto 329/2005; Decreto 330/2009; Ley Orgánica 2/2006; Ley Orgánica 8/2013), la escuela infantil debe contar con instalaciones adecuadas y aplicar un programa educativo que fomente la autonomía, el desarrollo evolutivo y la socialización de todos los niños, sordos u oyentes, aunque solo imparta el primer ciclo de enseñanza. Conocer previamente la dinámica de funcionamiento del centro posibilita una valoración conjunta por parte de los profesionales, las familias y el propio equipo educativo de los cambios que deben realizarse para facilitar tanto la escolarización como los apoyos que necesita el alumnado con sordera durante toda la educación infantil y primaria.

Una de las primeras cuestiones que debe valorarse, sobre todo en la etapa de cero a tres años, es la posibilidad de introducir y usar una lengua de signos como un sistema alternativo y complementario a la comunicación oral debido a que se trata de un período particularmente crítico para la adquisición lingüística. Para posibilitar un entorno lingüístico verdaderamente accesible al alumnado con sordera, es necesario facilitar al equipo docente el aprendizaje de una lengua de signos y ampliar su enseñanza al conjunto de la comunidad educativa. Tengamos en cuenta que cuando se favorece que todos los alumnos de la escuela compartan una lengua en la que pueden expresarse y comunicarse se propicia realmente un entorno inclusivo para todos ellos y sus familias.

El primer ciclo de educación infantil es una etapa idónea para introducir las lenguas de signos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque su modalidad visogestual beneficia la comunicación temprana al adaptarse mejor a la capacidad articuladora de todos los niños, oyentes y sordos. A partir de los seis meses de edad las producciones orales y gestuales de los niños empiezan a ser cada vez más intencionales, dado que “antes de que el niño esté fisiológicamente preparado para hablar, sí que está cognitivamente capacitado para comunicarse porque su maduración cognitiva comienza antes que la del aparato fonador” (Freijeiro Ocampo, 2015: 12). Posteriormente, a partir de los nueve meses, empiezan a manifestar una serie de comportamientos sociales que se apoyan en su capacidad para interactuar con otros, “concibiendo metas e intenciones conjuntas y compartiendo con ellos la atención (intencionalidad compartida)” (Tomasello, 2013: 107).

[E]l papel decisivo que desempeña la infraestructura de la intencionalidad compartida – que incluye la atención conjunta y un terreno conceptual común– en el aprendizaje y uso del lenguaje es la premisa fundamental de la teoría pragmático-social de la adquisición del lenguaje propugnada por Bruner (1983), Nelson (1985, 1996) y Tomasello (1992b, 2003) (ibíd.).

Según Tomasello (2013), de acuerdo con esta teoría “se prevé en el desarrollo una estrecha sintonía entre la comunicación gestual y la lingüística, porque tanto los gestos como el lenguaje se aprenden y se emplean en el marco interpersonal de la intencionalidad compartida, la cual, según los datos registrados, surge entre los 9 y 12 meses de edad” (ob. cit.: 117). La inmadurez del aparato fonador limita así las destrezas orales de cualquier niño hasta los 18 meses de edad, aproximadamente, pero sus destrezas manuales están más desarrolladas durante este período. El éxito de los programas de comunicación gestual con bebés oyentes radica, por tanto, en que facilitan las interacciones comunicativas con sus cuidadores principales. Así lo manifiestan Báez Montero y Cardama Barrientos (2015), responsables de los primeros programas de LSE implantados en escuelas infantiles de Vigo:

Para los educadores de escuelas, las ventajas radican en que favorece la comunicación con los bebés, mejora la percepción de la eficacia en el aula porque el clima es más

tranquilo y agradable, y facilita que se establezca una relación más positiva con los bebés. Los padres, con la comunicación visogestual, cambian su percepción de los bebés porque los ven capaces de aprender, se establece una mayor relación y comunicación y se sienten más eficaces a la hora de criar a sus hijos. Por su parte, los niños se inician y progresan en la capacidad de expresar sus necesidades y deseos antes de poder hablar; además, se reducen la frustración y las rabietas, mejora el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, la capacidad atencional, el contacto visual, los momentos de atención compartida y el desarrollo cognitivo (ob. cit.: 36-37).

Pese a que en el primer ciclo de la educación infantil no suele considerarse la posibilidad de utilizar el léxico de la LSE, el uso de gestos no convencionalizados en canciones y cuentos infantiles es frecuente en todos los centros educativos. Por ejemplo, en Galicia, el currículo de esta etapa de enseñanza menciona específicamente la importancia que adquiere la gestualidad en el desarrollo del lenguaje infantil:

En cualquier caso, la situación central de la comunicación oral no puede ocultar la importancia fundamental que tiene también la comunicación gestual y corporal en estos primeros años y que deberá ser reforzada por la acción de los educadores y educadoras tratando de dar sentido a estos intentos de comunicación (Decreto 330/2009: 10780).

En cualquier caso, la introducción de la enseñanza de las lenguas de signos españolas en la etapa de infantil beneficia a toda la comunidad educativa ya que, entre otras ventajas, permite la utilización de señas convencionales en las dinámicas del aula, en vez de gestos inventados. La puesta en práctica de programas de comunicación gestual en las escuelas infantiles consideramos que constituye una medida de normalización lingüística excepcional para estas lenguas, al mismo tiempo que contribuye a posibilitar una educación inclusiva que tiene en cuenta la diversidad del alumnado.

Además, en el caso del alumnado sordo, la posibilidad de estimular precozmente su comunicación lingüística a través de un código compartido con su entorno escolar, en el que puede estar de cinco a ocho horas diarias, supone igualmente una medida de prevención para evitar o minimizar la aparición de trastornos en su desarrollo. Por consiguiente, otro de los objetivos prioritarios de la intervención de los servicios de AT debe ser apoyar a los educadores y maestros en la adaptación

de materiales, estilos educativos y el uso de nuevas estrategias de comunicación. Las actividades planificadas tienen que adecuarse a las capacidades y necesidades específicas de los niños sordos mediante recursos visuales y espaciales que aseguren tanto su comprensión de las rutinas diarias, como su participación en las diversas tareas de aprendizaje y en el resto de actividades lúdicas.

La intervención temprana en el entorno escolar del alumnado sordo debe orientarse en cada caso a generar las condiciones necesarias que requiere su escolarización ordinaria en cualquier nivel de enseñanza. Concretamente, para atender a las necesidades específicas de los centros escolares con alumnado sordo durante las primeras etapas educativas, entendemos que deben plantearse como mínimo los siguientes objetivos:

- 1) Intervenir con anterioridad al inicio de la escolarización del alumno, para valorar y planificar con la mayor antelación posible las modificaciones necesarias en el proyecto educativo del centro.
- 2) Enseñar a los educadores y maestros estrategias de comunicación que les permitan asegurar la comunicación e interacción temprana con el niño a través del contacto visual, gestos y señas básicas.
- 3) Facilitar el aprendizaje de una lengua de signos al equipo educativo para incluir progresivamente su enseñanza en el proyecto lingüístico del centro y extender así su uso entre todo el alumnado y familias.
- 4) Formar a los docentes en el uso de los recursos de apoyo a la comunicación oral que necesita el alumno para acceder a la información auditiva y adquirir destrezas lingüísticas en esta modalidad.
- 5) Colaborar con el equipo educativo en la adaptación de espacios, materiales, tareas y actividades didácticas.
- 6) Proporcionar recursos de evaluación al profesorado que les permitan valorar el desarrollo global del niño, para prevenir e intervenir a tiempo la aparición de

trastornos evolutivos en cualquier área de desarrollo: cognitiva, lingüística, social, afectiva, motriz, etc.

Una coordinación efectiva entre los equipos interdisciplinarios de atención temprana y los centros educativos también puede favorecer el agrupamiento de alumnado sordo en escuelas de referencia para su escolarización ordinaria. La implantación de modelos educativos en lenguas orales y signadas requiere disponer de centros, programas, profesorado especializado y didácticas específicas, por lo tanto, la posibilidad de agrupar en determinadas escuelas al alumnado con sordera permite optimizar los recursos profesionales y materiales que necesitan durante su escolarización. No obstante, como la escolarización en centros preferentes no siempre es posible, ya que debe respetarse la preferencia de las familias o la proximidad a su lugar de residencia, esta situación no debe impedir que se proporcionen igualmente todos los medios necesarios para garantizar una respuesta educativa acorde a las capacidades y posibilidades del alumnado sordo.

Como hemos argumentado previamente (véase apartado 1.2), la incorporación de la enseñanza de la LSE o LSC a las escuelas españolas supone una innovación educativa que debe plantearse como tal, en vez de considerarse una medida de accesibilidad para determinados alumnos, porque, en primer lugar, mejora la competencia lingüística de los niños sordos y sus compañeros oyentes; en segundo lugar, favorece la inclusión social, y por último fomenta actitudes de respeto hacia la diversidad lingüística y cultural en toda la comunidad educativa.

Consideraciones finales

Nos parece imperiosa la necesidad de que los currículos de todas las regiones españolas regulen cuanto antes la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas de signos españolas en la educación infantil, primaria y en el resto de niveles educativos. Los currículos base de primaria, secundaria y bachillerato han

incorporado recientemente la posibilidad de impartir la materia de LSE o LSC en cualquier centro educativo (Real Decreto 126/2014; Real Decreto 1105/2014), de manera que es probable que la publicación del nuevo currículo base de infantil incorpore igualmente esta posibilidad. Si se pretende garantizar realmente la existencia de modelos educativos bilingües para el alumnado sordo y sordociego, los proyectos educativos en LSE y LSC no pueden depender exclusivamente de la buena voluntad de algunas administraciones, equipos interdisciplinares, centros educativos y los profesionales que los forman.

Tal y como han señalado varios autores (Acosta Rodríguez, 2006b; Morales López, 2008; Muñoz-Baell et al., 2008; Nogueira et al., 2012), creemos que el carácter bilingüe de las experiencias realizadas durante las últimas décadas debe cuestionarse mientras que las lenguas de signos españolas no formen parte del currículo del alumnado desde las primeras etapas de enseñanza. Consideramos, en todo caso, que los modelos lingüísticos diseñados para la escolarización del alumnado sordo tienen que ser pluralistas e incorporar las lenguas de signos y las lenguas orales de su entorno social. Además, los programas de enseñanza de la lengua de signos en la educación infantil y primaria tienen que diferenciarse a pesar de que la gran heterogeneidad del alumnado, sordo y oyente, justifique la necesidad de plantear “una propuesta curricular intermedia, abierta y flexible” (CNSE, 2003: 80).


Los centros educativos que ofrecen proyectos bilingües en lengua de signos y lenguas orales deben disponer de recursos y materiales didácticos que no estén orientados únicamente a la enseñanza de la LSE como segunda lengua, ya que para muchos alumnos sordos es la primera lengua de acceso al currículo y necesitan aprenderla como tal. La legislación educativa plantea en la actualidad un tratamiento integral de las lenguas en el currículo para enfatizar la importancia que adquieren las competencias lingüísticas en el aprendizaje de cualquier materia. Por eso, debe enseñarse a estos alumnos *en y la* lengua de signos, de forma similar a otros

programas plurilingües que se dirigen específicamente al alumnado procedente de minorías lingüísticas y culturales.

Las directrices europeas inciden actualmente en la necesidad de adoptar un enfoque plurilingüe en la didáctica de las lenguas maternas, ambientales y extranjeras para fomentar entre la ciudadanía el conocimiento y respeto a la diversidad lingüística y cultural que existe en todo el continente (Candelier et al., 2013; Council of Europe, 2001). Pensamos que este contexto de fomento del plurilingüismo y respeto a la diversidad, que las administraciones educativas difunden en las escuelas de toda Europa, puede contribuir a que la sociedad valore la importancia que tiene asimismo el conocimiento de una lengua de signos para cualquier persona, independientemente de sus capacidades.

[T]here are many similarities between hearing bilinguals and deaf bilinguals. Many of the justifications for retaining a minority language child's first language and for a 'strong' form of bilingual education for such children also hold for deaf children. The argument that children from language minorities should become bicultural and culturally pluralistic also tends to hold for deaf bilinguals. Language minorities are often the poor, low power, low status, relations of majority language speakers. Even more so among deaf people. Deaf bilinguals are often the poor relations of language minority bilinguals (Baker y Prys Jones, 1998: 569).

En el siguiente capítulo analizaremos las posibilidades que nos ofrecen para la enseñanza, aprendizaje, evaluación y valorización de las lenguas de signos determinados recursos plurales que, como el *Portfolio Europeo de Lenguas* (PEL), han sido diseñados específicamente para promover el plurilingüismo entre la ciudadanía y favorecer así una sociedad más tolerante hacia la diversidad lingüística y cultural.



LA LENGUA DE SIGNOS
ESPAÑOLA, UNA LENGUA MÁS
¿PARA TODOS?

«Educar para y en la diversidad presupone, en el caso de los sordos, la concreción en el currículum de esa diversidad lingüística y cultural»

Víctor Acosta (2006a: 189)

Capítulo II. EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS: UN RECURSO PLURAL PARA LA ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE TODAS LAS LENGUAS

Introducción

1. Multilingüismo y plurilingüismo

1.1. Las segundas lenguas en el plan curricular de las comunidades bilingües.

1.2. El Proyecto Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)

1.2.1. El PEL en la Educación Infantil

1.2.2. EL PEL en la Educación Primaria

2. Un portafolio europeo para todos los aprendices: el PEL Multimodal

2.1. El portafolio multimodal de infantil (3-7 años)

2.2. El portafolio multimodal de primaria (8-12 años)

3. La experimentación del PEL Multimodal

3.1. El CEIP Escultor Acuña de Vigo

3.2. El CEIP Santo Paio de Abaixo de Reboreda (Redondela)

3.3. Primeros resultados: desde Galicia hasta Europa

4. Hacia un portafolio multimodal para la etapa 0-3 años.

4.1. Objetivos del primer portafolio

4.2. La experiencia en la EI Abelliñas de Oleiros (A Coruña)

Consideraciones finales

Introducción

[L]a evolución hacia una concepción global de la educación lingüística, que integra la enseñanza y el aprendizaje de TODAS las lenguas (Candelier et al., 2013: 8).

Las lenguas de signos forman parte del patrimonio lingüístico europeo pero su carácter minoritario y, tradicionalmente, minorizado ha contribuido a que su conocimiento y uso se asocie exclusivamente al colectivo de personas sordas. Incluso, dentro de este colectivo, la necesidad de aprender y utilizar una lengua de signos suele asociarse normalmente a las personas sordas cuyas destrezas lingüísticas no son funcionales en una lengua oral porque, por ejemplo, no son usuarias de prótesis o implantes auditivos.

Tal y como hemos contextualizado en el primer capítulo, la legislación española ha reconocido específicamente los derechos lingüísticos y sociales de las comunidades de personas sordas (Ley 27/2007), pero continúa minusvalorándose la posibilidad de enseñar las lenguas de signos españolas tanto a la población infantil con sordera, en particular, como, en general, al conjunto de la sociedad. El aprendizaje temprano de varias lenguas, orales y signadas, no suele ser un planteamiento habitual en el entorno familiar y educativo de los niños sordos, ni oyentes.

De modo similar a lo que ocurre en otros contextos multilingües, posibilitar el conocimiento, aprendizaje y uso de las lenguas de signos desde las primeras etapas de enseñanza contribuye a enriquecer el proyecto educativo de cualquier centro escolar y constituye una medida de atención a las necesidades específicas de determinados alumnos, como es el caso del alumnado con sordera o con dificultades para la comunicación oral. Para que las personas sordas también tengan la oportunidad de desarrollar una competencia plurilingüe, como el resto de ciudadanos, creemos que puede resultar especialmente útil plantear en este

contexto de enseñanza el enfoque didáctico que promueve el Consejo de Europa en el diseño de propuestas curriculares (Council of Europe, 2001):

[L]a educación lingüística debe ser analizada de manera holística, de tal forma que esta formación incluya la lengua materna/primer lengua, las lenguas de minorías (tanto las de implantación reciente como las bien arraigadas) y lenguas extranjeras; y que los objetivos generales de la educación deberían incluir la promoción del plurilingüismo en los individuos. La política para la educación lingüística debe promover la inclusión de todos los grupos lingüísticos y culturales en una sociedad; la política para la educación lingüística es por consiguiente un aspecto de la política social, con una dimensión nacional en cuanto a la inclusión y con una dimensión internacional con respecto a la interacción con otras sociedades y sus miembros (Dobson, 2006: 18).

Ante el estado actual de la educación de personas sordas, en este capítulo nos centraremos en analizar los motivos por los que consideramos que las políticas lingüísticas y educativas que promueven en la actualidad los organismos internacionales en la didáctica de lenguas maternas, ambientales y extranjeras proporcionan un marco sociolingüístico excepcional para la normalización de las lenguas de signos, especialmente en el sistema educativo:

Este cambio de paradigma (que se persigue aún hoy) buscaba abandonar una visión compartimentada de la(s) competencia(s) de los individuos en materia de lenguas y de culturas, consecuencia lógica de la definición que se da de la "competencia plurilingüe y pluricultural" en el Marco Europeo Común de Referencia: esta competencia no consiste en "un repertorio de competencias comunicativas diferenciadas y separadas dependiendo las lenguas" sino en "una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye todo el repertorio lingüístico del que se dispone" (Candelier et al., 2013: 8).

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Council of Europe, 2001) ha establecido las bases de una política lingüística común en Europa. Para su difusión y puesta en práctica en los países miembro, el Consejo de Europa promovió asimismo el desarrollo e implantación en los centros educativos del *Portfolio Europeo de Lenguas* (PEL), un instrumento diseñado específicamente para desarrollar la conciencia del aprendizaje de lenguas (Conde Morencia, 2002: 9). En nuestra investigación hemos comprobado que la propuesta didáctica que subyace al PEL puede facilitar la introducción del conocimiento, aprendizaje y uso de la LSE en los colegios de infantil y primaria, independientemente de que escolaricen a alumnado sordo o con dificultades para la comunicación oral.

La disponibilidad de recursos que, como el PEL, propician la reflexión y evaluación lingüística por parte del propio aprendiz, el profesorado y las familias contribuye además a mejorar el contexto educativo de determinados colectivos porque favorece el entendimiento en entornos lingüísticos plurales, tal y como hemos comprobado en el contexto escolar de la población infantil con sordera. La necesidad de disponer de materiales diseñados *para todos*, como también analizaremos en este capítulo, contribuye así a la aplicación práctica de los principios de *normalización e inclusión* que garante la legislación vigente en el sistema educativo (LOE 2/2006; LOMCE 8/2013).

En el siguiente apartado diferenciaremos, en primer lugar, los conceptos de multilingüismo y plurilingüismo para introducir el PEL y el proyecto europeo en que se integra. A continuación, caracterizaremos brevemente cómo está planteándose la implantación del plurilingüismo en contextos educativos en que, como en Galicia, coexisten dos lenguas cooficiales y concretaremos cuáles son las *medidas de atención a la diversidad* consideradas normalmente en la enseñanza de lenguas, tanto maternas o primeras (L1) como segundas y/o extranjeras (L2). En segundo lugar, presentaremos nuestra adaptación a la multimodalidad de los modelos españoles de PEL dirigidos a las etapas de infantil (3-7 años) y primaria (8-12 años), así como los resultados de la experimentación de esta propuesta para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas orales y signadas en dos colegios gallegos de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Por último, plantearemos la necesidad de disponer igualmente de un portafolio multimodal para la etapa 0-3 años y mostraremos los resultados que hemos obtenido hasta ahora a partir de la propuesta que diseñamos para aplicar en el entorno familiar y escolar de una niña sorda.

1. Multilingüismo y plurilingüismo

La importancia de incorporar el plurilingüismo en los programas escolares desde edades tempranas destaca en todas las políticas lingüísticas y educativas europeas de hoy día:

[S]e trata de concurrir a la doble finalidad que subyace a las acciones del Consejo de Europa: por una parte, salvaguardar el patrimonio lingüístico y cultural de los Estados miembros de la Unión Europea y, por otra parte, favorecer la comprensión mutua y la tolerancia. Lo cual, en materia de lenguas, se traduce en el hecho de promover la formación de ciudadanos europeos plurilingües y pluriculturales, aptos para la movilidad, los intercambios y la colaboración con los otros ciudadanos europeos (García et al., 2004: 76).

A diferencia del concepto de *multilingüismo*, que se refiere al “conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” y puede lograrse, por ejemplo, “diversificando la oferta de lenguas en un centro escolar o en un sistema educativo concreto” (Council of Europe, 2001: 2), el término *plurilingüismo* hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. El dominio de una, dos o más lenguas consideradas de forma aislada deja de ser, por lo tanto, el objetivo de aprendizaje para dar paso a la consecución del plurilingüismo. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto.

Tal y como afirmaba Gumperz (1981: 40), para favorecer la comprensión mutua en las situaciones de lenguas en contacto, era necesario redefinir la competencia comunicativa como los conocimientos lingüísticos y las respectivas convenciones comunicativas que los hablantes deben poseer para poder iniciar y mantener una conversación. Actualmente sabemos que la comunicación no tiene por qué ser, en

sí misma, la causa de los problemas que surgen en las situaciones multilingües, sino que pueden estar motivados por factores económicos, históricos y culturales. Los conflictos que existen entre los hablantes de diferentes etnias o variedades lingüísticas pueden deberse tanto a diferentes metas o aspiraciones, como a inferencias basadas en diversas estrategias de contextualización, "que después de todo son la punta del iceberg que simboliza las fuerzas de la historia" (ob. cit., 45). Aunque no podemos negar que pueden existir ciertas desventajas, la investigación sociolingüística nos permite afirmar hoy en día que existen más ventajas que inconvenientes en el hecho de conocer varias lenguas. De acuerdo con Baker y Prys Jones (1998: 8), la única desventaja que puede tener dominar dos o más lenguas son las implicaciones individuales o sociales que dicho conocimiento puede acarrear para el individuo:

Such identity conflicts are not inevitably the result of language. It is possible to own two languages and not have such identity conflicts (...) However, language are clearly a contributor. Languages enable person to participate in two or more cultures, to think and act within two different ethnic groups, to identify with each group or neither group. Language is a vehicle through which an identity conflict may arise. Self-identity, cultural identity and ethnic identity can be a problem for some bilinguals (ob. cit.: 9).

La competencia plurilingüe siempre varía de acuerdo con las experiencias lingüísticas que haya vivido el individuo. Un buen perfil plurilingüe no presupone necesariamente un rico perfil pluricultural, ya que es posible tener un buen dominio del sistema de una lengua y, sin embargo, desconocer importantes aspectos de su cultura. Las competencias en las diferentes lenguas que posee el hablante plurilingüe se encuentran generalmente en desequilibrio, tienen un carácter transitorio y varían con el tiempo. Así, el documento marco ejemplifica que, generalmente se consigue un mejor dominio en una lengua que en las otras; el perfil de competencias en una lengua puede ser diferente del de las otras, "por ejemplo, es posible que el hablante tenga muy buena competencia oral en dos lenguas pero que sea competente en expresión escrita solo en una de ellas" (Council of Europe, 2001: 131); las estrategias que utiliza el hablante para comunicarse pueden variar según la lengua implicada, por ejemplo, el individuo puede recurrir a la mímica y al

uso de gestos para compensar una insuficiente competencia lingüística en la lengua implicada en una interacción y, sin embargo, dar la impresión de ser menos expresivo y más distante en otra lengua que domina mejor.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación* (MCER) plantea que, para lograr el plurilingüismo, es fundamental desarrollar tanto un repertorio lingüístico, en el que se ejerciten todas las capacidades lingüísticas que posee el individuo, como los mecanismos que faciliten la interacción de las competencias de sus diferentes lenguas. Desde esta perspectiva, el concepto de competencia parcial en una lengua, lejos de significar un desarrollo imperfecto o pobre, se concibe como parte de una competencia plurilingüe que resulta enriquecida porque “no se compone de la simple adición de competencias monolingües, sino que permite combinaciones y alternancias de distinto tipo” (Council of Europe, 2001: 132).

El MCER recoge de forma detallada la evolución de las didácticas de lenguas en los últimos 30 años, al tiempo que da el espaldarazo definitivo al concepto de Europa plurilingüe. También hace posible el reconocimiento mutuo de niveles de dominio entre distintos países o instituciones para distintas lenguas, sobre la base de unos estándares comunes. El MCER responde de esta manera a las recomendaciones del Comité de Ministros de la Unión Europea a los gobiernos, emplazándoles a tomar medidas para completar un sistema europeo eficaz de intercambio de información, que cubra todos los aspectos del aprendizaje, docencia e investigación de lenguas (Figueras Casanovas, 2006: 39).

El enfoque plurilingüe que promueve el MCER en la enseñanza y aprendizaje de lenguas resuelve, pues, el debate que ha existido con relación al concepto de ‘bilingüismo equilibrado’, así como las connotaciones negativas que tradicionalmente han sido atribuidas al concepto de ‘semilingüismo’. Según Romaine (1989: 251), ambos términos denotaban una concepción estática del lenguaje porque es imposible especificar todas las habilidades que debe tener un hablante bilingüe ‘ideal’, ya que todos los bilingües son, en cierta medida, semilingües (ob. cit.: 253). Como argumentaba esta autora, también era necesario definir la noción de competencia lingüística de modo que nos permitiera valorar las

capacidades productivas de los niños bilingües como logros estratégicos, en vez de como un déficit en sus habilidades comunicativas (ob. cit.: 252). En las situaciones de lenguas en contacto, la competencia comunicativa del individuo puede abarcar varios códigos que están desigualmente desarrollados, de manera que es posible tener fluidez en dos o más idiomas, tomados conjuntamente, sin ser capaces de funcionar como monolingües en cada uno de ellos (Romaine, 1989: 281).

El Marco común europeo de referencia para las lenguas y el Portfolio europeo de las lenguas son, pues, actividades clave de la política para la educación lingüística del Consejo de Europa. Tienen sus orígenes en el congreso de Rüschtlikon en 1991 y son fruto de una docena de años de investigación y experimentación. Hay que subrayar que el impulso inicial no vino de políticos sino de profesionales en el campo de las lenguas (...) El MCER es una herramienta de referencia, que pretende estimular el análisis de las necesidades de los aprendices. Invita a los profesionales a reflexionar sobre todos los factores (lingüísticos o de otros ámbitos) que pueden incrementar la eficacia de la enseñanza/aprendizaje en cada grupo particular de alumnos para cualquier lengua (Dobson, 2006: 19).

El *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL) es asimismo una propuesta didáctica innovadora que ha sido diseñada por el Consejo de Europa para poner en práctica el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) en los centros educativos. La publicación del PEL y el MCER (Council of Europe, 2001) ha supuesto un punto de inflexión para la enseñanza de lenguas en todo el continente europeo ya que, desde su existencia, el conjunto de programas y didácticas de lenguas regionales, nacionales y extranjeras realizan las adaptaciones necesarias a estas nuevas directrices:

Mientras el Marco establece unas bases para una política lingüística común dentro de Europa, definiendo contenidos, objetivos, metodología y criterios de evaluación y de aprendizaje, el PEL es más un instrumento encaminado a desarrollar la conciencia de aprendizaje. Se trata de un documento en el que los que aprenden lenguas pueden registrar de forma guiada y sistemática su competencia lingüística, las acreditaciones obtenidas en materia de lenguas y todas las experiencias lingüísticas y culturales significativas. El Portfolio es una consecuencia lógica del Marco y existen lazos muy estrechos entre ambos pues comparten instrumentos de control del aprendizaje como son las escalas de evaluación (y autoevaluación) (Conde Morencia, 2002: 9).

Las propuestas curriculares de los países miembros han incorporado recientemente una referencia explícita a la sensibilización de los aprendientes hacia

la diversidad lingüística y cultural, y el respeto a diferentes maneras de expresarse y actuar, de acuerdo con el enfoque didáctico que promueve el Consejo de Europa a partir del marco común de referencia (MCER). En general, como señalan Candelier et al. (2013: 6), los *enfoques plurales de las lenguas y de las culturas* ponen en práctica actividades de enseñanza–aprendizaje que implican al mismo tiempo a diferentes variedades lingüísticas y culturales. Se oponen a los que se podrían denominar “singulares”, cuyo planteamiento didáctico se centra aisladamente en una sola lengua o cultura determinada. La evolución que ha tenido lugar en la didáctica de lenguas durante los últimos treinta años ha supuesto el desarrollo de cuatro enfoques plurales, no obstante, el primero de ellos, el *enfoque intercultural* ha sido el más conocido y el que ha ejercido de momento una mayor influencia:

Este enfoque conoce numerosas variantes. Todas comparten principios didácticos que recomiendan basarse en fenómenos propios de una determinada área cultural para comprender otros relativos a otra área cultural diferente. Estos principios preconizan también la utilización de estrategias destinadas a favorecer la reflexión sobre modalidades del contacto entre individuos que disponen de referencias culturales diferentes. Los otros enfoques, más orientados hacia la lengua, requieren una presentación un poco más detallada. Se trata de la *didáctica integrada de las lenguas*, de la *intercomprensión entre lenguas de la misma familia* y del *despertar a las lenguas* y se pueden poner en práctica dentro y fuera del currículo escolar (ibíd.).

Por ejemplo, según la definición que se ha dado del *despertar a las lenguas* en diversos proyectos europeos que han desarrollado este enfoque, “se da *despertar a las lenguas* cuando una parte de las actividades se realizan con lenguas que la escuela no tiene la intención de enseñar” (ob. cit.: 7). Así, el planteamiento de este enfoque no se limita solamente a estas lenguas, sino que incluye también la lengua de la escuela y cualquier otra lengua que se esté aprendiendo. Además, se ponen en práctica actividades que integran todo tipo de variedades lingüísticas (de la familia, el entorno, etc.), sin ningún tipo de exclusión:

Dado el gran número de lenguas con las que se anima al alumno a trabajar — generalmente varias decenas— el *despertar a las lenguas* puede parecer un enfoque plural “extremo”. Concebido sobre todo como acogida del alumno en la diversidad de las lenguas (y de sus propias lenguas) desde el inicio de la escolaridad, como vehículo de un mejor reconocimiento en el contexto escolar de las lenguas que “aportan” los alumnos alófonos o como un tipo de propedéutica desarrollada en la escuela primaria,

también puede promoverse para acompañar a los aprendizajes lingüísticos a lo largo de toda la escolaridad (ob. cit.: 8).

El *Marco Europeo de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* (MAREP) proporciona a su vez un referencial de competencias y recursos que facilita la puesta en práctica del enfoque didáctico que promueve el MCER en contextos multilingües; que implican simultáneamente el conocimiento y uso de varias lenguas tanto primeras o maternas como cooficiales, ambientales, extranjeras o segundas lenguas. El MAREP fue publicado inicialmente en el año 2008 como parte de los resultados del proyecto ALC, *A través de las Lenguas y las Culturas*, desarrollado por el Centro Europeo de Lenguas Modernas durante el período 2004-2007, y “representa un complemento indispensable para las herramientas existentes, en particular, el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas o los Portafolios europeos de las lenguas” (Candelier et al., 2013: 11).

[L]os enfoques plurales y el MAREP, herramienta importante para su aplicación en el ámbito didáctico son instrumentos necesarios para la puesta en práctica de políticas lingüísticas educativas que respondan a finalidades educativas y sociales que consideramos esenciales y que difunde el Consejo de Europa que promueve el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural de cada alumno (ob. cit.: 9).

De esta manera, el desarrollo simultáneo del plurilingüismo y la interculturalidad se convierte en un proceso natural, pues las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua interactúan, se enriquecen mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a desarrollar destrezas, capacidades y actitudes interculturales.

Tal y como precisan los autores del MAREP (Candelier et al., 2013: 11), pese a la declaración de principios que manifiestan actualmente las políticas lingüísticas y educativas de los organismos internacionales, estatales y autonómicos con respecto a la competencia plurilingüe e intercultural, la práctica más frecuente continúa siendo el tratamiento de las capacidades lingüísticas de los aprendices en términos de yuxtaposición lengua a lengua. En Galicia, por ejemplo, a pesar de la publicación del Decreto 79/2010, que regula el plurilingüismo en las enseñanzas no

universitarias, queda un largo camino por recorrer hasta su implantación efectiva en los centros educativos. De acuerdo con San Isidro Agrelo (2011: 328):

Si repasamos la evolución de las metodologías relacionadas con el aprendizaje de lenguas, es fácil percibir que, hasta hace bien poco tiempo, la perspectiva era monolingüe y compartimentada. Con la publicación de marco común europeo de referencia para las lenguas, la aparición del Portfolio, el enfoque TIL (Tratamiento Integrado de Lenguas) y la llegada de los modelos de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (CLIL) se ha abierto un nuevo espacio para la convergencia de metodología y evaluación en lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje de lenguas (ibíd.).

1.1. Las segundas lenguas en el plan curricular de las comunidades bilingües

Los currículos escolares en Galicia y en otras comunidades españolas con lenguas cooficiales incluyen en la educación primaria, como mínimo, la enseñanza obligatoria de tres lenguas: en nuestro caso, el gallego y el español como lenguas vehiculares y el inglés como lengua extranjera. El decreto del plurilingüismo aprobado en Galicia recoge, por tanto, la necesidad de plantear en los centros escolares un enfoque metodológico de carácter plural que implique, a su vez, un tratamiento integrado de las lenguas del currículo:

Evidentemente, cada lingua ten as súas características propias, que requiren dun tratamento e traballo específico, pero hai determinados aspectos do currículo que, pola afinidade ou similitude que presentan en ambas as áreas, precisan ben ser abordados de maneira parella, ben ser presentados só nunha lingua pero traballados e practicados en cada unha delas (...) Ademais, no centro teñen presenza lingua(s) estranxeira(s) que tamén son abordadas na aula desde un enfoque comunicativo e intercultural, pois o coñecemento dos valores e as crenzas compartidas por grupos sociais doutros países resulta esencial para a comunicación nesta sociedade globalizada (Decreto 105/2014: 37542).

En nuestra comunidad, tal y como ocurre en el resto de autonomías españolas, la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés es impartida por maestros o profesores especializados en su docencia. En cambio, el responsable de la enseñanza del español y gallego como lenguas cooficiales o segundas lenguas es el maestro y tutor de cada curso en las etapas de infantil y primaria, mientras que en Secundaria

las materias lingüísticas son impartidas normalmente por profesorado licenciado o graduado en estudios lingüísticos o filológicos.

Para la enseñanza específica de una lengua como L1 o L2 al alumnado con sordera, u otros alumnos con necesidades específicas de aprendizaje, tanto el maestro generalista como el profesorado de cada materia lingüística cuentan con el apoyo educativo proporcionado por el maestro de Audición y Lenguaje (AL) o el intérprete en el caso de disponer de este recurso. No obstante, en el primer capítulo hemos destacado que, en el caso de la escolarización en modelos educativos en lenguas orales y signadas (véase cap. I, apdo. 1.3.2.3), todavía no disponemos en nuestro país de estudios filológicos para la enseñanza de una lengua de signos y tampoco de acreditaciones oficiales o comunes que certifiquen el nivel de competencia de los profesionales cualificados hasta ahora en las lenguas de signos españolas.

La LOMCE mantiene las medidas de flexibilización y alternativas metodológicas que señalaba la LOE para la enseñanza de lenguas extranjeras al alumnado con necesidades específicas de aprendizaje, pero precisa que serán establecidas especialmente con el alumnado que tiene dificultades para la expresión oral:

4. (...) Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél [sic.] que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas (Ley Orgánica 8/2013, art.19).

En relación con la enseñanza de lenguas cooficiales, ni la LOE ni la LOMCE mencionan específicamente medidas o alternativas metodológicas para el alumnado con discapacidad ya que, en este caso, con carácter general para todo el alumnado, puede existir la posibilidad de solicitar una exención según lo estipulado en la legislación de cada autonomía. La LOMCE refiere así que:

4. Los alumnos y alumnas deben cursar el área Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar exentos de cursar o de ser evaluados de dicha área en las condiciones establecidas en la normativa autonómica

correspondiente. El área Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al del área Lengua Castellana y Literatura (Ley Orgánica 8/2013, art. 18).

En Galicia únicamente está permitida la exención temporal de la cualificación de las pruebas de evaluación en la materia de lengua gallega, por un máximo de dos cursos escolares, para el alumnado que se incorpore al sistema educativo de Galicia en el tercer ciclo de educación primaria, en educación secundaria obligatoria o en bachillerato, procedente de otras comunidades autónomas o de un país extranjero (Decreto 79/2010, art. 18).

La exención del alumnado con sordera de la enseñanza tanto de lenguas extranjeras como lenguas cooficiales o segundas lenguas era una práctica habitual en nuestra comunidad hasta los años 90, en la actualidad se considera obligatorio su aprendizaje. Así, hasta que no se elabore el plan dirigido específicamente al alumnado con necesidades educativas especiales que señala la normativa que regula en Galicia el plurilingüismo en las enseñanzas no universitarias (Decreto 79/2010)³⁰, las medidas y recursos de apoyo que se aplican al alumnado sordo para facilitar la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las materias lingüísticas son las mismas que figuran en el Decreto 229/2011 como *medidas extraordinarias de atención a la diversidad*: a) adaptaciones curriculares, b) grupos de adquisición de lengua, y/o c) el apoyo de maestros especialistas en Audición y Lenguaje (AL) o Pedagogía Terapéutica (PT) (véase cap. I, apdo. 1.3.1).

De acuerdo con Sandoval et al. (2012: 123), observamos que en Galicia también predomina como norma general una concepción del apoyo educativo que recae directamente en el profesorado de AL y PT, en vez de considerarse una responsabilidad conjunta del equipo docente y el resto de miembros de la comunidad educativa. La situación más frecuente en la escolarización del alumnado

³⁰ La disposición adicional tercera del *Decreto para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia*, establece que "a Administración educativa elaborará e presentará un plan dirixido ao alumnado con necesidades educativas especiais que asegure a súa capacitación lingüística nas linguas oficiais (Decreto 79/2010: 9247).

con sordera es, por consiguiente, la aplicación de medidas *extraordinarias* de carácter paliativo o compensador, mayoritariamente adaptaciones curriculares y el apoyo individualizado o en pequeño grupo de los maestros de AL y PT, así como la posibilidad de disponer de un intérprete de LSE para acceder al currículo escolar.

Ni en el *Plan Xeral de Atención á Diversidade*, ni en el proyecto educativo (PEC) o lingüístico (PLC) de los centros que escolarizan a alumnado sordo, ni siquiera cuando ellos mismos o sus padres ejercen su derecho a elegir la escolarización en LSE (Ley 27/2007, preámbulo VII), suelen plantearse en primer lugar medidas *ordinarias* que responden a las diferencias en competencia curricular, motivación, intereses, relación social, estrategias, estilos y ritmos de aprendizaje, y están destinadas a facilitar la consecución de los objetivos y competencias establecidas en las diferentes enseñanzas (Decreto 229/2011, art. 8).

Los medios y recursos de apoyo que las administraciones educativas ponen a disposición del alumnado con sordera en Galicia coinciden igualmente con los recursos profesionales y tecnológicos que garantiza la Ley 27/2007 para proporcionar una enseñanza bilingüe o disponer de apoyos a la comunicación oral. Es decir que, salvo excepciones (véase cap. I, apdo. 1.3.1), la enseñanza de lenguas maternas, ambientales y extranjeras a la población infantil con sordera como L1 o L2 depende fundamentalmente del apoyo de logopedas o profesorado especializado en audición y lenguaje, así como de la puesta en práctica de medidas de acceso al currículo mediante el uso de: a) intérpretes, b) recursos tecnológicos como los equipos de FM y bucles magnéticos, c) ayudas técnicas como la subtitulación y prótesis auditivas, y d) sistemas complementarios o aumentativos de la comunicación oral como el español signado y la palabra complementada.

Tal y como hemos señalado en el primer capítulo (véase cap. I apdo. 1.3.2.1), el tratamiento que reciben las lenguas de signos en los currículos educativos de las diferentes regiones españolas difiere significativamente del planteamiento realizado para la enseñanza, aprendizaje y evaluación del resto de lenguas cooficiales y

extranjeras. Por ejemplo, en Galicia, el dictamen de escolarización del alumnado con sordera media, severa o profunda puede considerar el uso de la LSE como una medida de acceso al currículo, aunque no se corresponda con la lengua materna o primera. Normalmente, su consideración como lengua base de acceso al currículo no suele depender de una evaluación previa del conocimiento o competencia del alumnado en la lengua de signos, sino de su fracaso en la adquisición de destrezas lingüísticas en las variedades orales. Sin embargo, paradójicamente, cuando la LSE se convierte en la lengua base de acceso al currículo, generalmente mediante la incorporación de un intérprete como personal de apoyo educativo, tampoco suele considerarse la necesidad de su aprendizaje formal ni siquiera por parte del propio alumno sordo, sus profesores, compañeros o familias.

En el siguiente apartado, analizaremos la utilidad que pueden tener propuestas metodológicas como el PEL, el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, para la didáctica de lenguas minoritarias que, como la LSE, han sido tradicionalmente minorizadas por el sistema educativo. Entre otras razones, nos parece que difundir en los centros educativos el plurilingüismo y respeto a la diversidad que el Consejo de Europa promueve a través del MCER y el PEL puede mejorar en todo caso el entorno escolar de los alumnos sordos. Particularmente, en este contexto de enseñanza, creemos que la comprobación de que *todas* las lenguas son importantes e útiles *para todos* contribuye a resolver las dudas metodológicas que todavía se plantean con los niños sordos acerca de la elección lingüística más adecuada para la adquisición de destrezas orales (Graña Menduiña, 2011; Jáudenes Casaubón y Patiño Maceda, 2012; Ruiz Paredes, 2012).

1.2. El proyecto Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)

Con el desarrollo del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER), el Consejo de Europa (2001) sentó las bases para el inicio de un proyecto conjunto, el *Portfolio Europeo de las Lenguas*

(PEL). La finalidad principal del proyecto PEL, como referimos previamente, ha sido aplicar a la enseñanza de lenguas los principios que subyacen a la filosofía del documento marco.

El PEL como proyecto europeo fue diseñado y pilotado por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, en Estrasburgo, durante dos años (1998-2000). Una vez desarrollado, se otorgó a cada gobierno europeo la capacidad de desarrollar el Portfolio por su cuenta, adaptándolo a su país pero siempre siguiendo las recomendaciones del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa. En España esta labor se inició en el año 2001 y los Portfolios españoles fueron desarrollados, por el Comité Nacional para el Portfolio. Se elaboraron cuatro documentos diferentes, destinados a cuatro grupos de edades y niveles educativos distintos (Martínez Feito, 2011: 230).

La novedad educativa que incorpora el MCER a través del PEL radica en concebir los contextos multiculturales no como un problema, sino como una ventaja para promover en la ciudadanía los aprendizajes lingüísticos desde las primeras etapas educativas. Esta perspectiva identifica las diferentes lenguas con los sentimientos humanos que se deben preservar y respetar:

Se concibe el PEL como una herramienta para desarrollar la *competencia comunicativa integral* del sujeto, de modo que no es posible prescindir de ningún conocimiento lingüístico. El mismo MCER explicita que los aprendices organizamos todo nuestro conocimiento lingüístico en un todo único y global; la mutilación de cualquier tipo de experiencia o dato supone una pérdida que perjudica al sujeto (Cassany, 2006: 59).

Mediante esta iniciativa, las políticas lingüísticas del Consejo de Europa pretenden fomentar el plurilingüismo como una riqueza para toda la sociedad y por eso el diseño del PEL simboliza una carpeta, o cartera de lenguas, en la cual los estudiantes pueden reflejar los tres aspectos fundamentales de su entorno personal del aprendizaje:

El PEL, como es bien sabido, tiene tres secciones: pasaporte, biografía y dossier. Cada una de las tres secciones apunta a un aspecto del individuo: el pasaporte representa la expresión de la identidad, la biografía representa la narración de la vida y el dossier los productos de la acción. Por utilizar una expresión metafórica, el pasaporte son sus papeles; la biografía, sus experiencias y el dossier, sus posesiones (Trujillo Sáez, 2006: 116).

El portafolio de lenguas, independientemente del nivel educativo para el que sirva, consta siempre de estas tres partes: la biografía, el dossier y el pasaporte. La

biografía recoge las “experiencias del alumno”, es el documento en el que el alumno indica las lenguas que conoce, los aprendizajes lingüísticos y sociales que ha adquirido con cada una de las lenguas. El *dosier* incluye una relación de “sus posesiones”, es el registro que evidencia los diferentes aprendizajes que servirán como muestra a la hora de evaluar las competencias adquiridas. El *pasaporte* reúne “sus papeles”, es el documento de la autoevaluación basada en los descriptores desarrollados por el MCER para indicar las destrezas alcanzadas en cada lengua (leer, escribir, escuchar, hablar y conversar). Aunque el documento marco determina seis niveles de competencia lingüística, desde el A1 hasta el C2 (Council of Europe, 2001), los portafolios incorporan una descripción más detallada de los niveles a los que se orientan para favorecer la reflexión lingüística y la evaluación formativa.

El PEL es, por tanto, un documento personalizado, propiedad de cada estudiante, que favorece la reflexión sobre el proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas y que permite y propicia la autoevaluación. Como los aprendizajes lingüísticos no se producen de forma aislada, ni únicamente en la escuela, la aplicación didáctica del portafolio de lenguas también se extiende al ámbito personal del estudiante. El carácter individual del PEL, sin embargo, no impide su aplicación conjunta y, para orientar sobre su práctica didáctica, se han desarrollado diferentes guías dirigidas tanto al profesorado como a las familias (Alario et al., 2004; Cassany, 2004; Corredera et al., 2004; Little y Perclová, 2003).

El PEL tiene unos destinatarios distintos de los del Marco. Mientras este último se dirige a los profesionales de la enseñanza de lenguas (profesores, administradores, autores de materiales didácticos, etc.) el PEL es un documento para el que aprende y, de forma secundaria, para su entorno (profesores, familia, centros escolares, centros de trabajo) (Conde Morencia, 2002: 9-10).

A partir de la celebración en 2001 del *Año Europeo de las Lenguas*, tras la experimentación y acreditación previa de los primeros modelos de portafolio, se inició la difusión e implantación del PEL en los centros educativos de toda Europa. En España, el proyecto PEL fue iniciado por el Ministerio de Educación (MECD) en el curso académico 2002/2003 con el pilotaje de modelos para a) educación infantil,

b) educación primaria, c) educación secundaria y d) adultos. La acreditación de los modelos españoles del PEL por el comité de validación del Consejo de Europa tuvo lugar en el año 2003 y actualmente están disponibles para el castellano, gallego, euskera, catalán y valenciano. El material se presenta para cada lengua en edición bilingüe en inglés. También se ha desarrollado un portafolio electrónico (e-PEL) disponible para usuarios a partir de los 14 años.

Hasta el año 2014, el proyecto PEL fue gestionado a nivel estatal por el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE). Hoy en día depende del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), un organismo autónomo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que actúa como agencia nacional para la gestión, promoción y difusión de esta iniciativa y otros programas educativos europeos, nacionales e internacionales. En Galicia, la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria participó en el diseño y experimentación de los diferentes modelos de PEL, pero no inició su implantación en los centros educativos hasta el curso 2009/2010. Desde entonces, el proyecto PEL ha sido ofertado anualmente a los centros de enseñanzas no universitarias a través del Departamento de Programas Educativos Europeos³¹.

En todo caso, el PEL ha sido concebido por el Consejo de Europa para dotar a los ciudadanos europeos de una herramienta común de información sobre el nivel de competencia y las experiencias lingüísticas y de aprendizaje a lo largo de toda la vida en diversos idiomas. La acreditación en lenguas maternas y extranjeras que permite efectuar el portafolio asegura su función informativa, pero también facilita la autoevaluación en los alumnos, mejora la autoestima y potencia el desarrollo de las estrategias necesarias para que los aprendizajes lingüísticos se produzcan con

³¹ La consulta de los portafolios acreditados por el Consejo de Europa para la enseñanza de las diferentes lenguas europeas está disponible en <<http://bit.ly/2jTpZah>>. En España, tanto los portafolios de lenguas como las guías didácticas para su aplicación en el aula, pueden descargarse en la página web del SEPIE, en <<http://bit.ly/2jTu12B>>. La información sobre las características del proyecto PEL en Galicia está disponible en <<http://www.edu.xunta.gal/portal/portafolio>>.

éxito desde las primeras etapas educativas. De acuerdo con Conde Morencia (2002), el portafolio de lenguas tiene dos finalidades:

- a) Motivar a los que aprenden, reconociendo sus esfuerzos para ampliar y diversificar sus conocimientos a todos los niveles a lo largo de toda su vida.
- b) Proporcionar un registro de las habilidades lingüísticas y culturales adquiridas para consultarlo, por ejemplo, cuando se pasa a un nivel superior o se busca empleo en su país o fuera de él (Conde Morencia, 2002: 9).

El PEL cumple, por consiguiente, una doble función: pedagógica e informativa. Es un documento *informativo* por la acreditación de competencias que con él se efectúa y porque permite que esta información acompañe al aprendiz a lo largo de su trayectoria formativa y profesional; y es una herramienta *pedagógica* porque se basa en la autoevaluación que facilita para fomentar la motivación necesaria para que se produzca un aprendizaje autónomo y significativo. En la tabla 9 resumimos las dos funciones que caracterizan fundamentalmente a los portafolios europeos de lenguas:

Tabla 9. Funciones del Portfolio Europeo de Lenguas (Cassany, 2004; Conde Morencia, 2002).

Funciones pedagógicas	Funciones informativas
Fomentar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas de forma más reflexiva.	Incrementar la transparencia y coherencia entre las tradiciones de enseñanza de lenguas en toda Europa.
Precisar los objetivos de aprendizaje de lenguas en términos comunicativos.	Unificar un metalenguaje común entre los enseñantes europeos.
Facilitar la identificación de las competencias adquiridas y los objetivos de aprendizaje.	Generalizar las competencias del MCER para que sean identificables y reconocibles por todos los usuarios.
Propiciar el cambio educativo hacia un modelo de enseñanza que otorgue mayor responsabilidad al alumno en su aprendizaje.	

La importancia del PEL se encuentra así en su propia finalidad, al constituir la herramienta que pone en práctica en las escuelas los objetivos formulados por el Consejo de Europa a través del MCER:

Con estas dos funciones, informativa y pedagógica, el PEL está concebido para apoyar los cuatro objetivos políticos del Consejo de Europa: preservar la diversidad lingüística,

promover la tolerancia lingüística y cultural, fomentar el plurilingüismo y asegurar la educación democrática de la ciudadanía (Little y Perclová, 2003: 9).

El PEL, por tanto, constituye generalmente una herramienta educativa de gran utilidad para contribuir al entendimiento en entornos lingüísticos plurales porque facilita la descripción lingüística, propicia la reflexión y supone una fuente de información y formación para las familias y el profesorado. Además, como afirma Cassany (2006: 61), el hecho de que los PEL españoles desarrollen sobre todo la función formativa más que la informativa o acreditativa constituye una oportunidad excelente para hacer un salto cualitativo en la calidad y actualización en la enseñanza de lenguas. De acuerdo con este autor, la implantación de esta propuesta didáctica supone una oportunidad de formación y actualización lingüística para el profesorado que también nos parece especialmente acertada para los PEL que se corresponden con la enseñanza reglada obligatoria (infantil, primaria y secundaria):

En estos tres casos, se entiende que el PEL se desarrollará muy vinculado a las clases formales en escuelas e institutos, que el profesorado deberá formarse en el uso de estos materiales y, en definitiva, que docentes y aprendices tendrán la oportunidad de cambiar sus prácticas docentes y acercarlas más a lo que la investigación científica considera que es una metodología efectiva de enseñanza/aprendizaje (Cassany, 2006: 61).

Aunque al principio el objetivo del PEL era rentabilizar esfuerzos y materiales que sirvieran para las lenguas europeas mayoritarias y con demanda de aprendizaje; finalmente, su aplicación se ha extendido a las lenguas minoritarias y/o minorizadas en la medida en que procuran una manifestación de la riqueza plurilingüe del continente europeo. Por ejemplo, tal y como explica Cassany (2006: 59), en el caso de España carecía de sentido elaborar un PEL que ignorara la diversidad lingüística presente en nuestro país y que fomentara únicamente el aprendizaje de lenguas francas europeas:

Hacer un PEL encaminado a impulsar el aprendizaje de grandes lenguas extranjeras (inglés, francés, alemán, etc.) hubiera transmitido sin duda a la comunidad el mensaje implícito y socarrón de que los idiomas importantes son aquéllos puesto que son los únicos que aparecen en la documentación europea. Conviene recordar que el 42% de los españoles no tenemos el castellano como lengua materna o vivimos en comunidades donde se habla otra lengua histórica (...) Hubiera sido tremendamente

incoherente y contrario a la filosofía del Consejo de Europa ignorar esta realidad y prescindir de esta riqueza lingüística. Además, hubiera despertado los recelos de todos los colectivos implicados en la docencia de estas lenguas propias minorizadas, que viven actualmente procesos de normalización lingüística. Por todos estos motivos, los PEL españoles incluyen todas las lenguas del ámbito español, no solo las extranjeras o las que son objeto de aprendizaje (...) El PEL se convierte así en un instrumento interdisciplinario para fomentar el conocimiento de todas estas lenguas españolas y para mejorar la convivencia de las diferentes comunidades que habitan la península (ibíd.).

La posibilidad de registrar de forma simultánea en el portafolio todas las lenguas presentes en el entorno de cada uno de los alumnos acerca la realidad lingüística y cultural de las familias a la escuela, y favorece que se enfoque igualmente como un hecho positivo el conocimiento de lenguas diferentes por parte de algunos estudiantes, como es el caso del alumnado inmigrante o que procede de minorías étnicas. De acuerdo con Cassany (2006: 61), el PEL permite recuperar y legitimar los conocimientos lingüísticos de estos alumnos, porque pueden documentar con este instrumento "oficial" sus experiencias lingüísticas y perciben, de este modo, que se reconoce y respeta su identidad lingüística, además de facilitar que sus compañeros la identifiquen y acepten:

Para ordenar esta diversidad lingüística, los PEL distinguen entre las lenguas ambientales (usadas en el entorno) y las no ambientales o extranjeras. Las ambientales incluyen al idioma materno del sujeto (cualquiera que sea) y al idioma que se habla en la casa, el barrio, el lugar donde se vive (...) Las extranjeras se refieren a los idiomas que se enseñan en la educación reglada o a los que aprende el sujeto por su cuenta —y que no se usan en el entorno. En resumen, aunque los PEL se hayan publicado solo en las lenguas oficiales más habladas (castellano, catalán/valenciano, euskera y gallego) y en las europeas más enseñadas (inglés y francés), están diseñados para incluir cualquier idioma. Aquí es útil distinguir entre la lengua en la que se publica el PEL (idioma instrumental) y las lenguas de cada individuo que constituyen el contenido del PEL (y que puede ser cualquiera) (ibíd.).

Por todos estos motivos consideramos que el PEL podía ser útil para difundir asimismo el conocimiento, aprendizaje y uso de las lenguas de signos en el sistema educativo, especialmente en el entorno escolar del alumnado con sordera. Si bien, durante la última década, el Consejo de Europa ha promovido igualmente el desarrollo de iniciativas que pretenden la aplicación del MCER y el PEL a la didáctica

de las lenguas de signos europeas (Haug y Keller, 2011; Kelly y Lonergan, 2009; Leeson, 2006), en el año 2014, en el que finaliza el período de validación y registro de los modelos de PEL, no se había acreditado ninguna propuesta que, como la nuestra (Bao Fente y Báez Montero, en prensa; MECD, en prensa), permita la evaluación simultánea de varias lenguas, orales y signadas.

Nuestro estudio sobre las posibilidades de aplicación del PEL a la didáctica de la LSE se orientó a la escuela primaria, por lo que consecuentemente decidimos utilizar como material de referencia los portfolios publicados por el Ministerio de Educación para las etapas educativas de infantil y primaria (MECD 2004a; MECD 2004b). Durante el proceso de desarrollo e experimentación de nuestra propuesta (Bao Fente, 2011), hemos comprobado que los materiales publicados y validados por el Consejo de Europa no agotan el proyecto PEL, sino que, como manifiesta Cassany (2006: 73), constituyen una base general sobre la que desarrollar nuevos portafolios de lenguas:

No es necesario ni posible —por falta de tiempo y recursos— que todos los materiales PEL sean validados oficialmente. Basta con que sigan y desarrollen las ideas y los planteamientos del original. En este sentido, cabe esperar que el PEL crezca diversificándose, elaborando adaptaciones y aplicaciones para grupos específicos de aprendices o para contextos particulares (ibíd.).

En los siguientes apartados, caracterizaremos los modelos de PEL correspondientes a las etapas de infantil (3-7 años) y primaria (8-12 años) para analizar, a continuación, cómo llevamos a cabo su adaptación a la multimodalidad y el proceso de implantación en dos colegios gallegos. La aplicación didáctica de este recurso en escuelas que escolarizaban tanto a alumnado sordo o signante como a alumnado sin necesidades específicas de apoyo educativo nos ha permitido: por un lado, experimentar las posibilidades que nos ofrece esta propuesta didáctica con relación a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas de signos en los centros de escolarización ordinaria; y por otro, evaluar, corroborar o refutar las hipótesis realizadas sobre determinadas actitudes lingüísticas que observamos en el contexto educativo de los niños sordos (véase cap. III y IV).

1.2.1. El PEL en la Educación Infantil

Nuestro país ha sido pionero en Europa a la hora de facilitar un modelo para las primeras etapas educativas, *Mi primer portfolio*, que abarca desde los tres hasta los siete años de edad (MECD, 2004a). Tal y como afirman Alario, Alonso, Gómez y Robledo (2004: 3), autores de este portafolio, fomentar la conciencia lingüística y el respeto hacia la diversidad desde la infancia permite a los niños darse cuenta de cómo el aprendizaje de una lengua y cultura se apoya en conocimientos que ya tenían y cómo todas esas lenguas que aprenden van conformando su conocimiento del mundo:

[L]a presencia de diferentes lenguas en el aula no es una novedad: hay muchos centros que ya tienen proyectos bilingües en sus programaciones, otros llevan a cabo proyectos de iniciación temprana en lenguas extranjeras y encontrar niñas y niños que utilizan otras lenguas diferentes a la lengua ambiental es una realidad cotidiana, favorecida por la diversidad y la movilidad socio-laboral del mundo en que vivimos. Hasta ahora estas situaciones, analizadas desde una perspectiva de excepcionalidad se consideraban un "problema" al que cada centro se había de enfrentar de la mejor manera posible. El *Marco Común de Referencia Europeo* para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas nos propone utilizar esta situación como ventaja, transformando las aulas multilingües, problemáticas, en entornos plurilingües, es decir, utilizar la ventaja de las lenguas y culturas en contacto para propiciar el aprendizaje de otras lenguas sin limitación de número. De esta forma el aprendizaje pluricultural se transforma en una nueva área transversal, responsabilidad no sólo del colegio, sino de toda la comunidad. Con un objetivo básico: la formación en el respeto por otras maneras de percibir y entender el mundo, asociando así plurilingüismo a riqueza (ibíd.).

Entre todas las ventajas que encontramos en la aplicación didáctica del PEL desde los tres años de edad, cuando se inicia normalmente la escolarización ordinaria en el segundo ciclo de educación infantil, destacamos el hecho de incorporar el conocimiento y la reflexión sobre otras lenguas diferentes a la materna como un contenido nuevo desde los primeros niveles educativos. Este aspecto nos parece fundamental porque en esta etapa se inicia el desarrollo de estrategias básicas que facilitarán un aprendizaje autónomo de lenguas, de ahí, la importancia de potenciar en los niños, cuanto antes, una autoevaluación de sus aprendizajes que les ayude a marcarse nuevas metas en su experiencia lingüística.

La utilización del Portfolio como una herramienta cotidiana, pretende conseguir que los niños y las niñas sean conscientes de la existencia de estas diferentes formas de comunicarse y ver el mundo desde una óptica positiva, incentivando la curiosidad y el interés por aprender de la realidad que les rodea (las lenguas que hablan en los hogares, las variaciones que perciben en compañeros que hablan su lengua de otra manera, la valoración desde el ámbito escolar de las tareas que realizan en el ámbito familiar —ver programas de tv, vídeos, viajes, en otras lenguas—, o el reconocimiento como educativas de las estrategias de conocimiento que utilizan en este ámbito doméstico) ... poco a poco, pretende hacer conscientes a estos niños y niñas de los conocimientos que activan diariamente, les proporciona la posibilidad de nombrarlos y les ayuda a reflexionar sobre cada actividad que realizan: cómo se comunican, las destrezas y estrategias que usan, así como las capacidades que ponen en juego (ob. cit.: 4).

Para favorecer la evaluación de competencias básicas que los niños deben adquirir en las primeras etapas de escolarización, este portafolio incorpora en la guía didáctica una descripción más detallada de los niveles A1 y A2, a través de seis subniveles (A1.1, A1.2, A1+, A2.1, A2.2, A2+). Es necesario que el profesorado se familiarice previamente con los descriptores de cada destreza y nivel comunicativo para una aplicación efectiva de este recurso en el aula, sobre todo en el PEL de infantil, porque determinará la metodología y el diseño de las actividades realizadas (Fernández López y Corral Esteve, 2007: 44). Así, el modelo diseñado para las primeras etapas educativas (3-7 años) se parece a un tablero de juego para posibilitar su uso tanto en el entorno escolar como familiar, "con dibujos y un sistema de anotación con pegatinas y colores" (Cassany, 2006: 62).

Este modelo se plantea en forma de juego "en el que los alumnos se enfrentan al hecho de la diversidad, aprenden a diferenciar lenguas, los saberes que conllevan, lugares en que se usan y sirve para iniciarse en las estrategias lectoras básicas a través de la interpretación de imágenes, la localización de información y el reconocimiento de las partes del texto. Pero también sirve para conectar el mundo del hogar y el colegio, los dos ámbitos esenciales en el desarrollo infantil, en los que aprenden a proponerse objetivos y evaluar su nivel de consecución" (Alario (2002), cit. en Conde Morencia, 2009: 12).

En la figura 6 puede observarse concretamente el diseño del pasaporte de infantil, que está compuesto de dos partes: una exterior destinada a la evaluación y registro de competencias lingüísticas y otra interior en la que aparece un árbol, una casa y una escuela, que incorporan viñetas que muestran situaciones habituales en

el entorno familiar y escolar de los niños. La finalidad del juego del pasaporte es precisamente proporcionar a los niños un primer contacto exploratorio con los niveles de referencia y la práctica de la autoevaluación.

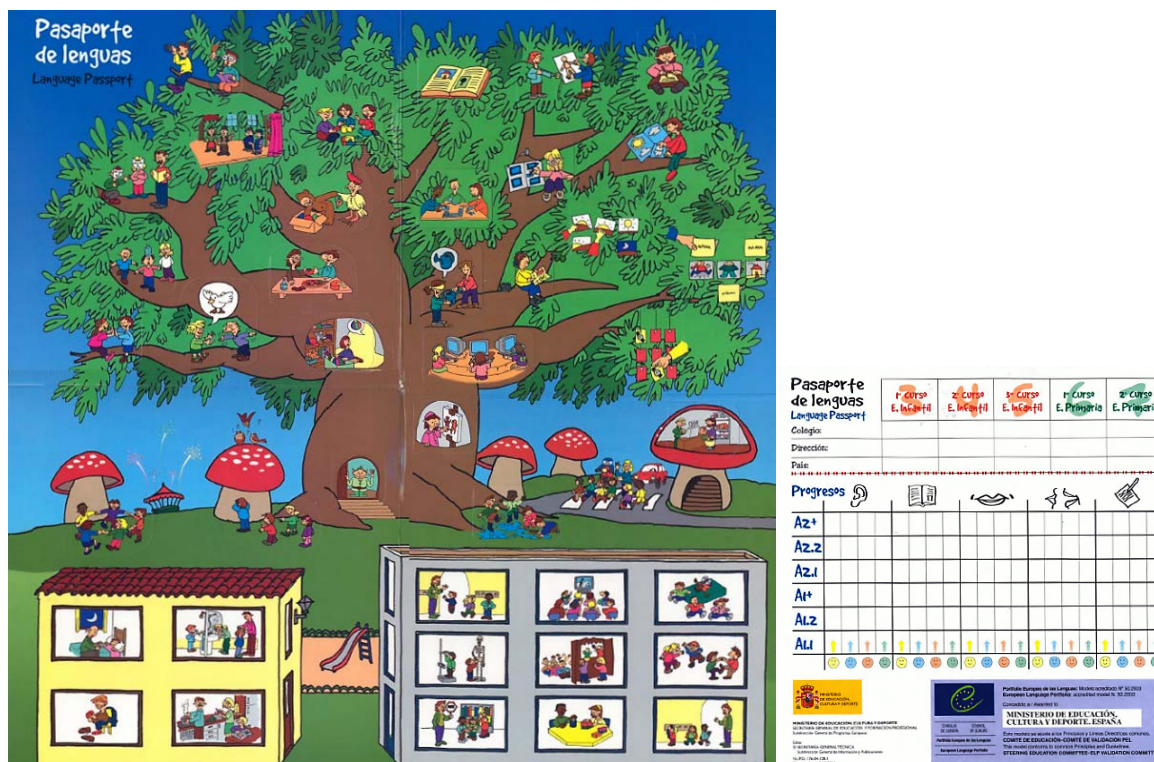


Figura 6. Diseño interior y exterior del pasaporte de *Mi primer portfolio* (MECD, 2004a).

Asimismo, en la figura 7, puede observarse con más detalle cómo ha sido diseñado el juego del pasaporte para iniciar a los niños en la práctica de la autoevaluación: la parte interior del portafolio se presenta en un formato troquelado que permite desplegar cada una de las viñetas para que, en la carita correspondiente al color de la lengua en la que se desarrolla la tarea o actividad, los niños puedan marcar los objetivos de aprendizaje que se asocian a cada una de las escenas representadas:

Las situaciones seleccionadas se asocian a los principales ámbitos en los que los niños y niñas de estas edades se desenvuelven y en los que, aun utilizando una mezcla de destrezas, una de ellas suele ser más evidente por lo que no lleva a equívocos. Una vez identificada la situación de comunicación, la destreza utilizada y los conocimientos requeridos para llevarla a término, se marcarán con un gomet los contenidos que se quieren adquirir. Dado que la complejidad de la tarea crece con las niñas y niños, según avanza su conocimiento, se ha realizado un desarrollo en tres sub-niveles de los niveles A.1 y A.2 propuestos en el MCER (Anexo I). De esta manera pretendemos generar la

consciencia de que toda actividad puede tener una intervención adecuada, mostrando mayor o menor nivel de conocimiento de la misma. Por otra parte el desarrollo de los diferentes niveles pretende apoyar la reflexión del profesorado sobre los progresos en lengua y comunicación (Alario et al., 2004: 5).

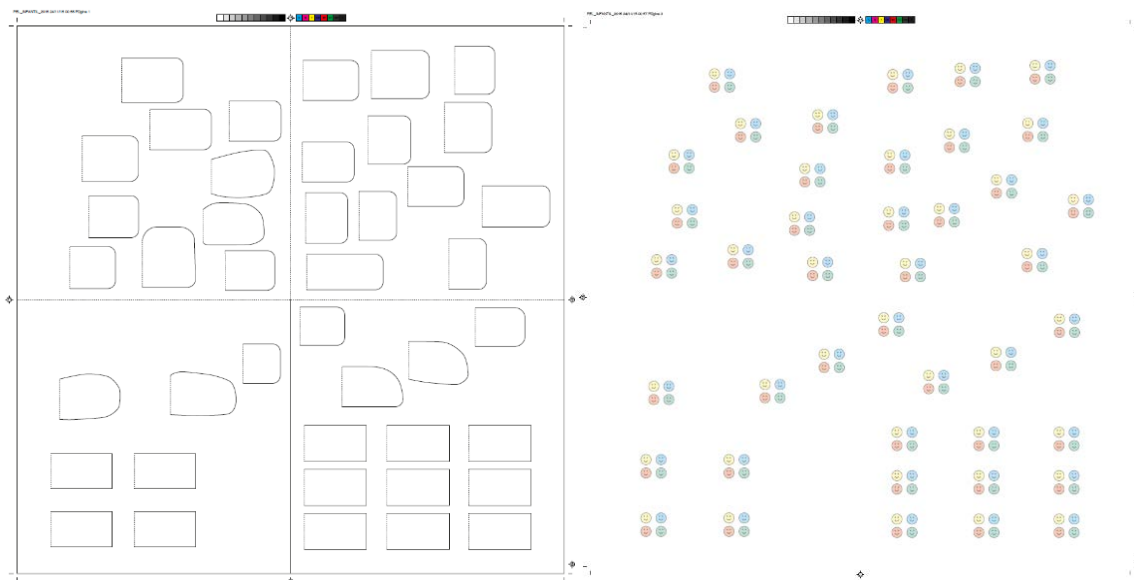
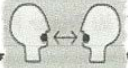


Figura 7. Troquel exterior e interior del juego del pasaporte de la versión multimodal de *Mi primer portfolio* (MECD, en prensa).


Para facilitar igualmente la evaluación de la competencia comunicativa del alumnado en el segundo ciclo de infantil y el primer ciclo de primaria, las viñetas aparecen a su vez asociadas a los distintos descriptores de evaluación en la guía para el profesorado, tal y como mostramos en la figura 8 (véase anexo 1.1.3).


Tabla de Descriptores para la autoevaluación "Mi Primer Portfolio" 38
A1.1

Destreza: Conversar

En una situación conocida y relajada, siempre que realicemos una tarea común y conocida, con otra persona presente, que me mira y está dispuesta a repetir lo que ha dicho,

Soy capaz de...



- mantener una conversación en un juego, basada en la selección de objetos
- seleccionar un objeto entre varios cuando oigo la palabra o alguna de sus características: sonido que emite, colores que tiene, etc.
- también se contestar con la misma palabra en tono ascendente para mostrar duda.

Figura 8. Descriptores de la guía didáctica de *Mi primer portfolio* (Alario et al., 2004).

Ante la edad de los aprendices a los que se dirige *Mi Primer PEL* (3-7 años), la guía dirigida los docentes y familiares constituye una parte fundamental del PEL de infantil. No obstante, la responsabilidad de la puesta en práctica del PEL recae directamente en el profesorado. Su implicación y motivación resulta fundamental durante todo el proceso de implantación del proyecto, tanto a nivel de centro como en el aula, ya que será quien a su vez motive al alumnado y sus familias para hacerlas partícipes de las implicaciones y objetivos del uso del PEL (Fernández López y Corral Esteve, 2007: 42). En definitiva, la guía constituye un apoyo al trabajo del docente que sirve asimismo como propuesta didáctica para la introducción del portafolio en el centro, en el aula y en el entorno familiar del alumnado:

Este Primer PEL tiene una estructura de juego de mesa con una posibilidad de explotación tan variada como lo permita cada centro, por ello, la guía didáctica no pretende ser una programación rígida de actividades con tiempos y actuaciones estrictamente marcadas, sino una sugerencia de tareas que cada centro deberá adaptar según sus peculiaridades, basándose en el trabajo coordinado de todo el profesorado del centro, partiendo de las necesidades del alumnado y apoyándose en las aportaciones de las familias y el resto de la comunidad en que está inserto. Esta guía consta de una breve introducción sobre el PEL, una propuesta de seis tareas, divididas en diferentes actividades para su puesta en práctica en el aula, así como con una sugerencia de evaluación al final de cada tarea, que busca facilitar la reflexión sobre los objetivos conseguidos" (Alario et al., 2004: 4).

Independientemente del tipo de aprendizaje, es fundamental fomentar que éste se realice de forma autónoma y reflexiva, empezando a adquirir estos hábitos de forma consciente desde las primeras etapas educativas. Obviamente, para lograr este objetivo, es necesario favorecer la relación y comunicación entre la escuela y el hogar, "haciendo que los saberes que tienen lugar en casa, se reconozcan en la esfera académica y que una y otra esfera se unan para definir y potenciar la adquisición de nuevos contenidos" (ibíd.):

El uso del Primer Portafolio tiene como objetivo vehicular esa comunicación entre las dos esferas básicas en las que el alumnado se desarrolla: el hogar y el colegio, para conseguir que entre familias y profesorado el entorno multicultural en el que viven se transforme en un contexto enriquecedor que propicie la construcción de nuevos aprendizajes a lo largo de toda la vida. "Mi Primer Portafolio" está diseñado para mostrar los avances que

realiza el niño o la niña en los procesos de aprendizajes de las diferentes lenguas (ob. cit.: 3).

La participación de las familias en la puesta en práctica del proyecto radica fundamentalmente en su colaboración para el desarrollo de determinadas actividades, la selección de materiales para registrar en el apartado del dossier y, sobre todo, en su contribución al enriquecimiento de la biografía lingüística de sus hijos. Tal y como ocurre con el profesorado, también es imprescindible una actitud positiva y abierta de los padres ante los avances de cada niño, por ejemplo, "para responder a las posibles cuestiones referidas a las diferentes culturas, lenguas y tradiciones" (Fernández López y Corral Esteve, 2007: 42).

La relevancia que adquiere el sistema de evaluación que propone el PEL se encuentra principalmente en la posibilidad que nos ofrece para medir la evolución en cada una de las destrezas comunicativas desde la ventaja y no desde la desventaja, un aspecto fundamental para que también se comprendan mejor las consecuencias de adquirir una menor competencia en alguna de ellas. A partir de la autoevaluación y acreditación realizada del nivel de competencia en cada lengua, concretamente, en cada una de destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, conversar, leer y escribir), el alumnado podrá valorar positivamente sus avances y encontrará una mayor motivación para continuar su aprendizaje lingüístico.

Evidentemente, como el profesorado y las familias son quienes valoran los conocimientos lingüísticos del alumno en el portafolio de infantil, la colaboración que propicia el PEL entre ambos facilita asimismo que reflexionen sobre el proceso de adquisición y aprendizaje de la competencia en comunicación lingüística.

Cuando la evaluación pone más énfasis en la formación que en la acreditación, en la validez y menos en la fiabilidad, en lo cualitativo y menos en lo cuantitativo, los portafolios constituyen un recurso muy interesante y productivo (...) el PEL nace sin duda de esta tradición de incorporar un dossier o portafolio como instrumento de recogida de datos y reflexión, pero constituye un desarrollo particular, realizado por una institución europea y para un contexto muy concreto, que es el aprendizaje de lenguas y de los componentes socioculturales vinculados (Cassany, 2006: 57).

El uso del PEL como herramienta de evaluación desde las primeras etapas educativas evidencia así que cualquier aspecto del aprendizaje gira en torno a las lenguas y a nuestro nivel de competencia en ellas. Los cambios que se han producido en los últimos años en el planteamiento de la educación en general encuentran su motivación en este contexto de actuación lingüística, al estar basados en dos conceptos fundamentales que surgen principalmente en la enseñanza de segundas lenguas: *autoaprendizaje* y *acreditación*. En consecuencia, el diseño y uso del PEL en los centros escolares responde a la necesidad de favorecer una conciencia de aprendizaje autónomo que resulta de utilidad para mejorar la autoestima de los aprendices, además de servir para potenciar el desarrollo de las estrategias necesarias para que los aprendizajes lingüísticos se produzcan con éxito desde el inicio de la escolarización, en la etapa infantil.

En la tabla 10 incorporamos un resumen de las diferentes partes del PEL de infantil, en la que relacionamos cada uno de los tres apartados que componen el portafolio (biografía, dossier y pasaporte) con los objetivos y las tareas propuestas en la guía didáctica para su aplicación en el aula:

Tabla 10. Relación entre los contenidos, objetivos y tareas del PEL de infantil (Alario et al., 2004).

Apartado PEL		Objetivos	Actividades y sugerencias
Biografía		Hacer consciente a los niños de la existencia de otras lenguas y reconocer el papel que juega en este aprendizaje las personas de su entorno.	<p><i>Tareas 2 y 3</i></p> <p>El alumno reconoce y analiza las lenguas que se hablan en su entorno próximo.</p> <p>Para registrar las lenguas que conocen, así como las que aprenden en la escuela, debe acordarse previamente un sistema de colores en todo el centro para facilitar su identificación.</p> <p>Las caritas de colores que aparecen representadas en el material del alumno simbolizan las lenguas que conocen o aprenden en la escuela.</p>
Dossier		Discriminar aquellas actividades que les resulten más enriquecedoras, dentro y fuera del aula	<p><i>Tarea 4</i></p> <p>Los niños adquieren la destreza de seleccionar materiales representativos de las actividades que realizan, para guardarlos en su <i>carpeta de lenguas</i> y poder recordarlos en el futuro.</p> <p>Cada alumno tendrá así una carpeta destinada a este fin, para que pueda incluir todo lo que considere importante: materiales generados en el aula, dibujos, billetes, monedas, carátulas de vídeos, cuentos, etc.</p> <p>Estos materiales pueden reemplazarse, cada curso o cada cierto tiempo, por otros nuevos.</p>
Pasaporte	Juego del árbol	Iniciar la reflexión de sus propios aprendizajes, explorándolos, analizándolos y valorándolos, para fomentar el desarrollo y el afianzamiento de su autoestima.	<p><i>Tareas 5 y 6</i></p> <p>Los niños reconocen de forma icónica espacios próximos y situaciones conocidas dentro de su entorno familiar y escolar, discriminan las actividades específicas más usuales y reflexionan con ayuda del profesor sobre sus distintos componentes: estructura de la conversación, turnos de palabra, roles sociales más usuales o estrategias no verbales más comunes, etc.</p> <p>En cada una de las tareas y actividades el profesor les ayudará a evocar cuál es su papel, a reconocer algunas de las verbalizaciones más usuales y los conocimientos que tienen que poner en práctica.</p>
	Niveles MCER	Realizar un primer acercamiento a los niveles propuestos en el <i>Marco común europeo de referencia</i>	<p>Una vez identificada la situación de comunicación, la destreza utilizada y los conocimientos requeridos para llevarla a término, cada niño marcará con una cruz los contenidos que quiere adquirir y con una pegatina (<i>gomet</i>) los aprendizajes que va alcanzando.</p> <p>Esta parte del documento sirve para que los niños empiecen a reflexionar sobre la comunicación en función de la destreza utilizada: expresar, comprender, conversar, leer y escribir.</p>

1.2.2. El PEL en la Educación Primaria

El formato del material diseñado para el segundo y tercer ciclo de primaria simboliza el sentido original del PEL, una carpeta de lenguas. En la figura 9 puede observarse que consiste en una carpeta de colegio que sirve de recipiente para los tres cuadernillos correspondientes a las partes que componen el PEL: la biografía, el dossier y el pasaporte. Además, a la hora de evaluar la competencia comunicativa y lingüística, este formato permite almacenar los trabajos que cada alumno selecciona para registrar en el dossier como muestra de los conocimientos y aprendizajes adquiridos.



Figura 9. Formato del *Portfolio Europeo de Lenguas* de Educación Primaria (MECD, 2004b).

A diferencia del PEL de infantil, la guía didáctica de este portafolio no incorpora una descripción más detallada de los niveles A1 y A2. Los indicadores de evaluación correspondientes a estos niveles están incorporados en la biografía del alumno, “para que las niñas y niños anoten lo que son capaces de hacer con ayuda de la lectura de una serie de descriptores relacionados con tareas comunicativas concretas y funciones lingüísticas específicas” (Corredera et al., 2004: 6). No obstante, la guía dirigida al profesorado incorpora una propuesta de adaptación de los descriptores incluidos en el cuadro de autoevaluación del MCER, concretamente de los niveles de usuario básico (A1 y A2) e independiente (B1 y B2), para facilitar tanto el trabajo del profesor como la autoevaluación por parte de los alumnos (ob. cit.: 12).

Tal y como destacan los autores de este modelo, la biografía es la parte más importante del PEL de primaria, ya que permite al alumnado valorar sus progresos de aprendizaje, "anotando sus experiencias lingüísticas e interculturales para llegar a analizar por sí mismo lo que aprende y cómo aprende" (ob. cit.: 3). El menor desarrollo del pasaporte como documento de registro y acreditación de competencias lingüísticas en los portafolios de infantil, primaria y secundaria se debe a que los modelos españoles enfatizan sobre todo la función pedagógica del PEL. Por eso, el pasaporte de estos primeros modelos incluye solo los datos imprescindibles para ejercer la función informativa del PEL, mientras que el énfasis en el componente formativo se traduce en un mayor desarrollo del componente de la biografía, "que es el que contiene los apartados de la autoevaluación con los descriptores de nivel, de formación del aprendiz con las tareas de aprender a aprender, de análisis de necesidades y formulación de objetivos de aprendizaje, etc." (Cassany, 2006: 61).

En estas edades nos movemos, dependiendo del desarrollo de los alumnos y sus características personales, entre los tres primeros niveles A1, A2 y B1, según las distintas lenguas. Se han mantenido todos los niveles en las tablas del pasaporte de Mis progresos según el Consejo de Europa, página de los lápices, con una doble finalidad: que el niño autoevalúe sus progresos y que pueda marcarse nuevas metas de aprendizaje. De este modo, el camino del aprendizaje de lenguas podrá ser visto por los niños como una tarea a desarrollar a lo largo de toda la vida (Corredera et al., 2004: 9).

Este portafolio de lenguas mantiene el sistema de colores del PEL de infantil para identificar las lenguas y facilitar la autoevaluación por parte del alumnado. Las tres partes que componen el material del alumno en la educación primaria (8-12 años) también están diseñadas para cumplimentar con ayuda de la familia, el tutor o el profesorado de lenguas. La guía didáctica es más breve que la del PEL de infantil, pero constituye igualmente un documento que a) apoya la introducción del PEL tanto a nivel de centro como de aula; b) propicia la participación de las familias en el proyecto educativo y lingüístico de centro; y c) propone actividades que favorecen la reflexión por parte del propio aprendiz, sus padres y profesores sobre la

competencia comunicativa y lingüística, así como sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la tabla 11 relacionamos los apartados, objetivos y tareas que contiene en este caso el PEL de primaria:

Tabla 11. Relación entre los contenidos, objetivos y tareas del PEL de primaria (Corredera et al., 2004).

	Apartado PEL	Objetivos	Actividades y sugerencias
Dosier	Hago una lista de las cosas que decido guardar	Concienciar sobre lo que realmente es capaz de hacer cada niño en el idioma.	En la caja-carpeta el niño guarda sus trabajos o recuerdos preferidos, por ejemplo, selecciona el escrito más complejo que compuso, la lectura más compleja que leyó, su intervención oral más importante, etc. En la familia o en el aula se recomienda que, antes de guardarlos, comente y escriba en el cuadernillo del dossier las razones por las que ha escogido cada una de las muestras de su trabajo. Estos materiales pueden reemplazarse, cada curso o cada cierto tiempo, por otros nuevos.
	Recuerdos de lenguas y culturas	Ayudarles para que asocien costumbres, acontecimientos y festividades con sus culturas propias.	También pueden guardar o pegar en su dossier algunos ejemplos de objetos significativos, cosas que han encontrado o les han regalado, relacionados con diferentes lenguas y culturas: sellos monedas, fotografías... Se les pide que, utilizando los materiales del dossier, comparen diversos aspectos culturales (costumbres, tradiciones, celebraciones, horarios, comidas, etc.) con los más conocidos y cercanos.
Pasaporte	Mis experiencias con las lenguas y culturas	Sintetizar el trabajo realizado previamente en la biografía y el dossier.	Resumen de las actividades, realizadas en contextos formales e informales, que el niño ha descrito de forma más amplia en la biografía lingüística. Se recogen las vivencias de los niños y niñas y sus experiencias de contactos con personas, culturas y lenguas.
	Certificados y diplomas		Algunos alumnos podrán anotar el diploma o certificado más significativo obtenido en alguna actividad escolar o extraescolar relacionada con el aprendizaje de lenguas.
	Las lenguas que aprendo por cursos		Un espacio para que el niño anote las lenguas que aprende tanto en el ámbito escolar como extraescolar.
	Mis progresos según el Consejo de Europa		Valorar los progresos en el aprendizaje de lenguas maternas, ambientales y extranjeras

	Apartado PEL	Objetivos	Actividades y sugerencias
Biografía	Los colores de mis lenguas.	Hacer conscientes a los niños de las lenguas que conocen y aprenden.	Test inicial de sensibilización hacia las lenguas
	Mis experiencias con las lenguas y culturas	Investigar y reflexionar sobre el entorno próximo para evocar personas conocidas, actividades que ha realizado y contactos que ha tenido y tiene con las lenguas y culturas, tanto en su vida diaria como en el tiempo de vacaciones.	Es interesante contar con las familias en esta tarea porque en casa pueden ayudarles a recordar personas, contactos o situaciones vividas. En el aula, el profesor puede organizar actividades de debate y comentario en grupo sobre las experiencias del alumnado. También se pueden leer historias en forma de biografía como modelo. El niño puede añadir información sobre el lugar, la duración la fecha o la edad en que realizó estas actividades.
	Lo que aprendo en lenguas	Anotar las cosas concretas que van aprendiendo en lenguas: las canciones, las rimas, retahílas, trabalenguas y saludos.	Este apartado está dirigido en especial a los niños de 8 a 10 años, aunque en el aula puede trabajarse también, de forma diferente, a otras edades. Se les invita a escribir el comienzo de canciones, retahílas, etc., para que puedan así evocarlas después en otros momentos. La caja-carpeta es el lugar apropiado para guardar un cuadernillo o libreta con las rimas o las letras de las canciones completas, una vez que los niños hayan elegido, en cada momento, las que deciden guardar y lo hayan escrito en su dossier.
	Cómo aprendo lenguas	Reflexionar sobre la forma de aprender de cada persona para que puedan desarrollar su autonomía.	Dirigida a los niños de 10 a 12 años.
	Lo que sé y puedo hacer en lenguas	Iniciarse en la autoevaluación, es decir, enseñar a los niños a valorar sus conocimientos y su propio progreso en el aprendizaje de lenguas.	Es un breve diario personal que sirve para que las niñas y niños anoten lo que son capaces de hacer con ayuda de la lectura de una serie de descriptores correspondientes a los niveles A1 y A2. Los niños están más acostumbrados a recibir y aceptar la valoración que otros hacen de su trabajo. Por eso, para iniciarse en la práctica de la autoevaluación, se recomienda cumplimentar progresivamente este apartado con ayuda del tutor, los profesores de lenguas o los padres. Este apartado les ayuda así a valorar los conocimientos y aprendizajes adquiridos y fijar nuevas metas de aprendizaje.

A pesar de las orientaciones y sugerencias que incorporan todas las propuestas didácticas de los modelos de PEL orientados a las etapas de enseñanza obligatoria (Alario et al., 2004; Cassany, 2004; Corredera et al., 2004), podemos observar que la

reacción del profesorado ante el proyecto varía enormemente según la formación previa del docente. Obviamente, como señala Cassany (2006: 54), existen diversos acercamientos al proyecto porque cada colectivo tiene una tradición y una formación previa diversas. El PEL es notablemente flexible y versátil, aunque esta misma maleabilidad puede generar inseguridad en el profesorado debido a las decisiones que deben tomar para llevarlo a la práctica en el aula:

El PEL se dirige a todos los docentes de lengua (materna, extranjera, clásica) e incluso también a los que utilizan la lengua como medio de transmisión (sociales, matemáticas, etc.) y que, conscientemente, trabajan con sus lenguas y textos de especialidad (...) Algunos descubren una fuente de recursos para la clase, otros se atascan en la dificultad de la autoevaluación o destacan la importancia de interrelacionar el PEL con el libro de texto y la programación. En definitiva, el PEL acaba siendo un espejo: "Dime qué piensas del PEL, cómo lo ves, y te diré quién eres, qué tipo de docente eres". No estoy sugiriendo —con maniqueísmo— que solo sean buenos docentes aquellos que vean el PEL con buenos ojos... Sencillamente, al ser un objeto tan maleable y flexible, cada uno proyecta sus concepciones y su estilo de clase en él (Cassany, 2006: 55).

Tal y como pronosticó este autor tras los primeros años de implantación del PEL en España, nuestra experiencia en la adaptación y experimentación de los portafolios de infantil y primaria para incorporar las lenguas visogestuales corrobora que todavía es un proyecto de medio y largo recorrido (ob. cit.: 72). Hoy en día el portafolio de lenguas no es una novedad en la didáctica de lenguas y tampoco en los programas de formación inicial o continua de profesorado, pero continúa siendo una propuesta interesante y ambiciosa. El PEL no solo impone un cambio de cultura educativa, sino que requiere dicho cambio para su aplicación efectiva en los centros educativos y facilitar, en definitiva, la puesta en práctica de un tratamiento integrado de las lenguas en el currículo. Cassany (2006: 73) ejemplifica la innovación didáctica que supone el PEL del siguiente modo:

Rompe las barreras entre asignaturas, entre la lengua materna y el idioma extranjero, entre las lenguas del currículum y las que aporta el aprendiz, entre la lengua y la cultura, entre las tradiciones metodológicas de cada comunidad, etc. También apuesta por la autonomización, por la autoevaluación, por la evaluación formativa, por la formación del aprendiz, etc. Supone cierta democratización del aula, al considerar los intereses del aprendiz, al ceder al aprendiz parte del poder que tradicionalmente maneja el docente. Las concepciones y valores que subyacen a estos planteamientos son actuales, novedosos y chocan con otras representaciones extendidas en la comunidad, como que

la lengua es sólo un conjunto de reglas y palabras, que se aprende memorizándolas o que el profesor debe explicarlas en clase. No es fácil asumir todos estos cambios de golpe o en poco tiempo. Quizás pueda publicarse y distribuirse el PEL con rapidez, pero resulta mucho más complejo cambiar las mentes de las personas que van a utilizarlo. En consecuencia, nos esperan —deseo— muchos años de PEL (ibíd.).

2. Un portafolio europeo para todos los aprendices: el PEL Multimodal

Las ediciones del PEL disponibles en la actualidad no consideran la modalidad visogestual de las lenguas de signos porque su documento de referencia, el MCER (Council of Europe, 2001), ha sido realizado inicialmente para la enseñanza de lenguas orales. Para nosotras, esta diferencia de modalidad no debe impedir que las lenguas de signos se beneficien igualmente de los mismos enfoques y modelos curriculares experimentados durante más de una década en el resto de lenguas europeas.

El Consejo de Europa, a través del Centro Europeo de Lenguas Modernas, ha puesto en marcha durante la última década varios proyectos desarrollados conjuntamente con universidades y centros de investigación europeos para fomentar el conocimiento de las lenguas de signos en todo el continente³². Además de favorecer el desarrollo de propuestas y recursos didácticos para las diferentes lenguas de signos europeas, uno de los primeros objetivos en común ha sido establecer un marco de referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas de signos en Europa (Haug y Keller, 2011; Leeson, 2006). Así, los resultados del proyecto *PROSIGN* proporcionan un primer referencial dirigido principalmente al contexto de la educación superior, para la formación de docentes

³² Las iniciativas y proyectos en las lenguas de signos europeas cuyo desarrollo ha contado con el apoyo del Consejo de Europa pueden consultarse en <<http://bit.ly/2jSnDgR>>

e intérpretes, ya que se pretende sobre todo lograr unos estándares de referencia orientados al uso profesional de estas lenguas (Leeson et al., 2016).

Tal y como ocurre con el portfolio digital para la LSE publicado por la Fundación CNSE (2013), las propuestas disponibles actualmente para la evaluación de las lenguas de signos en Europa no se orientan al multilingüismo, utilizan el portafolio como una metodología didáctica pero no de autoevaluación multilingüe y pluricultural. El enfoque plural del PEL que hemos adoptado en el diseño de un portafolio multimodal para las primeras etapas educativas diferencia, pues, nuestra propuesta con respecto a las iniciativas desarrolladas hasta ahora para la aplicación a las lenguas de signos europeas del MCER. Nuestra versión del PEL de infantil y primaria (Bao Fente y Báez Montero, en prensa; MECD, en prensa) es pionera a nivel europeo porque el resto de portafolios realizados para una lengua de signos no posibilitan el registro simultáneo de competencias lingüísticas a cualquier aprendizaje de lenguas, bien sea sordo u oyente, o bien esté aprendiendo lenguas orales o signadas.

Por ejemplo, a través del proyecto europeo *DEAF PORT*, también ha sido desarrollada una propuesta de portafolio que se dirige específicamente a las personas con sordera, pero en este caso solo permite la evaluación y el registro de competencias lingüísticas en las variedades orales. En relación con la posibilidad de evaluar el conocimiento de las lenguas de signos, los informes de este proyecto refieren explícitamente que, aunque el diseño de este portafolio no es válido para su registro, puede hacerse constar su conocimiento en la parte de la biografía y en el pasaporte. Asimismo, se menciona que los descriptores que incorpora permiten la evaluación lingüística en las variedades orales pero que pueden servir de base a la hora de evaluar las competencias en una lengua de signos. En todo caso, entre los resultados del proyecto *DEAF PORT* se argumenta la necesidad de desarrollar modelos de PEL en las lenguas de signos, tal y como ha ocurrido con otras lenguas minoritarias de Europa (Kelly y Lonergan, 2009: 9-10).

En general, el objetivo principal del proyecto DEAF PORT ha sido desarrollar un portafolio multilingüe (+16) para personas sordas y con discapacidad auditiva que, junto con el pasaporte europeo de lenguas (EUROPASS), les permitiera, entre otras cuestiones, motivar sus aprendizajes lingüísticos, fomentar el aprendizaje independiente y la autoevaluación. No obstante, pese a que esta propuesta está disponible en siete lenguas (búlgaro, checo, alemán, griego, inglés, letón y rumano), no figura entre los modelos de PEL que han sido validados por el Consejo de Europa. Los resultados de este proyecto pretenden fundamentalmente ser de utilidad para evaluar la competencia lingüística de las personas con sordera en los procesos de selección de carácter formativo o profesional, ya que sobre todo han planteado unas directrices comunes que adaptan los descriptores del MCER a las características de los aprendices sordos y sus necesidades específicas en el aprendizaje de las lenguas orales³³.

En el contexto educativo de la población infantil con sordera, creemos que la utilidad de propuestas didácticas como la que subyace al PEL no son solo útiles para introducir y valorar la necesidad de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas de signos, sino también para modificar el paradigma que ha sido aplicado tradicionalmente en la enseñanza de las lenguas orales. De acuerdo con la propuesta didáctica que plantea Barros (2015) para la enseñanza del portugués escrito al alumnado con sordera, en la que utiliza como referencia para la evaluación los descriptores de los portafolios portugueses, consideramos que el planteamiento didáctico que promueve el Consejo de Europa a través del MCER y el PEL nos proporciona las bases metodológicas necesarias para modificar la práctica educativa con este colectivo:

³³ Los resultados del proyecto DEAF PORT proporcionan una propuesta de PEL para los aprendices sordos de lenguas orales que dispone igualmente de guías didácticas dirigidas tanto a las personas con sordera como al profesorado y empresarios. Todos los informes, documentos y materiales del proyecto pueden consultarse en formato papel y electrónico, en <http://www.deafport.eu/EN/>.

Pretende-se assim, em suma, sugerir uma mudança de paradigma relativamente ao ensino de português escrito a alunos surdos. Esta mudança tem em conta evidência que decorrem da prática de qualquer docente que trabalhe com estes alunos e que podem ser enumeradas em simples condicionais: se os alunos surdos são diferentes entre si, então considere-se essa diferença; se os alunos surdos se colocam em níveis de competência diferentes, então organize-se o seu ensino por níveis comuns de referência; se as suas maiores dificuldades são ao nível da compreensão e produção de texto, então defina-se um modelo pedagógico que trate o texto como seu centro; se os textos se podem categorizar em géneros, em função dos seus significados e objetivos sociais, então adote-se uma visão social e comunicativa da língua e do seu ensino (Barros, 2015: 208).

Desde un planteamiento verdaderamente plurilingüe, en nuestro país también observamos una carencia de materiales pedagógicos para la enseñanza de lenguas a la población con sordera, tanto en lo que respecta a las variedades orales como signadas. Asimismo, como argumenta este autor, es necesario desarrollar materiales que se centren específicamente en la enseñanza de la lengua escrita. El aprendizaje de la lectura y escritura en una lengua se produce igualmente a través de etapas en el alumnado con sordera, independientemente de sus destrezas orales o signadas, por lo que la enseñanza de ambas destrezas también debe plantearse a partir de niveles de referencia. Es decir, que, si consideramos que el éxito académico del alumnado sordo depende de una competencia lingüística adecuada en una lengua de signos y una lengua oral; en este caso, como mínimo, a nivel escrito, resulta imprescindible desarrollar materiales apropiados de evaluación que nos indiquen lo que debe modificarse, así como lo que necesita ser mejorado (Barros, 2015: 208).

La docencia con PEL permite contar con una excelente guía de apoyo y control a la planificación docente de todo el alumnado, sordo y oyente. De manera que disponer de un portafolio que incluya la LSE y, por lo tanto, permita evaluar la adquisición lingüística en diferentes modalidades implica dos aspectos fundamentales que resumen su carácter integrador en el contexto escolar del alumnado sordo: en primer lugar, porque permite la equiparación de una lengua de signos con otras lenguas naturales más conocidas y, en segundo lugar, porque mediante el registro en el PEL los niños, sus padres y sus profesores perciben su

estructura y se dan cuenta de que para aprenderla y comunicarse de forma eficaz necesitan adquirir las mismas competencias que en el resto de lenguas.

Tal y como afirma Swanwick (2016: 26), la posibilidad de aplicar la investigación lingüística y los enfoques didácticos de las lenguas modernas a las prácticas educativas con niños sordos nos permitirá obtener nuevos conocimientos acerca de la competencia plurilingüe y multimodal, es decir, en lenguas orales y signadas. Lógicamente, como hemos contextualizado en el primer capítulo (véase cap. I, apdo. 2), deben diferenciarse los procesos de enseñanza y aprendizaje según el perfil lingüístico de los aprendices ante la heterogeneidad que siempre ha caracterizado al colectivo de personas sordas (lengua materna y/o primera lengua, y lenguas ambientales, extranjeras y/o segundas lenguas). Como también señala Barros (2015), aunque adoptemos un enfoque plural en la enseñanza de lenguas a la población infantil con sordera queda un largo camino por recorrer en lo que respecta al conocimiento y definición de factores predictores de éxito:

Despite the tendency of many professionals (and parents) to compare one type of approach to deaf and hard-of-hearing children's language development with another, it is clear that no method has succeeded in "leveling the playing field" for deaf and hard-of-hearing children compared to hearing children. Our inability to "prove" a best method can be seen as negative finding but also can be interpreted in a more positive light: Some children have been shown to achieve relatively rapid and high levels of language development in each of the approaches surveyed (...) Future research might more profitably focus on a wider range of characteristics and experiences that predict success within each approach (or combination of approaches) (Spencer & Marschark, 2010: 80, cit. en Barros, 2015: 28).

En nuestra opinión, es necesario predecir los factores que influyen positiva o negativamente en el desarrollo de una competencia plurilingüe y multimodal tanto en las personas sordas como oyentes. Así, por ejemplo, la motivación y el interés por el aprendizaje de las lenguas de signos evidentemente no es el mismo en un niño que en un adulto; ni para una persona sorda que para una oyente; y tampoco tienen la misma necesidad de dominio los compañeros, amigos y familiares de una persona sorda o usuaria de una lengua de signos que los estudiantes y profesionales que pueden trabajar con este u otros colectivos. La puesta en práctica de

experiencias innovadoras con las lenguas de signos españolas nos permitirá profundizar en el conocimiento de los enfoques didácticos y metodológicos que requiere la implantación del plurilingüismo entre modalidades lingüísticas diferentes (Swanwick, 2016: 22), además de servirnos para determinar las condiciones que requiere su enseñanza según el contexto y características de los aprendices.

En definitiva, creemos que aplicar a la didáctica de las lenguas de signos los mismos enfoques teóricos y metodológicos que predominan actualmente en la enseñanza de las lenguas orales contribuye a su normalización lingüística y social (Candelier et al., 2013; Council of Europe, 2001). Principalmente porque favorece que se valore su conocimiento, aprendizaje y uso por parte del conjunto de la sociedad, al mismo tiempo que evidencia la trascendencia de su enseñanza, aprendizaje y evaluación en el entorno familiar y escolar de la población infantil con sordera.

Tras el éxito de la utilización del PEL en otros entornos plurilingües (Cassany, 2006; Conde Morencia, 2002; Fernández López y Corral Esteve, 2007; Figueras Casanovas, 2006; García et al., 2004; Little y Perclová, 2003; Trujillo Sáez, 2006), valoramos que el inicio de su implantación en Galicia era una oportunidad idónea para plantear una primera adaptación a la lengua de signos española (LSE). Tal y como referimos anteriormente, la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia empezó a implantar los portafolios europeos de lenguas en el curso 2009/2010, mediante la participación voluntaria del profesorado de los centros de enseñanzas no universitarias en el Proyecto PEL. Un curso después, en el 2010/2011, presentamos un trabajo final de máster sobre la utilización de este recurso didáctico en el contexto escolar del alumnado sordo.

En este primer trabajo (Bao Fente, 2011), a partir de nuestra experiencia previa en la enseñanza de la lengua española como primera y segunda lengua; y de la LSE como segunda lengua, desarrollamos un protocolo de actuación similar al que se había dispuesto para el diseño y experimentación de los modelos españoles del PEL.

Así, establecimos un protocolo que respetara, en la medida de lo posible, los principios y directrices generales que había dispuesto el Consejo de Europa para la elaboración, acreditación y registro de los modelos originales de infantil y primaria (MECD, 2004a; MECD, 2004b). Precisamente, como nuestra pretensión desde el inicio de la investigación ha sido respetar tanto el carácter integrador como el enfoque plural del PEL, el resultado de la primera adaptación que planteamos sobre los modelos españoles nos permitió obtener un portafolio idéntico para todo el alumnado que podíamos experimentar en un centro de referencia para la escolarización de niños sordos, el CEIP Escultor Acuña de Vigo (Pontevedra).

Entre los objetivos del trabajo final de máster acerca del PEL en LSE estaba ya el de dar respuesta a la motivación de algunos maestros que querían experimentar nuevas didácticas, que favorecieran la difusión de una lengua de signos en el entorno escolar del alumnado con sordera (Bao Fente, 2011). Por eso, lo único que planificamos fue el proceso de intervención que requiere la implantación del PEL en un centro educativo porque, como sabemos, para iniciar cualquier innovación educativa resulta fundamental la preparación previa del entorno docente, así como el asesoramiento continuo durante la puesta en práctica del proyecto. En cuanto confirmamos con la coordinadora del equipo de normalización lingüística del colegio Acuña el interés de un grupo de maestros en conocer el PEL, así como el respaldo del equipo directivo a la hora de llevarlo a la práctica, nos pusimos en contacto con las responsables del proyecto en el Departamento de Programas Educativos Europeos, para trasladarles nuestra propuesta y solicitar su colaboración en el desarrollo de la investigación.

Gracias a la aceptación y participación del CEIP Escultor Acuña de Vigo en el proyecto PEL de la Consellería de Educación, pudimos utilizar los portafolios del centro como base de la adaptación. A diferencia de lo que ha ocurrido en otras autonomías, que finalizaron o no llegaron a iniciar la implantación del PEL en los centros escolares, la administración educativa en Galicia no solo ha mantenido el

proyecto vigente hasta ahora, sino que todavía distribuye de forma gratuita la edición impresa de los portafolios de infantil y primaria en los colegios que se adscriben cada curso al proyecto PEL. El formato impreso en el que se edita actualmente el material del alumnado nos ha supuesto algunas complicaciones para la adaptación a las lenguas de signos, pero las hemos resuelto mediante el diseño de unas pegatinas que nos permitieron igualmente experimentar la adecuación de la propuesta (Bao Fente, 2011). La posibilidad de adaptar los modelos oficiales nos ha permitido, en definitiva: a) rentabilizar esfuerzos y recursos en la fase experimental de la investigación, y b) respetar los principios y directrices generales del proyecto europeo, porque son los únicos PEL acreditados en España por el Consejo de Europa.

El período de adaptación y experimentación de las versiones que realizamos de los PEL de infantil y primaria (MECD, 2004a; MECD, 2004b), para posibilitar la evaluación y el registro de competencias tanto en lenguas orales como signadas, tuvo lugar desde el inicio del curso académico 2011/2012 hasta finales del curso 2014/2015. La difusión y repercusión que tuvo nuestra propuesta durante todo el proceso de diseño e implantación en el CEIP Escultor Acuña de Vigo (Graña Mendiña, 2015) y en otro colegio de la provincia de Pontevedra, el CEIP Santo Paio de Abaixo de Reboreda (Camiña et al., 2015), nos animó a plantear la adaptación a la multimodalidad de las futuras ediciones del PEL español y europeo (Báez Montero y Bao Fente, 2015). Las versiones definitivas de los PEL de infantil y primaria (MECD, en prensa), así como sus correspondientes guías didácticas (Bao Fente y Báez Montero, en prensa), pueden consultarse en el anexo 1, en formato electrónico³⁴.

³⁴ El formato de las ediciones impresas del PEL de infantil y primaria nos impide poder adjuntar una copia del material del alumno en el mismo formato, por eso adjuntamos como anexo únicamente la edición electrónica de nuestra versión multimodal. En el disco de datos adjunto también incorporamos las guías didácticas que corresponden a ambos portafolios en formato electrónico, debido a la extensión que tiene sobre todo la guía de infantil. En todo caso, aunque las versiones electrónicas que adjuntamos respetan el formato de diseño original de los primeros modelos de PEL, permiten su impresión en otros formatos normalizados, por ejemplo, en DIN-A4.

Como puede observarse, nuestra propuesta de PEL solo se diferencia de los modelos originales en que permiten a cualquier alumno, sordo u oyente, registrar todas las lenguas que conoce, orales y signadas, y por eso hemos optado por denominar *multimodal* a las versiones de ambos portafolios.

Somos conscientes de que, a priori, el formato impreso en el que se presenta el material dirigido a las primeras etapas educativas no es el más adecuado para una lengua visogestual, pero nuestro objetivo no ha sido lograr una edición bilingüe para la LSE sino adaptar el PEL para poder aplicarlo igualmente a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas de signos en las etapas de educación infantil y primaria. Las versiones multimodales de estos portafolios permiten, en todo caso, reflexionar sobre el conocimiento de una lengua de signos así como evaluar, registrar y acreditar la competencia lingüística del aprendiz en esta modalidad.

Una futura edición digital de los PEL de infantil y primaria permitirá, sin duda, un diseño mucho más apropiado ya que, por ejemplo, podrá visualizarse su contenido directamente en LSE. La necesidad de desarrollar un portafolio electrónico (e-PEL) para las primeras etapas educativas ha sido una demanda generalizada desde el inicio de la implantación del proyecto en España; actualmente, la tecnología ha superado las dificultades que suponía, hace una década, "almacenar con fiabilidad archivos muy diferentes (escritura, audio, vídeo, foto) y de mucho peso, además de ofrecer una interfaz amable y práctica" (Cassany: 2006: 74). Por ejemplo, la República Checa dispone de un PEL electrónico desde las primeras etapas educativas que está disponible en español, aunque como el resto de modelos publicados solo es válido para la didáctica de las lenguas orales³⁵.

³⁵ Este modelo de PEL ha sido registrado en el año 2014 (R012) y está disponible en seis idiomas: checo, inglés, alemán, francés, español e italiano. La aplicación online es común a cuatro grupos de aprendices, pero contiene versiones específicas para cada grupo y franja de edad: niños de 0 a 19 años, estudiantes (+19), profesores y formadores de formadores. Puede consultarse en <<http://ejp.rvp.cz/>>.

Mientras que no se desarrollan nuevos formatos del PEL de infantil y primaria tanto en España como en el resto de Europa, para que permitan verdaderamente el registro y evaluación de *todas* las lenguas, el resultado de nuestra adaptación y experimentación de los modelos españoles constituye un ejemplo más de la versatilidad de este recurso y las posibilidades que nos ofrece su aplicación didáctica dentro y fuera del aula. La publicación de la versión multimodal de los primeros modelos del *Portfolio Europeo de Lenguas* (MECD, en prensa) permitirá que puedan utilizarse en cualquier colegio; no solo en los centros que escolarizan alumnado sordo, sordociego o con dificultades para la comunicación oral; y su aplicación en el aula tampoco dependerá de que la LSE u otra variedad signada forme parte del proyecto lingüístico del centro. Actualmente existen recursos didácticos dirigidos a la educación infantil y primaria que permiten un primer acercamiento a esta lengua, como los que sugerimos en las tareas y actividades propuestas en las guías didácticas (Bao Fente y Báez Montero, en prensa), y que pueden ser de utilidad a la hora de satisfacer la curiosidad que probablemente el uso de estos portafolios despertará en el alumnado, las familias y el profesorado.

Por consiguiente, la versión multimodal de los modelos de PEL acreditados en nuestro país para las primeras etapas educativas contribuye igualmente a ampliar las posibilidades que nos ofrece esta propuesta didáctica a la hora de visibilizar la diversidad lingüística y cultural presente en cualquier comunidad. Así, posibilitar el conocimiento temprano en los niños, sus padres y profesores de la existencia de lenguas visogestuales en el entorno en el que viven contribuye a la difusión y normalización de las lenguas de signos españolas. En una sociedad cada vez más solidaria y tolerante hacia la diversidad y el respeto a las minorías, creemos que promover el uso de materiales didácticos diseñados *para todos* favorece la inclusión educativa y el enriquecimiento personal y social que esta situación conlleva para cualquier miembro de la comunidad escolar. Las lenguas visogestuales forman parte de la diversidad lingüística y cultural que existe en Europa por lo que su inclusión en

el PEL permite su equiparación con otras lenguas naturales más conocidas, además de posibilitar la autoevaluación y el registro de las experiencias y competencias lingüísticas de todos los aprendices, independientemente de la modalidad de comunicación que empleen como primera lengua de aprendizaje.

En resumen, los objetivos principales de nuestro proyecto de adaptación del PEL a la multimodalidad fueron los siguientes:

a) Adaptar los modelos actuales del *Portfolio Europeo de las Lenguas* para poder registrar de forma simultánea las competencias comunicativas en cualquier modalidad lingüística, oral o signada.

b) Facilitar su uso en los centros educativos en los que se procura tanto la integración del alumnado sordo, como la enseñanza de la lengua de signos española para el alumnado oyente.

c) Dotar de mayor visibilidad y dignidad a la LSE en el ámbito escolar de infantil y primaria.

d) Comprobar la versatilidad del PEL con una lengua de modalidad visogestual.

e) Afianzar la adecuación del PEL para lenguas minoritarias.

f) Constatar la eficacia del aprendizaje significativo en el aprendizaje de lenguas y fomentar la reflexión como fase fundamental del aprendizaje.

A continuación, analizamos con más detalle las adaptaciones que realizamos en cada uno de los PEL de infantil (3-7 años) y primaria (8-12 años), así como en sus correspondientes guías didácticas (Alario et al., 2004; Corredera et al., 2004). Las partes del material que mostraremos como ejemplo en los siguientes apartados difieren en algunos aspectos de las versiones que sometimos a experimentación porque, como hemos indicado previamente, corresponden a las versiones definitivas de ambos portafolios (Bao Fente y Báez Montero, en prensa; MECD, en prensa). Todas las modificaciones realizadas con respecto a los modelos originales (MECD, 2004a; MECD, 2004b), tanto en el portafolio del alumno como en la guía del

profesorado, son, por lo tanto, el resultado de la experimentación de nuestra propuesta en los dos colegios gallegos de infantil y primaria que han colaborado en el desarrollo de esta fase de la investigación: el CEIP Escultor Acuña de Vigo y el CEIP Santo Paio de Abaixo de Reboveda (Redondela).

2.1. El portafolio multimodal de infantil (3-7 años)

Tal y como hemos caracterizado anteriormente (véase apdo. 1.2.1), el diseño exterior e interior del PEL de infantil se presenta en un formato similar a un tablero de juego. En la figura 10 puede observarse que la versión multimodal, lenguas orales y lenguas signadas, de *Mi primer portfolio* (MECD, en prensa) mantiene el diseño y contenido original del modelo acreditado por el Consejo de Europa (MECD, 2004a), ya que solo hemos adaptado los contenidos que referían en un sentido estricto a la expresión oral y la comprensión auditiva de las lenguas que emplean esta modalidad:

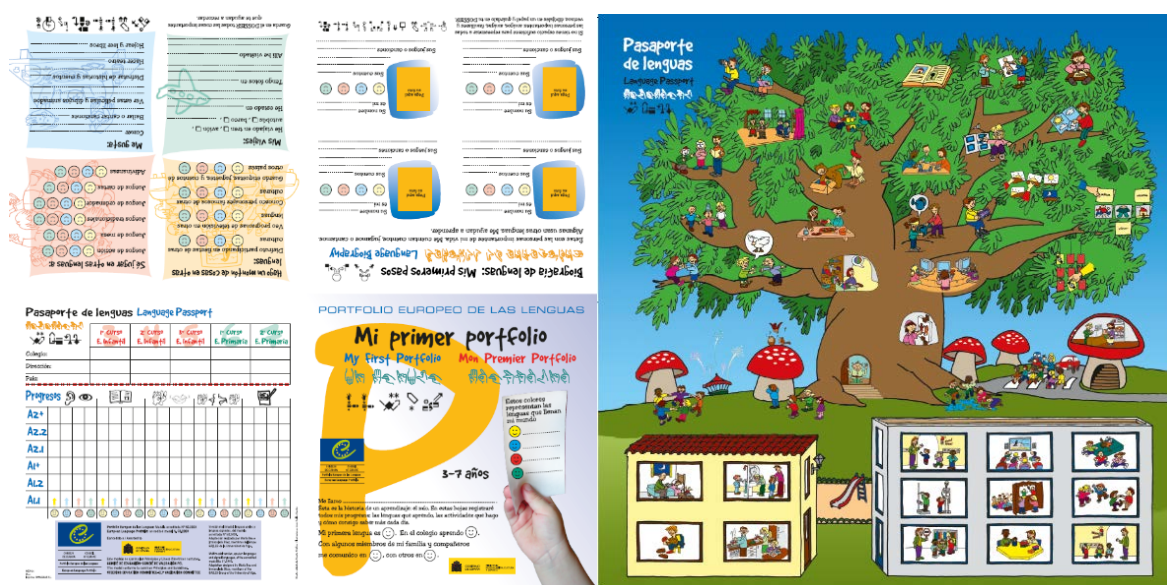


Figura 10. Diseño exterior e interior del PEL Multimodal 3-7 años (MECD, en prensa).

La imagen que incorporamos en la figura 11 muestra asimismo el formato plegable de este portafolio. La parte exterior está formada por la portada, el pasaporte, la biografía y el dossier, mientras que la parte interior incorpora el juego que complementa el apartado del pasaporte (véase anexo 1.1). Este formato resulta

muy atractivo para los niños y, por eso, la primera tarea que se plantea a la hora de introducir el PEL en el aula de infantil es la exploración del documento, para que los niños aprendan a manipularlo y a diferenciar las tres partes que siempre componen el portafolio de lenguas.



Figura 11. Formato plegable de la edición impresa de *Mi Primer PEL* (MECD, 2004a).

En la siguiente figura, número 12, mostramos la portada del portafolio multimodal de infantil (MECD, en prensa). Las modificaciones que hemos introducido en este apartado ejemplifican las adaptaciones textuales y la ampliación de contenidos gráficos que hemos realizado tanto en el PEL de infantil (MECD, 2004a) como en el de primaria (MECD, 2004b). Por ejemplo, en la portada del portafolio multimodal, hemos realizado dos adaptaciones en el texto para sustituir el verbo "hablar" por "aprender" y "comunicar", respectivamente, en las oraciones "en el colegio *aprendo...*" y "*...me comunico en...*".



Figura 12. Portada del PEL Multimodal 3-7 años (MECD, en prensa).

Además, hemos incorporado una transcripción de la denominación de este PEL en el alfabeto dactilológico de la LSE, así como una traducción al sistema de escritura más extendido de las lenguas de signos, la signo escritura (*SignWriting*[®]), que en esta versión simboliza el léxico y sintaxis de la LSE³⁶. A diferencia de la dactilología,

³⁶ El alfabeto dactilológico de las lenguas de signos consiste en una representación manual del alfabeto de una lengua oral de contacto, así, por ejemplo, mediante el alfabeto manual de la LSE se representa el alfabeto del español. En cambio, el método de escritura simbólica *SignWriting*[®] es un sistema no alfabético que fue inventado por Valerie Sutton, en EEUU, en la década de los 70. Actualmente existen numerosos materiales y aplicaciones informáticas disponibles para la escritura de diferentes lenguas de signos, entre ellas la LSE. Pueden consultarse en <<http://www.signbank.org>>.

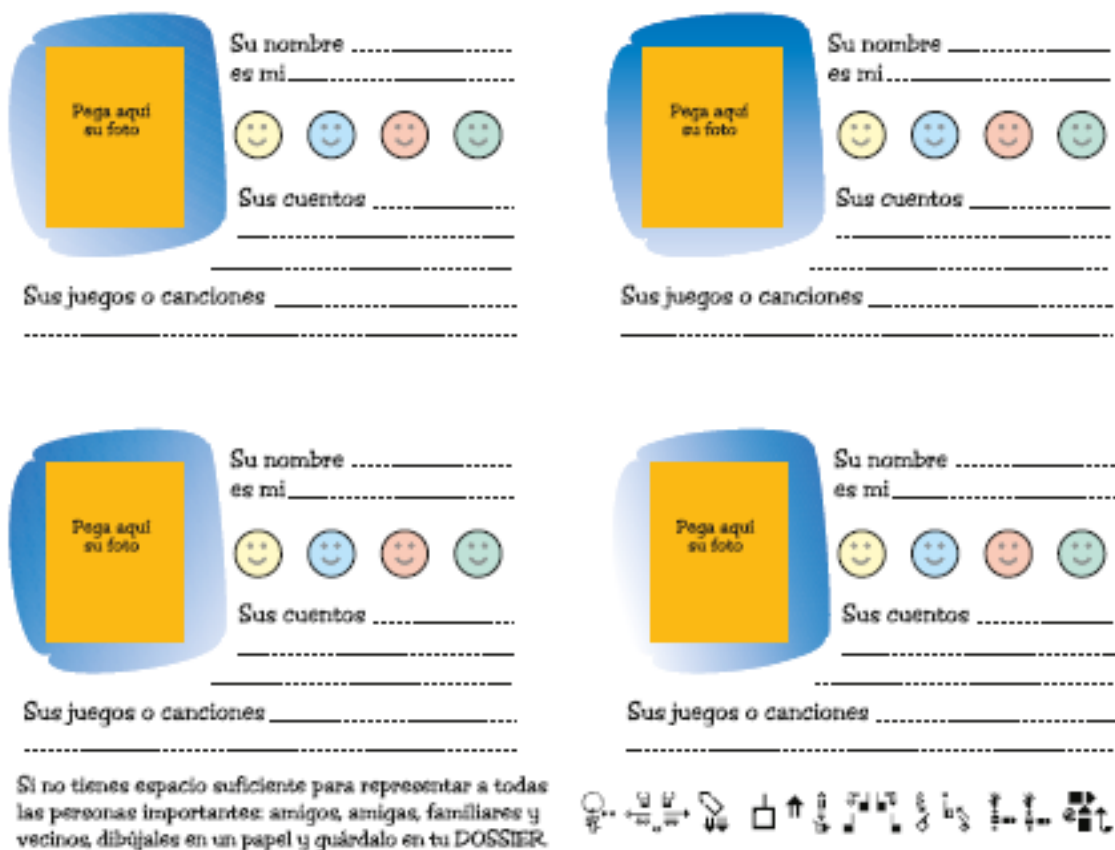
la signo escritura no es un sistema sustitutivo de la lengua oral de contacto, es un sistema estandarizado que permite la escritura de cualquier lengua de signos mediante una representación gráfica de los componentes o parámetros formativos de cada seña. De manera que para la escritura de una frase, oración o texto debe tenerse en cuenta que su estructura sintáctica tiene que ser la que corresponda a la lengua de signos referida. El criterio que hemos utilizado a la hora de incorporar el alfabeto dactilológico y la signo escritura en el PEL es similar al que se ha seguido en el diseño original de los modelos acreditados para la educación infantil y primaria: para las palabras o expresiones referidas simultáneamente en español y otras lenguas orales, normalmente el inglés, se ha incorporado una transcripción en el alfabeto manual de la LSE que se corresponde con su deletreo en español, mientras que para representar su modo de expresión en LSE se han traducido a signo escritura.

Así, en la figura 13, que muestra el apartado de la biografía en el PEL Multimodal de infantil, puede observarse que hemos optado por introducir ambas opciones para referir las partes del material: su transcripción a la dactilología y la correspondiente traducción a este sistema de escritura en LSE. En cambio, solo hemos traducido a signo escritura las instrucciones más significativas porque la dactilología no nos permite respetar ni representar las características gramaticales de la LSE. En la biografía de este portafolio hemos introducido igualmente adaptaciones textuales para referir la posibilidad tanto de "cantar o contar cuentos" en otras lenguas, como de aprender contenidos lingüísticos a través de "juegos":

Biografía de lenguas: Mis primeros pasos

Language Biography

Éstas son las personas importantes de mi vida. Me cuentan cuentos, jugamos o cantamos. Algunas usan otras lenguas. Me ayudan a aprender.



Pega aquí su foto

Su nombre
es mi

Sus cuentos

Sus juegos o canciones


Si no tienes espacio suficiente para representar a todas las personas importantes: amigos, amigas, familiares y vecinos, dibíjales en un papel y guárdalo en tu DOSSIER. 

Figura 13. Biografía del PEL Multimodal 3-7 años (MECD, en prensa).

De acuerdo con las adaptaciones textuales que introducimos en la biografía de infantil, en el apartado del dossier, además de “cantar”, añadimos la posibilidad de “bailar” o “disfrutar de historias y cuentos” entre las actividades de ocio habituales en los niños, en vez de simplemente “escuchar” (MECD, 2004a). En la figura 14 puede observarse que también optamos por traducir a signo escritura el nombre de este apartado, que aparece junto con su transliteración en el alfabeto dactilológico, mientras que las instrucciones sobre la finalidad del dossier en el PEL solo fueron traducidas a signo escritura.



Figura 14. Dossier del PEL Multimodal 3-7 años (MECD, en prensa).

Tal y como explicamos con anterioridad, no hemos optado por realizar una traducción íntegra del contenido textual a signo escritura porque el objetivo de las adaptaciones realizadas no ha sido elaborar una edición bilingüe del PEL en LSE y español, sino facilitar que el enfoque plurilingüe que caracteriza al *Portfolio Europeo de Lenguas* también resulte de utilidad para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la LSE y, en consecuencia, de cualquier modalidad lingüística. La signo escritura apenas es utilizada en España pero en otros países goza de una mayor aceptación, sobre todo, en las comunidades de personas sordas. Ni la comunidad española de personas sordas ni el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos

Española (CNLSE) han optado, de momento, por uno de los posibles sistemas de escritura para la LSE, bien la signo escritura o bien otros sistemas disponibles como la escritura alfabética de Herrero Blanco (2003)³⁷. Sin embargo, hemos decidido introducir igualmente la signo escritura en los primeros modelos de PEL por dos motivos: en primer lugar, porque es un sistema estandarizado y es el que tiene una mayor difusión en Europa y, en segundo lugar, porque existen experiencias pioneras en países como Brasil y EEUU que han utilizado con éxito este sistema en la alfabetización temprana de personas sordas.

Según varios autores, el uso de la signo escritura favorece el aprendizaje de la lectura y escritura en el alumnado sordo y signante, porque presenta inicialmente una mayor facilidad de aprendizaje que otros sistemas de escritura alfabética. Así, generalmente, las investigaciones realizadas sobre la enseñanza del proceso lectoescritor concluyen que el aprendizaje siempre es más eficaz cuando los niños son alfabetizados primero en su propia lengua:

A escrita alfabética não capta as relações de significação da língua de sinais. Na verdade, ela vai expressar significados que serão organizados pela criança de outra forma. Considera-se importantíssimo a criança surda interagir com a escrita alfabética para o seu processo de alfabetização em português acontecer de forma eficiente. No entanto, é preciso alertar aqui que esse processo ocorreria de forma mais eficaz se a criança fosse alfabetizada na sua própria língua (Cummins, 2000). A realidade em nosso país não é essa, ainda a criança surda brasileira deve “pular” o rio de um lado para o outro sem ter uma ponte. Assim, a criança vai ser alfabetizada na língua portuguesa sem ter sido “alfabetizada” na língua de sinais. Para diminuir os impactos deste contexto, sugere-se investir na leitura da própria língua de sinais. Ler os sinais vai dar subsídios lingüísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em português. As oportunidades que as crianças têm de expressar suas idéias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa (Quadros y Schmiedt, 2006: 30).

La incorporación de la signo escritura en los portafolios de infantil y primaria creemos que servirá para familiarizar al alumnado con este sistema de escritura, así

³⁷ El sistema de escritura alfabético (SEA) emplea el alfabeto del español para codificar los parámetros formativos de cada seña. Fue desarrollado por el profesor Ángel Herrero en colaboración con el grupo de investigación que dirigía en la Universidad de Alicante.

como al profesorado y las familias. Precisamente, los descriptores de las primeras etapas de *Mi primer portfolio* se centran en la evaluación de destrezas de lectura, a través de la interpretación de imágenes y contenidos gráficos que son familiares para los niños más pequeños (3-5 años), y no introduce la evaluación de destrezas escritas hasta el primer ciclo de primaria (6-7 años). La incorporación de contenidos en signo escritura desde este primer modelo de PEL nos parece que servirá para ampliar el conocimiento que existe sobre este sistema de escritura, especialmente en el entorno escolar del alumnado con sordera ante la relevancia que puede adquirir en su proceso de alfabetización. En definitiva, favorecer la alfabetización previa de la población infantil con sordera en una lengua de signos permite que el aprendizaje de la lectura y escritura en español se corresponda plenamente con el aprendizaje de una segunda lengua.


Somos conscientes de que el uso de la signo escritura, u otro sistema de escritura en lengua de signos como método de alfabetización del alumnado con sordera, supone igualmente una innovación educativa en nuestro país que requiere, en primer lugar, un proceso de formación previa del profesorado y los profesionales de las lenguas de signos españolas. Tal y como analizaremos en el próximo apartado (véase apdo. 3.1), durante la experimentación de la versión multimodal del PEL de infantil y primaria no hemos podido comprobar las posibilidades que nos ofrece la introducción de la signo escritura en ambos portafolios porque, principalmente, nos hemos centrado en formar y asesorar al profesorado con relación al uso de este recurso y su introducción en el aula para aplicar un enfoque plurilingüe en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas orales y signadas.

Nuestra experiencia en la formación del profesorado de primeras y segundas lenguas, así como de los profesionales de las lenguas de signos españolas, nos permite observar que es fundamental favorecer la reflexión y evaluación docente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, de acuerdo con los autores del PEL de infantil (Alario et al., 2004), creemos que la tabla de descriptores


que incorpora la guía del profesorado no solo propicia la evaluación docente, sino que la facilita. Con respecto a la didáctica de las lenguas de signos, las adaptaciones textuales y gráficas que realizamos en la versión multimodal tanto del portafolio del alumno, como de las guías didácticas, favorecen la equiparación de la LSE con otras lenguas naturales más conocidas como el español, gallego e inglés, todas de modalidad auditiva y oral, por lo que favorecen asimismo que se equiparen las destrezas que evalúan un determinado nivel de competencia lingüística, independientemente de la lengua y su modalidad.







En la figura 15 mostramos la parte exterior del pasaporte de infantil, que permite registrar los diferentes niveles de competencia que puede tener el alumnado en la que se considere su primera lengua, se corresponda o no con la lengua materna o de escolarización como suele ser el caso de la LSE; y en el resto de segundas lenguas, entre ellas las lenguas ambientales como pueden ser en nuestra comunidad el gallego y español, y las lenguas extranjeras como el inglés o francés. Como puede observarse, en este apartado también hemos ampliado los contenidos gráficos para incluir imágenes que simbolicen mediante unas manos o un ojo, respectivamente, la expresión gestual y la comprensión visual de las lenguas de signos:

Pasaporte de lenguas Language Passport



	1º CURSO E. Infantil	2º CURSO E. Infantil	3º CURSO E. Infantil	1º CURSO E. Primaria	2º CURSO E. Primaria
Colegio:					
Dirección:					
País:					

Progresos 

																								
Az+																								
Az.2																								
Az.1																								
A1+																								
A1.2																								
A1.1																								



CONSEJO DE EUROPA / COUNCIL OF EUROPE

Portafolio Europeo de las Lenguas / European Language Portfolio

N.I.P.O. / D.L. / Imprime OMAGRAF.S.L.

Portafolio Europeo de las Lenguas: Modelo acreditado N° 50.2003
European Language Portfolio: accredited model N. 50.2003

Concedido a / Awarded to



GOBIERNO DE ESPAÑA / MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Este modelo se ajusta a los Principios y Líneas Directrices comunes.
COMITÉ DE EDUCACIÓN-COMITÉ DE VALIDACIÓN PEL
 This model conforms to common Principles and Guidelines.
STEERING EDUCATION COMMITTEE-ELP VALIDATION COMMITTEE

Versión multimodal, lenguas orales y lenguas signadas, del modelo acreditado N° 50.2003.
 Adaptación realizada por María Bao e Inmaculada Báez, miembros del Grupo GRILES de la Universidad de Vigo.

Multimodal version, spoken languages and signed languages, of the accredited model No 51.2003.
 Adaptation designed by María Bao and Inmaculada Báez, members of the GRILES Group of the University of Vigo.

Diseño: eMEdUca. Diseño Gráfico: Ilustraciones: Juan Carlos García

Figura 15. Pasaporte del PEL Multimodal 3-7 años (MECD, en prensa).

En la parte interior del PEL multimodal de infantil, que incorpora como en el modelo original el juego del pasaporte, aparecen unas viñetas que representan situaciones comunicativas en el entorno escolar y familiar de los niños. Estas escenas se corresponden a su vez con los indicadores de evaluación, es decir, con los descriptores de los tres subniveles establecidos en este portafolio dentro del A1 y A2 del MCER (A1.1, A1.2, A1+, A2.1, A2.2, A2+). Las modificaciones que hemos introducido en algunas viñetas representan algunas medidas de accesibilidad que utilizan habitualmente las personas sordas, por ejemplo, el uso de avisos luminosos y la subtitulación (véase anexo 1.1.2.1). Las viñetas que mostramos en las figuras 16

y 17 ejemplifican así, respectivamente, el uso de despertadores y timbres luminosos en el hogar y la escuela, y el subtítulo en el aula para posibilitar el acceso a contenidos audiovisuales:

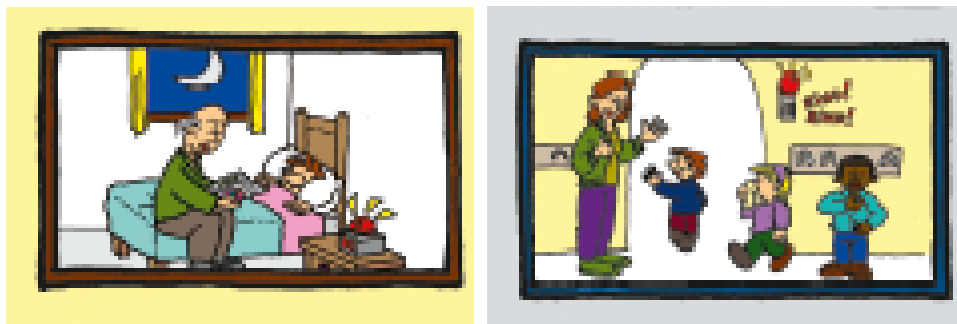


Figura 16. Escenas del juego del pasaporte que representan medidas de accesibilidad en el hogar y en la escuela, respectivamente, un despertador y timbre luminoso (MECD, en prensa).



Figura 17. Escena del juego del pasaporte que representa el uso de la subtítulos en el aula para acceder a contenidos audiovisuales (MECD, en prensa).

Para mostrar igualmente las posibilidades que nos ofrece hoy en día la tecnología, sobre todo en el acceso a contenidos multimedia, en la figura 18 puede observarse que hemos sustituido el reproductor de música y el libro de cuentos que aparecen en el modelo original por una tableta táctil:



Figura 18. Modificación de una escena del juego del pasaporte para indicar el uso actual de nuevas tecnologías (MECD, 2004a; MECD, en prensa).

Además, como ejemplificamos en las figuras 19 y 20, hemos modificado la guía dirigida al profesorado y las familias con los mismos criterios (véase anexo 1.1.3):



Figura 19. Guía didáctica del PEL Multimodal 3-7 años (Bao Fente y Báez Montero, en prensa).

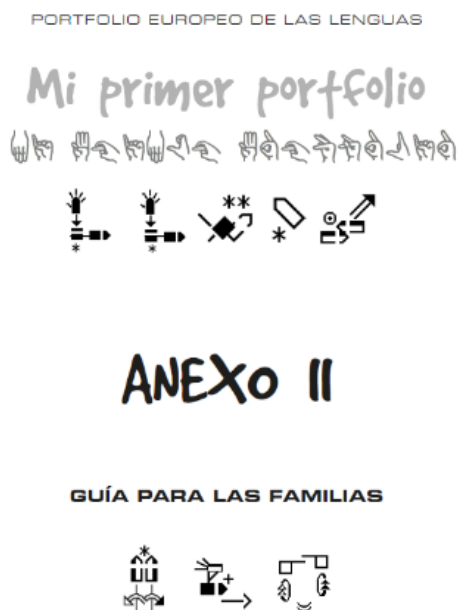


Figura 20. Guía para las familias del PEL Multimodal 3-7 años (Bao Fente y Báez Montero, en prensa).

En la figura 21 puede observarse que hemos adaptado las tablas de evaluación y los descriptores de la guía para el profesorado (Bao Fente y Báez Montero, en prensa: 37-92). Las modificaciones que introducimos en el texto permiten evaluar, en todo caso, cada una de las destrezas lingüísticas en una o varias lenguas (orales y signadas). Así, los términos que denominan las destrezas lingüísticas han sido sustituidos por sinónimos en su contexto inmediato: por ejemplo, sustituimos "hablar" por "expresar", "decir" o "comunicar"; y "escuchar" por "comprender", "entender" o "percibir". Asimismo, ampliamos los contenidos gráficos de la guía de infantil para simbolizar la expresión gestual y la comprensión visual de las lenguas de señas:

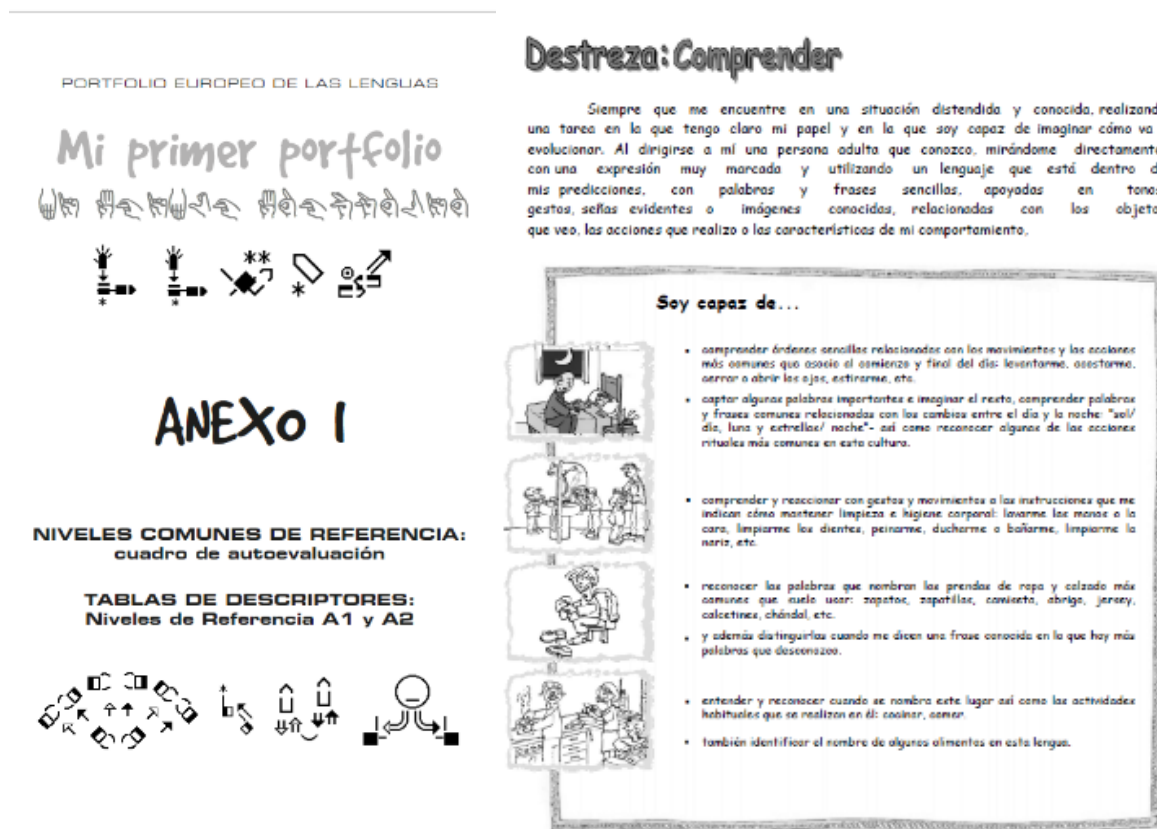


Figura 21. Tablas de descriptores del PEL Multimodal 3-7 años (Bao Fente y Báez Montero, en prensa).

Tal y como mostramos en la figura 22, en las tablas de descriptores que evalúan las destrezas en escritura del alumnado incorporamos la posibilidad de utilizar otros

sistemas de escritura, por ejemplo, la signo escritura, cuya seña se corresponde con la representación gráfica que aparece en el encabezado superior:



Figura 22. Ampliación de contenidos gráficos en las tablas de descriptores de la versión multimodal de *Mi primer PEL* (Bao Fente y Báez Montero, en prensa).

La siguiente figura, número 23, muestra la introducción de la guía didáctica de infantil, en la que hemos incorporado una explicación de los motivos por los que recomendamos el uso del PEL a través de su versión multimodal en cualquier centro escolar (véase anexo 1.1.3). Además, incorporamos una explicación de las características de la versión multimodal que se dirigen tanto al profesorado como a las familias (Bao Fente y Báez Montero, en prensa: 5-6).

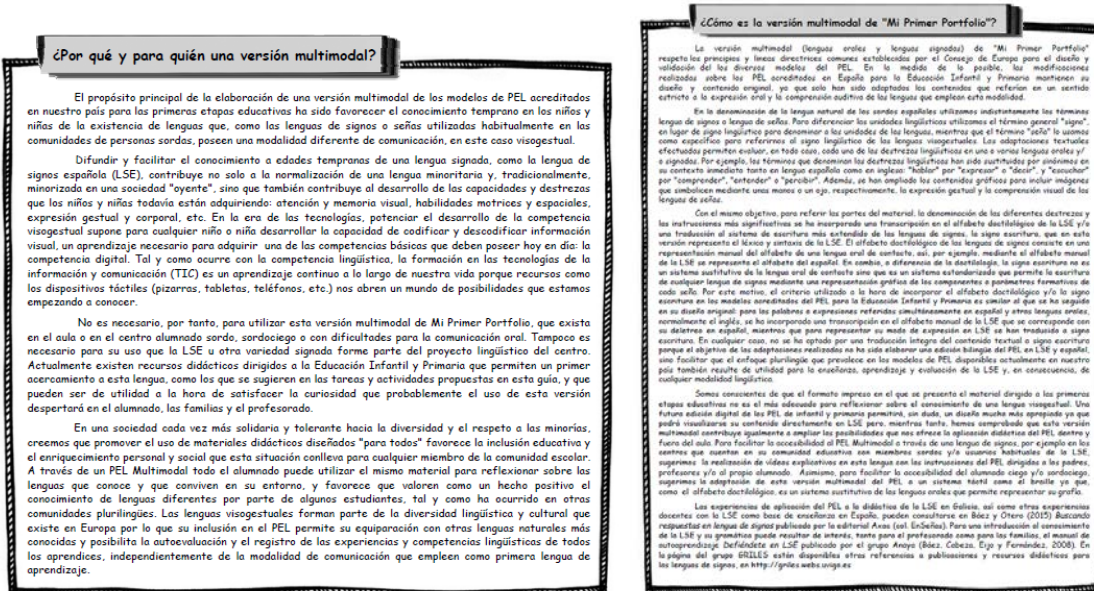


Figura 23. Interior de la guía didáctica del PEL Multimodal 3-7 años (Bao Fente y Báez Montero, en prensa).

No obstante, para facilitar la accesibilidad al PEL y la propuesta didáctica que lo acompaña a través de una lengua de signos, sugerimos la realización de vídeos

explicativos en esta lengua con las instrucciones dirigidas a los padres, profesores y al propio alumnado; por ejemplo, en los centros que cuentan en su comunidad educativa con miembros sordos o usuarios habituales de la LSE. En el caso del alumnado signante, como el portafolio siempre se utiliza en el centro y en el aula de forma guiada por un adulto, siempre pueden tener acceso al equivalente signado de las guías directamente en LSE o a través de un intérprete. Asimismo, para facilitar la accesibilidad del alumnado sordociego, sugerimos la adaptación de esta versión multimodal del PEL a un sistema táctil como el braille ya que, como el alfabeto dactilológico, es un sistema sustitutivo de las lenguas orales que permite representar su grafía.

La guía dirigida al profesorado incorpora en la versión multimodal una selección de las actividades que tuvieron una mayor repercusión a la hora de introducir el PEL de infantil en los dos centros de experimentación (Bao Fente y Báez Montero, en prensa: 28-34). Como puede observarse en la figura 24, hemos mantenido la estructura de la guía original (Alario et al., 2004) y por eso clasificamos las actividades según resulten más adecuadas para el segundo ciclo de infantil (3 y 4 años) o para el primer ciclo de primaria (+5 años). Tal y como referimos en la introducción a este apartado, para difundir y normalizar el conocimiento de las lenguas de signos y las comunidades de personas sordas desde edades tempranas, también hemos incorporado sugerencias de materiales y actividades complementarias en todas las tareas que se proponen en la guía para aplicar el PEL en la etapa de infantil e, igualmente, en las cuestiones formuladas en la evaluación final de cada tarea, dirigida en este caso al profesorado (Bao Fente y Báez Montero, en prensa: 11-27).

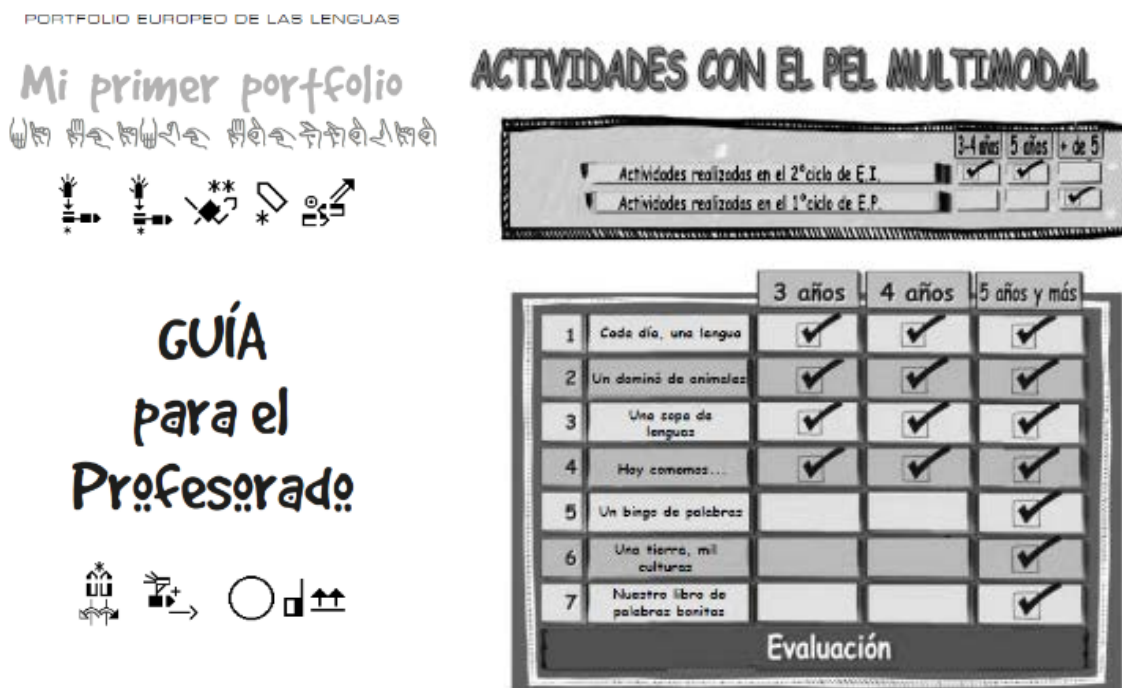


Figura 24. Propuesta de actividades para el profesorado (ibíd.).

Como hemos mencionado anteriormente, las adaptaciones textuales y de contenidos gráficos que hemos realizado en el PEL de infantil, tanto en el material del alumnado como en la guía didáctica, son similares a las que introducimos en el portafolio de primaria. A continuación, presentamos las modificaciones más significativas que efectuamos en el modelo de PEL orientado al segundo y tercer ciclo de educación primaria (8-12 años). El contenido íntegro de las versiones definitivas de ambos portafolios de lenguas (MECD, en prensa), así como sus correspondientes guías didácticas (Bao Fente y Báez Montero, en prensa), puede consultarse en el anexo 1.

2.2. El portafolio multimodal de primaria (8-12 años)

La edad de los aprendices a los que se dirige el PEL de primaria comprende desde los ocho hasta los doce años, por eso el contenido textual de las tres partes que lo forman es mucho mayor que en el modelo dirigido a los primeros ciclos escolares (3-7 años). En la figura 25 mostramos la portada de la biografía, el pasaporte y dossier de la versión multimodal de este portafolio, que mantiene el

formato original y las tres partes se presentan por separado, en tres cuadernillos independientes (véase anexo 1.2). La denominación de cada apartado del PEL, como hicimos en la versión de infantil, aparece representada en el alfabeto dactilológico de la LSE, junto con su correspondiente traducción a signo escritura:



Figura 25. PEL Multimodal 8-12 años: biografía, pasaporte y dossier (MECD, en prensa).

El pasaporte tiene un tamaño menor que la biografía y el dossier porque tiene el formato habitual de este documento. Tal y como mencionamos anteriormente (véase apdo. 1.2), el pasaporte del PEL constituye el *carnet de llengües* del aprendiz, un documento personal de carácter informativo en el que registra el nivel de competencia que tiene en cada una de las lenguas que forman su repertorio lingüístico. Así, el alumnado puede indicar en esta parte del portafolio de primaria, concretamente, el nivel de competencia que ha alcanzado en cada destreza lingüística. Además de traducir a signo escritura los títulos de los apartados que componen, a su vez, este documento, en la figura 26 puede observarse que las modificaciones textuales y de contenidos gráficos realizadas en el pasaporte consisten, sobre todo, en una adaptación del nombre de las destrezas y su correspondiente traducción para posibilitar igualmente el registro y acreditación de competencias en una lengua de signos: hablar o *expresar*, escuchar o *comprender*, conversar, leer y escribir.



Figura 26. Interior del pasaporte del PEL Multimodal 8-12 años (MECD, en prensa).

El PEL de primaria mantiene el sistema de identificación por colores del modelo de infantil para registrar el nivel de competencia en cada lengua, pero, en vez de utilizar caritas, cada una se asocia al color de un lápiz.

El pasaporte también se presenta en una edición bilingüe; bien en español e inglés, como es el caso de los modelos que hemos tomado como referencia para la adaptación (véase anexo 1.2.3); o bien en inglés y una lengua cooficial como el

gallego. Ante el enfoque plurilingüe que caracteriza el diseño de los modelos españoles de PEL, decidimos adaptar el modelo publicado en español y no en gallego fundamentalmente por dos motivos: primero, para facilitar su uso por parte de cualquier alumno teniendo en cuenta la diversidad existente en todos los centros escolares y, segundo, para posibilitar asimismo la difusión de nuestra versión multimodal en colegios de otras comunidades autónomas. Para facilitar que el alumnado autoevalúe sus progresos y pueda marcarse nuevas metas de aprendizaje en cualquier lengua (Corredera et al., 2004: 9), oral o signada, en la figura 27 puede observarse que hemos adaptado las tablas de descriptores que incorpora el pasaporte con todos los niveles del MCER, tanto en español como en inglés (véase anexo 1.2.3):

ESCRIBIR		SELF ASSESSMENT GRID	
		COMPREHEND	
A1	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	A1	I can understand familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate surroundings when people speak or sign slowly and clearly.
A2	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	A2	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.
B1	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	B1	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.
B2	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	B2	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.
C1	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista de cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	C1	I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.
C2	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al lector a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.	C2	I have no difficulty in understanding any kind of speech, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to familiarize myself with their way of expressing.

Figura 27. Niveles del MCER en el pasaporte del PEL Multimodal 8-12 años (MECD, en prensa: 15-16).

Como indican las instrucciones del pasaporte, el alumno cubre este documento una vez que ha finalizado la autoevaluación de una determinada destreza en la biografía (véase fig. 26). Tal y como referimos al caracterizar los modelos españoles (véase apdo. 1.2), la biografía es el documento principal de los primeros PEL porque incorpora una descripción más detallada de los indicadores de evaluación correspondientes a los primeros niveles de referencia, A1 y A2, para facilitar la reflexión y evaluación por parte del propio alumnado, el profesorado y las familias

(Corredera et al., 2004: 3). La siguiente figura, número 28, muestra las adaptaciones que realizamos en la biografía de primaria, por ejemplo, en las páginas iniciales (MECD, en prensa: 4), con el mismo objetivo de posibilitar la reflexión sobre las experiencias lingüísticas y el aprendizaje de cualquier lengua, independientemente de su modalidad oral o signada:

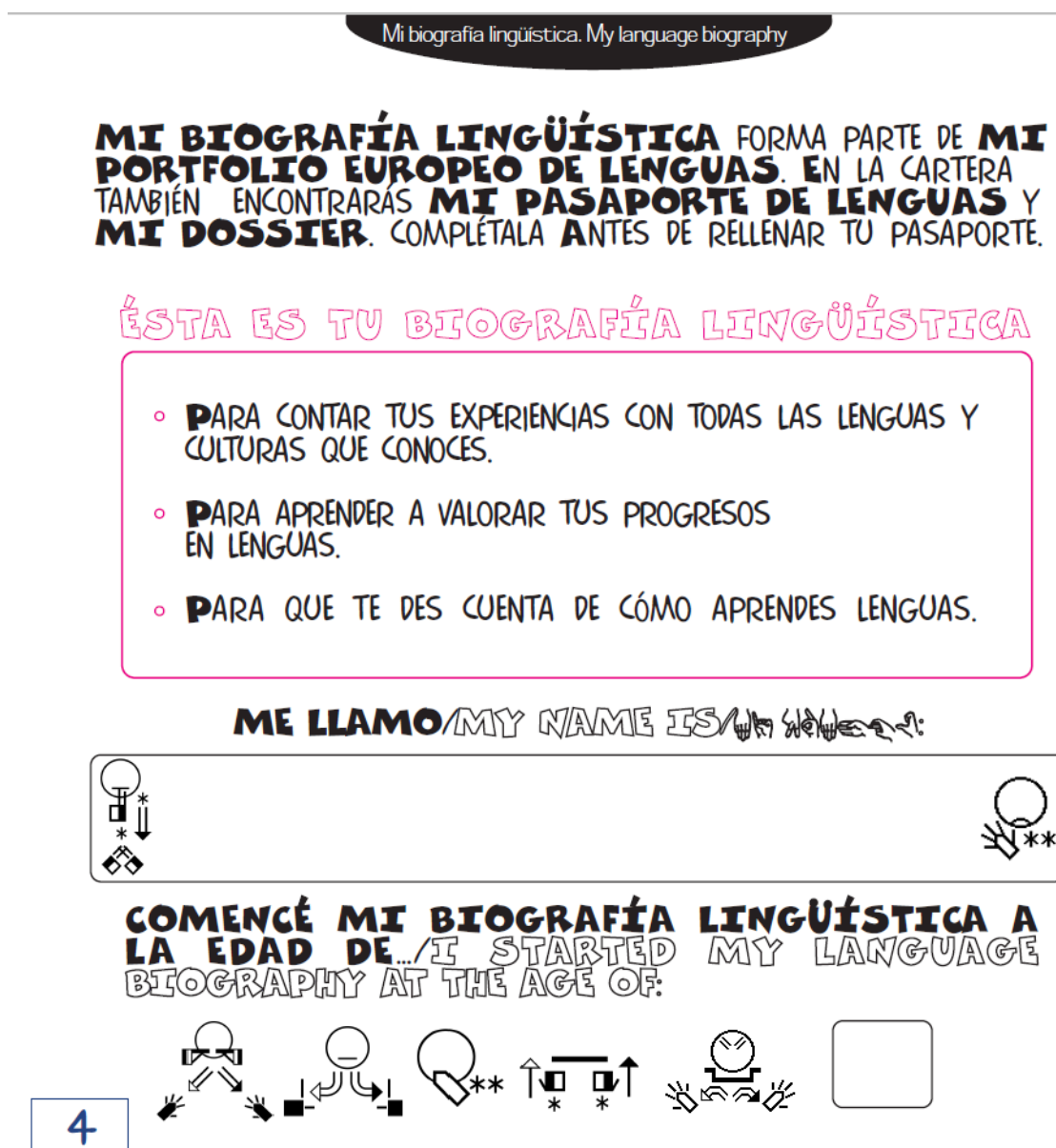


Figura 28. Interior de la biografía del PEL Multimodal 8-12 años (MECD, en prensa).

Así, en la página 4, junto con la traducción a signo escritura de los contenidos que aparecen igualmente en español e inglés, la adaptación realizada en LSE indica al aprendiz que puede registrar tanto su nombre propio como la seña personal con

la que se identifica a cada signante en las comunidades de personas sordas. En la mayoría de los casos hemos optado por buscar equivalencias vinculadas a cuestiones culturales propias de cualquier lengua, oral o visual, así como términos equivalentes que hagan referencia a las propiedades gramaticales de cualquier modalidad lingüística. No obstante, excepcionalmente, hemos hecho mención a cuestiones culturales características de las lenguas de signos, por ejemplo, la referencia a la seña personal; o hemos introducido modificaciones que facilitan la asociación de equivalencias entre lenguas orales y signadas para favorecer, en definitiva, su identificación por parte del alumnado, el profesorado o las familias. Por ejemplo, en la figura 29, mostramos cómo hemos asociado la denominación de las diferentes destrezas lingüísticas en el apartado de la biografía destinado a la autoevaluación:

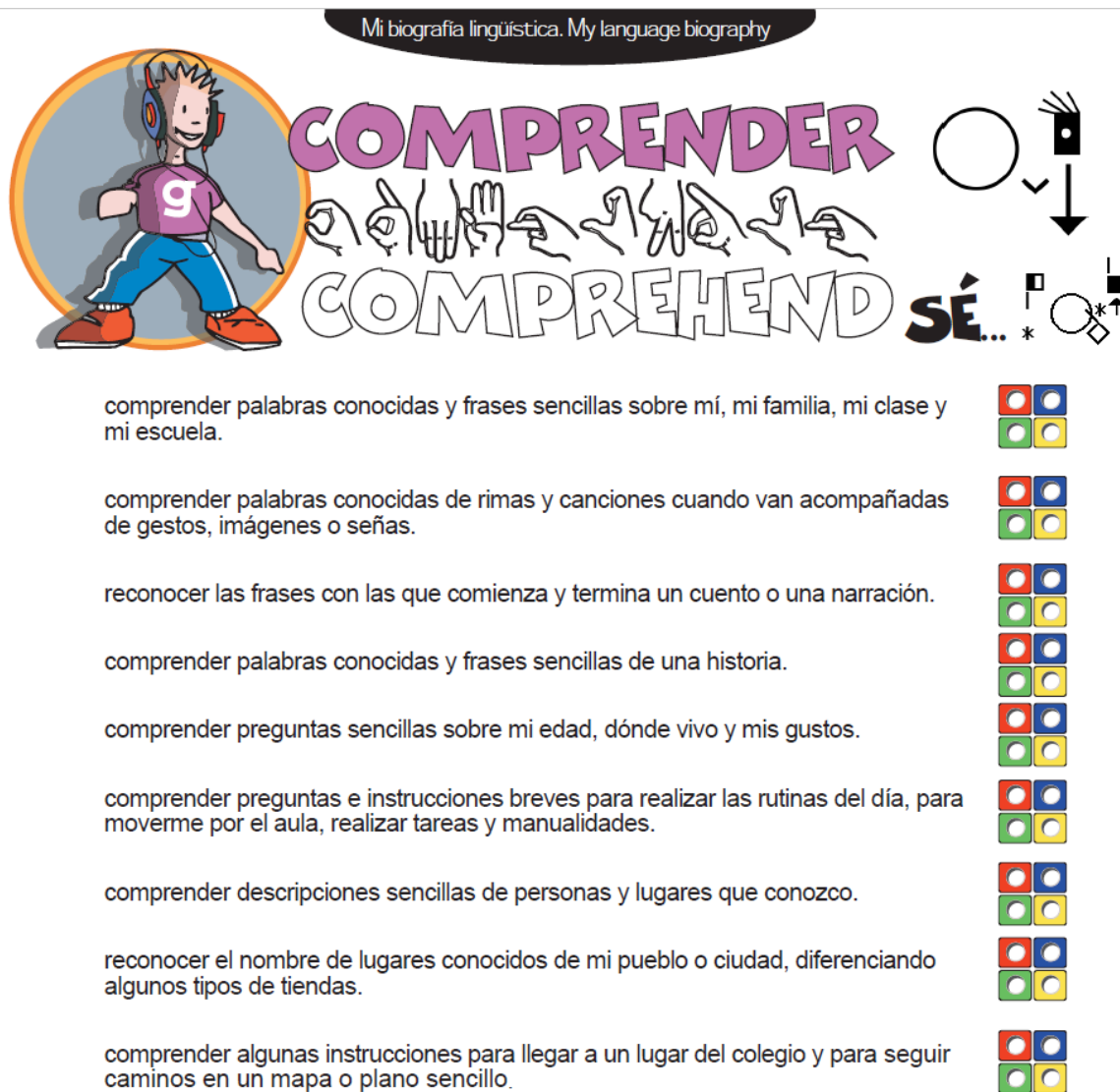


Figura 29. Identificación de equivalencias entre lenguas orales y visuales en la denominación de destrezas lingüísticas del PEL Multimodal 8-12 años (MECD, en prensa).

Para propiciar la práctica de la autoevaluación en el alumnado y favorecer así la reflexión sobre lo que son capaces de hacer en cada lengua, los indicadores de evaluación que incorpora la biografía del portafolio de primaria sobre los niveles de referencia A1 y A2 están relacionados con tareas comunicativas concretas y habituales a estas edades (8-12 años). Las adaptaciones textuales que realizamos en

este apartado pretenden facilitar que el alumnado reflexione igualmente sobre la posibilidad de realizar dichas tareas en una lengua de signos, siempre y cuando adquieran el nivel de competencia necesario. A través de la reflexión que propicia el PEL en el propio aprendiz, el profesorado y las familias pueden equipararse fácilmente los aprendizajes lingüísticos que caracterizan un determinado nivel de competencia comunicativa; tanto en inglés, español u otras variedades que tienen hoy en día un mayor prestigio lingüístico; como en LSE, gallego u otras lenguas minoritarias que continúan siendo minorizadas por el sistema educativo.

Por ejemplo, la figura 30 muestra los descriptores correspondientes a la destreza de comprensión en los que introducimos, respectivamente en las páginas 12 y 13, una referencia a la posibilidad de utilizar “gestos o *señas*”, o la “entonación o *expresión*” en las producciones lingüísticas, para facilitar de este modo la asociación de equivalencias entre las propiedades gramaticales de una lengua oral y visual. Tal y como aclaramos en la introducción de las guías didácticas del PEL Multimodal de infantil y primaria (Bao Fente y Báez Montero, en prensa), para denominar a las unidades de las lenguas utilizamos el término general *signo*, en lugar de signo lingüístico, mientras que el término *seña* lo usamos como específico para referirnos al signo lingüístico de las lenguas visogestuales (véase anexo 1.2.4). Asimismo, utilizamos el término *seña* para diferenciar las unidades lingüísticas de las lenguas de signos del *gesto* como componente gestual presente en cualquier lengua, tanto oral como visual.



12

Figura 30. Descriptores correspondientes a la destreza de comprensión lingüística en la biografía del PEL Multimodal 8-12 años (MECD, en prensa).

Las adaptaciones que realizamos en el apartado del dossier, como mostramos en la figura 31, también permiten al alumnado reflexionar sobre los progresos realizados en el aprendizaje de cualquier lengua. El aprendiz de lenguas, sordo u oyente, puede registrar en este apartado las muestras más significativas que decide guardar en su portafolio para acreditar los conocimientos lingüísticos y culturales adquiridos: textos, dibujos, vídeos o audios, recuerdos de viajes, etc.

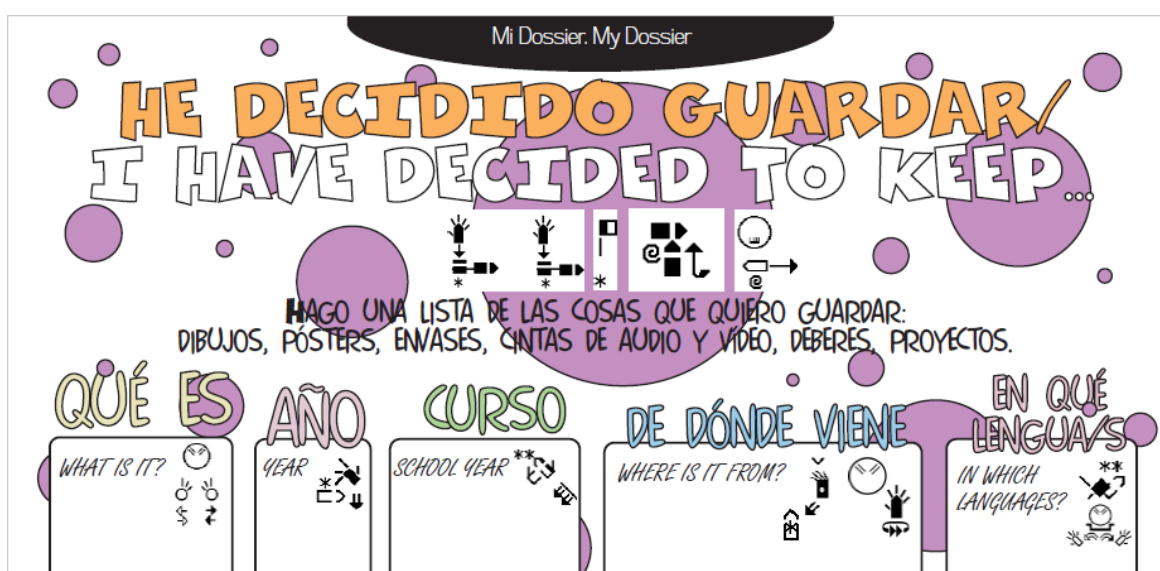


Figura 31. Registro del dossier del PEL Multimodal 8-12 años (MECD, en prensa).

Además, como puede observarse en la figura 32, puede reflexionar sobre las características de dichas muestras o los motivos por los que ha decidido guardarlas en su carpeta:



Figura 32. Interior del dossier del PEL Multimodal 8-12 años (MECD, en prensa).

En definitiva, todas las adaptaciones textuales efectuadas en la versión multimodal del PEL de infantil y primaria permiten reflexionar, evaluar y acreditar la competencia comunicativa y lingüística en una o varias lenguas, tanto orales como signadas. De manera que las modificaciones que introducimos en la guía didáctica del portafolio de lenguas correspondiente al segundo y tercer ciclo de educación primaria (8-12 años) fueron realizadas con el mismo objetivo de posibilitar la aplicación de esta propuesta en cualquier contexto educativo. Aunque la guía de este portafolio se dirige principalmente al profesorado, porque está orientada sobre todo a facilitar la introducción del PEL en el centro y en el aula, pretende asimismo favorecer un trabajo colaborativo entre el tutor, el profesorado de lenguas y las familias. En la versión multimodal hemos respetado, en todo caso, el diseño original de esta guía y solo hemos introducido las adaptaciones necesarias para posibilitar igualmente la enseñanza, aprendizaje y evaluación de una lengua de signos.

Así, en las siguientes figuras puede observarse que hemos seguido los mismos criterios que aplicamos en la adaptación de la guía de infantil. Por ejemplo, la figura 33 muestra los apartados que incorporamos para explicar los motivos por los cuales decidimos plantear una adaptación a la multimodalidad del PEL, cómo ha sido realizada y por qué puede utilizarse nuestra versión en cualquier contexto escolar para difundir, introducir o ampliar el conocimiento sobre las lenguas visogestuales (Bao Fente y Báez Montero, en prensa: 12-13).

Mi Portfolio Europeo de las Lenguas Educación Primaria Guía para su utilización



2.2.2 ¿Cuándo utilizar una versión multimodal?

Para utilizar esta versión multimodal de Mi Portfolio Europeo de las Lenguas no es necesario que exista en el aula o en el centro alumnado sordo, sordociego o con dificultades para la comunicación oral. Tampoco es necesario para su uso que la LSE u otra variedad signada forme parte del proyecto lingüístico del centro. Actualmente existen recursos didácticos dirigidos a la Educación Primaria que permiten un primer acercamiento a esta lengua, como los que se sugieren en las actividades propuestas en el apartado 6 de esta guía, y que pueden ser de utilidad a la hora de satisfacer la curiosidad que probablemente el uso de esta versión despertará en el alumnado, las familias y el profesorado.

En una sociedad cada vez más solidaria y tolerante hacia la diversidad y el respeto a las minorías, creemos que promover el uso de materiales didácticos diseñados "para todos" favorece la inclusión educativa y el enriquecimiento personal y social que esta situación conlleva para cualquier miembro de la comunidad escolar. A través de un PEL Multimodal todo el alumnado puede utilizar el mismo material para reflexionar sobre las lenguas que conoce y que conviven en su entorno, y favorece que valoren como un hecho positivo el conocimiento de lenguas diferentes por parte de algunos estudiantes, tal y como ha ocurrido en otras comunidades plurilingües.

Las lenguas visogestuales forman parte de la diversidad lingüística y cultural que existe en Europa por lo que su inclusión en el PEL permite su equiparación con otras lenguas naturales más conocidas y posibilita la autoevaluación y el registro de las experiencias y competencias lingüísticas de todos los aprendices, independientemente de la modalidad de comunicación que empleen como primera lengua de aprendizaje.

2.2.3 ¿Cómo es la versión multimodal?

La versión multimodal (lenguas orales y lenguas visuales) de Mi Portfolio Europeo de las Lenguas respeta los principios y líneas directrices comunes establecidas por el Consejo de Europa para el diseño y validación de los diversos modelos del PEL. En la medida de lo posible, las modificaciones realizadas sobre los PEL acreditados en España para la Educación Infantil y Primaria mantienen su diseño y contenido original, ya que solo han sido adaptados los contenidos que referían en un sentido estricto a la expresión oral y la comprensión auditiva de las lenguas que emplean esta modalidad.

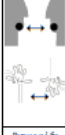

En la denominación de la lengua natural de los sordos españoles utilizamos indistintamente los términos lengua de signos o lengua de señas. Para diferenciar las unidades lingüísticas utilizamos el término general signo, en lugar de signo lingüístico para denominar a las unidades de las lenguas, mientras que el término seña lo usamos como específico para referirnos al signo lingüístico de las lenguas visogestuales. Las adaptaciones textuales efectuadas permiten evaluar, en todo caso, cada una de las destrezas lingüísticas en una o varias lenguas orales y/o signadas. Por ejemplo, los términos que denominan las destrezas lingüísticas han sido sustituidos por sinónimos en su contexto inmediato tanto en lengua española como en inglesa: "hablar" por "expresar" o "decir", y "escuchar" por "comprender", "entender" o "percibir". Además, se han ampliado los contenidos gráficos para incluir imágenes que simbolizan mediante unas manos o un ojo, respectivamente, la expresión gestual y la comprensión visual de las lenguas de señas.

Con el mismo objetivo, para referir las partes del material, la denominación de las diferentes destrezas y las instrucciones más significativas se ha incorporado una transcripción en el alfabeto dactilológico de la LSE y/o una traducción al sistema de escritura más extendido de las lenguas de signos, la signa escritura, que en esta versión representa el léxico y sintaxis de la LSE.

12

Figura 33. Guía didáctica de la versión multimodal de PEL 8-12 años (ibíd.).

A continuación, en la figura 34, mostramos la adaptación que hemos realizado de los niveles de referencia del MCER tanto en lengua española como inglesa (Bao Fente y Báez Montero, en prensa: 16-17). Como puede observarse, también hemos adaptado a la multimodalidad la tabla de descriptores que proponen los autores de este modelo (Corredera et al., 2004), concretamente de los niveles de usuario básico (A1 y A2) e independiente (B1 y B2), para facilitar en esta etapa escolar la reflexión lingüística y la evaluación formativa por parte del alumnado, el profesorado y las familias:

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPRENDER	 <p>Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se dicen despacio y con claridad.</p>	<p>Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.</p>	<p>Comprendo las ideas principales cuando el discurso es diario y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o profesionales, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.</p>	<p>Comprendo discursos y conferencias extensas e incluso algo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se utiliza un nivel de lengua estándar.</p>	<p>Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p>	<p>No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de discurso, tanto en conversaciones en vivo como en discursos transmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de usuario nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con su forma de expresión.</p>
	 <p>Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.</p>	<p>Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.</p>	<p>Comprendo texto a redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p>	<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p>	<p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, aprendiendo distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aun que no se relacionen con mi especialidad.</p>	<p>Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos bastante estructurales o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.</p>
EXPRESAR	 <p>Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</p>	<p>Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</p>	<p>Sé desinvolarme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se usa esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>	<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con usuarios nativos. Puedo tomar parte activa en debates sencillos en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otras personas.</p>	<p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, señalo la dificultad con tanta claridad que los demás apenas se dan cuenta.</p>
	 <p>Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.</p>	<p>Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.</p>	<p>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p>	<p>Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al receptor a fijarse en las ideas importantes y a recordárselas.</p>
ESCRIBIR	 <p>Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.</p>	<p>Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p>	<p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selección el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan temas complejos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al lector a fijarse en las ideas importantes y a recordárselas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.</p>

4 – ADAPTACIÓN DE LAS TABLAS DE AUTOEVALUACIÓN DEL CONSEJO DE EUROPA

Educación Primaria.

Para facilitar el trabajo del profesorado y la autoevaluación de los alumnos, el equipo de elaboración del PEL y de su versión multimodal (lenguas orales y lenguas signadas) ha hecho una propuesta de adaptación de los descriptores incluidos en el Cuadro de autoevaluación del Consejo de Europa:

COMPRENDER	LEER	CONVERSAR	EXPRESAR	ESCRIBIR
A1 Reconozco palabras y expresiones sencillas como la edad, el nombre, lo que le gusta a personas de mi familia, a mis amigos o se expresan despacio o si me muestran imágenes.	A1 Comprendo nombres y palabras de mi entorno: mi casa, el colegio, el parque y algunas frases sencillas que aparecen en letreros, carteles y catálogos.	A1 Me comunico de forma sencilla con mis familiares, mis amigos o con el profesor, utilizando palabras y gestos aunque tengan que repetir y ayudar a expresarme. Hago preguntas y doy respuestas sobre temas que me interesan.	A1 Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo, a personas conocidas, mis aficiones y las cosas que me gustan.	A1 Escribo postales cortas como felicitaciones, postales de vacaciones y relleno formularios con mis datos personales.
A2 Comprendo expresiones cuando me dicen algo en casa sobre la familia, en el juego cuando se dirigen a mí mis amigos, en mi escuela cuando me dice algo el profesor y en mi barrio cuando salgo a comprar. Comprendo reglas de algunos juegos, deportes y actividades de tiempo libre, comprendo cuando me dan mensajes cortos y sencillos, como instrucciones y consejos.	A2 Comprendo textos muy breves y sencillos; sé encontrar informaciones y datos en textos sencillos (anuncios, billetes, menús, horarios y cartas personales o postales).	A2 Me comunico en conversaciones sencillas sobre temas de la casa, del colegio; participo en juegos sencillos, aunque me cuesta comprender lo que me dicen y mantener la conversación.	A2 Utilizo muchas expresiones y frases sencillas para describir personas que conozco, actividades que hago en mi escuela, mis aficiones y mis vacaciones; sé expresiones de juegos como pedir turno.	A2 Escribo notas y mensajes breves y sencillos de temas cotidianos; escribo cartas personales muy sencillas como invitaciones.
B1 Comprendo mensajes sobre temas que me interesan, que percibo en programas de radio o televisión. Comprendo el argumento de las historias que me cuentan en casa y en el colegio; también los dibujos animados y las películas.	B1 Comprendo textos de lenguaje cotidiano como son la descripción de acontecimientos y capto los sentimientos de los personajes en cartas y cuentos.	B1 Participo en conversaciones sobre temas corrientes sobre mi familia, mis aficiones, la escuela, los viajes y algunos acontecimientos.	B1 Utilizo frases para describir experiencias y sucesos de mi experiencia o de otras personas, lo que me gusta, lo que quiero hacer y cómo me siento; explico mis opiniones y planes; cuento una historia o relato de un libro, una película expresando mis opiniones.	B1 Escribo textos sencillos sobre temas de interés personal; escribo cartas personales relatando experiencias y opiniones. Respondo a preguntas largas por escrito.
B2 Comprendo explicaciones largas y algo complicadas del profesor, de familiares y amigos sobre un tema conocido; comprendo casi todas las noticias de actualidad de televisión, y también las películas, si no hay acentos o formas de expresión muy diferentes.	B2 Leo artículos sobre temas y problemas actuales, con diversos puntos de vista; leo libros con historias cortas y cuentos de literatura juvenil.	B2 Me comunico con usuarios nativos con fluidez y espontaneidad; puedo intervenir en conversaciones de temas conocidos, expresando mis opiniones.	B2 Hago descripciones claras y detalladas de temas variados; sé explicar una idea y una opinión.	B2 Escribo textos claros y detallados sobre temas que me interesan; escribo redacciones o trabajos con información y opiniones. Escribo cartas relatando acontecimientos y experiencias concretas.

Figura 34. Tablas de descriptores de la guía didáctica del PEL Multimodal 8-12 años (Bao Fente y Báez Montero, en prensa).

Por último, la figura 35 muestra que la versión multimodal de la guía didáctica incorpora además una selección de las actividades realizadas con el PEL de primaria en los dos centros de experimentación³⁸. Las actividades que seleccionamos fueron realizadas, en este caso, en el segundo (3º y 4º) y tercer ciclo (5º y 6º) de educación primaria. No obstante, mediante las adaptaciones oportunas también pueden plantearse en el primer ciclo de primaria (1º y 2º) e incluso en el segundo ciclo de infantil (3-5 años). En todo caso, nuestra propuesta de PEL multimodal es extensible a la didáctica de la LSE como L1 o L2 en las primeras etapas de la enseñanza pública y obligatoria (3-12 años).

6 – EJEMPLOS DE ACTIVIDADES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE MI PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS MULTIMODAL (lenguas orales y lenguas signadas)

Las tareas y actividades recogidas en este apartado han sido realizadas en el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria durante el período de experimentación de la versión multimodal de "Mi Portafolio Europeo de las Lenguas" en el CEIP Escultor Acuña de Vigo y el CEIP Santo Paio de Abaixo de Reboareda (Redondela).

Para facilitar su desarrollo y un primer acercamiento del alumnado al aprendizaje de la LSE en esta etapa educativa, pueden resultar de utilidad los recursos disponibles en red en la página web "Actividades en LSE" de la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE); los cuentos narrados en LSE y español que ofrece la "Biblioteca de Signos" de la Biblioteca virtual Miguel de Cervantes; las canciones y cuentos signados disponibles en los canales de Youtube "Comunicación en LSE" y "Cántame un cuento"; y las aplicaciones móviles gratuitas de la Fundación CNSE para la consulta del diccionario "Mis primeros signos" o la publicación de cuentos signados en "Te cuento".

Además, para la introducción a la signo escritura, puede utilizarse el diccionario online "SignPuddle" disponible para numerosas lenguas de signos, entre ellas la LSE, o la herramienta de traducción "Delegs SignWriting Editor". A la hora de escribir una frase, oración o texto en signo escritura debe tenerse en cuenta que su estructura sintáctica tiene que ser la que corresponda a la de la lengua de signos referida.

► Cada uno con su seña

El objetivo de la actividad es que los niños conozcan una costumbre de las comunidades de personas sordas: la seña de identificación personal, el nombre propio que tiene cada persona que utiliza una lengua de signos. Normalmente suele elegirse según las características físicas, cualidades personales, carácter, etc., por lo que en primer lugar trabajaremos la descripción personal para decidir cuál es la seña que nos identifica mejor a cada uno. Si algún niño o profesor ya tiene una seña propia, puede iniciarse la actividad explicando cuál es y los motivos de la elección. Cuando todos los niños hayan decidido la característica o cualidad a través de la que quieren identificarse en la lengua de signos, buscarán la seña que les permitirá expresarla en esta lengua. Para aprender las señas de todo el grupo y recordárselas, podemos sacar una foto a cada niño haciendo su seña y elaborar una orla que colgaremos en el aula.

► Una Navidad muy internacional

Aprovecharemos esta época del año para que los niños descubran cómo se celebran las Navidades en otras culturas. Si algunos niños provienen de otros países o tienen familiares en el extranjero, pueden contarles a sus compañeros las tradiciones navideñas de ese lugar, las expresiones lingüísticas que utilizan como felicitación, las comidas típicas, etc. Entre todos, reflexionaremos sobre las diferencias y similitudes que existen a la hora de celebrar las Navidades debido a motivos culturales, religiosos, etc. A continuación, elegiremos un villancico sencillo para aprender a cantarlo en todas las lenguas que se estudian en la escuela y les pediremos a los alumnos que conocen otras lenguas que nos ayuden a aprenderlo también en ellas. Si ninguno de los alumnos conoce una lengua de signos, podemos seleccionar igualmente alguno de los villancicos que están signados en la red para aprenderlo todos juntos en clase. Para finalizar, podemos realizar un vídeo en el que los alumnos deseen una "feliz Navidad y prospero año nuevo" en varias lenguas orales y signadas, y/o en el que canten su villancico "internacional".

► Teatro plurilingüe

A través de esta tarea los niños aprenden las características fundamentales del género teatral. Elegiremos una obra sencilla para representarla en diferentes idiomas, entre ellos una lengua de signos, y trabajaremos los siguientes aspectos: reparto de personajes, lectura del guión, aprendizaje del texto, disposición en el espacio durante la representación y uso de recursos interpretativos para su dramatización. Podemos partir de un texto dramático que hayamos trabajado previamente en clase o pedirles que escriban una pequeña pieza teatral a partir de un título y premisas básicas.

► Nuestro árbol genealógico y lingüístico

El objetivo de la actividad es facilitar que los alumnos tomen conciencia de la diversidad lingüística y cultural que puede existir tanto en su entorno familiar como en el de sus compañeros. En colaboración con la familia, cada alumno elaborará un árbol genealógico que refleje las lenguas que conoce cada miembro para exponerlo posteriormente en clase. Pueden realizar la exposición en su lengua materna y/o en alguna de las lenguas que aprenden en el colegio y aprovechar así la actividad para trabajar la denominación y presentación de los miembros de la familia en varias lenguas, incluyendo también una lengua de signos.

Figura 35. Propuesta de actividades en la guía para el profesorado del PEL Multimodal 8-12 años (Bao Fente y Báez Montero, en prensa).

³⁸ Tal y como indicamos en las guías didácticas de nuestra versión multimodal del PEL de infantil y primaria, pueden consultarse más actividades realizadas con el portafolio de lenguas en los dos centros de experimentación, el CEIP Escultor Acuña de Vigo y el CEIP Santo Paio de Abaixo de Reboareda, en la página web de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, en la sección correspondiente al Proyecto PEL "Actividades", en <<http://www.edu.xunta.es/portal/portafolio>>.

También pueden consultarse otras tareas y actividades planteadas para la enseñanza de la LSE en las etapas de infantil y primaria en el espacio virtual que tienen el colegio Acuña y el de Reboareda para reforzar los aprendizajes en LSE y contenidos educativos, respectivamente en <<http://asnosasmans.blogspot.com.es>> y en <<https://sites.google.com/site/lseantopaiodeabaixo>>.

3. La experimentación del PEL Multimodal

Tal y como mencionamos en los apartados anteriores, la motivación de algunos maestros por experimentar nuevas didácticas que facilitaran la difusión de las lenguas de signos españolas en los centros escolares nos permitió llevar a la práctica nuestra propuesta de adaptación a la multimodalidad del *Portfolio Europeo de Lenguas*, para comprobar la utilidad de su aplicación a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la LSE (Bao Fente, 2011).

La experimentación de las versiones multimodales del PEL de infantil y primaria tuvo lugar durante los cursos académicos comprendidos en el período 2011-2015, en dos colegios gallegos de Educación Infantil y Primaria (CEIP); el curso 2011/2012 iniciamos la docencia con PEL en el CEIP Escultor Acuña de Vigo, un centro de referencia en la escolarización de alumnado con sordera; y un año después, en el curso académico 2012/2013, iniciamos la implantación de este recurso didáctico en el CEIP Santo Paio de Abaixo de Reboveda (Redondela), un centro ordinario sin tradición en la escolarización de alumnado sordo.

A pesar de que el contexto escolar de los centros que han implantado el PEL Multimodal por primera vez en Galicia es muy diferente, antes de experimentar la docencia con el portafolio europeo de lenguas, los dos colegios estaban desarrollando iniciativas similares para difundir el aprendizaje de la LSE hacia toda su comunidad educativa. Por ejemplo, desde el curso 2009/2010, ambos habían organizado cursos y seminarios formativos en esta lengua dirigidos al alumnado, sus familias y el profesorado, contaban con profesorado especializado y habían realizado además algunas adaptaciones en sus instalaciones para visibilizar la presencia de la LSE en la escuela (vid. Camiña et al., 2015; Graña Menduiña, 2015).

El hecho de no limitar el aprendizaje de la LSE únicamente al alumnado con necesidades educativas especiales, sus profesores o familiares en los dos centros de

experimentación, nos pareció un aspecto realmente significativo para intentar normalizar esta lengua en su comunidad educativa. Para nosotras, dotar de herramientas como el PEL a escuelas que manifiestan, a priori, esta actitud ha supuesto una oportunidad idónea para comprobar los beneficios que también puede tener su aplicación didáctica a la docencia de la LSE, especialmente en el contexto educativo del alumnado con sordera o signante ante las ventajas que supone plantear un enfoque plurilingüe en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de todas las lenguas que conviven en su entorno habitual, tanto orales como signadas.

Particularmente, nos interesaba corroborar las posibilidades que nos ofrece la propuesta didáctica que subyace al PEL a la hora de dignificar las lenguas de signos españolas en el sistema educativo de nuestro país y conseguir que se reconozcan como una manifestación más dentro de la diversidad existente en cualquier comunidad. En los próximos capítulos (véase cap. III y IV) analizaremos con más detalle la influencia que puede tener la docencia con PEL en la modificación de las actitudes lingüísticas que suelen manifestarse en la sociedad hacia las lenguas de signos y sus hablantes. Como hemos mencionado en el primer capítulo (véase apdo. 1.3), esta tarea es necesaria porque no existe un reconocimiento real de las lenguas de signos por parte de las administraciones educativas y, por lo tanto, es necesario justificar los motivos por los cuales las lenguas de signos tienen que beneficiarse igualmente de los objetivos propuestos por las actuales políticas lingüísticas en Europa.

En este apartado describiremos el proceso de implantación del PEL en cada centro de experimentación para ejemplificar que la versatilidad de este recurso didáctico ha sido la misma en los dos casos. Tal y como ha ocurrido en las experiencias desarrolladas con el PEL en otros contextos multilingües, el portafolio europeo de lenguas no solo facilita el entendimiento en entornos lingüísticos plurales (vid. Trujillo Sáez, 2006), como es el caso del contexto educativo del

alumnado con sordera u otras dificultades para la comunicación oral, sino que favorece el conocimiento, aprendizaje y uso de lenguas que la escuela no puede o no tiene, a priori, la intención de enseñar (Candelier et al., 2013; Cassany, 2006) como ocurre frecuentemente con las lenguas visogestuales. La incorporación de las lenguas de signos españolas en el PEL hemos comprobado que contribuye, sobre todo, a su normalización lingüística, porque facilita que se reconozcan como una variedad más dentro de la diversidad lingüística y cultural.

Por consiguiente, creemos que disponer de un modelo de PEL que posibilite verdaderamente la enseñanza, aprendizaje y evaluación de *todas* las lenguas favorece el planteamiento de una educación inclusiva y plurilingüe. Además de servir para visibilizar y dignificar las lenguas de signos en cualquier centro escolar, la experimentación de nuestra propuesta en dos colegios gallegos nos ha permitido comprobar que la docencia con PEL puede convertirse en una importante herramienta para mejorar el contexto educativo de la población infantil con sordera u otras necesidades específicas de apoyo educativo. En resumen, las hipótesis iniciales que formulamos a la hora de plantear la utilidad del PEL para la didáctica de las lenguas de signos fueron las siguientes (Bao Fente, 2011):

1.- La incorporación de las lenguas visogestuales en el PEL permite la equiparación de la LSE con otras lenguas naturales más conocidas como el español, el gallego, el inglés, etc.

2.- Mediante el registro en el PEL los niños, sus padres y sus profesores perciben las particularidades de las lenguas visogestuales y se dan cuenta de que para aprender y comunicarse de forma eficaz en LSE necesitan adquirir las mismas competencias que en el resto de lenguas naturales.

3.- La disponibilidad de un PEL válido para todas las lenguas destaca los beneficios que supone *para todos* contar con un amplio repertorio lingüístico desde edades tempranas, proporcionando las evidencias necesarias para destacar igualmente que el conocimiento temprano de la LSE es beneficioso para todos los

aprendices: no solo para los alumnos sordos sino también para los oyentes, sus familias y el profesorado.

4.- El enfoque didáctico que promueve el PEL en la docencia de lenguas favorece la introducción de la enseñanza de la LSE en el proyecto lingüístico de un centro escolar, como primera o segunda lengua del alumnado.

5.- La docencia con PEL proporciona una excelente guía que apoya y controla la planificación docente de todo el alumnado, sordo u oyente,

6.- La implantación del PEL facilita el trabajo colaborativo entre el profesorado de lenguas y el resto de docentes de disciplinas no lingüísticas, contribuyendo así a la definición del proyecto lingüístico de centro a través de un tratamiento integrado de las lenguas en el currículo.

7.- EL PEL es un recurso plural que puede contribuir especialmente a modificar y mejorar las actitudes lingüísticas hacia lenguas minoritarias y, tradicionalmente, minorizadas por el sistema educativo como es el caso de las lenguas visogestuales que utilizan habitualmente las comunidades de personas sordas.

3.1. El CEIP Escultor Acuña de Vigo

Tal y como indica el propio nombre del colegio, en honor al escultor sordo José María Acuña López (Vigo, 1903-1991)³⁹, el CEIP Escultor Acuña ha sido siempre un centro de referencia en Galicia para la escolarización de niños con sordera. Según los datos facilitados por la Consellería de Educación, en el curso 2010/2011, cuando planteamos el inicio de la docencia con PEL (Bao Fente, 2011), estaban escolarizados en este colegio 18 alumnos sordos que constituían un 9,6% del total de 188 alumnos gallegos con sordera escolarizados durante este curso en centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP).

³⁹ Entre las obras más conocidas del escultor Acuña se encuentran, por ejemplo, las esculturas de los peregrinos del Monte do Gozo y de San Caetano, ambas en Santiago de Compostela.

De acuerdo a los datos facilitados por el equipo docente, el alumnado con sordera que es escolarizado actualmente en el centro presenta “una casuística muy variada que va desde niños y niñas sin prótesis auditivas hasta otros con implantes cocleares unilaterales o bilaterales”; una realidad que refleja “necesidades educativas diferentes y modelos comunicativos variados, que van desde alumnado con un modelo comunicativo totalmente oral a niños y niñas signantes, pasando por alumnado bilingüe (lengua de signos española-lengua castellana)” (Graña Menduiña, 2015: 68). La tradición oralista previa del colegio Acuña se refleja asimismo en la consideración de diferentes modelos lingüísticos para la escolarización del alumnado sordo, a pesar de las experiencias docentes con LSE que existían con anterioridad a la implantación del PEL. Como señala Graña Menduiña (2015), coordinadora del equipo docente que ha implantado el proyecto PEL en este colegio, siempre han existido iniciativas en las antiguas escuelas de sordos para la incorporación de una lengua de signos como lengua vehicular de determinados alumnos:

En nuestro recorrido, el CEIP Escultor Acuña pasó por diferentes modelos pedagógicos pero tradicionalmente fue un centro de metodología oralista. A pesar de que a lo largo de los años existieron otras experiencias educativas con la LSE, estas experiencias no trascendieron más allá de la atención directa maestro-alumno ya que siempre surgieron dentro de las aulas de audición y lenguaje, en un ámbito rehabilitador. Los profesionales que utilizaban la lengua de signos la consideraban como un medio para llegar a un fin: la lengua oral, en este caso la lengua castellana. En este contexto la lengua de signos carecía de prestigio y se consideraba que solo servía para unos usos determinados, por lo que no se enseñaban aspectos pragmáticos de la lengua ni existían situaciones de discurso ni tampoco una comunicación espontánea en lengua de signos. Durante los años que duró esta realidad, el alumnado sordo iba adquiriendo contenidos curriculares y promocionando año tras año, pero la gran mayoría no conseguía alcanzar un nivel comunicativo propio de su edad, no maduraba a nivel personal ni de relación con sus compañeros, y además existían muchos problemas comunicativos que se traducían en situaciones de aislamiento en los patios, salidas, etc. Con el tiempo la situación fue cambiando, aunque, como siempre, los cambios empezaron muy poco a poco (ob. cit.: 69).

Por ejemplo, hasta el curso 2009/2010, la decisión de asignar intérprete a determinados alumnos sordos y sordociegos del colegio Escultor Acuña se basaba en la orientación realizada por el profesorado especialista en audición y lenguaje,

así como en la actitud de los padres hacia la LSE. En cualquier caso, las destrezas lingüísticas en la lengua española y su fracaso para la comunicación oral en el aula ordinaria, eran los factores que determinaban si la LSE resultaba útil para el alumno con sordera (Graña Menduiña, 2011). Sin embargo, el inicio de experiencias educativas en esta lengua valoradas como positivas por profesores y familias de alumnos con sordera, provocó que el uso de la LSE a partir del curso 2010/2011 no se limitara a la interpretación para el alumno:

En el curso 2009/2010 hay un cambio importante de profesorado. El profesorado nuevo que llega al centro tiene ganas de aprender y experimentar una metodología diferente. La mayoría de estos maestros y maestras no habían tenido experiencias previas con alumnado con discapacidad auditiva, por lo que no venían cargados de prejuicios en relación con la metodología a seguir en cuanto a la educación del alumnado sordo y están dispuestos a recibir la formación pertinente para actualizar su trabajo. En este ambiente de aprendizaje y apertura aparecen nuevas inquietudes por la LSE tanto del profesorado de reciente incorporación como de los más veteranos: el personal del centro tiene interés por formarse en esta lengua; empiezan a observar que hay alumnado que mejora su comprensión en las lenguas orales al trabajar previamente en lengua de signos; la maestra de inglés empieza a cantar canciones en LSE/inglés; en las asambleas de educación infantil empiezan a cambiar los movimientos de las manos por signos; etc. Estamos ante cambios pequeños pero muy decisivos para lo que vendrá posteriormente (Graña Menduiña, 2015: 71).

La organización de un grupo de trabajo docente durante el curso 2010/2011 para la adaptación a la LSE de materiales didácticos propició la colaboración con nuestro grupo de investigación y, en consecuencia, nuestra propuesta para la adaptación a la multimodalidad del PEL y el inicio de su experimentación en el centro (Bao Fente, 2011). La participación del CEIP Escultor Acuña en el Proyecto PEL de la Consellería de Educación a través de nuestra versión multimodal fue aprobada por el claustro de profesores en el mes de junio del 2011 e iniciamos la experiencia en el primer trimestre del curso 2011/2012, con dos clases para el PEL de infantil y una clase para el PEL de primaria: 72 alumnos, 3 tutoras y 1 maestra de AL (coordinadora).

En un primer momento, la mayor parte del profesorado no mostró interés en participar en el proyecto PEL. No obstante, la motivación que observamos en algunos maestros por experimentar nuevas didácticas que favorecieran la difusión

de la LSE en toda la comunidad educativa nos pareció que era suficiente para posibilitar la implantación del PEL en este centro. Por ejemplo, la escasa asistencia a la primera reunión que concertamos con todo el equipo docente para presentarles el proyecto y los objetivos de nuestra investigación no impidió que el encuentro resultara muy positivo por el intercambio de experiencias que tuvimos la oportunidad de realizar. Las conclusiones a las que llegamos ese día nos permitieron a) valorar conjuntamente las posibilidades de aplicación del PEL tanto en el contexto particular de este colegio, como generalmente en el contexto escolar del alumnado sordo y sordociego; y b) determinar posteriormente la formación que necesitaba el profesorado durante todo el proceso de implantación del PEL, puesto que, excepto la profesora de inglés, todas las demás desconocían la existencia del portafolio de lenguas y su utilidad como herramienta de evaluación.

Tal y como referimos en la caracterización de nuestra propuesta (véase apdo. 2), el trabajo final que presentamos en el máster en *Lingüística y sus aplicaciones* se centró en plantear la adaptación a la multimodalidad del PEL, sobre todo, en lo que respecta a la planificación del proceso de intervención previo que requiere su implantación (Bao Fente, 2011). Por consiguiente, consideramos imprescindible poner a disposición del profesorado la formación previa y continua que requiere la implantación de cualquier proyecto de innovación educativa. Así, desde que empezamos a introducir nuestra versión multimodal del PEL en el colegio Acuña, las reuniones periódicas que mantuvimos con el profesorado del proyecto nos han permitido, por un lado, evaluar de forma continua el proceso y, por otro, priorizar los objetivos para cada fase, según las necesidades que el equipo docente nos trasladaba y las que nosotras observábamos durante las visitas al colegio.

La docencia con PEL formó parte enseguida de la dinámica de las clases participantes desde el inicio del proyecto en el colegio Acuña porque este recurso puede aplicarse fácilmente a la programación de las diferentes asignaturas. El planteamiento didáctico del *Portfolio Europeo de Lenguas* solo le reporta ventajas al

profesorado y el alumnado dispone a su vez de un material didáctico que despierta su interés hacia la diversidad lingüística y cultural, por eso, la única condición que deben cumplir los cursos que participan en el proyecto de la Consellería es la de desarrollar una actividad trimestral con el PEL. Sin embargo, durante el curso 2011/2012, las tres clases que implantaron el PEL Multimodal en el colegio Acuña realizaron en total 15 actividades, todas ellas planteadas con un enfoque plurilingüe para la LSE y las lenguas orales del proyecto lingüístico del colegio (gallego, español e inglés). Además, el alumnado que utilizaba otras lenguas en su entorno familiar tuvo la oportunidad de enseñarle a sus maestros y compañeros un poco de francés, portugués, ruso, amárico, etc.

La exposición de los trabajos elaborados por los alumnos que participaban en el PEL, en las aulas y pasillos del centro, despertó rápidamente el interés de otros profesores en el proyecto pero, principalmente, desató la curiosidad del resto de alumnos hacia la lengua que conocían cada vez más compañeros: la LSE. El valor que empezaba a tener esta lengua en el colegio tampoco pasó desapercibido para las familias y, a través de la asociación de padres de niños sordos de Vigo, presentaron una propuesta para impartir la materia de LSE dentro del horario escolar. La iniciativa fue respaldada por el equipo directivo, de manera que la coordinadora del equipo de normalización lingüística, que también coordinaba el PEL, solicitó nuestra colaboración para desarrollar un proyecto plurilingüe que fue aprobado primero por el claustro y posteriormente por la Consellería: *Proxecto Plurilingüe para Educación Infantil e Primaria: galego, castelán, inglés e lingua de signos*.

La flexibilidad de esta herramienta a la hora de llevarla a la práctica, dentro y fuera del aula, hizo que tan solo un año después de proponer la docencia con el PEL Multimodal en el colegio Acuña, la visibilidad de la LSE en toda la comunidad educativa creciese exponencialmente y canalizase la demanda de algunos maestros y familias para incorporarla en el currículo de todo el alumnado. A diferencia de lo

que había ocurrido un año antes, la reunión que organizamos con el profesorado interesado en implantar el PEL para la LSE en el curso siguiente, 2012/2013, superó nuestras expectativas de asistencia: 7 clases más para el PEL de infantil y 1 para el PEL de primaria, con 200 alumnos nuevos, 7 tutoras y 1 maestra de inglés.

El carácter innovador de nuestra propuesta de adaptación a la multimodalidad del PEL contribuyó a despertar aún más el interés del profesorado en el proyecto y en su aplicación a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la LSE. El enfoque plurilingüe que promueve el PEL en la didáctica de primeras y segundas lenguas facilitó que tanto el claustro de profesores del colegio Escultor Acuña como la inspección educativa aprobaran por primera vez en Galicia la puesta en práctica de un proyecto plurilingüe de centro, que incorpora formalmente la enseñanza de la LSE. La rápida difusión que tuvo el PEL para la didáctica de la LSE en el contexto escolar del alumnado con sordera creemos que ejemplifica, una vez más, cómo una actividad dirigida inicialmente para un grupo minoritario beneficia a toda la comunidad educativa, que accede al proyecto por su versión multimodal:

Las clases de LSE y la aplicación didáctica del PEL despiertan mucho interés entre el alumnado, así que cada vez son más los momentos en que se mueven las manos en el centro. En las asambleas de Educación Infantil tiene siempre presencia la lengua de signos: se pasa lista con las señas de cada alumno o alumna, se marca la fecha y el tiempo en LSE, se hacen las canciones signadas, etc., en las aulas, haya niños sordos o no. En las clases de inglés cada vez se utiliza más la LSE (canciones, vocabulario nuevo). Además la LSE está presente en las actuaciones de los festivales escolares (Graña Mendiña, 2015: 74).

El inicio del proyecto plurilingüe en el colegio Acuña trajo consigo una nueva propuesta de la asociación de padres, en este caso, para poner en marcha entre las familias de los alumnos sordos el *Programa de Apoyo al inglés para niños con implantes cocleares y audífonos*⁴⁰, organizado a través de un programa de

⁴⁰ El programa *Allies in English* se desarrolla en diferentes lugares de España con el apoyo de la comunidad de padres *t-oigo.com* y varias universidades españolas. En Vigo, se inició en el curso 2012/2013, en colaboración con la Oficina de Voluntariado y las Vicerrectorías de Relaciones Internacionales y Extensión Universitaria de la Universidad de Vigo. Las características de este

voluntariado con el alumnado extranjero de la Universidad de Vigo. En relación con la enseñanza de esta lengua en el centro, la utilización del PEL Multimodal por una de las maestras de inglés facilitó que también empezaran a desarrollarse actividades conjuntas con la maestra de LSE para vincular los aprendizajes lingüísticos de todos los alumnos en ambas lenguas.

La puesta en práctica del PEL en casi todo el centro permitió que el profesorado implicado se coordinara para realizar diversos proyectos didácticos de carácter común a los tres ciclos educativos, aplicados a los contenidos de las diferentes materias curriculares en las cuatro lenguas. Además, organizaron un proyecto de multiculturalidad para todo el alumnado, que tuvo igualmente una gran aceptación entre las familias. La motivación de la comunidad educativa por aprender la LSE era cada vez mayor y en el curso 2013/2014, incorporamos dos clases más para el PEL de infantil y una para el PEL de primaria: 75 alumnos, 4 tutoras y 2 maestros de educación física e inglés.

Desde entonces, el PEL para la LSE está implantado en el colegio Escultor Acuña en todo el ciclo de infantil y en el primer ciclo de primaria, con el PEL de infantil, y en el resto de cursos con el PEL de primaria, bien a través de la participación de los tutores en el proyecto o bien a partir de la docencia con PEL por parte del profesorado de inglés y LSE. El portafolio multimodal es utilizado además por todo el alumnado como instrumento de evaluación para la materia de LSE, así como para las demás materias lingüísticas en la mayoría de los cursos. El PEL constituye ya un proyecto de centro que continúa definiéndose diariamente, entre otras razones porque, como señala la coordinadora del proyecto hasta el curso académico 2015/2016,

[L]os avances son enormes. Conseguimos impartir la materia de LSE para todo el alumnado y un aula propia para su enseñanza, por lo que la LSE tiene cada vez más

programa pueden consultarse en el blog de la Asociación de Padres de Sordos de Vigo (APS), en <http://aspsvigo.wordpress.com/category/programa-de-apoyo-al-ingles>.

presencia y prestigio dentro de nuestra comunidad educativa. El PEL sigue creciendo, el curso de LSE de profesores pasa a tener dos niveles, ya que las diferencias en el conocimiento de esta lengua entre el profesorado veterano y el profesorado que entra nuevo son cada vez más grandes. El blog va teniendo cada vez más actividad y se va llenando de contenidos. El interés por nuestros proyectos fuera de la comunidad educativa y por lo tanto el interés por la normalización de la lengua de signos, aumenta cada vez más: charlas, jornadas, colaboraciones con otros centros y entidades, etc. Poco a poco empezamos a ser un centro de referencia para la lengua de signos dentro de nuestra comunidad autónoma (Graña Menduiña, 2015: 74).

La incorporación de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la LSE como parte de un proyecto plurilingüe y pionero en Galicia ha sido posible, en definitiva, porque la aplicación didáctica del PEL en esta escuela, un centro de referencia para la escolarización de alumnado con sordera, les ha permitido: a) visibilizar las actitudes lingüísticas hacia la LSE del alumnado, el profesorado y las familias; y b) construir las bases de un proyecto plurilingüe que incorpora la didáctica de la LSE. Además, el proyecto ha contado con el apoyo institucional para implantar en Galicia una propuesta pionera en la escolarización de alumnado sordo y oyente.

3.2. El CEIP Santo Paio de Abaixo de Reboreda (Redondela)

El éxito de la experimentación de nuestra versión multimodal del PEL en un centro de referencia para la escolarización de alumnado sordo en Galicia nos animó a continuar su implantación en una nueva escuela de la provincia de Pontevedra: el CEIP Santo Paio de Abaixo de Reboreda (Redondela). Como hemos mencionado anteriormente, este centro no tenía escolarizado a alumnado sordo pero el interés hacia la LSE era el mismo que existía en el colegio de Vigo cuando les trasladamos la iniciativa.

La necesidad de difundir la LSE entre la comunidad educativa del colegio de Reboreda había surgido durante el curso 2010/2011, ante la imposibilidad de algunos alumnos para comunicarse en una lengua oral. El siguiente curso, 2011/2012, a partir de la experiencia previa en el Escultor Acuña, decidimos proponerles la docencia con el PEL Multimodal porque valoramos que la práctica

del PEL también podía resultar de utilidad en el contexto de este colegio, y consideramos que su motivación por la enseñanza de la LSE suponía un ejemplo de la importancia que tienen todas las lenguas como instrumento de información y de conocimiento.

Tal y como señala Muñños Martínez (Camiña et al., 2015), coordinadora del equipo docente que ha experimentado el PEL Multimodal en este centro, normalmente todo el alumnado muestra interés hacia el aprendizaje de la LSE, más aún cuando su aprendizaje posibilita las interacciones con los compañeros que utilizan esta lengua:

En coordinación con la tutora, establecimos un tiempo mínimo a la semana para enseñar LSE a todos los alumnos de la clase en la cual estaba integrado B. Como era esperable, la respuesta fue positiva: aprendieron signos en poco tiempo y mostraron un elevado interés. En ese mismo curso, se incorporó a nuestro colegio otro alumno que también empezó a utilizar la LSE como sistema alternativo de comunicación por razones similares a las de B, a pesar de no estar afectado cognitivamente. No estaba catalogado como un alumno de atención preferente y por lo tanto yo no le impartía docencia, pero consideramos que no era lógico que dos alumnos utilizaran esta lengua y que no tuviesen otro contacto que el que pudiese surgir de manera esporádica en el centro. Por eso, en el curso siguiente, establecimos unas clases de LSE para toda la clase de Educación Infantil donde estaba integrado este alumno que impartía B, que ya cursaba cuarto curso, con mi ayuda. Esta iniciativa ha resultado muy positiva porque ha supuesto para B una manera de posicionarse y verse a sí mismo como protagonista y transmisor de conocimientos. Además, el número de interlocutores en LSE y amigos de B ha aumentado considerablemente (ob. cit.: 78-79).

De forma similar al proceso que seguimos en el CEIP Escultor Acuña, inicialmente nos pusimos en contacto con la maestra de apoyo del alumnado que utilizaba la LSE y, en cuanto confirmamos que varias maestras estaban interesadas en conocer el PEL, concertamos una entrevista para presentarles el proyecto y los objetivos de nuestra investigación. Dado que en el colegio de Reboreda no había alumnado sordo en el momento en el que planteamos la docencia con PEL, adaptamos las guías didácticas al entorno de esta escuela para facilitar igualmente su aplicación a la didáctica de la LSE en cualquier contexto educativo. La reunión con el grupo de docentes interesadas en experimentar nuevas propuestas didácticas que contribuyeran a difundir el conocimiento y uso de la LSE en el centro también fue

muy positiva en este caso y, al finalizar la reunión, contábamos con un nuevo centro para experimentar el PEL Multimodal, en tres clases para el PEL de infantil y una para el PEL de primaria: 86 alumnos, 7 maestras (3 de inglés y 4 tutoras) y 1 maestra de AL (coordinadora).

En el curso 2012/2013, la profesora de Atención Preferente del centro nos propuso, al profesorado que tenemos en el aula alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, la participación en el Portfolio Europeo de las Lenguas para darle visibilidad a la lengua de signos en nuestro colegio. Tomé la decisión de participar porque el segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil (EI), que en este centro tiene 12 alumnos/as de 4 años, cuenta con un alumno con dificultades en el lenguaje oral, y previamente, ya habíamos decidido que íbamos a usar la lengua de signos en el aula. El curso anterior, después de probar varios sistemas alternativos de comunicación con nuestro alumno, incluidos los PECS (Picture Exchange Communication System), llegamos a la conclusión de que el mejor sistema era la lengua de signos. Nos reunimos con el gabinete psicológico externo al que acude el niño e hicimos una declaración de intenciones sobre la lengua que usaríamos en el aula y las motivaciones para ello; también hablamos con la familia. Una vez que todos los agentes que participamos en la educación del niño estuvimos de acuerdo, empezaba lo más difícil: llevarlo a la práctica (Camiña et al., 2015: 83-84).

Durante el curso 2012/2013, la implantación del PEL para la LSE en el CEIP de Reboreda transcurrió sin que tampoco existiera ningún inconveniente en el proceso y el curso siguiente, 2013/2014, se incorporaron al proyecto dos nuevas clases para el PEL de infantil y primaria: 39 alumnos, 2 tutoras y 4 maestros de varias especialidades. La preparación previa del profesorado para la docencia con PEL y la colaboración que les hemos ofrecido desde el inicio de la experiencia también han favorecido la puesta en práctica del portafolio multimodal. No obstante, en este colegio, las clases participantes en el PEL ya estaban acostumbradas a desarrollar tareas y actividades aplicando un enfoque plurilingüe para la LSE, el gallego, el español y el inglés. Así que, realizarlas través de nuestra propuesta les ha servido principalmente para dar una mayor visibilidad a todas las lenguas que aprenden los alumnos del CEIP de Reboreda.

La competencia de aprender a aprender requiere que todos los miembros del aula deben compartir una lengua para que la comunicación sea efectiva. Cuando decidimos usar un sistema alternativo de comunicación en el aula, este no debe ser únicamente para el alumno que presenta dificultades sino que todos debemos conocer ese código

para que la comunicación fluya. Y este aprendizaje se consigue con el HACER y el SER. Debemos construir nuestros conocimientos de forma activa, aprendiendo este sistema a diario, haciendo actividades que consoliden los signos que aprendemos y haciendo visible la LSE para ser más solidarios, cooperativos y, sobre todo, para ser competentes en el ámbito lingüístico. Hoy en día estos primeros pasos se han incrementado y usamos la lengua de signos a lo largo de toda la jornada. La familia y el resto de la comunidad educativa están concienciados sobre la utilidad de conocer esta lengua y utilizarla como sistema de comunicación a diario. Nuestro trabajo educativo se ha enriquecido gracias a la LSE (Camiña et al., 2015: 88).

En el curso académico 2014/2015, el traslado a otro centro escolar de la profesora de apoyo del alumnado signante, que además era especialista en LSE, supuso un cambio en la coordinación del proyecto PEL. Desde entonces, los tutores y el profesorado de lenguas que habían experimentado previamente la docencia con el PEL Multimodal decidieron no renovar su participación en el proyecto europeo que ofrece anualmente la Consellería. Fundamentalmente, tomaron esta decisión porque no han tenido nuevas incorporaciones al proyecto, ni de alumnado ni de profesorado. Tal y como señala una de las maestras que ha participado en el proyecto PEL desde el inicio de la experimentación de nuestra versión multimodal, los grupos implicados continúan utilizando el portafolio como herramienta de autoevaluación para el alumnado y el profesorado, sobre todo a la hora de introducir el conocimiento y la reflexión sobre la LSE:

En el presente curso, 2013/2014, B y su grupo clase ya están en quinto de EP y ya no soy su tutora, sino la de un grupo de tercero en el que no hay ningún alumno/a que necesite emplear la LSE. No obstante, la LSE continúa presente en mi aula, aunque de diferente manera, por varios motivos: mi experiencia previa, la curiosidad y motivación de mis nuevos alumnos, la voluntad de querer continuar en el Proyecto PEL con mi nuevo grupo y el hecho de que, en los dos cursos anteriores, observé que debido al uso de un canal diferente (visual y no auditivo), alumnos que presentan dificultades en las otras lenguas mostraban, sin embargo, un rendimiento medio o incluso superior cuando usaban la LSE (Camiña et al., 2015: 82).

La aplicación del PEL a la didáctica de la LSE en este colegio ha contribuido, además, a que no se tenga en cuenta únicamente la valía de esta lengua como un sistema alternativo a la comunicación oral con algunos alumnos. Como hemos comentado en el primer capítulo (véase cap. I apdo. 1.3), las lenguas de signos suelen asociarse normalmente al contexto de la discapacidad y por eso la

consideración de una lengua de signos como lengua de tránsito hacia una variedad oral es un prejuicio muy común dentro de la comunidad educativa.

Durante el curso 2009/2010, en este centro educativo decidieron que el sistema alternativo de comunicación adecuado para B sería el bimodal. De ahí que solicitaran una persona con conocimientos de LSE para que atendiera en exclusiva a este alumno (...) me referiré al sistema alternativo de comunicación de B como LSE ya que es la base de su enseñanza y me resulta muy difícil, en este caso, discernir entre LSE y bimodal: con este alumno no signamos los artículos o las preposiciones, por ejemplo; utilizamos la lengua oral porque B tiene la capacidad de oír; y al mismo tiempo signamos los conceptos más importantes que decimos sin ser estrictamente LSE ni bimodal (Camiña et al., 2015: 77-78).

La reflexión que propicia el PEL sobre la competencia comunicativa plurilingüe evidencia las combinaciones y alternancias de distinto tipo que pueden existir en las destrezas lingüísticas de cualquier individuo (Council of Europe, 2001: 132). De manera que evidencia el valor que tienen, en un contexto determinado, las distintas destrezas y niveles de competencia que posee el individuo para cada lengua, independientemente de su modalidad. La alternancia de códigos (*code-mixing*) es un fenómeno habitual en los hablantes bilingües o plurilingües, tanto de lenguas orales como signadas, pero entre una lengua oral y una lengua de signos es posible además la articulación simultánea de unidades léxicas, es decir, de una seña y su correspondiente palabra en una lengua oral (*code-blending*). De modo que el uso del español signado (bimodal) y el alfabeto dactilológico permiten visualizar en la LSE, respectivamente, la sintaxis y fonética de una lengua oral; así como el uso de sistemas de escritura alfabéticos nos permiten registrar gráficamente las propiedades gramaticales de una lengua de signos (vid. Herrero Blanco, 2003).

Tal y como ha ocurrido en el colegio de Reboreda, los fenómenos de contacto lingüístico que se producen entre variedades orales y signadas pueden ser especialmente útiles en determinados contextos de aprendizaje. Por ejemplo, pueden servirnos en las clases de lengua para asegurar su función metalingüística, es decir, para reflexionar sobre la lengua objeto de aprendizaje; también nos permiten, dentro de cualquier materia, averiguar cuando el alumno entiende un

concepto pero no recuerda su denominación en LSE o en una lengua oral, o por el contrario, no lo comprende ni lo conoce en ambas modalidades; o simplemente, según las destrezas que se prioricen durante el aprendizaje, podemos utilizar una sintaxis más cercana a la LSE o el español, gallego, etc., para posibilitar la expresión y comprensión del alumno en función de la lengua en la que sea más competente.

La aplicación del PEL a la didáctica de la LSE ha favorecido así que los docentes del colegio de Reboreda valoren la posibilidad de facilitar el conocimiento, aprendizaje y uso de la LSE como una lengua más y no únicamente como un sistema de apoyo a la comunicación oral de determinados alumnos. Por eso, las clases de *bimodal* o español signado que impartía este colegio para el conjunto del alumnado, profesorado y familias antes de implantar el PEL para la LSE; ahora son clases de LSE.

La experiencia de este curso con la lengua de signos ha sido similar, salvo algunas diferencias. Por un lado, mi actual alumnado partía casi de cero, aunque la LSE no les era extraña en el centro. Por otro lado, por incompatibilidad con sus horas disponibles no podía contar con la especialista de AL en el aula, aunque sí con su colaboración. Eso ha hecho que sea yo la que tome las riendas de las clases de LSE, a nivel muy básico. Además, y esta es la diferencia más importante, usamos la LSE como una lengua más, sin apoyo oral (...) Progresamos lentamente, muy lejos de lo que es capaz de hacer mi anterior grupo, pero con la misma ilusión y motivación por conocer y usar una lengua más: la LSE (Camiña et al., 2015: 83)

En todo caso, como hemos comprobado a partir de la experimentación de la versión multimodal del PEL de infantil y primaria en el CEIP de Reboreda, incorporar la enseñanza, aprendizaje y evaluación de una lengua de signos en un centro que no escolariza a alumnado con sordera enriquece su proyecto educativo. Además, independientemente de las capacidades del alumnado, incorporar el conocimiento de las lenguas de signos españolas en el currículo de cualquier escuela contribuye a su normalización lingüística en la sociedad porque favorece la reflexión y modificación de determinados tópicos, estereotipos y prejuicios que todavía prevalecen sobre las lenguas visogestuales, especialmente en la comunidad educativa.

3.3 Primeros resultados: desde Galicia hasta Europa

Todas las hipótesis de trabajo en las que se ha basado nuestra investigación, sobre la aplicación didáctica del PEL a la enseñanza de la LSE como L1 o L2 en una escuela de primaria se corroboran con los resultados alcanzados hasta la fecha. Como se puede comprobar a través de las respuestas que hemos obtenido en los dos colegios gallegos, la práctica docente de un portafolio multimodal repercute de forma inmediata (apenas un curso escolar) en una serie de beneficios para el conjunto de la comunidad educativa. “Todos han ganado una lengua” (Báez Montero y Bao Fente, 2014: 172-173).

La implicación y colaboración de la comunidad educativa de los dos colegios durante la implantación del PEL para la LSE nos ha permitido experimentar por primera vez en Europa un portafolio multimodal: 402 adaptaciones realizadas del PEL de infantil y 145 adaptaciones del PEL de primaria, para un conjunto total de 37 maestros y 547 alumnos, de los cuales 20 eran alumnos con necesidades educativas especiales.

Cuando planteamos nuestra investigación (Bao Fente, 2011), la enseñanza de la LSE como L1 o L2 no formaba parte del currículo educativo de ningún centro de primaria en Galicia, a pesar de que estaba muy presente en la diversidad lingüística y cultural de otros colegios gallegos. Actualmente la LSE es una lengua más de las que integran el proyecto lingüístico del colegio Acuña, que se ha convertido en un centro de referencia en nuestra comunidad para la escolarización combinada de alumnado sordo y oyente (vid. Graña Menduiña, 2015). La LSE también forma parte de la realidad lingüística del colegio de Reboreda y, aunque su enseñanza no ha sido incorporada formalmente al proyecto lingüístico de centro (PLC), todo el alumnado identifica esta lengua como una más entre todas las que se utilizan y pueden conocer en la escuela (vid. Camiña et al., 2015).

La versatilidad del PEL ha favorecido en ambos colegios la visibilidad de la LSE y toda la comunidad educativa ha encontrado un nuevo lugar en el que pueden

aprenderla. La organización progresiva de actividades escolares y extraescolares dirigidas a la enseñanza de la LSE ha permitido que poco a poco esta lengua se hiciera un hueco en los tiempos y espacios de estos colegios. El mérito principal de nuestra propuesta de adaptación a la multimodalidad del PEL ha sido contribuir a la dignificación de la LSE dentro del contexto particular de estos centros, por el prestigio que le ha otorgado al situarla en el mismo nivel que otras lenguas europeas. Los resultados de la experimentación en los dos colegios confirman que la docencia con nuestra versión multimodal del PEL (Bao Fente y Báez Montero, en prensa; MECD, en prensa) puede aplicarse fácilmente a la didáctica de cualquier lengua, oral o signada; además de facilitar la introducción de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de una lengua de signos en las etapas de infantil y primaria (3-12 años).

Ninguno de los participantes ha indicado la existencia de alguna desventaja a la hora de incluir en el PEL el uso y la función de la LSE. Todas las valoraciones que hemos recopilado en los dos centros desde que iniciaron la experimentación de su versión multimodal corroboran así que el enfoque plural que promueve el portafolio europeo de lenguas puede aplicarse a la docencia de cualquier modalidad. Las memorias realizadas cada curso sobre el proyecto PEL en los dos centros, así como los cuestionarios que remitimos al profesorado para la evaluación de nuestra propuesta, nos permitieron observar que, sobre todo, su implantación podía contribuir especialmente a la modificación de actitudes lingüísticas en la comunidad educativa (véase cap. III y IV).

Tal y como afirma Pérez-Vidal (2006) con relación a la experimentación del PEL de Secundaria, hemos comprobado que la implantación del portafolio multimodal en las etapas de infantil y primaria también puede influir en el desarrollo de creencias y actitudes en el aprendiz de lenguas, dos variables fundamentales en el proceso de adquisición lingüística: “[a]sí pues, mejoran en el sentido de ampliar su interés por las lenguas, su aceptación de diferentes acentos y culturas y su visión de

las lenguas como vehículos de comunicación. Asimismo, se desarrolla la conciencia de que las lenguas vehiculan culturas” (ob. cit.: 172).

Por ejemplo, a través de las respuestas de sujetos singulares dentro del contexto social y particular de cada uno de los centros de experimentación, hemos podido acceder a las creencias, sentimientos y actitudes del alumnado, profesorado y las familias sobre la LSE y el resto de lenguas de su entorno. A continuación, mostramos las reflexiones más significativas que nos trasladó el profesorado participante con respecto a las aportaciones del PEL multimodal durante los primeros cursos de implantación del proyecto:

Consideramos moi positivo o feito de poñer ao mesmo nivel as diferentes linguas que conviven no centro. No noso centro temos escolarizado a moito fillo de emigrantes, polo que estes nenos e nenas pasaron a valorar como positiva a súa situación. Por outra banda (...) a lingua de signos é unha lingua máis no día a día do centro. Co portfolio o que se conseguiu foi elevar o prestixio desta lingua, sempre en situación desfavorable, despertando a curiosidade do alumnado ouvinte. (Coordinadora del PEL en el CEIP Escultor Acuña, curso 11/12).

Realmente as actividades xa as levábamos facendo desde cursos anteriores, a gran diferenza foi o de facelas máis visibles mediante o portfolio (...) Os pais están moi contentos coa idea de aprender moitas linguas e darlle importancia ao feito de facelo (...) Fixemos máis visibles as linguas que estamos a aprender no cole e as que sabemos. (Coordinadora del PEL en el CEIP de Reboreda, curso 12/13).

Actitude de curiosidade ante o descubrimento doutras linguas, especialmente a LSE. (Maestra de infantil, curso 11/12)

El alumnado se ha iniciado en el conocimiento de una nueva lengua y en la docencia hemos hecho uso de una nueva herramienta que es muy motivadora para ellos. (Maestra de infantil, curso 12/13).

La concienciación del alumnado de la necesidad de sistemas de comunicación alternativos para la participación de todos en las actividades del aula. Todos aprendemos una nueva lengua y la incorporamos de forma natural. (Maestra de infantil, curso 12/13).

Le dan más valor a la LSE. Los protagonistas por una vez eran los que emplean LSE para comunicarse normalmente. (Maestra de AL, curso 12/13).

Cambio en la concepción de lo que es evaluar una lengua. (Maestra de inglés, curso 12/13).

Encontrar otro enfoque en el aprendizaje más dinamizador. (Maestra de primaria, curso 11/12).

O mais valioso foi a oportunidade de experimentar com distintas linguas. Comprobar que podemos comunicarnos com distintas linguas (Maestra de primaria, curso 12/13).

En general, la puesta en práctica del PEL ha permitido a los docentes experimentar nuevos enfoques didácticos. Mediante el uso de la versión multimodal de los portafolios de infantil y primaria, el profesorado tiene además la oportunidad de conocer y reflexionar sobre la LSE, una lengua que sus alumnos están aprendiendo y les hace sentir la necesidad, si no de aprenderla, sí de acercarse a ella para poder evaluar los aprendizajes de los alumnos que tienen la LSE como primera lengua. La incorporación de profesorado competente en esta lengua a los dos centros de experimentación y su elección para la coordinación del proyecto ha posibilitado que los equipos de docentes contaran, en cada colegio, con una persona de referencia a quien consultar las dudas metodológicas que se plantean particularmente en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación del alumnado sordo o signante. Tanto el profesorado, como el alumnado y las familias, ha podido experimentar que el aprendizaje de una lengua de signos es útil para todos: para los alumnos que tienen una sordera u otra necesidad educativa que no les permite la comunicación en una lengua oral, y para los alumnos oyentes que aprenden la LSE como una segunda lengua que despierta interés, curiosidad y motivación ante la nueva posibilidad que les ofrece de comunicarse.

Normalmente, a edades tempranas, todo el alumnado disfruta del aprendizaje de una nueva lengua y las destrezas visogestuales que deben poner en práctica cuando aprenden una lengua de signos les motivan especialmente, porque pueden jugar, cantar o contar cuentos de forma diferente, como hacen otros compañeros. Para el alumnado que tiene la LSE como lengua base de enseñanza, la desventaja natural que tienen para comunicarse en una lengua oral desaparece cuando aprenden esta lengua, que también estudian sus compañeros y profesores, y sienten por primera vez que su diferencia les convierte en protagonistas ya que, incluso, tienen la oportunidad de enseñársela a todos ellos. Del mismo modo, aunque los

padres decidan no aprender LSE, observan en todo caso que esta lengua motiva el aprendizaje de sus hijos y les permite compartir experiencias educativas con nuevos compañeros.

En definitiva, el enfoque plurilingüe y respeto a la diversidad que promueve la docencia con el PEL Multimodal: a) visibiliza la realidad lingüística y cultural existente en la comunidad educativa; y b) favorece una valoración positiva de todos los miembros que la integran independientemente de su procedencia y capacidades. La aplicación didáctica del PEL contribuye a mejorar la convivencia escolar en cualquier contexto plurilingüe y facilita que se valoren adecuadamente las necesidades específicas de aprendizaje que puede tener cualquier alumno. La repercusión que tuvo desde el principio la aplicación del PEL a la didáctica de la LSE en los dos colegios gallegos, que experimentaron nuestra propuesta, nos animó a ampliar los objetivos de nuestra investigación.

En primer lugar, ante la excelente acogida que tuvo la iniciativa en la comunidad educativa y el interés de otros colegios en la implantación del PEL Multimodal, decidimos proponer una adaptación a la multimodalidad de las futuras ediciones del PEL español y europeo (Báez Montero y Bao Fente, 2014, 2015). Para avalar nuestra solicitud ante el comité responsable del proyecto en el Consejo de Europa, contamos con la colaboración de los departamentos que gestionan el proyecto a nivel autonómico y estatal. No pudimos solicitar la acreditación oficial de nuestra propuesta porque el proceso de registro y validación de nuevos modelos por el comité de validación del PEL finalizó en 2014, cuando aún no habíamos finalizado el proceso de experimentación en los dos colegios, pero nos trasladaron su interés en difundir igualmente la iniciativa desarrollada en Galicia como ejemplo de nuevos portafolios de lenguas. Así, la futura publicación de las versiones multimodales del PEL de infantil y primaria (MECD, en prensa), junto con sus correspondientes guías didácticas (Bao Fente y Báez Montero, en prensa), posibilitará tanto su difusión e

implantación en otros colegios de Galicia, España y Europa, como su aplicación a otros rangos de edad (secundaria y adultos) y formatos (e-PEL).

En segundo lugar, decidimos comprobar empíricamente la posibilidad de mejorar las actitudes hacia las lenguas de signos españolas a través del PEL, concretamente en el contexto escolar del alumnado con sordera. Como hemos mencionado, los primeros resultados que obtuvimos en los dos centros de experimentación nos indicaban que la docencia con el portafolio multimodal podía contribuir a la modificación de determinados tópicos, estereotipos y prejuicios sobre las lenguas visogestuales que se manifiestan frecuentemente en la comunidad educativa. En los siguientes capítulos, analizaremos el planteamiento teórico y metodológico del estudio que diseñamos para corroborar o refutar las hipótesis realizadas sobre las actitudes lingüísticas que predominan actualmente hacia la LSE (véase cap. III), y los resultados que obtuvimos a partir de su análisis en tres colegios gallegos (véase cap. IV).

Por último, nos hemos planteado la elaboración de un portafolio multimodal para la etapa 0-3 años debido a la inexistencia de propuestas didácticas orientadas a la introducción de las lenguas de signos españolas en el primer ciclo de educación infantil (0-3 años), una etapa fundamental para la adquisición lingüística y el resto de áreas de desarrollo (véase cap. I apdo. 2.3). A partir de la experimentación de nuestra propuesta en el entorno educativo de una niña con sordera, en el siguiente apartado explicaremos brevemente el planteamiento que hemos desarrollado hasta ahora a la hora de diseñar un portafolio para las primeras etapas del desarrollo infantil y presentaremos los primeros resultados alcanzados.

4. Hacia un portafolio multimodal para la etapa 0-3 años.

El estudio de caso que estamos realizando sobre el desarrollo evolutivo de una niña sorda nos ha permitido aplicar a la etapa 0-3 años los primeros resultados

que obtuvimos con la experimentación del PEL Multimodal de infantil (Bao Fente y Báez Montero, en prensa; MECD, en prensa).

La solicitud que nos trasladó inicialmente la madre para enseñar español signado tanto a su hija sorda, que tenía 11 meses de edad, como a su educadora en la escuela infantil a la que asistía, propició que diseñáramos y pusiéramos en práctica un programa de intervención temprana en este contexto educativo (vid. Bao et al., 2015). El programa que desarrollamos nos ha servido así para introducir progresivamente la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la LSE en el entorno natural de crecimiento de esta niña: primero, en la familia, después en su escuela infantil, a través de un enfoque plurilingüe.

Elaborar el programa nos ha llevado, en primer lugar, a dar respuesta a gran cantidad de preguntas como: ¿cuáles son las particularidades que pueden establecerse en el desarrollo evolutivo de los niños sordos?; estas particularidades, ¿afectan solo al desarrollo lingüístico o también al desarrollo psicomotor?, ¿cómo afectan al desarrollo lingüístico?; o ¿qué indicadores podemos seguir para conocer la competencia lingüística y medir el desarrollo evolutivo de los niños sordos?

Puesto que el entorno lingüístico en el que crecen los niños sordos no siempre es en lengua de signos y que en España no disponemos de instrumentos de evaluación que incorporen indicadores del desarrollo evolutivo tomando la gestualidad como base, consideramos especialmente importante delimitar las escalas lingüísticas en LSE que evalúen el crecimiento durante el período de 0 a 6 años (véase cap. I, apdo. 2.3). Incluir la gestualidad en las escalas de desarrollo nos permitirá conocer antes la comunicación y, por lo tanto, el desarrollo del lenguaje infantil, pues la estructura visogestual de las lenguas de signos nos proporciona indicaciones lingüísticas y cognitivas, al igual que nos las dan las lenguas orales, pero además obtenemos información sobre coordinación manual, organización espacial, etc.

En segundo lugar, aplicar el programa en el entorno familiar y escolar de una niña sorda nos ha permitido corroborar las carencias y necesidades que existen actualmente en los servicios de Atención Temprana (AT) disponibles en Galicia para la población infantil con sordera (véase cap. I, apdo. 2.2). Por ejemplo, los servicios de atención y orientación educativa disponibles en las asociaciones de personas sordas y familias de su localidad han ofrecido a los padres y educadoras una formación básica en LSE y español signado, respectivamente, y la niña recibió igualmente atención logopédica a través del servicio disponible en ambas entidades, pero la intervención no fue planteada de forma coordinada entre las asociaciones ni con la unidad hospitalaria de AT (Xunta de Galicia, 2015) ni tampoco fue diseñada de acuerdo a sus posibilidades, prioridades o demandas específicas (GAT, 2000, 2005, 2011).

La sordera de la niña fue detectada en el período neonatal a través del cribado auditivo realizado en su hospital de referencia y por eso también ha sido atendida por la correspondiente unidad de Atención Temprana del SERGAS (UTAH), donde ha recibido el tratamiento audiotprotésico y la atención logopédica que ofrece únicamente el programa gallego de detección de la sordera infantil desde los seis meses hasta los tres años de edad o el inicio de la escolarización en el segundo ciclo de educación infantil (Dirección Xeral de Innovación e Xestión da Saúde Pública, 2016; Parente Arias y Vizoso Villares, 2002). La niña tiene actualmente cuatro años y está implantada de forma bilateral, a los 14 meses fue intervenida para colocar el primer implante y, a los 20 meses, el segundo, de modo que la rehabilitación o habilitación funcional de su capacidad auditiva no fue iniciada, respectivamente, hasta los 15 meses en el oído izquierdo y 21 meses en el oído derecho.

El aprendizaje del español signado se convirtió en la preocupación y demanda principal de los padres en el momento en el que la niña inició la escolarización en el primer ciclo de educación infantil, cuando tenía nueve meses, para facilitar la comunicación con su hija debido a su sordera profunda y bilateral y el

desconocimiento de la LSE tanto por su parte como por parte de las educadoras de la escuela infantil (EI) a la que asistió el primer año. Pese a que la escuela formaba parte de la red pública de centros infantiles que dependen de la Consellería de Traballo e Benestar, no disponía de personal de apoyo educativo y ninguna de las educadoras tenía conocimientos de LSE o español signado. Esta situación y el conocimiento de los padres de las experiencias con la LSE que habíamos iniciado en otras escuelas infantiles de Vigo (vid. Báez Montero y Cardama Barrientos, 2015) motivaron el inicio de nuestra intervención en el entorno familiar y escolar de esta niña cuando tenía 11 meses de edad.

Aconsejada por el equipo psicopedagógico, la familia optó por el bilingüismo en español y LSE aunque también está en contacto con otras lenguas, concretamente con el gallego y el inglés. No obstante, las dificultades que surgieron durante el primer curso de escolarización de la niña, sobre todo provocadas por la negativa de la escuela para aceptar la intervención de profesionales externos, condicionaron que primero nos centráramos en trabajar con la familia. Posteriormente, los padres decidieron buscar otra escuela para el curso siguiente, de modo que la niña empezó en la EI Abelliñas cuando tenía 21 meses. En esta ocasión, la elección de la escuela ya estuvo basada principalmente en la disposición y el compromiso previo del equipo educativo para recibir la formación en LSE y el asesoramiento necesario para escolarizar a la niña a través de un enfoque plurilingüe.

La finalidad de nuestra intervención en el entorno educativo de esta niña, es decir, en su casa y escuela infantil, ha sido en todo momento facilitar el conocimiento y uso de la LSE en ambos contextos como medida de prevención ante la posible aparición de trastornos en su desarrollo; concretamente, a través de la aplicación de un enfoque plural en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación tanto de contenidos lingüísticos como del resto de conocimientos y habilidades que deben adquirir todos los niños durante las primeras etapas de desarrollo. A partir de nuestra experiencia previa en el diseño y experimentación de

la versión multimodal del PEL de infantil (Bao Fente y Báez Montero, en prensa; MECD, en prensa) y conscientes de las posibilidades que nos ofrecía el portafolio como herramienta de formación e información para los padres y educadores de esta niña, decidimos así elaborar y poner en práctica una primera propuesta de portafolio multimodal para la etapa 9-36 meses (véase anexo 2).

4.1. Objetivos del primer portafolio multimodal

A continuación, analizaremos el planteamiento que realizamos para que nuestra propuesta nos permitiera:

- Introducir el conocimiento y uso de la LSE en la familia y escuela infantil de una niña sorda.
- Favorecer que la actuación lingüística de sus padres y educadores oyentes estuviera orientada fundamentalmente a prevenir la aparición de trastornos en su desarrollo.
- Elaborar un portafolio multimodal que facilitara la aplicación de un enfoque plurilingüe en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de esta niña durante el primer ciclo de educación infantil.
- Delimitar indicadores de desarrollo que no dependieran de la primera lengua o materna, sea una lengua oral o visual.
- Establecer una escala lingüística en LSE que nos sirviera como indicador en cada etapa y área de desarrollo.

Tal y como hemos podido comprobar en el caso de una niña sorda, la falta de coordinación y las limitaciones existentes en los recursos de AT dirigidos a las familias y el profesorado de la población infantil con riesgo de padecer trastornos en el desarrollo contradicen los principios de normalización e inclusión que promueve la legislación vigente (Decreto 183/2013; Decreto 330/2009; España, 2008; LOMCE 8/2013).

Por ejemplo, para adecuar el contexto educativo a las necesidades específicas de aprendizaje de los niños con sordera, o con otras dificultades para la comunicación oral, no solo es necesario desarrollar propuestas didácticas que faciliten el conocimiento y uso de las lenguas de signos a través de un enfoque realmente plurilingüe (Decreto 79/2010; Decreto 229 /2011; Ley 27/2007). También resulta imprescindible proporcionar una intervención temprana en su entorno natural de crecimiento que no solo informe, sino que forme adecuadamente a sus padres y profesores para que progresivamente adquieran las competencias que necesitan como cuidadores y principales agentes educativos (Fundación CNSE, 2007; García-Sánchez, 2014).

La finalidad principal de elaborar un portafolio multimodal que posibilite la evaluación del desarrollo lingüístico en el período 0-3 años, así como del resto de áreas de desarrollo, es similar al propósito del PEL y su finalidad informativa y pedagógica. Tal y como nos hemos propuesto con las adaptaciones realizadas en el PEL de infantil (Bao Fente y Báez Montero, en prensa; MECD, en prensa), mediante la elaboración de un portafolio para las primeras etapas evolutivas pretendemos contribuir al desarrollo de los soportes teóricos y prácticos necesarios para favorecer la implantación de propuestas didácticas que incorporen la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la LSE en las escuelas gallegas: bien como L1, porque se dirigen específicamente al alumnado con sordera u otras dificultades para la comunicación oral, o bien como L2 porque están orientadas al alumnado oyente, aunque no tengan compañeros sordos o signantes.

La propuesta didáctica que estamos elaborando para introducir la LSE en la etapa 0-3 años hemos podido experimentarla, por ahora, en la escuela infantil Abelliñas de Oleiros (A Coruña), que ha escolarizado a la niña sorda desde los 21 hasta los 42 meses de edad, concretamente, durante los cursos académicos 2014/2015 y 2015/2016. No obstante, empezamos a trabajar con las educadoras de esta escuela el curso anterior, en el tercer trimestre del curso 2013/2014, en cuanto confirmamos

su disponibilidad para recibir la formación y asesoramiento necesario para introducir esta lengua en su proyecto educativo. Así, de acuerdo con los principios de una educación inclusiva, nuestra intervención en esta escuela ha estado orientada en todo momento a realizar las modificaciones y adaptaciones necesarias para posibilitar el conocimiento y uso de la LSE en toda su comunidad educativa: educadoras, personal auxiliar, alumnado y familias.

En el primer ciclo de enseñanza, disponer de un portafolio que permita evaluar el desarrollo infantil independientemente de la lengua materna y las capacidades del niño también nos parece especialmente útil para que los padres y educadores valoren la importancia e influencia que tiene la competencia comunicativa en cualquier tipo de aprendizaje, no solo a nivel lingüístico sino también en las capacidades cognitivas, habilidades sociales, etc. De manera que para los educadores y cuidadores principales de la población infantil con sordera, o con dificultades para la comunicación oral, la evaluación con un portafolio multimodal puede ser un recurso de especial utilidad durante el período 0-3 años, una etapa fundamental para el desarrollo del lenguaje y la sociocognición o *Teoría de la Mente* (véase cap. I, apdo 3.1), ya que puede permitirles detectar y prevenir a tiempo la aparición de posibles trastornos en cualquier área de desarrollo y evitar así que se limiten únicamente a evaluar las destrezas lingüísticas del niño en una lengua oral y/o signada.

De forma similar al planteamiento que realizamos en la adaptación a la multimodalidad del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (Bao Fente, 2011), elaborar un portafolio que permita evaluar el desarrollo evolutivo a partir del uso de cualquier lengua, oral o signada, creemos que contribuirá igualmente a la normalización de las lenguas de signos en cualquier contexto de enseñanza. A través de este recurso, la evaluación que pueden realizar los padres y profesores como principales agentes educativos les permitirá, en todo caso: a) anticipar los objetivos de cada área y etapa evolutiva mediante indicadores que consideren la doble modalidad del lenguaje; b)

conocer las tareas que facilitarán su consecución y las actividades que pueden ponerse en práctica para favorecer el desarrollo infantil y, por lo tanto, prevenir la aparición de trastornos; y c) valorar la importancia del uso de lenguas visogestuales como la LSE en el entorno familiar y escolar de cualquier niño, sordo u oyente.

Para introducir la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la LSE en el proyecto educativo de la escuela infantil Abelliñas de Oleiros (A Coruña) a través de un enfoque plurilingüe, tomamos como referencia las tareas y actividades que incorporamos en la versión multimodal de la guía didáctica de *Mi Primer PEL* (Bao Fente y Báez Montero, en prensa). Asimismo, también utilizamos como referencia los programas de comunicación signada que fueron aplicados en otras escuelas infantiles de Vigo para facilitar el conocimiento y uso de esta lengua por parte de las educadoras, y, posteriormente, por los padres en el ámbito familiar (Báez Montero y Cardama Barrientos, 2015).

Desde que empezamos a introducir la LSE en Abelliñas hace dos cursos académicos, el input lingüístico proporcionado a todo el alumnado de la escuela ha sido similar e incluso algunos padres han empezado a utilizar esta lengua en casa. Por eso, durante este tiempo, hemos podido comparar los datos que estamos recogiendo sobre el desarrollo de la niña sorda y su proceso de adquisición lingüística con los de sus compañeros oyentes para comprobar la adecuación de las escalas que adaptamos inicialmente a la LSE (DfES, 2004; Secadas Marcos, 2011).

Tal y como argumentamos en el primer capítulo (véase cap. I, apdo. 2.3), hemos optado por utilizar escalas de desarrollo como instrumentos de evaluación por su facilidad de uso, tanto para padres como para profesionales, y ser pruebas fiables para la obtención sistemática de datos. Dado que la práctica totalidad de las escalas de evaluación todavía identifican lenguaje con lengua oral y prescinden de las lenguas visogestuales como lenguas naturales, para evaluar, detectar e intervenir con el objetivo de prevenir la aparición de posibles trastornos de desarrollo en la niña sorda, hemos adaptado a la LSE indicadores lingüísticos de la *Escala*

observacional del desarrollo (EOD) de Secadas Marcos (2011) y del protocolo de desarrollo para bebés y niños sordos publicado por el departamento de Educación de Reino Unido (DfES, 2004). También hemos tomado como referencia los indicadores de evaluación que incorpora la guía para padres y educadores elaborada por el equipo de AT de La Rioja (Garrido et al., 2008); así como el patrón de desarrollo que el gabinete de psicología ARCA Vigo ha construido y viene utilizando desde hace 30 años para medir y controlar el desarrollo infantil en varias escuelas infantiles de la provincia de Pontevedra, a través del que evalúan aproximadamente a 700 niños por año.

A la hora de adaptar y delimitar indicadores lingüísticos que nos permitan evaluar el proceso de adquisición de la LSE como L1 o L2, tomamos además como referencia los paralelismos y particularidades que han sido establecidos generalmente en los estudios realizados sobre la gestualidad y su proceso de adquisición en lenguas orales y signadas (Asli Özyürek, 2012; Chen-Pichler, 2012; Freijeiro Ocampo, 2015; Goldin-Meadow, 2009, 2012; Haug, 2011; Lillo-Martin, 2009; Morgan, 2014; Tomasello, 2013). En todo caso, para la selección y adaptación de indicadores de evaluación que posibiliten la evaluación del desarrollo infantil a partir del uso habitual de una lengua de signos en el entorno lingüístico de los niños, hemos utilizado como referencia escalas realizadas y estandarizadas en niños españoles y en niños sordos cuya primera lengua ha sido una variedad signada como, por ejemplo, la lengua de signos británica (BSL). Las escalas elaboradas para los niños oyentes creemos que pueden servirnos de referencia para evaluar el desarrollo evolutivo en niños sordos, y viceversa, porque: a) la diferencia de modalidad lingüística condiciona únicamente la forma de emisión y recepción de las lenguas orales y gestuales; y b) la capacidad del lenguaje está intacta en los niños sordos, a pesar de su déficit auditivo.

En el anexo 2 puede consultarse la relación de indicadores de evaluación que hemos seleccionado y adaptado a la LSE para evaluar el desarrollo de la niña sorda

durante el período 9-36 meses (véase anexo 2.1), así como el último programa que elaboramos para intervenir durante la etapa 30-36 meses en su entorno familiar y escolar (véase anexo 2.2). Igualmente, incorporamos la relación completa de indicadores que hemos adaptado a esta lengua a partir de la escala lingüística en BSL (véase anexo 2.1.1). Como señalamos anteriormente, los datos que hemos recogido sobre el proceso de adquisición lingüística de la niña sorda y sus compañeros oyentes de la escuela infantil nos han resultado útiles para:

- Comprobar la adecuación a la LSE de la primera adaptación que hicimos de las escalas inglesas (DfES, 2004).
- Establecer las similitudes y diferencias que existen en el proceso de adquisición de esta lengua como L1 o L2.
- Introducir las modificaciones oportunas tanto el programa de intervención temprana con la niña como en la propuesta didáctica que adaptamos para incorporar la LSE en el proyecto educativo de su escuela infantil (Bao Fente y Báez Montero, en prensa).

Los indicadores de evaluación que hemos delimitado hasta ahora nos sirven como punto de partida para obtener datos específicos sobre la adquisición lingüística en la etapa 0-3, cuando el entorno utiliza habitualmente varias lenguas orales y signadas. De modo similar al proceso que seguimos en el diseño y experimentación del PEL Multimodal de infantil (MECD, en prensa), el portafolio en sí también resulta de utilidad como instrumento de registro y análisis por su carácter descriptivo en la evaluación del proceso de adquisición de destrezas lingüísticas, así como del proceso evolutivo de los niños en el resto de áreas de desarrollo. De aquí en adelante, la experimentación que continuaremos realizando de nuestra propuesta en la El Abelliñas y en otras escuelas infantiles que también utilicen habitualmente las lenguas de signos españolas, como L1 o L2 del alumnado, nos permitirá comprobar empíricamente la validez de este recurso como instrumento de evaluación del desarrollo infantil durante la etapa 0-3 años.

Mediante la elaboración de un portafolio multimodal para el primer ciclo de educación infantil pretendemos contribuir, en definitiva, a la elaboración de instrumentos psicométricos que nos permitan conocer mejor el proceso de adquisición de las lenguas de signos como L1 o L2 (Haug, 2011) y, por consiguiente, ampliar el conocimiento que tenemos actualmente sobre el desarrollo del lenguaje (Báez Montero, 2015; Moreno Cabrera, 2013). De momento, los primeros resultados que hemos obtenido tras aplicar nuestra propuesta en el entorno escolar una niña sorda nos indican que disponer de un portafolio para la etapa 0-3 años puede facilitar igualmente la introducción de las lenguas de signos en el proyecto educativo de una escuela infantil, a través de un enfoque plurilingüe; además de favorecer que se valoren positivamente las primeras manifestaciones gestuales de los niños, considerando así su carácter lingüístico y la importancia que tienen todas las etapas y áreas de desarrollo en los fundamentos del lenguaje y la comunicación.

4.2. La experiencia en la El Abelliñas de Oleiros (A Coruña)

Tal y como mencionamos anteriormente, el objetivo prioritario de nuestra intervención en el entorno escolar una niña sorda ha sido proporcionar a sus educadoras la formación y el asesoramiento necesario para introducir la LSE en el proyecto educativo del centro de acuerdo a los principios de una educación inclusiva y plurilingüe.

Por ejemplo, en el anexo 2 (véase apdo. 2.2.1) puede observarse que el programa cognitivo que hemos adaptado para aplicar en el grupo de referencia de la niña consiste, fundamentalmente, en una propuesta de tareas y actividades que suelen realizarse habitualmente en cualquier escuela infantil. De modo similar a las modificaciones que introducimos en la propuesta didáctica del PEL del infantil (Bao Fente y Báez Montero, en prensa), solo hemos incorporado las adaptaciones necesarias para poder trabajar los contenidos programados en LSE y el resto de lenguas que aprenden en la escuela: español, gallego e inglés. Las escalas e

indicadores que hemos utilizado hasta ahora para evaluar el desarrollo de la niña y prevenir la aparición de posibles trastornos (DfES, 2004; Garrido et al., 2008; Secadas Marcos, 2011), también nos han permitido evaluar nuestra propuesta y comprobar los beneficios del enfoque plural, que consideramos necesario introducir en los programas de atención temprana dirigidos a la población infantil con sordera, para mejorar la eficacia de las intervenciones con el niño y su entorno (véase cap. I, apdo. 3).

El resultado de las evaluaciones que hemos realizado periódicamente sobre el desarrollo de la niña sorda solo indican la existencia de diferencias en el desarrollo de la comunicación con respecto a los compañeros de su edad en la escuela infantil, aunque podemos afirmar que están determinadas por las particularidades sociales y familiares del entorno (vid. Bao et al., 2015). De momento, no hemos encontrado diferencias significativas ni en las capacidades cognitivas ni en los aprendizajes escolares programados, pero, si comparamos el desarrollo lingüístico de la niña en LSE con los indicadores que hemos tomado como referencia de la escala lingüística disponible para la lengua de signos británica (DfES, 2004), observamos un retardo aproximado de seis meses. La demora en la adquisición de la lengua familiar, el español, ha sido lógicamente mayor ya que la activación del primer implante coclear no tuvo lugar hasta los 15 meses de edad. Sin embargo, a esta edad, tres meses después de que empezáramos a introducir el uso de la LSE en la comunicación familiar, la niña empezó a producir significativamente sus primeras palabras o *señas* en esta lengua y, posteriormente, a los 21 meses, tras la activación del segundo implante, empezó a expresar oralmente, en español, las palabras que ya producía habitualmente en LSE.

Actualmente, la evaluación de la competencia comunicativa de la niña sorda de acuerdo al nivel A1.1 de la versión multimodal del PEL de infantil (MECD, en prensa), así como de su desarrollo global a partir de la escala de Secadas Marcos (2011), indica en ambos casos un desarrollo lingüístico, cognitivo y socioafectivo acorde a

su edad (cuatro años). El uso habitual de una lengua natural como la LSE en su entorno familiar y escolar, como un sistema alternativo y complementario a la comunicación oral en español, ha influido positivamente durante las primeras etapas de crecimiento de la niña y esperamos que continúe haciéndolo en el segundo ciclo de educación infantil. A pesar de que ya no está escolarizada en la El Abelliñas, la difusión que ha tenido la experiencia iniciada en esta escuela infantil no solo ha favorecido que algunas profesoras del nuevo colegio de la niña estén interesadas en introducir igualmente el conocimiento y uso de esta lengua en las aulas de infantil⁴¹. Los padres de veinte compañeros de la niña, que también han elegido este colegio, han solicitado a la dirección del centro que sus hijos puedan seguir aprendiendo LSE. La posibilidad que tenemos de implantar nuestra versión multimodal del PEL de infantil en este nuevo colegio esperamos que contribuya a introducir progresivamente la LSE en su proyecto educativo y lingüístico de centro.

De acuerdo a los principios de una educación inclusiva y plurilingüe, la introducción de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la LSE en la escuela infantil de una niña sorda ha mejorado el proceso de escolarización de todo el alumnado del centro. Tal y como ocurrió en las experiencias desarrolladas en otras escuelas infantiles de Vigo (Báez Montero y Cardama Barrientos, 2015), desde que empezamos a introducir la LSE en el proyecto educativo de Abelliñas observamos que la posibilidad de estimular precozmente la comunicación lingüística favorece las interacciones de los bebés y niños pequeños con sus cuidadores. Los programas de comunicación signada en escuelas infantiles posibilitan la comunicación temprana de los niños con sus educadoras en la escuela, en un primer momento, y

⁴¹ La experiencia que iniciamos en esta escuela infantil tuvo repercusión en la prensa gallega a partir de una noticia publicada en la Voz de Galicia a finales del curso 2014/2015, cuya versión online puede consultarse en <<http://bit.ly/1fFLbPp>>. Asimismo, a finales del siguiente curso 2015/2016, la televisión de Galicia realizó un breve reportaje en el centro, que puede consultarse en <<http://www.crtvg.es/informativos/linguaxe-de-signos-na-escola>>.

posteriormente se extiende de manera natural a la familia, cuando los padres comprueban que los niños empiezan a utilizar señas para comunicarse.

La motivación de las familias por el aprendizaje de la LSE suele ser mayor en el grupo de bebés y niños de 1-2 años, ya que los niños se expresan más fácilmente a estas edades en una lengua de signos que en una lengua oral, y los padres solo necesitan conocer vocabulario básico en esta lengua para satisfacer a través de la comunicación gestual sus necesidades básicas de alimentación, descanso y afecto. Los niños oyentes empiezan a producir más palabras en su lengua materna a partir de los 15-18 meses y, naturalmente, empiezan a mostrar una mayor preferencia por la comunicación oral porque reciben un mayor estímulo en esta modalidad. Como señala Freijeiro Ocampo (2015: 25), probablemente el uso de señas como estrategia comunicativa desde edades tempranas no es el motivo de los efectos positivos de los programas de comunicación signada en las producciones lingüísticas de los niños, sino el vehículo para conseguirlos. Los beneficios que puede tener la exposición a la LSE desde edades tempranas en la comunicación oral de cualquier niño, sordo u oyente, radican posiblemente en el énfasis con que el adulto acompaña las señas, que también acarrea un aumento de las producciones orales hacia el niño. Es decir, que “el bebé está expuesto a más input oral y esto siempre es beneficioso para el desarrollo de las destrezas comunicativas” (ob. cit.: 26).

La aplicación de un enfoque plurilingüe en el proyecto educativo de la El Abelliñas ha facilitado que tanto la niña sorda como sus compañeros oyentes continuaran expuestos a la LSE, aunque pudieran comunicarse cada vez mejor en su lengua materna, mayoritariamente el español. Además de favorecer que todos los niños adquieran destrezas lingüísticas en lenguas orales y signadas desde que son pequeños, nuestra propuesta contribuyó igualmente a que las familias y educadoras de este centro valoraran la importancia de introducir el conocimiento y uso del gallego desde edades tempranas. Así, cuando iniciamos la experiencia, la escuela infantil Abelliñas ofrecía un proyecto bilingüe para la escolarización del alumnado

en inglés y español, que se ha convertido actualmente en un proyecto plurilingüe en LSE, gallego, español e inglés.

Consideraciones finales

Una vez más observamos que la innovación educativa puede llegar a los centros escolares de mano de una lengua minoritaria y generalmente minorizada en el sistema educativo (Báez Montero y Bao Fente, 2014, 2015). La oportunidad que nos proporcionan recursos como el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL) a la hora de visibilizar la importancia que tienen todas las lenguas presentes en el entorno natural del alumnado, tanto mayoritarias como minoritarias, consideramos que es un punto de partida fundamental si pretendemos realmente disponer de escuelas verdaderamente inclusivas y plurilingües desde las primeras etapas educativas.

Todos los centros que han implantado en Galicia el proyecto PEL en lenguas orales y signadas han puesto a disposición de su alumnado, profesorado y familias la posibilidad de enriquecer su competencia comunicativa a partir del aprendizaje de una nueva lengua, cuya modalidad les permite asimismo adquirir nuevas destrezas visuales y gestuales. Para toda la población infantil, sorda u oyente, aprender una lengua de signos a edades tempranas tiene los mismos beneficios que aprender cualquier otra lengua, pero durante el periodo 0-12 años contribuye especialmente a su desarrollo en un entorno comunicativo cada vez más global y visual debido al uso de las nuevas tecnologías (Báez Montero, 2015). Las habilidades simbólicas, motrices, espaciales, visuales y expresivas que estimula el aprendizaje de una lengua de signos observamos que mejoran la capacidad analítica de los niños, su atención y percepción visual, coordinación manual y espacial y, en general, su psicomotricidad al mismo tiempo que incrementan su repertorio lingüístico (Báez Montero y Cardama Barrientos, 2015; Freijeiro Ocampo, 2015).

La metodología constructivista, que aplican normalmente en educación infantil, facilita la introducción de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la LSE en el currículo de todo el alumnado (Camiña et al., 2015). No obstante, tanto en la EI Abelliñas como en los dos colegios que implantaron previamente el PEL Multimodal, el CEIP Escultor Acuña y el CEIP de Reboreda, la implicación y motivación del profesorado han sido la base de todos los cambios y resultados que han experimentado desde el inicio del proyecto. En los tres centros hemos comprobado así que, para introducir con éxito cualquier innovación educativa, es fundamental la preparación previa del equipo docente y el asesoramiento continuo durante la puesta en práctica del proyecto. Responder adecuadamente a las necesidades formativas y metodológicas que suelen manifestar los equipos docentes requiere, en todo caso, flexibilizar y desarrollar los objetivos programados según los tiempos y circunstancias particulares que surgen en el día a día de cualquier escuela.

Nuestra experiencia en la implantación del PEL en dos colegios gallegos, así como su aplicación a una escuela infantil (0-3 años), nos ha permitido corroborar la versatilidad de esta propuesta didáctica en comunidades multilingües. Por ejemplo, la difusión y normalización del uso de la LSE a través del PEL, como una lengua más entre todas las que están presentes en cualquier escuela gallega, también puede facilitar que todo el alumnado aprenda otras lenguas que normalmente están infravaloradas en la comunidad educativa, tal y como suele ocurrir con el gallego en los centros urbanos de Galicia (vid. Loureiro-Rodríguez, 2008). Las diversas posibilidades que nos ofrece el PEL ponen de relieve la importancia que tiene el desarrollo de una competencia comunicativa plurilingüe que no se limite a las lenguas mayoritarias o con un mayor prestigio social.

La aplicación de un enfoque plurilingüe en la didáctica de *todas* las lenguas, orales y signadas, observamos que contribuye, en definitiva, a valorar la importancia que tiene, *para todos*, disponer de una buena competencia comunicativa desde las primeras etapas de escolarización.

En los siguientes capítulos analizaremos cómo la docencia con PEL, además de servirnos para poner en práctica las directrices europeas relativas a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de cualquier lengua, en cualquier contexto educativo, puede contribuir especialmente a la modificación de actitudes lingüísticas hacia lenguas minoritarias que, como la LSE, han sido tradicionalmente desprestigiadas y minusvaloradas por el sistema educativo (Council of Europe, 2001; Decreto 79/2010; Decreto 229/2011; Ley 27/2007; LOMCE, 8/2013; Real Decreto 126/2014).



¿PODEMOS MEJORAR LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA LAS LENGUAS DE SIGNOS?

«Quizás, la mejor política lingüística para las lenguas de signos es favorecer que todos las valoren antes de tomar decisiones»

Verena Krausneker (2015: 424-425)

Introducción

Capítulo III. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN EL ENTORNO EDUCATIVO DE LAS PERSONAS SORDAS

1. Aproximación conceptual

- 1.1. Componentes: actitudes vs. creencias
- 1.2. Objeto de estudio sociolingüístico

2. Actitudes lingüísticas: estudios previos

- 2.1. Métodos de investigación
- 2.2. Las actitudes en la escuela y el aprendizaje de lenguas
- 2.3. Las actitudes hacia las lenguas de signos
 - 2.3.1. Los factores sociales y las políticas educativas
 - 2.3.2. El contacto lingüístico entre variedades orales y signadas
 - 2.3.3. La identidad social de las personas sordas

3. ¿Cuáles son las actitudes hacia la LSE en las escuelas?

- 3.1. Hipótesis y objetivos del estudio
- 3.2. Metodología
 - 3.2.1. La muestra
 - 3.2.2. Las variables
 - 3.2.2.1. Las escuelas: la enseñanza de la LSE y el PEL
 - 3.2.2.2. Los informantes: rol y sexo
 - 3.2.3. Técnicas e instrumentos de medición
 - 3.2.3.1. Indirecta: *matched-guise* en LSE y español
 - 3.2.3.2. Directa: cuestionarios
 - 3.2.4. Recogida de datos
 - 3.2.4.1. Planificación
 - 3.2.4.2. Desarrollo
 - 3.2.5. Precisiones metodológicas: los ANOVA

Capítulo IV. LAS ACTITUDES HACIA LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA EN TRES ESCUELAS GALLEGAS: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS

1. Medición indirecta: las impresiones ocultas

1.1. Las dimensiones de evaluación

1.2. Valoraciones sobre la LSE: resultados

1.2.1. La enseñanza de la LSE

1.2.1.1. El PEL

1.2.2. Los informantes

1.2.2.1. Rol

1.2.2.2. Sexo

2. Medición directa: los cuestionarios

2.1. Agrupación de ítems: ¿creencias o actitudes?

2.1.1. Variables comunes

2.1.1.1. A todos los informantes

2.1.1.2. Profesorado y familias

2.1.1.3. Alumnado y familias

2.1.2. Variables específicas

2.1.2.1. Alumnado

2.1.2.2. Profesorado

2.1.2.3. Familias

2.2. Contrastes entre grupos y subgrupos

2.3. Creencias sobre la LSE: resultados

2.3.1. Componente cognitivo: las creencias

2.3.1.1. La enseñanza de la LSE

2.3.1.2. El rol del informante

2.3.2. *Componente afectivo: los sentimientos*

2.3.2.1. *La enseñanza de la LSE*

2.3.2.1.1. *El PEL*

2.3.2.2. *El rol del informante*

2.4. *Actitudes hacia la LSE: resultados*

2.4.1. *La enseñanza de la LSE*

2.4.1.1. *El PEL*

2.4.2. *El rol del informante*

3. *Reflexión metodológica: medición directa e indirecta ¿complemento o contraste?*

Consideraciones finales

Introducción

La amplia difusión de la lengua española condiciona la percepción habitual del resto de las habladas en España, que pasan a ser “las otras” (...) Lenguas propiamente en España no hay más que una, que la Constitución denomina castellano y que, por imperativo de ese mismo texto legal, todos los españoles tienen el deber de conocer. Luego están “las otras”, cuyo conocimiento es exigible sólo en circunstancias mucho más acotadas (y no sin controversias al respecto) (Fernández Rodríguez, 2004: 39).

Tal y como hemos analizado en los capítulos anteriores, las lenguas de signos no han sido valoradas tradicionalmente como sistemas lingüísticos adecuados para la enseñanza, ni siquiera para la población infantil con sordera. Hoy en día los avances tecnológicos y una mayor sensibilización social hacia los derechos de las minorías facilitan la escolarización obligatoria del alumnado con una sordera adquirida en la infancia, sin embargo, en España continúa siendo una excepción el número de alumnos sordos que accede a estudios superiores. El fracaso académico ha limitado a las personas sordas en su vida adulta al desempeño, normalmente, de profesiones de baja cualificación y remuneración y la situación educativa de los adolescentes con sordera augura, todavía, un futuro laboral previsiblemente similar para la mayoría del colectivo.

De acuerdo a los principios de una escuela inclusiva, en las últimas décadas ha empezado a considerarse la validez de una lengua de signos como primera lengua de aprendizaje, pero, hasta ahora, la práctica general en las escuelas ha sido su aprovechamiento como lengua de tránsito para la enseñanza de las lenguas orales. La introducción de sistemas bimodales en las escuelas, por ejemplo, el español signado, puede ejemplificar la preferencia que frecuentemente se manifiesta en el sistema educativo hacia la enseñanza de determinadas lenguas y variedades. Según Ortiz Jiménez (2013), esta situación se relaciona con la teoría del déficit de Berstein

(1989), que, durante años, ha atribuido el fracaso escolar al hecho de que los estudiantes utilicen una variedad distinta a la exigida por el sistema educativo:

Como resultado, las diferencias se interpretaban como una deficiencia que sobrepasaba el plano lingüístico, llegando a ponerse en tela de juicio las propias capacidades de los alumnos. Este supuesto de las diferencias lingüísticas como déficit ha dado lugar a modelos de enseñanza asimiladores, es decir, modelos donde se excluye la enseñanza de variedades menos prestigiosas en detrimento de las socialmente legitimadas (Martín Rojo 2003). La idea que subyace a esta teoría, pese a la fuerte crítica recibida a lo largo de los años por autores como Labov (1985) es que hay variedades lingüísticas más correctas, más apropiadas o más difíciles que otras, de manera que lo que es un problema social se interpreta como una cuestión lingüística (Ortiz Jiménez, 2013: 654-655).

La situación de contacto lingüístico que ha tenido lugar entre los hablantes de variedades orales y signadas en las escuelas, así como en otros contextos comunicativos, ha provocado fenómenos significativos de variación y cambio en las lenguas de signos de prácticamente todos los países. Para minimizar la presión ejercida en las lenguas de signos por las lenguas orales de contacto, las comunidades de personas sordas promovieron el inicio de procesos de normalización y planificación lingüística que han contribuido a lograr un mayor reconocimiento de su estatus en países como España, tanto a nivel lingüístico como social (Ley 27/2007).

A pesar de una mayor presencia mediática de las lenguas de signos españolas en la sociedad (CNLSE, 2014), sobre todo a través de la actuación de los medios de comunicación y las escuelas, en nuestro país, como en la mayoría, todavía permanecen actitudes y creencias negativas hacia esta modalidad lingüística entre las personas oyentes y en el propio colectivo de personas sordas (Báez Montero, 2015; Burns et al., 2001; Grosjean, 1982; Hill, 2013; Krausneker, 2015; Slegers, 2010). Aunque puede afirmarse rotundamente que las dudas existenciales sobre las lenguas de signos persisten en todos los niveles de las actuaciones políticas (Krausneker 2015: 417), actualmente podemos observar que las lenguas de signos

están cada vez más presentes en las políticas lingüísticas del Consejo de Europa⁴². Ante la importancia del plurilingüismo para la movilidad y relación entre pueblos y comunidades, las políticas lingüísticas del Consejo de Europa han estado orientadas durante las últimas décadas a modificar progresivamente las políticas educativas de los países miembro para fomentar nuevas didácticas en la enseñanza de las lenguas vernáculas y extranjeras, entre ellas, las lenguas de signos europeas.

El *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL), un recurso educativo diseñado específicamente para aplicar en las escuelas las orientaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Council of Europe, 2001), ha resultado de gran utilidad a la hora de valorar la importancia del conocimiento y difusión de otras lenguas minoritarias y minorizadas presentes en el panorama lingüístico europeo. Sin embargo, en el año 2011, entre los modelos de PEL validados y acreditados por el Consejo de Europa para diferentes niveles y contextos educativos, no estaba disponible ninguna propuesta para una lengua de signos europea. Nuestra experiencia en la adaptación de un PEL multimodal (Bao Fente y Báez Montero, en prensa; MECD, en prensa), válido para las lenguas de signos y las lenguas orales, y su experimentación en dos colegios gallegos de educación infantil y primaria, nos ha permitido observar que su uso también facilita la difusión y una mayor valoración de la lengua de signos española en el conjunto de la comunidad educativa (Báez Montero y Bao Fente, 2014, 2015).

La escuela y la familia son dos agentes fundamentales en el origen y modificación de las actitudes hacia cualquier variedad lingüística, por consiguiente, consideramos

⁴² Por ejemplo, la página web dedicada a la celebración del *Día Europeo de las Lenguas* incorpora un apartado específico que proporciona información acerca de los tópicos, estereotipos y prejuicios más frecuentes sobre las lenguas de signos. Puede consultarse en <<http://bit.ly/2dgveLO>>.

Asimismo, las directrices que establece el Consejo de Europa para cada convocatoria del *Sello Europeo de las Lenguas*, una iniciativa orientada a premiar prácticas innovadoras en la enseñanza de lenguas, mencionan explícitamente la consideración de las lenguas de signos como parte de la diversidad lingüística y cultural del continente. En España, la información sobre esta iniciativa está disponible en <<http://www.sepie.es/iniciativas/sello/index.html>>.

que también tienen un gran poder de influencia en el caso de las lenguas de signos españolas.

La diferente valoración que se hace de las lenguas y variedades dialectales está estrechamente relacionada con las actitudes lingüísticas. Numerosos estudios realizados en este campo han constatado que la conducta lingüística muestra estratificación social, y que esta a su vez, refleja creencias y actitudes subjetivas. Asimismo, se ha comprobado que las actitudes hacia una comunidad de habla se transmiten por la manera de hablar de ese grupo y por ende, debido a su manera de hablar, se juzga a las personas como más o menos inteligentes, fiables, capaces, etc. (Ortiz Jiménez, 2013: 654-655).

Creemos que la aplicación didáctica de un PEL multimodal puede contribuir a la modificación de actitudes lingüísticas hacia las lenguas de signos, especialmente en el entorno escolar del alumnado sordo. Las dos escuelas que han implantado el portafolio multimodal de infantil y primaria han favorecido, sobre todo, que se valore la importancia de la enseñanza de la LSE a toda la comunidad educativa, aunque las repercusiones han sido mayores en la que escolariza a alumnado sordo (Camiña et al., 2015; Graña Menduiña, 2015). La posibilidad de disponer de propuestas didácticas que, como el PEL, no solo faciliten la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la LSE en las escuelas, sino que, además, pueden modificar las actitudes lingüísticas contribuye generalmente a la normalización de las lenguas visogestuales en la sociedad y, por lo tanto, en el entorno educativo de las personas sordas.

En las lenguas se experimenta de forma más notable que en otros constructos sociales la paradoja de sentir como esencial, propio y permanente lo que no es sino virtual, mutable y siempre emergente. Una de las consecuencias de este proceso de esencialización de las lenguas es el desarrollo de un sistema de lealtades que vincula a los individuos a un colectivo imaginado como atemporal y permanente (Fernández Rodríguez, 2004: 39).

Capítulo III. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN EL ENTORNO EDUCATIVO DE LAS PERSONAS SORDAS

Había, claro, dilemas reales, los ha habido siempre, y aún los hay hoy. ¿De qué servía, se argumentaba, el uso de las señas sin habla? ¿No reduciría esto a los sordos, en la práctica, a relacionarse sólo entre ellos? ¿No debería enseñárseles más bien a hablar (y a leer los labios), para que se integraran plenamente con el resto de la población? ¿No deberían prohibírseles las señas, para que no obstaculizaran el aprendizaje del habla? (Sacks, 1996: 47).

1. Aproximación conceptual

Las actitudes que manifiestan las personas en determinadas situaciones constituyen un objeto de interés científico ante la capacidad que éstas adquieren a la hora de predecir o explicar una conducta. Las investigaciones sobre esta cuestión son numerosas y se extienden desde la Psicología Social a otros ámbitos como el de la Sociolingüística, pero, debido a las dificultades que surgen para caracterizar el concepto de actitud y explicar su relación con la conducta, todavía no existe un amplio consenso en su definición.

En general, Almeida Suárez (1994: 41) define las actitudes como conjuntos de creencias más o menos estables hacia cualquier aspecto de la vida cotidiana (objetos, personas, instituciones, ideas), en las que aparecen implicados aspectos tanto cognitivos como afectivos o conativos:

Su naturaleza es, en muchos casos, arbitraria (como cuando un español dice que el italiano es una lengua dulce o musical y el alemán una lengua dura), y su funcionalidad se halla determinada por todo un conjunto de reglas relacionadas con los valores culturales o ideológicos imperantes en una comunidad (ibíd.).

La necesidad de estudiar concretamente las actitudes lingüísticas está determinada por la influencia que tiene este conjunto de creencias sobre diversos aspectos sociolingüísticos que se producen en cualquier comunidad de habla.

Moreno Fernández (1998: 179) define la actitud lingüística como una manifestación de la actitud social de los individuos, que podemos distinguir por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y precisa que al hablar de “lengua” podemos incluir cualquier tipo de variedad lingüística, es decir, actitudes hacia estilos, sociolectos, dialectos o lenguas naturales diferentes.

La actitud ante la lengua y su uso se convierte en especialmente atractiva cuando se aprecia en su justa magnitud el hecho de que las lenguas no son solo portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales. Las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua (ob. cit.: 180).

Independientemente del tipo o ámbito de estudio, las actitudes han sido analizadas desde dos aproximaciones teóricas tradicionalmente opuestas entre sí, el mentalismo y el conductismo. En la mayoría de las investigaciones prevalece el enfoque mentalista porque se interpretan las actitudes como constructos mentales, y, por lo tanto, internos del individuo, que conducen a responder favorable o desfavorablemente ante un objeto dado (Iglesias Álvarez, 1999: 275). El estudio de las actitudes desde una aproximación conductista ofrece una menor capacidad de predicción y explicación porque se identifica la actitud con la conducta que puede ser observada directamente, “y por lo tanto no pueden constituirse en patrones sistemáticos y coherentes” (López Morales, 2004: 288).

1.1. Componentes: actitudes vs. creencias

La mayoría de los estudios inciden en la necesidad de precisar la naturaleza de las actitudes porque, mientras que desde una aproximación conductista se conciben como unidades simples, los enfoques mentalistas tampoco han alcanzado un acuerdo a la hora de determinar el carácter autónomo o dependiente de los tres aspectos que fundamentalmente conforman su estructura: a) un componente afectivo (los sentimientos), b) un componente conativo (la conducta o su tendencia) y c) un componente cognitivo (las creencias).

En la figura 36 puede observarse la distinción que establece López Morales (2004) entre actitudes y creencias, según la cual considera que las creencias siempre preceden a las actitudes y las motivan, porque “normalmente los hablantes no distinguen entre creencia y hecho, sino que actúan como si sus creencias fuesen hechos” (ob. cit.: 290). No obstante, para este autor, la existencia de creencias no tiene por qué implicar necesariamente la existencia de actitudes ya que, a diferencia de otros modelos teóricos, concibe que la actitud está dominada por un solo rasgo, el conativo:

A diferencia de casi todos y a semejanza de Fishbein, separo del de actitud el concepto de *creencia* que es, junto al “saber” proporcionado por la conciencia lingüística, el que las produce. Las actitudes sólo pueden ser positivas, de aceptación, o negativas, de rechazo; una actitud neutra es imposible de imaginar (pensando en su naturaleza conativa): se trata más bien de ausencia de actitud. Las creencias sí pueden estar integradas por una supuesta cognición y por un integrante afectivo. Aunque no todas las creencias producen actitudes (piénsese por ejemplo en las etimologías populares), en su mayoría conllevan una toma de posición: si se cree que el fenómeno x es rural (...) suele producir una actitud negativa, de rechazo (...) Las creencias pueden estar basadas en la realidad (...) pero en gran medida no aparecen motivadas empíricamente (de aquí las comillas en lo cognoscitivo) (López Morales, 2004: 290-291).

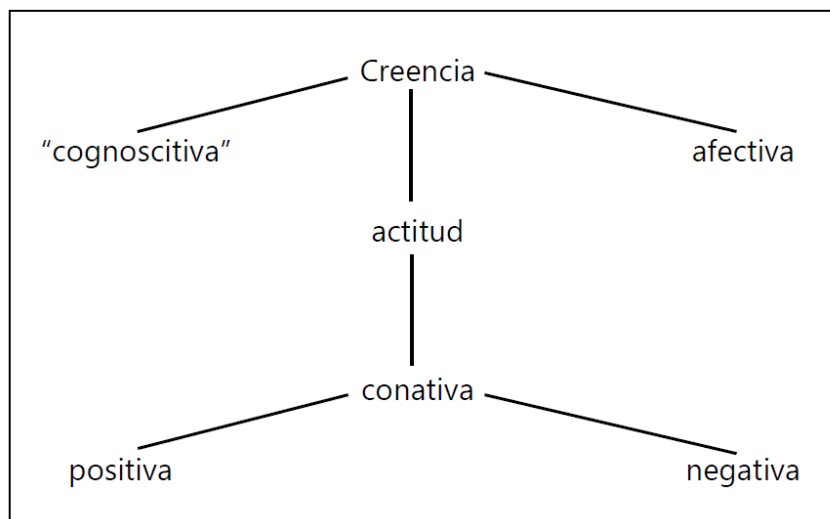


Figura 36. Esquema de la relación entre creencia y actitud (López Morales, 2004: 291).

La diferencia que establecen algunos autores entre actitudes y creencias radica sobre todo en la falta de armonía que parece existir entre los tres componentes que teóricamente las forman. De acuerdo con Baker (1992), Janés Carulla (2006b: 122) destaca que el componente cognitivo y el afectivo no tienen por qué corresponderse

y por eso la existencia de determinados prejuicios justifica que un sujeto puede efectuar una declaración (componente cognitivo) que puede estar opuesta a lo que realmente piensa (componente afectivo). Blas Arroyo (2005) observa igualmente una ausencia de sintonía entre los componentes afectivo y conativo de las actitudes, por ejemplo, "en aquellas situaciones de bilingüismo social en las que los hablantes dispensan evaluaciones y comportamientos diferentes a las lenguas minoritarias en función del contexto social y funcional" (ob. cit.: 33). Pese a que no siempre puede predecirse la relación entre actitudes y creencias, los componentes cognitivo y afectivo suelen actuar en un mismo sentido, por consiguiente, "si un individuo modifica una creencia se espera también que cambien sus sentimientos hacia el objeto de la actitud" (Almeida Suárez, 1999: 108).

A pesar de los diferentes planteamientos teóricos que podemos adoptar en el estudio de las actitudes, su análisis como manifestaciones lingüísticas ha favorecido la explicación de determinados procesos que se producen en el ámbito de una lengua, como la variación y el cambio lingüístico, así como otros fenómenos que tienen lugar en las situaciones de contacto entre varias lenguas.

1.2. Objeto de estudio sociolingüístico

El interés de la sociolingüística por el estudio de las actitudes lingüísticas, desde un punto de vista interno o externo a la realidad de cada lengua, nos permite explicar hoy en día cómo las percepciones que los hablantes tienen de las diferentes variedades no son objetivas, ni dependen de aspectos estrictamente lingüísticos, sino que son subjetivas y por eso se aprenden y pueden ser modificadas (Baker, 1992; Lasagabaster Herrarte y Huguet Canalís, 2007).

Iglesias Álvarez (1999) plantea un modelo integrador para explicar el comportamiento lingüístico en las situaciones de contacto. Su modelo se basa principalmente en una revisión crítica de la *teoría de la acción razonada* propuesta por Ajzen y Fishbein y Triandis en 1980 para explicar cualquier tipo de

comportamiento. El objetivo que se propone la autora es valorar el papel de las actitudes en un modelo causal que explique su relación con la conducta lingüística, "situándolas en el contexto de otros factores psicológicos que también influyen en el comportamiento" (Iglesias Álvarez, 1999: 277). En la figura 37 podemos comprobar la relación que establece esta autora entre las actitudes y otros factores psicológicos que también son relevantes a la hora de justificar las preferencias de los hablantes.

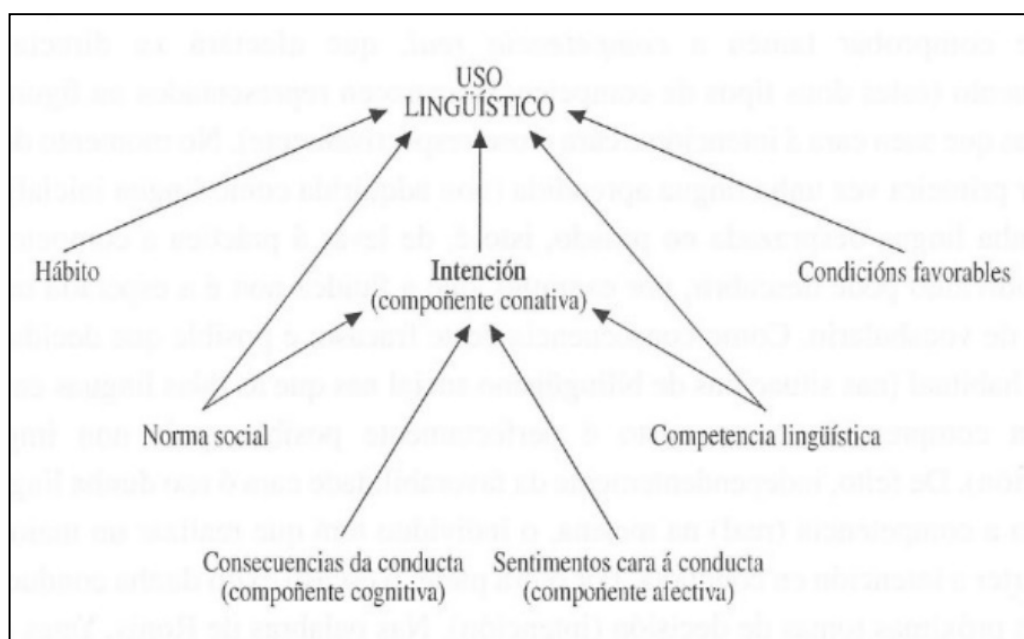


Figura 37. Modelo explicativo del comportamiento lingüístico (Iglesias Álvarez, 1999: 281).

Los componentes de las actitudes se interpretan en este modelo como variables independientes o explicativas pero la intención, es decir, el componente conativo, ocupa igualmente un lugar prioritario. De acuerdo a la jerarquía establecida por Iglesias Álvarez (1999), la actitud también refiere a la tendencia o disposición del individuo hacia un uso lingüístico determinado.

Según Blas Arroyo (2005: 325), actualmente contamos con una base empírica suficiente para encontrar el origen de las actitudes lingüísticas en los estereotipos y prejuicios relacionados con las personas que hablan determinadas lenguas o variedades. Las valoraciones que los hablantes realizan sobre las lenguas dependen, en muchas ocasiones, del grado de prestigio o estatus que previamente les otorgan

a partir de los valores, creencias, ideologías, etc., que predominan en cada comunidad lingüística. Este hecho evidencia la importancia social que adquieren las lenguas, ya que su percepción trasciende la finalidad comunicativa que tienen todas las variedades o modalidades lingüísticas. Las actitudes manifiestan cuáles son las creencias o ideologías que prevalecen en cada contexto sociolingüístico y su conocimiento contribuye a averiguar los motivos que determinan las elecciones lingüísticas de los sujetos:

Una actitud favorable o positiva puede hacer que un cambio lingüístico se cumpla más rápidamente, que en ciertos contextos predomine el uso de una lengua en detrimento de otra, que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sea más eficaz, que ciertas variantes lingüísticas se confinen a los contextos menos formales y otras predominen en los estilos cuidados. Una actitud desfavorable o negativa puede llevar al abandono y al olvido de una lengua o impedir la difusión de una variante o de un cambio lingüístico (Moreno Fernández, 1998: 179).

Entendemos, pues, por actitudes, desde un punto de vista sociolingüístico, las *ideologías* o los *sistemas de creencias* de una comunidad ante el uso de una determinada lengua, que "son el motor que determina las actitudes sociales en determinadas interacciones (...) las actitudes hacia las lenguas y sus hablantes, así como las acciones ideológicamente fundamentadas a favor del mantenimiento y/o desplazamiento de las mismas" (Cordova Hernández, 2012: 2).

2. Actitudes lingüísticas: estudios previos

2.1. Métodos de investigación

La complejidad de la metodología que se emplea en el estudio de las actitudes lingüísticas difiere en función del enfoque teórico que prevalezca en la investigación. Los estudios conductistas presentan una menor dificultad metodológica porque utilizan la observación directa para identificar las actitudes con la conducta que manifiesta el sujeto. En cambio, adoptar una concepción mentalista de la actitud requiere pretender el análisis de una categoría intermedia

entre un estímulo y el comportamiento o la acción individual (Moreno Fernández, 1998: 182), es decir, una predisposición mental que sólo puede ser analizada a través de las respuestas verbales de los sujetos o inferirse a partir de su comportamiento.

Tradicionalmente, los métodos utilizados para el estudio de las actitudes lingüísticas se han clasificado en ambos enfoques como directos o indirectos según el conocimiento previo que posee el informante de la realidad que se pretende analizar:

Un método totalmente directo pediría a los informantes que respondieran a un cuestionario escrito o a las preguntas de una entrevista, donde se les pide directamente dar su opinión sobre una u otra lengua. Un método totalmente indirecto estaría diseñado para evitar que el encuestado supiese que se están investigando sus actitudes ante la lengua (Fasold, 1996[1984]: 232).

Según Fasold (1996[1984]: 234), debe tenerse en cuenta que las investigaciones sobre actitudes lingüísticas pueden ser directas o indirectas en varios grados, según los aspectos del experimento que se oculten a los informantes. Los métodos directos han sido los más utilizados, sobre todo la entrevista y los cuestionarios, pero la técnica más destacada ha sido la de los pares ocultos, también conocida como la técnica de las máscaras (*matched-guise technique*), ya que fue diseñada específicamente por Lambert en 1960 para la investigación de las actitudes lingüísticas:

[E]l procedimiento consiste en estimular las reacciones subjetivas de una muestra de oyentes (considerados como "jueces") a partir de diversas grabaciones realizadas por hablantes bilingües que leen el mismo pasaje en dos lenguas diferentes. Los jueces escuchan las grabaciones creyendo que cada pasaje ha sido leído por un hablante distinto, cuando en realidad no es así. Una vez oídas las cintas éstos deben evaluar diversos rasgos psicosociales asociados a los locutores (Blas Arroyo, 2005: 330).

Esta técnica ha sido considerada habitualmente como indirecta porque nos permite observar cómo el mismo hablante es valorado de forma distinta cuando utiliza una u otra lengua, ya que los jueces o informantes no saben que están escuchando a la misma persona bajo distintas "máscaras". No obstante, Fasold (1996[1984]: 234) señala que la técnica del *matched-guise* puede considerarse tanto directa como indirecta: "es directa en tanto que se interroga explícitamente a los

oyentes sobre sus opiniones acerca de las características de los hablantes, [p]ero es indirecta en cuanto se pide a los oyentes que reaccionen ante *hablantes* y no ante lenguas" (ibíd..). Así pues, los jueces o informantes, al no darse cuenta de que están escuchando a la misma persona, asocian a cada variedad lingüística una serie de rasgos, "como la simpatía, la inteligencia, la decisión, el atractivo o el origen social" (Moreno Fernández, 1998: 187), y evalúan de este modo a los hablantes, en cada lengua, a través de una escala de diferencial semántico:

[U]na estructura graduada de adjetivos opuestos (...), que se construyen en torno a adjetivos polares (agradable/desagradable; fuerte/débil; amistoso/hostil; inteligente/torpe, etc.) dejando entre ellos entre 3 y 7 posibilidades de elección (...), de manera que el sujeto pueda expresar su opinión con diferentes matizaciones (López Morales, 1994: 130-131).

Los adjetivos o atributos que incorpora este tipo de escalas son seleccionados, como explica López Morales (1994: 132), "en consonancia con los patrones culturales que rigen en la comunidad estudiada, y su ordenamiento será aleatorio". La medición indirecta de actitudes lingüísticas a través de la técnica de las máscaras suele realizarse normalmente a partir de la presuposición de que existen, como mínimo, dos dimensiones de evaluación que agrupan los atributos utilizados para valorar a cada hablante o signante; una dimensión que suele referirse como *estatus*, a la que corresponden atributos como "inteligente", "educado", "culto", "rico", etc.; y otra dimensión denominada *solidaridad* que se corresponde con atributos como "bueno", "amable", "simpático", etc. El número de dimensiones de evaluación puede variar dependiendo de los atributos que utilice cada estudio, pero la existencia de una dimensión de estatus y una dimensión de solidaridad está bastante aceptada hoy en día a partir de los resultados obtenidos en la evaluación de muchas variedades lingüísticas:

Estudios empíricos llevados a cabo sobre muy diversas situaciones en todo el mundo han demostrado que en cualquier contexto social hay dos factores que determinan la condición de las variedades lingüísticas (lenguas, dialectos o acentos) empleadas: los valores de *estatus* y *solidaridad*. Se ha demostrado así la existencia de un modelo de resultados sobre la diferente evaluación de los hablantes de variedades estándares y los de no estándares (Giles, Hewstone, Ryan y Johnson 1987), apareciendo las primeras, las

variedades estándares, vinculadas al estatus, los medios de comunicación, el poder y, en definitiva, a aquellos pertenecientes a las clases económicas más elevadas (1971), y las segundas, las no estándares, a los valores intragrupal de solidaridad y lealtad lingüística (Hernández Campoy y Almeida Suárez, 2005: 95).

Las valoraciones favorables o desfavorables hacia cada lengua no tienen por qué corresponderse entre las dimensiones consideradas previamente, de tal manera que la misma lengua puede ser evaluada favorablemente en una dimensión y desfavorablemente en otra. La aplicación práctica de la técnica de las máscaras permite, por lo tanto, "reconocer cuáles de los diferentes componentes de las actitudes están más presentes o más ausentes en la valoración conjunta de cada lengua" (González Martínez, 2008: 234).

Por su parte, la escala diferencial semántica ("semantic differential scale") es una forma de evaluar las reacciones emocionales o subjetivas de los hablantes frente a elementos léxicos con el fin de describir las dimensiones afectivas de la organización de conceptos en una variedad lingüística (...) Resulta muy útil para medir afecto (los sentimientos positivos y/o negativos de una persona hacia algo o alguien objeto de actitud) (Hernández Campoy y Almeida Suárez, 2005: 132).

No obstante, la problemática que plantean las técnicas indirectas a la hora de seleccionar los textos o las características de los hablantes implica que su planteamiento teórico debe asegurar que los juicios emitidos por los informantes dependen de la variedad lingüística que se utiliza en cada caso, y no de la tipología o calidad de la muestra seleccionada como estímulo (Blas Arroyo, 2005; González Martínez, 2008; Moreno Fernández, 1998).

A pesar de la complejidad que requiere el diseño del *matched-guise technique*, esta técnica ha sido utilizada en numerosos estudios sociolingüísticos tanto en su versión original como a través de variantes, según los objetivos planteados en cada investigación. Por ejemplo, Williams, Whitehead y Miller (1972) plantearon grabaciones en vídeo, en vez de audios, para averiguar el papel de los estereotipos en la evaluación del habla. Concretamente, evaluaron las actitudes de futuros profesores hacia el alumnado de diferentes etnias mediante una adaptación invertida de la prueba de las máscaras. Así, en vez de grabar al mismo hablante utilizando dos lenguas o variedades, lo que hicieron fue presentar visualmente a

hablantes de etnias distintas utilizando la variedad estándar del inglés, para comprobar la influencia de las experiencias previas o prejuicios hacia determinados colectivos.

Independientemente de la crítica que han recibido los métodos indirectos, sobre todo por su artificialidad o la influencia que pueden tener determinados factores lingüísticos o extralingüísticos en los resultados, así como los métodos directos por la distorsión consciente o inconsciente que puede ejercer el informante sobre sus respuestas, el estudio de las actitudes y creencias lingüísticas ha resultado de gran interés en ambos casos para distinguir entre las afirmaciones propuestas desde la lingüística y las manejadas popularmente por los que no son lingüistas (Moreno Fernández, 2012: 213). De acuerdo con González Martínez (2008)⁴³, siempre que la investigación lo permita, la combinación de técnicas directas e indirectas resulta fundamental a la hora de averiguar las actitudes lingüísticas principalmente por dos motivos: a) para garantizar la fiabilidad del estudio y b) permitir un análisis más completo de la realidad sociolingüística que se pretende observar.

2.2. Las actitudes en la escuela y en el aprendizaje de lenguas

Una cuestión primordial para las investigaciones realizadas en contextos plurilingües ha sido averiguar cómo influyen las actitudes en el aprendizaje de segundas lenguas. Los trabajos desarrollados sobre este tema señalan que el grado de competencia lingüística está determinado fundamentalmente por el tipo de motivación que tiene el aprendiz hacia el conocimiento de una nueva lengua.

⁴³ En la revisión que efectúa este autor sobre las técnicas más utilizadas en la investigación de las actitudes lingüísticas se analizan las ventajas e inconvenientes de la entrevista sociolingüística, los pares ocultos y los cuestionarios de gramaticalidad/aceptabilidad. Como su nombre indica, estos cuestionarios "consisten en una batería de preguntas directas que el investigador formula al informante para que este juzgue acerca de la gramaticalidad o aceptabilidad de ciertos rasgos lingüísticos vernáculos o estándares" (Blas Arroyo, 2005: 328).

A partir de los estudios pioneros de Lambert y Gardner en la década de los 60, esta motivación se considera de tipo instrumental si se basa en razones prácticas, como, por ejemplo, encontrar un trabajo para conseguir un mayor reconocimiento o el ascenso social. En cambio, una motivación integrativa responde al deseo de conocer o formar parte de una comunidad lingüística diferente. Aunque los aprendizajes motivados por un deseo de integración llevan al aprendiz a alcanzar un mayor nivel de competencia en la lengua, ambos tipos de motivación no actúan de forma excluyente, de manera que, generalmente, "se hacen presentes conjuntamente en cada persona y para cada lengua de forma distinta" (Janés Carulla, 2006b: 124).

Según Janés Carulla (2006b), los modelos teóricos actuales resuelven las discrepancias que han existido previamente en las investigaciones sobre el sentido de la relación entre el nivel de competencia lingüística y las actitudes generadas hacia una lengua y cultura determinada. Hoy en día parece existir un consenso entre los investigadores a la hora de asumir que, probablemente, "las actitudes y el aprendizaje lingüístico se encuentran mutuamente determinados y ambos son causa y efecto de manera recíproca" (ob. cit.: 126). Tal y como indica esta autora, cada estudio enfatiza de forma distinta las variables relacionadas con el origen o modificación de las actitudes lingüísticas: la edad, el género, el grupo de iguales, la escuela, la familia y los medios de comunicación. Entre todas estas variables, suele destacarse la importancia de la familia y la escuela por el grado de influencia que tienen en la consolidación de las actitudes lingüísticas.

El sistema educativo constituye el medio principal a través del cual tomamos conciencia de la existencia de diferentes variedades lingüísticas, ya que nos permite adquirir un conocimiento más profundo de las lenguas vernáculas y extranjeras, presentes en nuestro entorno social, político y económico. La determinación de las lenguas que serán objeto de estudio en las escuelas depende de la política lingüística de cada territorio, es decir, del conjunto de creencias generalmente

compartidas que determina su ideología, por lo que la adecuación de las políticas educativas a la realidad sociolingüística de cada comunidad juega un papel fundamental en la modificación de los estereotipos y prejuicios previos que pueden existir sobre algunos grupos sociales. La escuela puede, por si misma, incidir en las actitudes hacia una lengua, sea esta minoritaria o mayoritaria; a través del currículum formal u oculto y a través de las actividades extraescolares, puede generar actitudes más o menos favorables e, incluso, puede cambiarlas (Baker, 1992: 43).

Tal y como indican Huguet, Navarro y Janés (2007), los procesos migratorios y de globalización han servido para evidenciar que el multilingüismo es un fenómeno mucho más frecuente que el monolingüismo en cualquier comunidad. El contexto plurilingüe y multicultural que caracteriza la sociedad actual, sobre todo, debido a los procesos migratorios, ha supuesto la integración de alumnado muy diverso en las escuelas de modo que es necesario adaptar las prácticas educativas para normalizar los conflictos lingüísticos y de convivencia que se derivan de esta nueva situación:

De esta manera, las directrices se orientan en la dirección de lograr una perspectiva intercultural en los centros escolares cambiando el foco de atención exclusiva en las dificultades de los inmigrantes, para fijarlo en el planteamiento de acogida de la institución para la totalidad del alumnado, con una orientación de escuela inclusiva (Rojo et al., 2010: 45).

Las investigaciones realizadas en diversos contextos escolares de nuestro país, todos ellos caracterizados por el plurilingüismo y la inmigración, resaltan el carácter estratégico que adquiere esta institución en la determinación de las actitudes lingüísticas, a pesar de la complejidad de su proceso de construcción y la influencia de otras dimensiones interrelacionadas. Teniendo en cuenta la relación que se establece entre las actitudes, los aprendizajes lingüísticos y el rendimiento académico, las conclusiones de estos estudios destacan la necesidad de que las nuevas prácticas educativas se desarrollen a través de tres acciones complementarias: a) fomentando “una valoración positiva de todas las lenguas y culturas presentes en el aula”; b) involucrando a toda la comunidad educativa y las

familias en el proceso de aprendizaje; y c) planteando la integración del alumnado “desde una perspectiva holística” que se centre en todas las esferas de la vida social y no sólo en el hecho lingüístico (Lapresta et al., 2010: 544).

El éxito o el fracaso de los programas plurilingües dependerá fundamentalmente de las actitudes lingüísticas de sus participantes ya que, de acuerdo con varios autores (Huguet et al., 2008; Janés Carulla, 2006b; Lapresta et al., 2010; Rojo et al., 2010), los resultados de las evaluaciones realizadas sobre esta cuestión durante las últimas décadas corroboran que los estudios de actitud proporcionan indicadores sociales del cambio de creencias y las oportunidades de éxito en la aplicación de la política (Baker, 1992: 9). Concretamente, en el diseño de estos programas, “se ha destacado la necesidad de conocer las actitudes ante las lenguas que serán objeto de tratamiento por parte de la sociedad receptora y, también, prever si la propuesta educativa les unirá o dividirá” (Huguet et al., 2008: 18). No obstante, con respecto al aprendizaje de una lengua minoritaria y minorizada, será necesario igualmente generar otros contextos de uso reales que no se limiten al entorno educativo, porque “sería utópico pensar en su recuperación y pervivencia a través de la escuela cuando carece de funcionalidad y prestigio fuera de ella” (ob. cit.: 24).

2.3. Las actitudes hacia las lenguas de signos

Aunque actualmente existe una lingüística de las lenguas de signos bastante consolidada, “que goza de una proyección disciplinar creciente al menos en países como Estados Unidos” (Salazar García, 2010: 199), todavía disponemos de pocos estudios que hayan analizado las actitudes lingüísticas hacia las lenguas de signos y sus hablantes, sobre todo si los comparamos con el número y la variedad de trabajos desarrollados para las lenguas orales (vid. Krausneker, 2015). En este caso, la dificultad metodológica que supone el carácter visogestual de las lenguas de signos ha podido frenar el desarrollo de más investigaciones aplicadas. Por ejemplo, con respecto a la técnica de las máscaras, las dos cuestiones fundamentales que

determinan su diseño deben ser adaptadas para la medición indirecta de las actitudes lingüísticas en las variedades signadas: el formato de las grabaciones y la selección de los hablantes (Burns et al., 2001: 189).

Ante el grado de influencia que siempre ha tenido el contexto educativo en la minorización de las variedades lingüísticas, la mayor parte de los estudios realizados para conocer cuáles son las actitudes existentes hacia las lenguas de signos se han centrado principalmente en los agentes implicados en la educación de las personas sordas: las familias, el profesorado y otros profesionales relacionados (médicos, terapeutas, etc.). A partir de la clasificación realizada por Hill (2013: 681), podemos establecer tres áreas de interés en la orientación de las investigaciones: a) los factores sociales y las políticas educativas que han originado actitudes lingüísticas hacia las lenguas de signos; b) las actitudes de los hablantes hacia el contacto lingüístico entre variedades orales y signadas; y c) la influencia de las actitudes lingüísticas en la identidad social de las personas sordas.

2.3.1. Los factores sociales y las políticas educativas

La preocupación que se manifiesta por el reconocimiento de los derechos de las minorías en la sociedad contemporánea no ha facilitado todavía la desaparición de los prejuicios existentes hacia los hablantes de las lenguas de signos. A pesar de que las lenguas visogestuales han conseguido hoy en día un mayor reconocimiento legislativo en países como España (Ley 27/2007), desde el punto de vista sociolingüístico sabemos que lograr un estatus oficial no es suficiente porque en el contexto de las actitudes lingüísticas, el estatus de una lengua proviene del estatus social de sus hablantes (Báez Montero y Cabeza Pereiro, 2005: 280).

Tal y como hemos analizado previamente (véase cap. I, apdo. 2), las lenguas de signos siempre han sido asociadas a la discapacidad y, dentro de este colectivo, a las personas sordas en general y a los *sordomudos* en particular, porque debido a su sordera de nacimiento padecen "graves dificultades para hablar mediante la voz"

(s.v. sordomudo; DRAE, 2014). La definición que aparece en la última versión del diccionario de la Real Academia Española (DRAE) ejemplifica la asociación que existe en el ideario colectivo de los hablantes de español entre los sordos de nacimiento, las dificultades para la expresión oral e, indirectamente, el uso de las lenguas de signos, al precisar que tienen problemas para hablar “mediante la voz”. Así, en la percepción social que existe generalmente de los usuarios de una lengua de signos, se desconoce la variedad de perfiles lingüísticos que podemos encontrar en el colectivo de personas sordas, prelocutivas o postlocutivas, con o sin resto auditivo, competentes en expresión oral o escrita y que utilizan, por lo tanto, una variedad oral o signada como L1 o L2. La enseñanza de las lenguas de signos a las personas sordas continúa asociada, por ahora, al fracaso en la adquisición o aprendizaje de destrezas orales como denota asimismo en la definición el hecho de “*padecer por ello graves dificultades*” (ibíd.).

El fracaso académico ha sido una constante en las políticas educativas aplicadas a la escolarización del alumnado sordo, porque casi todos los países han puesto en práctica modelos educativos asimilatorios o de submersión lingüística (véase tabla 5), de modo que la falta de adecuación de las políticas sociales y educativas a las necesidades específicas de los niños sordos, sus familias y educadores ha imposibilitado el acceso de las personas sordas a estudios superiores. La mayoría de personas que han adquirido una sordera durante la infancia presenta un bajo nivel de cualificación profesional y, por consiguiente, la situación laboral del colectivo constituye otro factor que juega en contra del estatus de las lenguas de signos (Báez Montero y Cabeza Pereiro, 2005: 284), ya que contribuye a reforzar el estereotipo de que las personas que tienen una discapacidad están confinadas a desempeñar profesiones poco prestigiosas.

El desarrollo de investigaciones sociolingüísticas aplicadas al contexto educativo de las personas sordas puede contribuir, especialmente, a la modificación de las actitudes y creencias existentes sobre la influencia negativa de las lenguas de signos

en la competencia lingüística e inclusión social de las personas sordas. Los resultados de los estudios desarrollados durante las últimas décadas en el entorno escolar del alumnado sordo establecen las mismas conclusiones que las investigaciones realizadas en otras comunidades plurilingües (Huguet et al., 2008): que las condiciones más favorables para su promoción académica y social se producen cuando las políticas sociales y educativas posibilitan el aprendizaje efectivo de varias lenguas, orales y signadas, en su entorno natural de crecimiento. Por ejemplo, tal y como señalan varios autores, mediante programas de enseñanza bilingüe desarrollados primero en las familias (Chen-Pichler, 2012; Hoiting, 2006) y posteriormente en las escuelas (Plaza-Pust, 2012; Slegers, 2010):

En un principio, los progenitores y la administración se mostraron preocupados por el hecho de que dedicar tiempo de instrucción a través de una lengua minoritaria resultase en un bajo nivel de competencia en la lengua mayoritaria. La lengua mayoritaria o dominante se asocia normalmente con el poder y el estatus en la sociedad, y así no es sorprendente que los logros de los niños en esa lengua fuesen causa de preocupación tanto para progenitores como para los políticos y la administración educativa. Aunque la oposición a la educación bilingüe de carácter político todavía persiste en algunos contextos (...), la preocupación inicial de que el menor tiempo dedicado a la lengua mayoritaria supondría un menor grado de competencia en esa lengua, ha sido superada por los resultados consistentemente positivos de los programas bilingües (Cummins, 2005: 114).

Burns, Matthews y Nolan-Conroy (2001: 212) argumentan la necesidad de estudios empíricos sobre las actitudes hacia las lenguas de signos y sus hablantes, así como de desarrollar investigaciones sobre las consecuencias de esas actitudes. Entre otras cuestiones para averiguar el impacto que han podido tener, en las actitudes hacia este colectivo, la globalización y los avances tecnológicos producidos en el inicio del siglo XXI, porque los cambios en las actitudes lingüísticas reflejan cambios en la sociedad y cambios en las actitudes hacia los hablantes.

2.3.2. El contacto lingüístico entre variedades orales y signadas

Las situaciones de contacto lingüístico entre dos o más variedades se producen, evidentemente, como consecuencia de la convivencia entre sus

hablantes. En una sociedad mayoritariamente oyente, las comunidades de personas sordas son siempre una minoría y por eso se ven obligadas a conocer las lenguas orales presentes en su entorno social. Las lenguas de signos experimentan así, como cualquier otra variedad lingüística, los fenómenos característicos del contacto lingüístico: préstamos, interferencias, mezcla de códigos, etc.

Como es de esperar, los fenómenos de la interferencia lingüística varían en función del contexto y del grado de conocimiento de los interlocutores en las situaciones de contacto, y dan lugar a fenómenos de mezcla de códigos. En el caso de las LS, el efecto más habitual es la aparición de sistemas de comunicación bimodales, esto es, con soporte léxico gestual y un mayor o menor grado de presencia gramatical de la lengua oral de contacto (Báez Montero y Cabeza Pereiro, 2005: 284).

Los estudios realizados en el entorno escolar de los niños sordos indican que, actualmente, existe una tendencia general hacia el uso prioritario de los sistemas bimodales como medio de instrucción. Según diversos autores, esta situación ejemplifica tanto el escepticismo hacia el estatus lingüístico y social de las lenguas de signos (Hill, 2013: 684), como las concepciones erróneas presentes en el sistema educativo (Slegers, 2010: 05.09). Por ejemplo, el profesorado, cuando sus destrezas lingüísticas son limitadas en la lengua de signos, puede asociar su falta de competencia lingüística con una menor validez gramatical de la lengua de signos (Burns et al., 2001: 184).

La consideración de los sistemas bimodales, como el español signado, como medios de comunicación adecuados para la enseñanza del alumnado sordo manifiesta que todavía persiste el prejuicio, sobre todo entre las familias y los profesionales, de que la estructura gramatical de una lengua de signos influye negativamente en el aprendizaje de una lengua oral. En España, a pesar de que la principal preocupación en las escuelas continúa siendo la adquisición de destrezas lingüísticas en una modalidad oral, podemos observar que el escaso éxito académico de las personas sordas también ha facilitado, de momento, una valoración positiva de la modalidad visogestual de las lenguas de signos como un

sistema de apoyo alternativo o complementario a la comunicación oral (Ley 27/2007).

La preferencia por el uso de sistemas bimodales en otras situaciones de contacto lingüístico entre personas sordas y oyentes ha tenido un gran poder de influencia en los fenómenos de variación y cambio de las lenguas de signos. Hill (2013: 686) señala que, aunque existen diferencias lingüísticas significativas entre una lengua de signos y un sistema bimodal desde un punto de vista contrastivo, cuando entran en contacto a través de sus hablantes adquieren ciertas características y rasgos específicos que dificultan su distinción lingüística. Tal y como ocurre entre las variedades orales, el continuum que resulta de la interacción entre lenguas orales y signadas depende finalmente de la elección individual de sus hablantes, porque “cualquier lengua es el producto de las prácticas lingüísticas de los hablantes, que hay que considerar siempre en términos dinámicos de pluralidad y mezcla” (Fernández Rodríguez, 2006: 242).

Sin embargo, las actitudes negativas de algunos miembros de la comunidad de personas sordas hacia las interferencias lingüísticas de las lenguas orales han propiciado, en muchos países, la estandarización de las lenguas de signos para amortiguar la presión ejercida por la lengua oral que “rodea” a la lengua de signos, “en el sentido de que la gramática de los hablantes competentes se vea afectada mínimamente por la gramática de la lengua oral mayoritaria” (Báez Montero y Cabeza Pereiro, 2005: 287). Hoy en día, a pesar de que los estudios han observado actitudes lingüísticas más favorables hacia las lenguas de signos, por ejemplo, hacia el ASL, su estatus lingüístico aún presenta una enorme variación con respecto a la valoración de un estándar (Hill, 2013: 689).

Las investigaciones que han analizado recientemente las actitudes presentes en los fenómenos de contacto lingüístico entre variedades orales y signadas concluyen que, a nivel internacional, conforme avanza el reconocimiento oficial de las lenguas de signos, aumenta la concienciación y aceptación de esta variedad lingüística en la

sociedad. Pero no solo entre las personas oyentes, también en el propio colectivo de personas sordas porque las creencias negativas que dominaron, durante el siglo XX, las políticas y los programas educativos en las sociedades occidentales causaron una gran confusión y ambivalencia entre ellos hacia su idioma natural (Slegers, 2010: 0.16).

2.3.3. La identidad social de las personas sordas

La diversidad que caracteriza a las comunidades de personas sordas en todo el mundo es similar a la que puede observarse en otras minorías lingüísticas y culturales. De acuerdo con Fernández Rodríguez (2000: 51), pese al uso habitual que suele hacerse del término *identidad*, debido a la relación que necesariamente tiene con la lengua y su uso, en muchas ocasiones no queda suficientemente claro qué es lo que con tal término se quiere decir, tampoco en el caso de las comunidades de personas sordas. Como señala este autor, la mayor parte de nuestra conducta es lingüística y, lógicamente, los usos lingüísticos son fuente de identidades sociales porque la observación es el modo principal mediante el que aprendemos acerca de los grupos a los que pertenecemos. No obstante, Fernández Rodríguez matiza que prefiere hablar, en general, de *usos lingüísticos* y no de *lenguas*, para destacar precisamente que, salvo en la situación anómala —y tal vez imposible— en la que los usuarios de una variedad no estuviesen en contacto con otras, las diversas variedades de una lengua siempre son fuente de identidades sociales:

Hablar, como afirman Le Page y Tabouret-Keller (1985), es efectuar actos de identidad, es tratar de acomodar la propia actuación lingüística a la de un grupo que se toma como referencia (y que no tiene por qué ser siempre el mismo) (...) Por consiguiente, las lenguas son, por una parte, el resultado de actos de identidad social, y por otra, son fuente de identidades sociales; y lo son (al igual que las variedades) *siempre y necesariamente* (lo que no quiere decir que siempre y necesariamente se ponga en juego esa identidad social) (...) Y puesto que, efectivamente, identidad cultural o étnica e identidad nacional no siempre están en relación con determinadas lenguas, reconocer que hay una identidad social específica, cuyo contenido es en principio puramente lingüístico, me parece más atinado que negar que las lenguas sean *necesariamente* fuentes de identidad social (Fernández Rodríguez, 2000: 51).

La relación entre lengua e identidad también puede interpretarse de forma significativamente diferente por las personas que tienen una pérdida auditiva. Puesto que el estereotipo más frecuente en una sociedad mayoritariamente oyente es interpretar la sordera como una deficiencia, la identidad de las personas sordas como miembros de una comunidad mayoritaria o minoritaria no sólo depende de una cuestión lingüística, sino que implica además la aceptación de una discapacidad desde el punto de vista social. La elección de una lengua de signos adquiere así un valor añadido a la hora de identificarse socialmente como *sordo* (Burns et al., 2001: 198).

Tradicionalmente, la necesidad de integración social de las personas sordas ha favorecido que el propio colectivo asumiera una actitud negativa hacia el valor comunicativo de su lengua natural, la lengua de signos (Burns et al., 2010: 195), sobre todo ante el éxito o prestigio que el entorno familiar y escolar siempre ha concedido a las personas sordas con buenas destrezas orales. A pesar de que los hablantes de una lengua de signos se han identificado en todo el mundo como miembros de la comunidad sorda, el uso de una variedad signada en la sociedad oyente ha sido asociado normalmente con las necesidades comunicativas de las personas *sordomudas*, tal y como recoge la última definición del DRAE que hemos referido anteriormente. El rechazo que las comunidades de personas sordas suelen manifestar hacia el uso de este término se debe, por lo tanto, a que supone una negación o un menosprecio de su capacidad lingüística. Laborit (2003), en su relato autobiográfico, expresa su indignación hacia el término *muda* de la siguiente manera:

Muda significa que no tengo uso de la palabra. ¡La gente me ve como alguien que no tiene posibilidad de hablar! Es absurdo. Yo la tengo. Con mis manos, así como con la boca. Yo hablo en signos y hablo francés. Utilizar el lenguaje de signos no quiere decir ser mudo. Puedo hablar, gritar, reír, llorar, salen sonidos de mi garganta. ¡No me han cortado la lengua! Tengo una voz especial; eso es todo (Laborit, 2003: 187).

Según Hill (2013: 691), las actitudes hacia la sordera, las habilidades lingüísticas y las variedades de contacto se relacionan mutuamente e influyen en la percepción

de la identidad social de las personas sordas. Basándonos en la caracterización realizada por este autor, podemos establecer las siguientes identidades sociales en el colectivo de personas sordas: *Sordo*, *hipoacúsico*, *sordo* y *duro de oído*. En general, la diferencia tipográfica entre personas *Sordas* y *sordas* identifica el sentimiento de pertenencia a la comunidad sorda, ya que ambos términos no se diferencian por el tipo de pérdida auditiva, sino por el uso de la lengua de signos o la lengua oral como medio de comunicación habitual (L1). Frente a ellas, las personas hipoacúsicas se identifican con aquellas personas que pueden comunicarse adecuadamente en una lengua oral (L1), porque tienen un resto auditivo funcional, o lo han tenido a la hora de su adquisición, y pueden utilizar igualmente alguna variedad signada como L2, bien una lengua de signos como la LSE o bien un sistema bimodal como el español signado. Por último, las personas que adquieren una sordera en la edad adulta, independientemente del grado de pérdida, suelen referirse a ellos mismos como *duros de oído* y utilizan mayoritariamente una lengua oral (L1).

No obstante, la realidad sociolingüística del colectivo es tan compleja que no resulta sencillo establecer generalizaciones ni siquiera en función de la situación particular de cada comunidad sorda (Hill, 2013: 691). Los estudios realizados hasta ahora indican cómo las actitudes lingüísticas de las personas sordas varían incluso entre los hablantes más competentes de una lengua de signos, es decir, entre aquellos que la han adquirido normalmente como lengua materna o desde edades tempranas en las escuelas específicas para sordos. Por ejemplo, en este colectivo, los sentimientos, creencias y conductas que forman las actitudes lingüísticas tampoco se corresponden entre sí, ya que los estudios han encontrado actitudes positivas hacia el uso de sistemas bimodales como lengua vehicular de enseñanza, incluso entre el profesorado sordo, con mayúsculas, de las escuelas (vid. Hill, 2012).

Con respecto al ámbito educativo, la mayoría de los trabajos que han investigado las actitudes lingüísticas del alumnado sordo que utiliza preferentemente una modalidad visogestual, también han encontrado normalmente actitudes positivas

hacia los sistemas bimodales y negativas hacia las lenguas de signos (vid. Kannapell, 1989). Sin embargo, se ha observado que el incremento de programas bilingües en las escuelas favorece la modificación de estas actitudes, invirtiendo los resultados a favor de las lenguas de signos (Burns et al., 2001; Hill, 2013).

Por último, otra cuestión que está adquiriendo una gran relevancia a la hora de determinar la identidad social de las personas sordas son algunos avances tecnológicos como los implantes cocleares. Ante el temor a la desaparición futura de las lenguas de signos, la comunidad sorda ha percibido los implantes como una amenaza, sobre todo porque su generalización parece reforzar la creencia de que estas lenguas no son necesarias para las personas sordas. Pese a que continúa siendo un tema controvertido, la influencia positiva de las políticas sociales y los medios de comunicación a la hora de mejorar el prestigio lingüístico de las lenguas de signos está favoreciendo que cada vez más familias opten igualmente por la combinación de variedades orales y signadas para la educación de sus hijos sordos.

La variedad de identidades sociales que pueden establecerse en el colectivo de personas sordas, a partir de la relación entre el tipo de sordera y las habilidades lingüísticas, resulta una cuestión compleja de analizar y destaca la influencia que adquieren las actitudes lingüísticas para su determinación. Las investigaciones realizadas hasta el momento también indican una evolución positiva hacia una mayor identificación social de las personas sordas como miembros de una minoría lingüística y cultural, aunque la situación todavía varía en los distintos países en función del contexto sociopolítico de cada comunidad sorda, así como del grado de conocimiento de las lenguas de signos en la sociedad oyente (Hill, 2013; Krausneker, 2015; Slegers, 2010).

3. ¿Cuáles son las actitudes hacia la lengua de signos española?

De acuerdo con las investigaciones realizadas en otras comunidades plurilingües, consideramos que la influencia que tiene la familia y la escuela en el origen, consolidación y modificación de las actitudes lingüísticas es similar en el caso de la LSE. Por eso, tal y como aconsejan varios autores (Baker, 1992; Huguet et al., 2007), decidimos realizar una medición cualitativa y cuantitativa de las actitudes lingüísticas que existen en las escuelas de infantil y primaria hacia las lenguas de signos, para obtener indicadores sociales tanto del cambio de creencias como de las oportunidades de éxito, en Galicia, de la puesta en práctica de proyectos educativos plurilingües que incorporen la enseñanza de la LSE.

El contexto educativo del alumnado sordo ha sido objeto de estudio en numerosos países, pero actualmente disponemos de pocos trabajos que hayan analizado las actitudes lingüísticas hacia las lenguas de signos y sus hablantes en el ámbito escolar. La mayoría de investigaciones desarrolladas hasta ahora se han centrado en estudiar esta cuestión en el colectivo de personas sordas (Hill, 2012; Kannapell, 1989; Nordby, 2007; Rodrigo López, 2012; Slegers; 2010), en sus familias o profesores (Akach, 2010; Ting y Gilmore, 2012; Ward Trotter, 1989).

Las preguntas que nos hemos planteado en nuestra investigación contribuyen a ampliar los estudios de actitudes lingüísticas realizados con anterioridad porque pretenden responder básicamente a dos cuestiones: ¿cuáles son las actitudes que existen hacia la LSE en los centros educativos que no tienen alumnado sordo pero que pueden tenerlo en cualquier momento?; ¿y en las escuelas que han iniciado la escolarización de estos alumnos a través de un planteamiento inclusivo y plurilingüe?

Los resultados de nuestro estudio pueden resultar de utilidad para promover la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas de signos españolas mediante

propuestas educativas adecuadas a la realidad de cada escuela. Sin embargo, como hemos argumentado previamente (véase cap. I, apdo. 1.3.2.3), para lograr este objetivo nos parecen necesarias acciones complementarias en la teoría y en la práctica que impliquen además un compromiso firme de las administraciones educativas. Especialmente, cuando se trata de actitudes lingüísticas e ideologías educativas, porque como observa Mena Ledesma (1999):

[T]odos estos juicios y reflexiones sobre las lenguas, en términos discursivos (propios o reportados), no tendrían sentido si no se vinculan con datos más concretos y precisos donde esas valoraciones, sentimientos y lealtades se expresen en acciones —me refiero concretamente a las prácticas escolares—, espacios donde se pueden apreciar las ventajas y bondades de la lengua (ob. cit.: 68).

3.1. Hipótesis y objetivos del estudio

El estudio que realizamos en tres colegios gallegos nos ha permitido establecer las similitudes y diferencias que existen entre las actitudes que manifiestan hacia la LSE el profesorado, el alumnado y las familias, según las características sociolingüísticas de cada centro (véase cap. IV).

El planteamiento que desarrollamos nos ha permitido además comprobar si la introducción de la LSE en el proyecto educativo de un centro de referencia para la escolarización de niños sordos, que hemos contribuido a implantar a través del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), ha modificado las actitudes lingüísticas de toda la comunidad educativa.

El análisis cualitativo que realizamos durante el proceso de experimentación de la versión multimodal del PEL de infantil y primaria nos permitió observar que la aplicación de este recurso didáctico puede contribuir a la modificación de actitudes lingüísticas hacia la LSE, especialmente en el entorno escolar del alumnado sordo. Tal y como hemos descrito anteriormente (véase cap. II, apdo. 3), observamos que el PEL Multimodal ha favorecido, sobre todo, una mayor valoración del conocimiento y uso de esta lengua en la comunidad educativa de los dos colegios que lo han implantado, aunque las repercusiones han sido mayores en el centro que

escolariza a alumnado sordo. A partir de la propuesta didáctica de nuestra versión del PEL de infantil (Bao Fente y Báez Montero, en prensa), comprobamos asimismo que el planteamiento plurilingüe que realizamos para introducir la LSE en el proyecto educativo de una escuela infantil, que ha escolarizado a una alumna sorda en la etapa 0-3 años, también ha facilitado la enseñanza de esta lengua a toda la comunidad educativa y una valoración positiva de su aprendizaje por parte del profesorado y las familias en el primer ciclo de educación infantil (véase cap. II, apdo. 4).

Por lo tanto, uno de los objetivos de nuestro estudio ha sido corroborar si el alumnado, profesorado y familias que han experimentado el PEL multimodal manifiestan actitudes más favorables hacia la LSE. La hipótesis inicial que hemos establecido es que así es, de manera que los informantes que no lo han experimentado muestran actitudes lingüísticas más desfavorables que los que han utilizado este recurso didáctico.

La hipótesis de partida que hemos establecido es que la existencia de tópicos, estereotipos y prejuicios hacia la LSE es mayor en el contexto educativo del alumnado sordo debido a la controversia que ha existido tradicionalmente en torno a su uso como lengua base de enseñanza. Por consiguiente, creemos que existen actitudes más desfavorables hacia la LSE en el colegio que escolariza alumnado sordo a pesar de la incorporación de su enseñanza en el proyecto lingüístico del centro.

En los dos colegios que no cuentan con alumnado sordo ni incorporan la enseñanza de la LSE en su proyecto educativo hemos considerado, a priori, que las actitudes hacia la LSE son similares entre el alumnado, profesorado y familias. No disponemos de estudios de referencia que hayan analizado las actitudes o creencias sobre las lenguas visogestuales en escuelas que no tienen alumnado con sordera, pero resulta de interés conocer sus actitudes lingüísticas, porque pueden escolarizarlo en cualquier momento de acuerdo a los principios de normalización e

inclusión que garantiza actualmente la legislación educativa (LOE 2/2006; LOMCE 8/2013).

Las valoraciones realizadas en las tres escuelas objeto de estudio creemos que nos sirven, en todo caso, para confirmar o refutar la existencia de determinados tópicos, estereotipos y prejuicios hacia la LSE y sus hablantes que suelen manifestarse habitualmente en el contexto escolar del alumnado sordo (Burns et al., 2001; Hill, 2013; Krausneker, 2015; Slegers, 2010).

En resumen, las hipótesis iniciales de las que hemos partido en nuestro estudio fueron las siguientes:

Hipótesis 1: las actitudes del alumnado, profesorado y las familias hacia la LSE son más desfavorables en la escuela que escolariza a alumnado sordo que en las escuelas que no están en contacto con esta lengua.

Hipótesis 2: las actitudes hacia la LSE son más favorables entre el alumnado, profesorado y familias que han experimentado la versión multimodal del PEL de infantil y primaria que entre los que no han participado en el proyecto.

Hipótesis 3: las actitudes hacia la LSE son similares en las escuelas que no escolarizan a alumnado sordo o signante ni incorporan la enseñanza de esta lengua en su proyecto educativo de centro.

Para corroborar o refutar nuestras hipótesis iniciales, planteamos los siguientes objetivos generales en el estudio:

- a) Analizar las actitudes hacia la LSE en tres colegios gallegos de Educación Infantil y Primaria (CEIP).
- b) Comparar las actitudes hacia la LSE entre los colegios que incorporan o no la enseñanza de esta lengua en su proyecto educativo.
- c) Determinar las actitudes hacia la LSE que manifiesta el alumnado, profesorado y familias según el contexto sociolingüístico de cada colegio.

d) Comprobar que la aplicación didáctica del PEL multimodal contribuye a la modificación de actitudes lingüísticas hacia la LSE.

Asimismo, los objetivos generales del estudio que hemos llevado a cabo en tres escuelas gallegas se concretan en los siguientes objetivos específicos:

- a) Confirmar la existencia de tópicos, estereotipos y prejuicios sobre la LSE y sus hablantes.
- b) Averiguar el interés y la motivación por el conocimiento de la LSE en tres centros de educación infantil y primaria (3-12 años).
- c) Delimitar qué componentes de las actitudes lingüísticas predominan en la valoración de la LSE por parte del alumnado, profesorado y familias:
 - c.1) Conocer las creencias sobre los hablantes de la LSE que pueden originar actitudes positivas y negativas hacia esta modalidad lingüística.
 - c.2) Establecer la correspondencia entre las creencias sobre la LSE y sus hablantes y los sentimientos de los informantes, es decir, corroborar si sus respuestas se corresponden con lo que sienten o piensan realmente.
 - c.3) Predecir el valor otorgado a la LSE para explicar su conducta o intención hacia un uso lingüístico determinado.

3.2. Metodología

El enfoque metodológico que hemos adoptado en el estudio de las actitudes lingüísticas hacia la LSE y sus hablantes en tres colegios gallegos se corresponde con una concepción mentalista de las actitudes. Así, por medio de valoraciones basadas en creencias "socialmente compartidas" (Moreno Fernández, 2012: 215), hemos analizado la predisposición mental de nuestros informantes hacia un uso lingüístico determinado:

El problema metodológico que esta concepción conlleva es que, definida así, la actitud no es observable ni analizable directamente, sino solo de manera oblicua, lo que a su vez acarrea dos graves dificultades: determinar el tipo adecuado de datos a partir de los

cuales pueden inferirse las actitudes, y la elaboración del mecanismo que permita medir algo que carece de forma manifiesta (López Morales, 2004: 287)

No disponemos de estudios de referencia que hayan analizado las actitudes hacia las lenguas de signos en escuelas que no tienen alumnado sordo, de modo que hemos extrapolado la metodología utilizada en investigaciones sobre las lenguas orales que también fueron realizadas en contextos escolares (Andersson, 2011; Baker, 1992; Fernández Rodríguez, 1984; Janés Carulla, 2006a). De acuerdo con la práctica más recomendada en la medición de actitudes lingüísticas (Fasold, 1996[1984]; González Martínez, 2008; López Morales, 1994), optamos por utilizar una combinación de métodos directos e indirectos con las correspondientes adaptaciones que requiere su aplicación a las lenguas visogestuales.

3.2.1. La muestra

Los informantes que participaron en esta fase de la investigación fueron seleccionados a través de un muestreo intencionado. Mediante este tipo de muestreo se selecciona a los informantes que, a juicio del investigador, son representativos para la muestra y el único requisito que se exige es que el juicio personal del que elabora la muestra sea «razonable» (Moreno Fernández, 1990: 89). Tal y como afirma López Morales (1994: 59), las muestras empíricas razonadas o intencionadas son frecuentes en estudios que pretenden corroborar o refutar hipótesis porque, como ha ocurrido en nuestro caso, es su naturaleza la que determina los parámetros estratificatorios y el tamaño de la misma.

Nuestro objetivo principal ha sido realizar una medición de actitudes lingüísticas en el entorno escolar del alumnado sordo para corroborar o refutar que la aplicación didáctica del PEL contribuye a la modificación de actitudes hacia la LSE, de modo que el criterio que determinó fundamentalmente la selección de la muestra de estudio fue el número total de informantes que había experimentado nuestra versión multimodal del PEL en el único centro con alumnado sordo: el CEIP Escultor Acuña de Vigo. El otro colegio en el que experimentamos el PEL multimodal, el CEIP

Santo Paio de Abaixo de Reboreda, participó en la fase de diseño del estudio, ya que necesitábamos comprobar previamente, con informantes de características similares, la validez de las técnicas utilizadas para la medición indirecta y directa de sus actitudes hacia la LSE.

Además de la experimentación del PEL Multimodal y la escolarización de alumnado sordo, la edad del alumnado fue el tercer criterio que determinó el tamaño de la muestra en cada colegio. Nos interesaba comparar las actitudes hacia la LSE del alumnado, profesorado y familias, pero decidimos considerar exclusivamente a los alumnos que cursaban sexto de primaria, porque un número importante de estudios realizados en el ámbito escolar indican que hasta los 12 años las actitudes no empiezan a adquirir una cierta estabilidad y que se consolidan a lo largo de la adolescencia (Baker, 1992; Blas Arroyo, 2005; Fernández Rodríguez, 1984; Janés Carulla, 2006b).

La existencia de un grupo de control en los colegios que experimentaron la versión multimodal del PEL también contribuyó a que decidiéramos formar este subgrupo de informantes solo con el alumnado de sexto curso. Así, cuando evaluamos cuantitativamente sus actitudes lingüísticas en el curso 2014/2015, una de las clases de sexto del colegio Acuña había experimentado el PEL desde el inicio de su implantación en el curso 2011/2012; concretamente, desde tercero de primaria y durante cuatro cursos escolares; mientras que la otra clase no había experimentado el PEL en ningún curso escolar, pese a que en esta clase había dos alumnos sordos⁴⁴. Para el pilotaje previo del estudio en el CEIP de Reboreda, la situación de partida era similar; uno de los cursos de sexto de primaria había experimentado el PEL y el otro no, pero había un número menor de profesorado

⁴⁴ Aunque en el momento de la realización del estudio no había alumnado sordo en la clase de sexto que tenía implantado el PEL de primaria en el CEIP Escultor Acuña, tuvieron una compañera sorda en 3º de Primaria, el primer curso en el que experimentaron la versión multimodal de este modelo de PEL.

que participaba en el proyecto y el alumnado con NEAE que utilizaba habitualmente la LSE no era sordo. Sin embargo, en este colegio, el alumnado signante sí que formaba parte del mismo grupo que había implantado el PEL desde el inicio de su experimentación en el curso 2012/2013, cuando cursaban cuarto de primaria.

En el caso del profesorado y las familias, optamos inicialmente por solicitar la colaboración de todos ellos en cada uno de los colegios que participaron en el estudio para intentar conseguir el máximo número posible de informantes adultos. No obstante, ante las dificultades que encontramos en todos los centros para lograr la participación de las familias (véase apdo. 3.2.4), en el CEIP de Reboreda realizamos finalmente las pruebas solo con el profesorado y el alumnado. Tomamos esta decisión porque el número de padres o familiares que conseguimos reunir en esta primera fase del estudio, en los otros dos colegios que también participaron en el pilotaje de las pruebas⁴⁵, fue suficiente para obtener una muestra equilibrada de informantes adultos que nos permitiera comprobar la adecuación de las técnicas indirectas y directas utilizadas.

Tanto en el pilotaje de las pruebas como en el estudio realizado, seleccionamos dos colegios que no habían experimentado la versión multimodal del PEL para equilibrar la muestra, es decir, para conseguir un número similar de informantes adultos y niños, así como un número aproximado de profesores y padres entre los informantes adultos. En todo caso, los criterios que seguimos para seleccionar estos colegios fueron: a) que estuvieran ubicados en el mismo barrio o en zonas de características similares; b) la inexistencia de alumnado sordo; c) que no incorporaran la enseñanza de la LSE en su proyecto educativo de centro; y d) su

⁴⁵ Para realizar el estudio piloto, solicitamos la colaboración de un colegio próximo a la localidad de Arteixo (A Coruña), el CEIP de Galán (Oseiro), por su similitud a nivel sociolingüístico con el CEIP de Reboreda (Redondela). Posteriormente, ante la menor participación de las familias, decidimos solicitar la colaboración de otro colegio en Oleiros (A Coruña), el CPR Hijas de Cristo Rey, para pilotar las pruebas durante una charla informativa que habían organizado únicamente para los padres.

disponibilidad para la realización del estudio con el alumnado, profesorado y/o familias.

Las características de las escuelas y los informantes constituyen así las tres variables independientes que determinaron los grupos y subgrupos de la muestra objeto de estudio; respectivamente, la enseñanza de la LSE y la experimentación del PEL multimodal, y su papel o rol en la comunidad educativa según pertenezcan al colectivo de alumnos, profesores o familiares. En relación con el sexo de los informantes, aunque a priori no nos interesaba especialmente comparar las respuestas obtenidas según esta variable, decidimos considerarla igualmente en el análisis de los datos para comprobar su posible influencia en este contexto sociolingüístico, ya que la mayoría de los estudios realizados sobre otras lenguas han encontrado diferencias entre las actitudes lingüísticas de hombres y mujeres (Almeida Suárez, 1999; Baker, 1992; Blas Arroyo, 2005; López Morales, 1992; Moreno Fernández, 1998).

El número de informantes (n) que ha participado en las diferentes fases del estudio asciende a un total de 351 personas, pero los resultados que presentamos en el capítulo IV proceden únicamente de los datos aportados por los informantes que participaron en los tres colegios objeto final de estudio (n=187): el CEIP Escultor Acuña de Vigo (EA) y dos colegios de infantil y primaria de A Coruña, el CEIP Víctor López Seoane (VLS) y el CEIP Curros Enríquez (CE). En el siguiente apartado, referido a las técnicas de medición (véase apdo. 3.2.3), describimos el estudio piloto que hemos realizado para la comprobación previa de los instrumentos de medida con informantes de características similares (n=164), el cual ha resultado fundamental para adecuar a la LSE las técnicas utilizadas tradicionalmente en la medición indirecta de actitudes hacia las variedades orales.

En la tabla 12 puede consultarse una clasificación y relación numérica de los 187 informantes objeto final de estudio de acuerdo a los grupos y subgrupos que hemos establecido a partir de las variables mencionadas previamente:

- 1) La enseñanza de la LSE en la escuela: sí vs. no.
- 2) El rol del informante: alumnado, profesorado o familias.
- 3) El sexo: masculino vs. femenino.
- 4) La experimentación del PEL multimodal en el colegio Acuña: sí vs. no.

Tabla 12. Relación numérica de los informantes objeto final de estudio, según las variables independientes.

CEIP	LSE	Alumnado			Profesorado			Familias			TOTAL								
		Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total	187								
VLS	NO	16	12	28		2	21	24		4	5	10		62	90				
CE		9	5	14		3	1	4		3	5	10		28					
EA	SÍ	22	19	42		4	20	26		6	22	29		97					
	PEL	SÍ	No	SÍ	No	SÍ	No	SÍ	No	SÍ	No	SÍ	No	SÍ	No	SÍ	NO		
		10	12	11	8	21	21	1	3	11	9	13	13	5	1	19	3	25	4
		47		36		84		9		42		54		13		32		49	

Los datos totales que constan en la tabla 12 contabilizan el número de informantes en cada grupo y subgrupo sin tener en cuenta la variable sexo porque ocho participantes no indicaron este dato en el cuestionario, de modo que, con relación a esta variable, solo podemos contabilizar un total de 179 informantes.

Asimismo, en la tabla 13, presentamos una relación de los 106 informantes que participaron en el estudio piloto en el CEIP de Reboreda (RE) y otros dos colegios ubicados en localidades próximas a la ciudad de A Coruña, el CEIP de Galán (GA) y el colegio Cristo Rey de Oleiros (CR):

Tabla 13. Relación numérica de informantes que participaron en el pilotaje del estudio, según las variables independientes.

CEIP	LSE	Alumnado			Profesorado			Familias			TOTAL				
		Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total	106				
GA	NO	17	13	30		2	9	11		1	8	9		50	64
CR		1	13	14		14									
RE	SÍ	15	11	26		4	12	16				23		42	
	PEL	SÍ	No	SÍ	No	SÍ	No	SÍ	No	SÍ	No	SÍ	No	SI	NO
		7	8	6	5	13	13	0	4	4	8	4	12	17	25
		32		24		56		6		21		27			

En total, el número de participantes en los seis colegios que realizaron el pilotaje y el estudio asciende a 293 informantes: 140 alumnos de 6º de primaria, 81 profesores y 72 familias.

En las tablas anteriores no contabilizamos el resto de informantes que colaboraron en el diseño y elaboración de los vídeos y cuestionarios utilizados en el estudio (n=58). Concretamente, su participación nos sirvió para comprobar inicialmente la adecuación de los vídeos que presentamos como estímulo, así como las escalas de evaluación, ítems e instrucciones que incorporamos en los cuestionarios. En ambos casos contamos con la colaboración de informantes de nuestro entorno profesional y personal⁴⁶. Las respuestas proporcionadas por 6 profesores, 4 padres y 2 alumnos de primaria nos sirvieron para decidir la tipología de las muestras textuales que utilizamos como estímulo en los vídeos, y también para valorar la redacción de los ítems e instrucciones del cuestionario. En cambio, las valoraciones realizadas por 4 profesores, 17 alumnos de 6º de primaria y 25 alumnos de 1º de BAC nos sirvieron para seleccionar los atributos de la escala de diferencial semántico que utilizamos finalmente para la medición indirecta de actitudes hacia la LSE.

La tabla 14 contabiliza la muestra seleccionada en total, en las diferentes fases del estudio (n=351), para que nos permitiera comparar, en definitiva, las actitudes lingüísticas que manifiestan hacia la LSE el alumnado, profesorado y familias de tres colegios gallegos según su enseñanza forme parte, o no, del proyecto educativo del centro (n=187). Además, en uno de los colegios, un centro de referencia para la escolarización de alumnado sordo, hemos podido comparar las actitudes

⁴⁶ Entre los informantes que colaboraron en el diseño y elaboración inicial de los instrumentos de medida participaron, en un primer momento, personal docente y no docente de la Facultad de Filología de A Coruña, y, posteriormente, profesorado y alumnado del CEIP Julio Gurriaran (O Barco de Valdeorras) y el IES Frei Martín Sarmiento (Pontevedra).

lingüísticas de los informantes de acuerdo a la experimentación previa de nuestra versión multimodal del PEL de infantil y primaria (n=97).

Tabla 14. Relación numérica del total de la muestra según las características de las escuelas y los informantes.

LSE	PEL	Alumnado			Profesorado			Familias			TOTAL
		Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total	351
No	No	24	20	44	2	8	10	1	3	4	58
		42	30	72	7	31	39	9	31	43	154
Sí	No	20	13	34	7	17	25	1	3	4	63
	SÍ	17	17	34	1	15	17	5	19	25	76
		103	80	184	17	71	91	16	56	76	

3.2.2. Las variables

Tal y como mencionamos en el apartado anterior, las características de las escuelas y los informantes han determinado la selección de la muestra objeto de estudio. Así, hemos controlado previamente cuatro variables independientes:

- Dos variables según las características de las escuelas: la enseñanza de la LSE y la escolarización de alumnado sordo, y la experimentación del PEL.
- Dos variables según las características de los informantes: su papel o rol en la escuela, y el sexo.

En relación con la experimentación del PEL solo hemos controlado esta variable en los dos colegios con alumnado sordo o signante, en los que hemos experimentado las versiones multimodales del PEL de infantil y primaria, para determinar si la aplicación del portafolio ha tenido repercusiones especiales en la modificación de actitudes lingüísticas hacia la LSE.

A continuación, describimos las características más relevantes de la muestra objeto final de estudio (n=187) en función de cada una de las variables que hemos considerado para realizar tanto la medición directa como indirecta de actitudes

lingüísticas. A partir del número total de casos que forman cada variable, presentamos gráficamente la distribución de la muestra para ejemplificar el equilibrio que hemos intentado conseguir en el número de informantes que forman respectivamente cada uno de los grupos o subgrupos.

3.2.2.1. Las escuelas: la enseñanza de la LSE y el PEL

Los tres colegios objeto de estudio son centros públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIP) que están ubicados en barrios de características socioeconómicas similares. Tal y como hemos referido anteriormente (véase cap. II, apdo. 3.1), el colegio Escultor Acuña (CEIP EA) está situado en la ciudad de Vigo, en el barrio de Coia; mientras que los dos colegios que no escolarizan a alumnado sordo ni incorporan la enseñanza de la LSE en su proyecto educativo están situados en A Coruña, los dos en el barrio de Monte Alto (CEIP VLS y CE)⁴⁷.

Todos los colegios son centros urbanos en los que predomina el uso del español, como puede observarse en los gráficos 1 y 2 que detallan la información lingüística proporcionada por los informantes (n=181). Por ejemplo, tanto en el entorno escolar como laboral, la mayoría de informantes (59,67%) ha indicado que utiliza más esta lengua (n=108) que el gallego (n=7), las dos lenguas por igual (n=55) u otras

⁴⁷ A pesar de que los colegios no están en la misma ciudad, entre los barrios de Monte Alto (A Coruña) y Coia (Vigo) pueden establecerse ciertos paralelismos. Por ejemplo, según los datos proporcionados por cada ayuntamiento, los dos barrios tienen un alto índice de población debido a su ubicación céntrica, respectivamente en torno a los 20.000 y 30.000 habitantes; el nivel socioeconómico es medio-bajo; han sido considerados tradicionalmente barrios conflictivos, sobre todo en la década de los 80; y la lengua utilizada mayoritariamente por su población es el español, ya que predomina en las zonas urbanas (Fernández Rodríguez, 2004; Loureiro-Rodríguez et al., 2012).

Los tres colegios que participaron en la fase de pilotaje del estudio también están ubicados en zonas urbanas, en este caso próximas a las ciudades de A Coruña y Vigo; respectivamente, en Oseiro (Arteixo) y en Oleiros, y en Reboreda (Redondela). Asimismo, los datos que proporciona el Instituto Galego de Estadística indican que las tres localidades tienen una población en torno a los 20.000-30.000 habitantes; y la información sociolingüística que nos proporcionaron los informantes de estos colegios, a través del cuestionario, es similar a la que mencionamos a continuación sobre los tres centros objeto final de estudio.

posibilidades de uso lingüístico (n=11), como es el caso del alumnado, profesorado y familias del colegio Acuña que utilizan habitualmente la LSE (n=7):

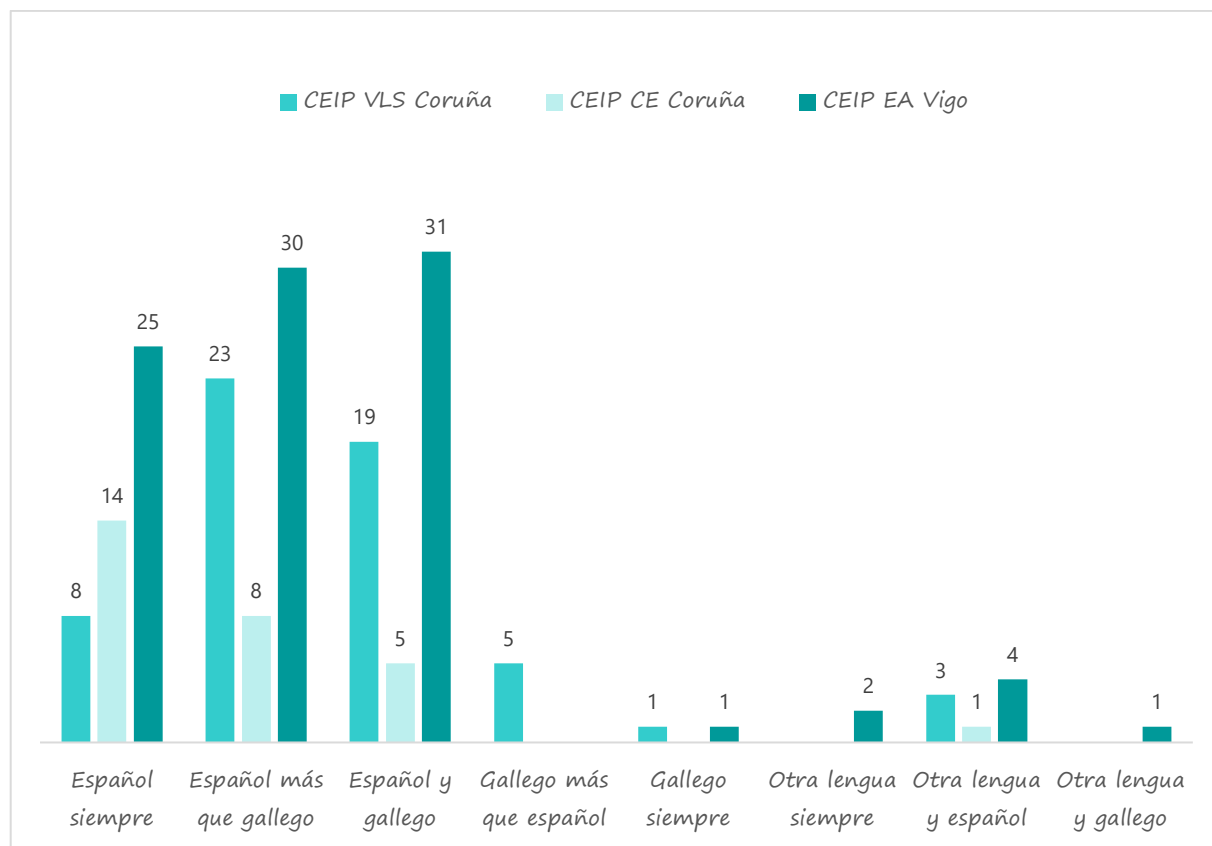


Gráfico 1. Lengua utilizada habitualmente por los informantes en el entorno escolar o laboral.

Igualmente, casi todos los informantes (71,82%) manifiestan que utilizan sobre todo el español en el entorno familiar (n=130), en comparación con los que indican que utilizan normalmente el gallego (n=6), indistintamente ambas lenguas (n=28), u otras posibilidades lingüísticas (n=8) como, por ejemplo, el alumnado y familias del colegio Acuña cuya primera lengua es la LSE (n=3):

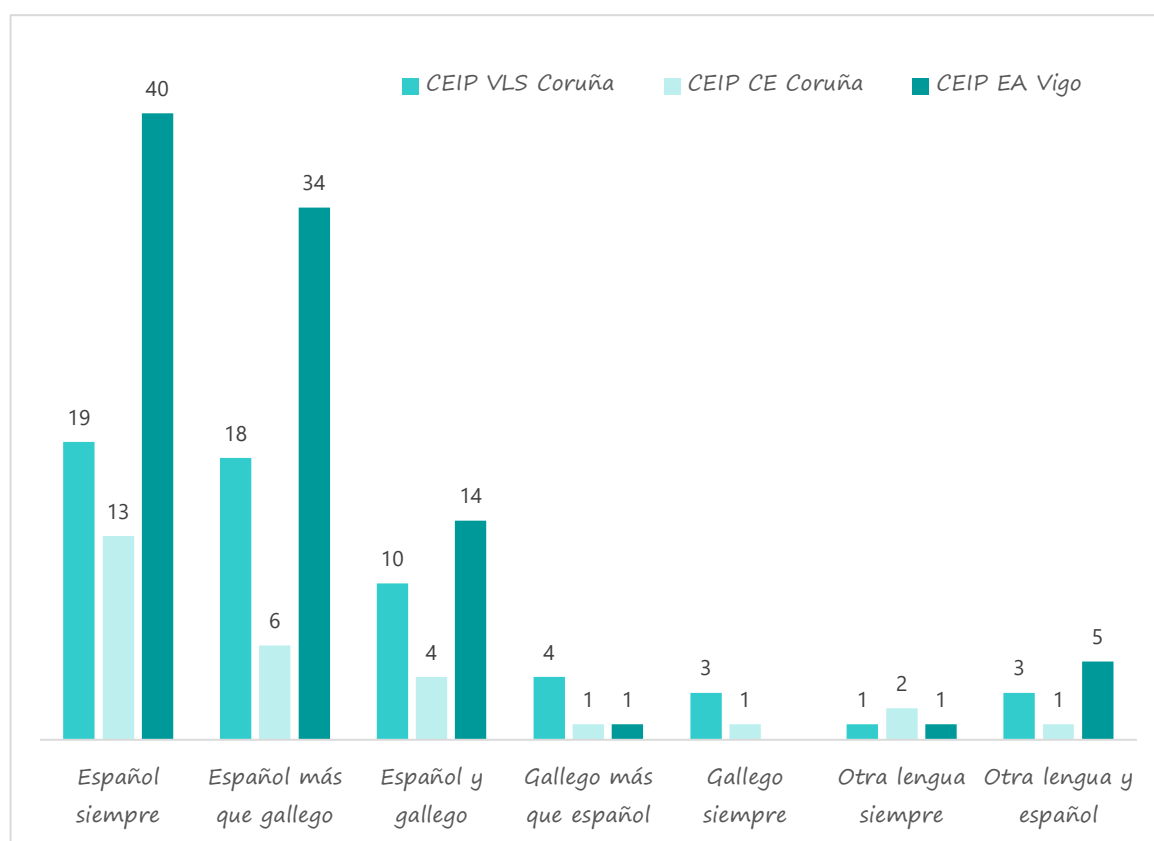


Gráfico 2. Lengua utilizada habitualmente por los informantes en el entorno familiar.

Con respecto al conocimiento de la LSE, en los dos colegios de A Coruña que no incorporan su enseñanza en el proyecto educativo (n=90), solamente tres informantes indicaron que tenían algún nivel de conocimiento de esta lengua (3,33%). En el colegio de Vigo (n=97), excepto cinco informantes que indicaron tener un buen conocimiento de la LSE (5,15%), el resto indicaron que tenían un conocimiento básico de esta lengua (94,84%).

Los datos que recogimos a través del cuestionario también indican que las familias de todos los colegios presentan un nivel sociocultural similar (n=128). En el gráfico 3 incorporamos la información referida al nivel de estudios, que muestra que la mayoría de los padres o familiares (56,25%) poseen algún tipo de cualificación profesional, bien porque tienen estudios universitarios (n=46) o bien formación profesional (n=26), así como existe igualmente cierto equilibrio en los tres colegios (43,75%) entre los que solo han cursado estudios medios (n=26) o primarios (n=30):

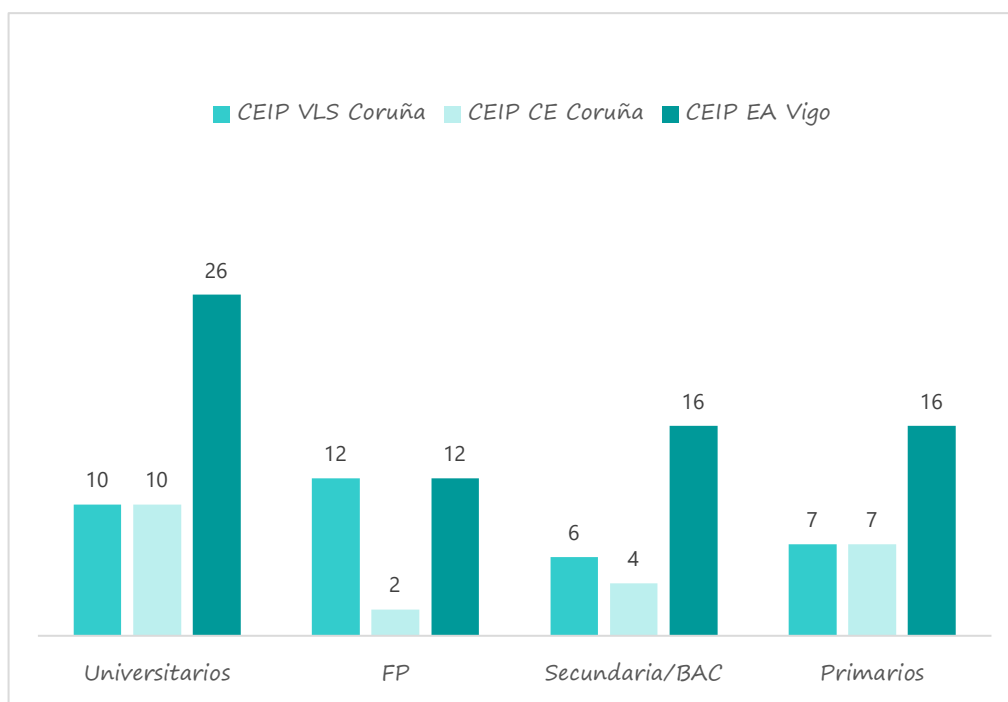


Gráfico 3. Nivel de estudios de los padres o familiares.

Asimismo, con relación a la situación laboral de los padres o familiares que participaron en el estudio (n= 122), los datos que nos proporcionaron ellos mismos o el alumnado indican que la mayoría está en activo (90,98%), bien los dos miembros (n=71) o bien únicamente el padre o la madre (n=40), como puede observarse en el gráfico 4:

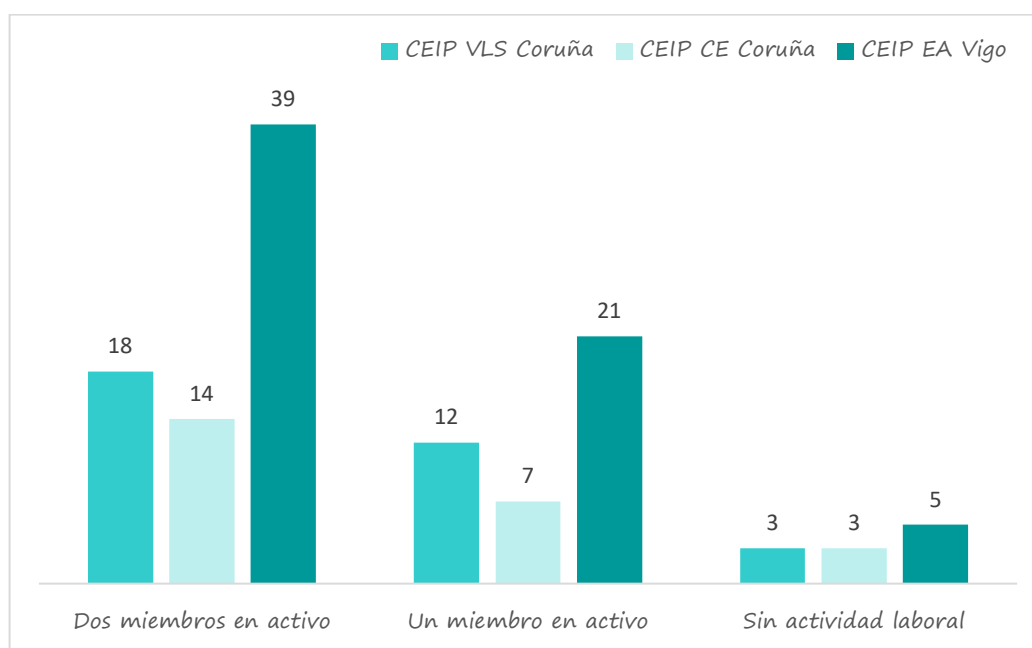


Gráfico 4. Situación laboral de los padres o familiares.

La enseñanza de la LSE y la escolarización de alumnado sordo constituyen así las dos variables que diferencian principalmente el contexto sociolingüístico del colegio de Vigo del que presentan los dos centros de A Coruña. En el gráfico 5 puede observarse que los informantes de Vigo constituyen el 52% de la muestra (n=97) y los de Coruña el 48% (n=90), aunque el número de informantes ha sido mayor en el colegio VLS (n=62) que en el CE (n=28):

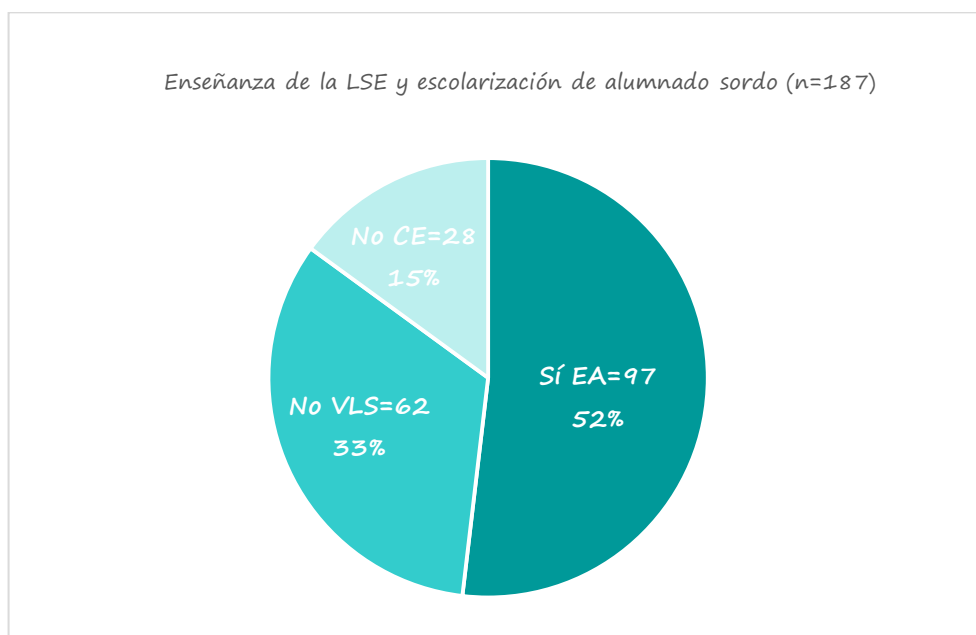


Gráfico 5. Distribución de la muestra según las características sociolingüísticas de las escuelas.

La mayor participación que obtuvimos en uno de los colegios de A Coruña se debe sobre todo a que escolariza un número superior de alumnado, por ejemplo, en el curso de sexto de primaria. Por eso, en el CEIP VLS han participado el doble de alumnos (n=28) que en el otro colegio en el que realizamos el estudio, el CEIP CE (n=14). También obtuvimos una mayor participación entre el profesorado del VLS (n=24) que del CE (n=4), sin embargo, en los dos colegios ha participado el mismo número de familiares (n=10). En todo caso, el hecho de haber realizado el estudio en estos dos colegios de A Coruña nos ha permitido equilibrar la muestra con respecto al número de informantes que participaron en el colegio de Vigo: 42 alumnos, 26 profesores y 29 familias.

En relación con la experimentación de nuestra versión multimodal del PEL de infantil y primaria, solo hemos analizado la posible influencia de esta variable entre los informantes del colegio Acuña de Vigo. Los dos colegios de A Coruña no habían implantado ningún modelo de PEL cuando realizamos el estudio, en el curso 2014/2015, por lo que carecía de interés contrastar las respuestas de estos informantes con las del colegio de Vigo de acuerdo al uso de este recurso en el centro.

Durante el tercer trimestre del curso académico 2014/2015, el PEL de infantil y primaria estaba implantado prácticamente en todos los cursos y niveles educativos del CEIP Escultor Acuña. Así, por ejemplo, 11 de las 18 clases de ese curso participaban en el proyecto PEL de la Consellería de Educación a través de nuestra versión multimodal. No obstante, algunos tutores no habían participado nunca en el proyecto y por eso determinados grupos de alumnos, como una de las clases de sexto de primaria, no experimentaron el PEL directamente en el aula ni tampoco fue solicitada la colaboración de sus padres para la realización de actividades mediante este recurso didáctico. El gráfico 6 muestra la distribución de los informantes en este colegio de acuerdo a la experimentación del PEL (sí vs. no):

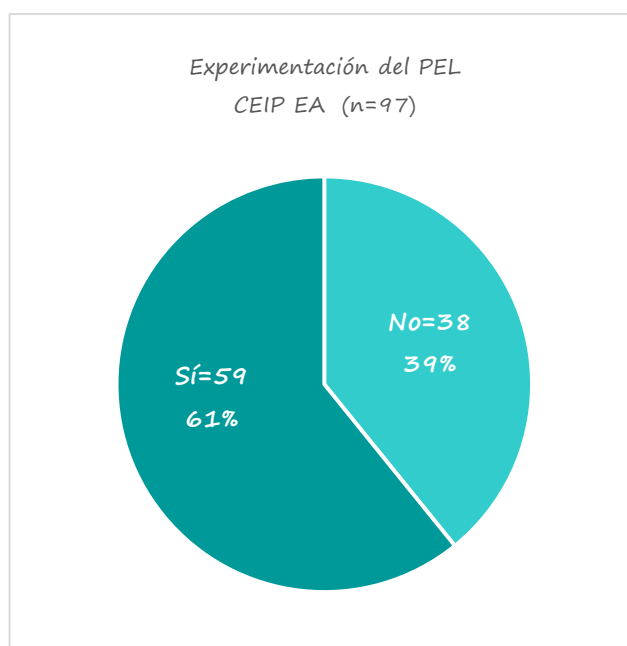


Gráfico 6. Distribución de la muestra en el CEIP EA según la experimentación del PEL.

A continuación, el gráfico 7 ejemplifica la distribución de la muestra en esta escuela según el rol o el grupo al que pertenecen los informantes: alumnado, profesorado o familias. Con respecto a esta variable, como hemos mencionado anteriormente, decidimos que participara únicamente el alumnado de sexto curso porque, por un lado, la mayoría de los estudios realizados en el entorno escolar señalan que las actitudes lingüísticas empiezan a manifestar una cierta estabilidad en torno a los 12 años de edad; y, por otro, en este colegio podíamos comparar sus actitudes hacia la LSE según experimentaran, o no, el PEL desde el inicio del proyecto en el curso 2011/2012. En cambio, solicitamos la participación de todo el claustro de profesorado, así como de todas las familias para obtener en este centro el mayor número de informantes que fuera posible:

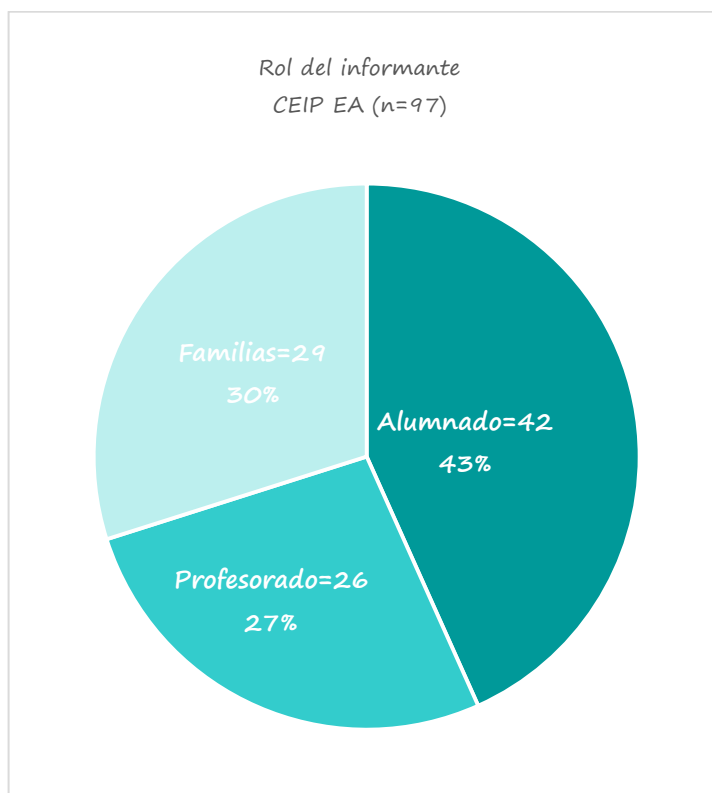


Gráfico 7. Distribución de la muestra en el CEIP EA según el rol del informante.

En los gráficos 8 y 9 mostramos, respectivamente, la distribución del alumnado y el profesorado según la experimentación del PEL (sí vs. no):

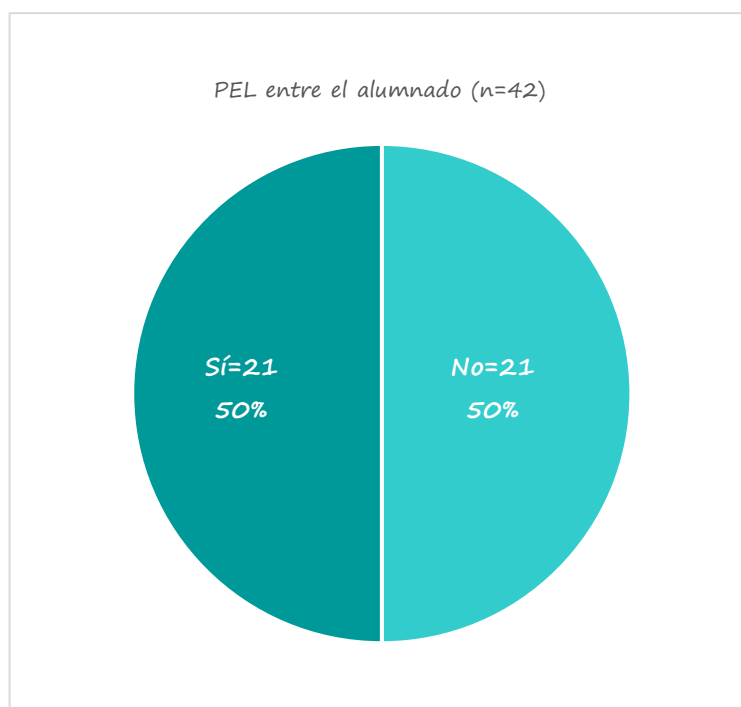


Gráfico 8. Distribución del alumnado del CEIP EA según la experimentación del PEL.

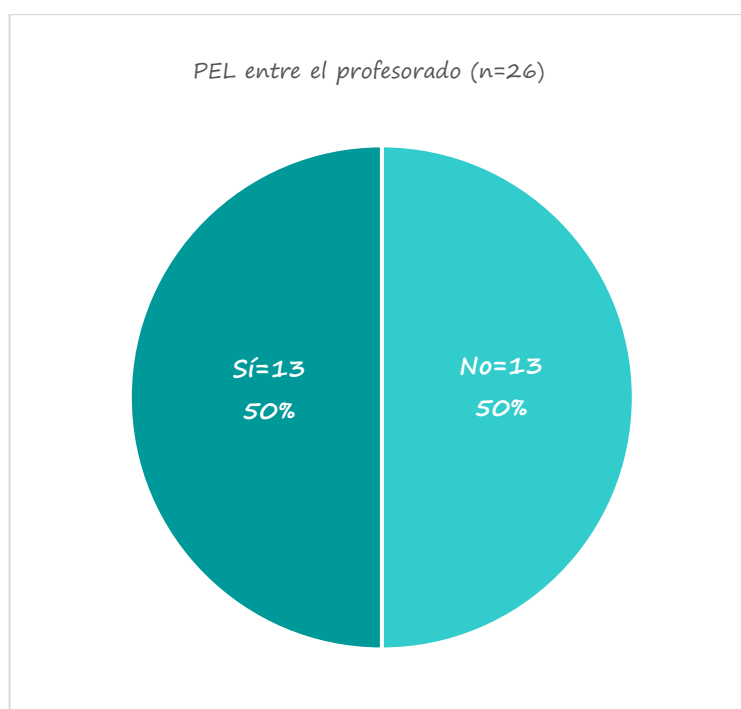


Gráfico 9. Distribución del profesorado en el CEIP EA según la experimentación del PEL.

La distribución equilibrada de la muestra de acuerdo a la experimentación, o no, de la versión multimodal del PEL entre el alumnado y el profesorado del colegio Acuña no fue posible obtenerla en el caso de las familias que participaron en el

estudio. Tal y como puede observarse en el gráfico 10, en este subgrupo, la mayoría de los informantes tenían escolarizado a sus hijos o familiares en cursos que habían implantado el PEL a través de la versión multimodal de infantil o primaria:

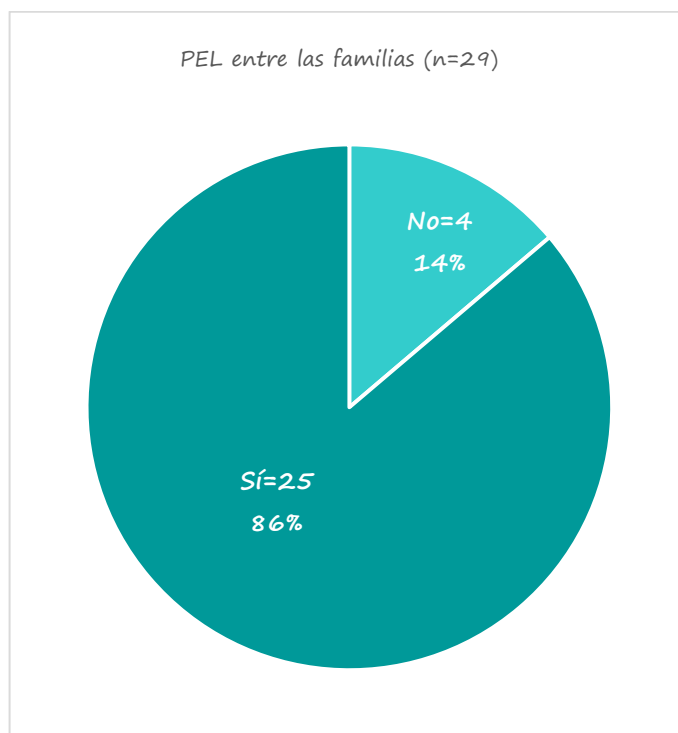


Gráfico 10. Distribución de las familias en el CEIP EA según la experimentación del PEL.

Excepto en el caso del alumnado, tampoco hemos podido obtener un equilibrio de la muestra con relación a la variable sexo, ya que la mayoría del profesorado (n=26) y familias (n=29) que han participado en el colegio Acuña eran mujeres (n=42). En los gráficos 11 y 12 mostramos así el mayor equilibrio que existe en la distribución de la muestra en este centro según el sexo, respectivamente, de acuerdo al número de alumnos (n=22) y alumnas (n=19) que han experimentado el PEL (sí vs. no):

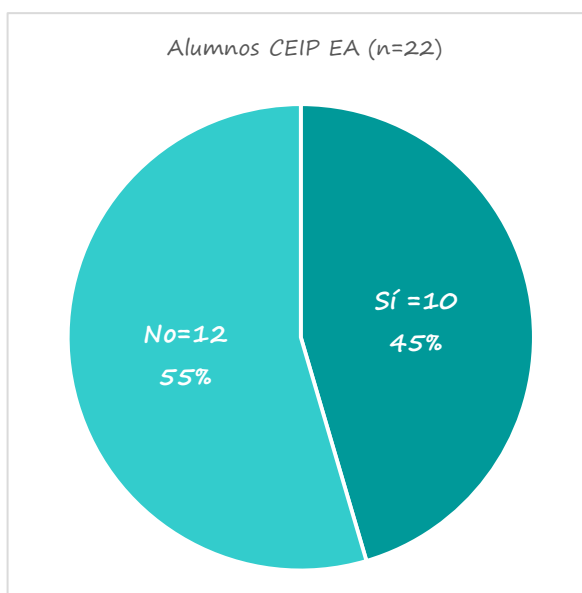


Gráfico 11. Distribución de los alumnos del CEIP EA según la experimentación del PEL.

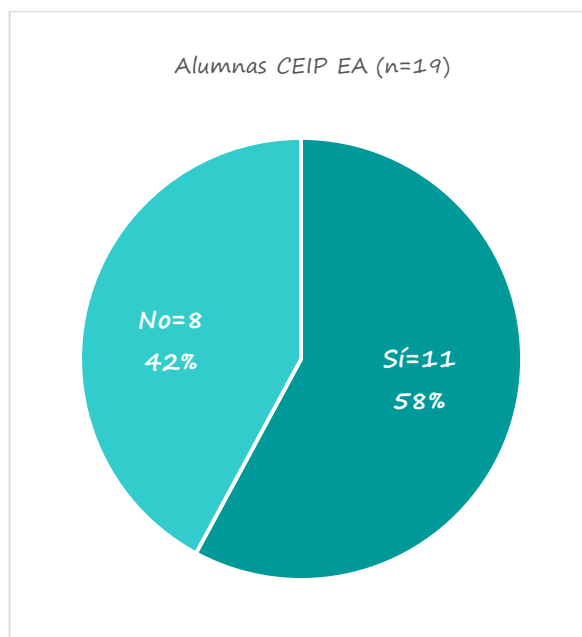


Gráfico 12. Distribución de las alumnas del CEIP EA según la experimentación del PEL.

3.2.2.2. Los informantes: rol y sexo

Las características de los informantes están determinadas por el grupo al que pertenecen según su papel o rol en la comunidad educativa; es decir, según pertenezcan al colectivo de alumnos, profesores o familias; y el sexo. Los gráficos 13 y 14 muestran, respectivamente, la distribución numérica de los informantes de acuerdo a estas variables:

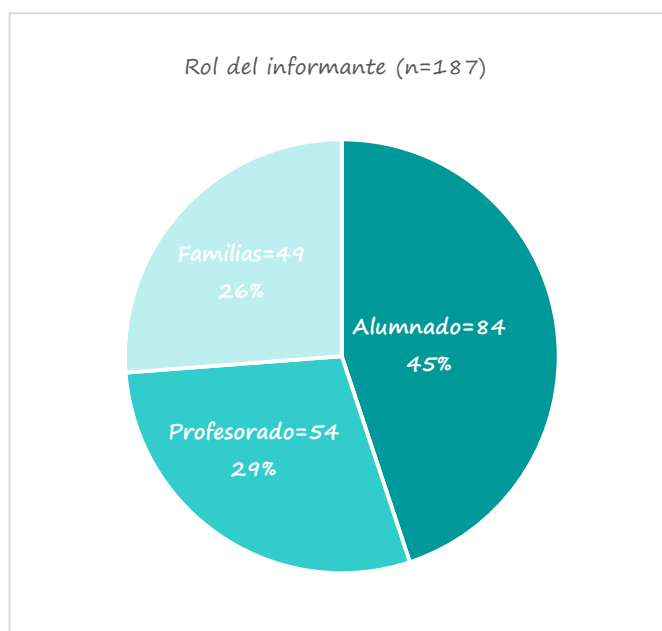


Gráfico 13. Distribución de la muestra según el rol del informante.

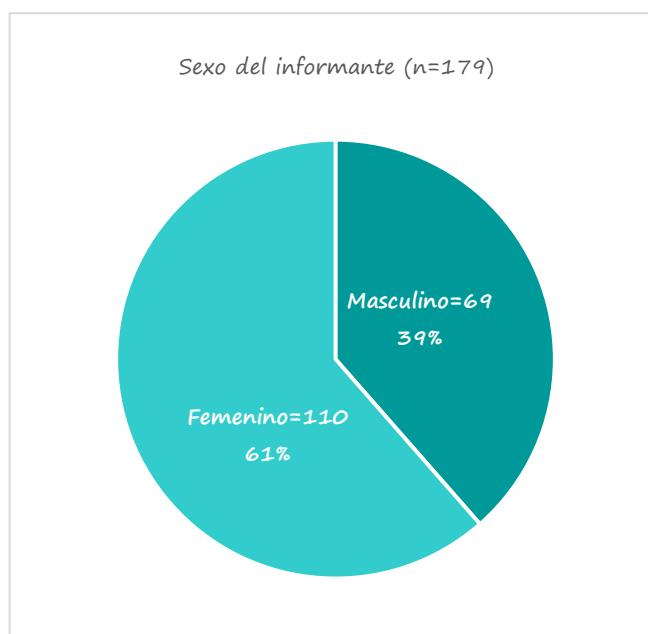


Gráfico 14. Distribución de la muestra según el sexo de los informantes.

El desequilibrio que puede observarse en el gráfico 14 entre el número de informantes masculinos (n=69) y femeninos (n=110) se debe, como dijimos, a una mayor participación de las mujeres en el caso del profesorado y las familias, tal y como ejemplificamos en los gráficos 15 y 16:

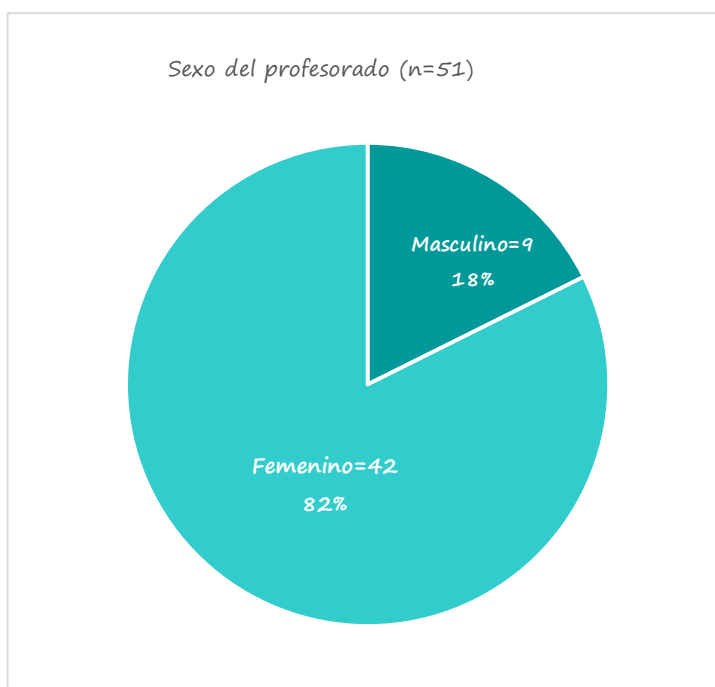


Gráfico 15. Distribución del profesorado según la variable sexo.

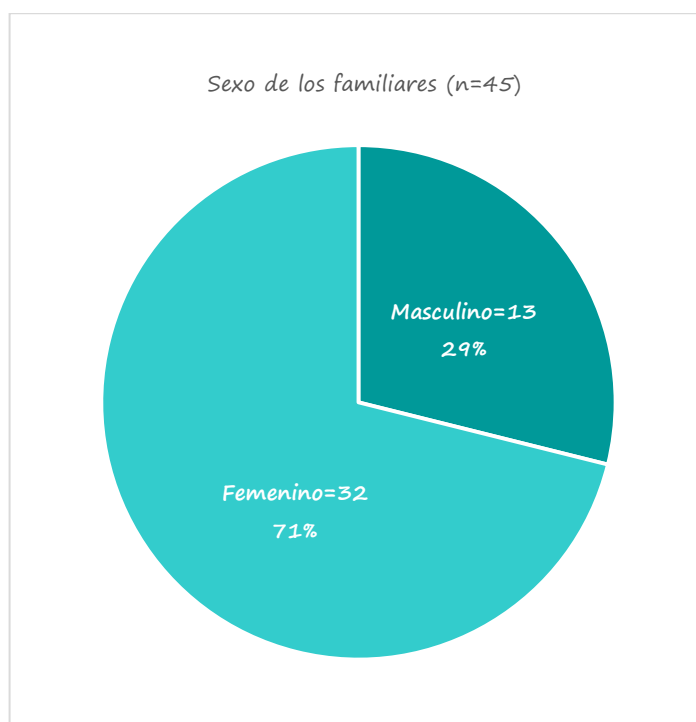


Gráfico 16. Distribución de los familiares según la variable sexo.

Sin embargo, como mostramos en el gráfico 17, la distribución de los informantes presenta cierto equilibrio con respecto a la variable sexo en el caso del alumnado,

siendo superior en este subgrupo el número de alumnos (n=47) que de alumnas (n=36):

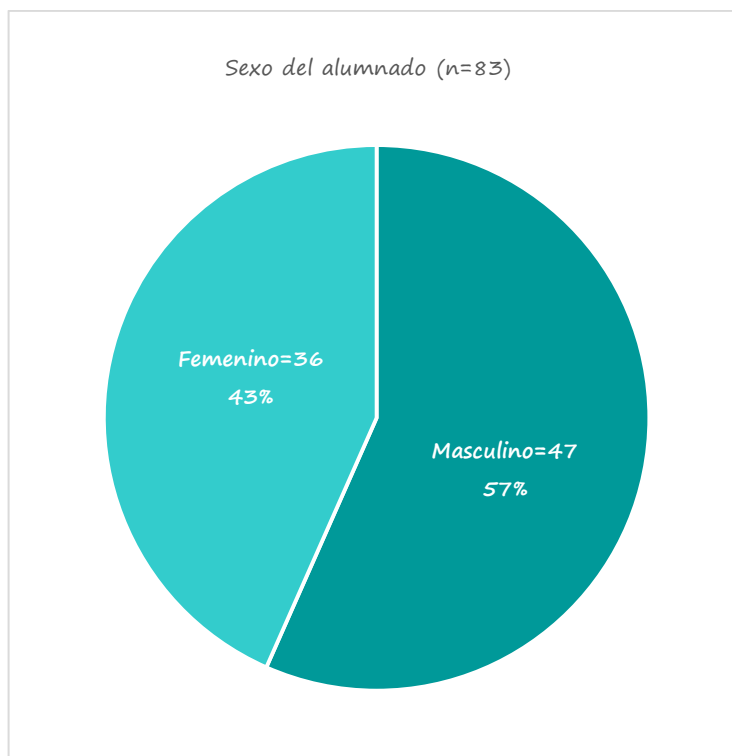


Gráfico 17. Distribución del alumnado según la variable sexo.

El menor equilibrio de la muestra de estudio de acuerdo al sexo, excepto en el caso del alumnado, se debe a que no hemos controlado esta variable en la selección de los informantes. Como hemos indicado anteriormente, a priori, el contraste entre los grupos y subgrupos de informantes según esta variable no ha sido uno de los objetivos del estudio, pero decidimos comprobar su posible influencia en este contexto ante la relevancia que suele tener en los análisis sobre actitudes lingüísticas.

3.2.3. Técnicas e instrumentos de medición

La dificultad metodológica que supone el carácter visogestual de las lenguas de signos para la aplicación de técnicas como la de las *máscaras* (*matched-guise technique*) no ha facilitado el desarrollo de estudios previos que, como el nuestro,

combinen métodos directos e indirectos en la investigación de las actitudes lingüísticas.

Para la medición directa de las actitudes lingüísticas hacia la LSE, hemos elaborado un cuestionario por la mayor facilidad que presenta esta técnica para la recogida y análisis de datos, mientras que para la medición indirecta hemos optado por realizar una adaptación de la técnica de las máscaras con el objetivo de contrastar los resultados obtenidos a través del cuestionario. Mediante el uso de métodos directos e indirectos hemos pretendido asegurar la fiabilidad del estudio ya que, la combinación de ambas técnicas, nos ha permitido analizar de forma más exhaustiva las valoraciones realizadas por los informantes sobre la LSE y sus hablantes.

A continuación, describimos cómo han sido elaborados los cuestionarios y los vídeos que hemos utilizado en la técnica de las máscaras. Con respecto a la aplicación del *matched-guise technique* para el estudio de actitudes hacia las lenguas visogestuales, nos centraremos en explicar los problemas detectados en el pilotaje previo que hemos realizado con grupos similares de informantes y mostraremos las modificaciones que decidimos introducir para subsanarlos.

3.2.3.1. Medición indirecta: matched-guise en LSE y español

Las investigaciones realizadas por Ward Trotter (1989), Fenn (citado en Burns et al., 2001) y Hill (2012) también plantearon una aplicación del *matched-guise technique* para analizar las actitudes hacia las variedades de contacto lingüístico entre la lengua de signos americana (ASL) y el inglés. A diferencia de nuestro estudio, estos autores se centraron en averiguar las actitudes lingüísticas dentro del colectivo de personas sordas y oyentes usuarias de sistemas signados, de modo que no hemos podido replicar los vídeos o los cuestionarios que utilizaron, pues la mitad de nuestros informantes desconocían tanto la lengua de signos española como el español signado.

No obstante, para aplicar esta técnica de medición indirecta al estudio de actitudes hacia la LSE, tuvimos en cuenta las recomendaciones y adaptaciones realizadas en los estudios previos sobre otras lenguas de signos. La evaluación de una lengua visogestual como la LSE nos ha exigido, como dijimos, tener que adaptar aspectos fundamentales que determinan el diseño del *matched-guise technique*: el formato de las grabaciones y la selección de los hablantes (Burns et al., 2001). Independientemente de la modalidad lingüística que se pretende evaluar, tal y como señalan otros autores (Blas Arroyo, 2005; González Martínez, 2008; Moreno Fernández, 1998), la problemática que plantean los métodos indirectos a la hora de seleccionar los textos o los hablantes implica que su planteamiento teórico debe asegurar que los juicios emitidos por los informantes dependen de la variedad lingüística que se emplea y no de la tipología o calidad de las muestras textuales que sirven como estímulo, ni de las cualidades de la voz.

Además, como hemos referido en la descripción de la técnica de las máscaras (véase apdo. 2.1), para poder valorar a cada hablante mediante una escala de diferencial semántico tuvimos que seleccionar una serie de adjetivos o atributos que, supuestamente, nos permitieran evaluar cada lengua al menos en dos dimensiones subyacentes: una dimensión de estatus y una dimensión de solidaridad. La presuposición de que existen, como mínimo, estas dos dimensiones de evaluación suele considerarse una certeza bien establecida en manuales básicos de sociolingüística, por ejemplo en Van Herk (2012: 151), pero Fernández Rodríguez (1984) recomienda comprobar igualmente en cada investigación tanto el número de dimensiones como las escalas de atributos correspondientes, porque pueden variar según las lenguas, su contexto sociolingüístico y los textos, variedades o hablantes que se utilicen como estímulo, incluso dentro de la misma muestra. Este autor argumenta que la comprobación de las dimensiones de evaluación y los atributos que contribuyen a cada una de ellas no es una práctica habitual en los estudios y demuestra que han sido determinadas "unas veces a priori (Preston, 1963; Tuckert y Lambert, 1969), otras mediante análisis factorial (Ryan, Carranza y Moffie,

1975; Carranza y Ryan 1975; Brown, Strong y Rencher; 1975) o mediante una combinación de ambos procedimientos (Amastae y Elías- Olivares, 1978)” (ob. cit.: 422).

De acuerdo con las recomendaciones de Fernández Rodríguez (1984), en nuestro estudio utilizamos una combinación de los dos procedimientos que señala, para comprobar la adecuación de la escala de diferencial semántico a los estímulos textuales objeto de análisis. A priori, determinamos las dimensiones de evaluación y los atributos que las forman tomando como referencia las escalas utilizadas en estudios previos que también fueron realizados en contextos escolares (Andersson, 2011; Fernández Rodríguez, 1984; Loureiro-Rodríguez, 2008; Williams et al., 1972) y entre los usuarios de la lengua de signos americana (Burns et al., 2001; Hill, 2012; Kiger, 1997; Ward Trotter, 1989). A partir de los datos proporcionados por los informantes comprobamos su dimensionalidad para cada texto y lengua mediante un análisis factorial.

El estudio piloto que realizamos con informantes de características similares a los de la muestra objeto de estudio nos permitió, por lo tanto: a) comprobar la validez de los textos y los hablantes o signantes que presentamos como estímulo; y b) adecuar la escala de diferencial semántico que utilizamos para evaluar las actitudes lingüísticas de nuestros informantes.

El par de lenguas utilizado en los estímulos textuales que presentamos a todos los informantes de nuestro estudio fueron el español y la LSE. Optamos por presentar el estímulo oral en español y no en gallego principalmente por dos motivos: porque suele ser la lengua de uso mayoritario en el entorno educativo del alumnado sordo y, de acuerdo a la información previa que nos proporcionaron en cada colegio, también era la lengua mayoritaria en los tres centros objeto de estudio. Evidentemente, en el caso de la LSE, para enmascarar los estímulos textuales presentados en esta lengua tuvimos que utilizar grabaciones de vídeo al tratarse de una lengua visogestual, de modo que también presentamos en formato vídeo los

textos grabados en español, en vez utilizar las grabaciones de audio que caracterizan el diseño original del *matched guise technique*.

El hecho de emplear vídeos como formato de grabación y presentación de los estímulos textuales implica, a su vez, tener que seleccionar hablantes y signantes de una apariencia similar para evitar que el aspecto físico influya en las valoraciones realizadas por los informantes (Burns et al., 2001: 189). Lógicamente, ante el menor conocimiento y uso de la LSE en comparación con el español, encontramos más limitaciones para seleccionar a los signantes que a los hablantes por lo que, en las grabaciones que elaboramos de dos textos, los hablantes de español fueron seleccionados según la apariencia física de los signantes de LSE que determinamos en primer lugar. Tal y como puede observarse en las imágenes de la figura 38, seleccionamos a dos mujeres y dos hombres que, además de ser competentes en la lengua que utilizan en cada caso, LSE o español, tienen un aspecto físico similar, con una edad en torno a los cuarenta años. Asimismo, para facilitar el parecido lo máximo posible, los cuatro aparecen en los vídeos vestidos de color negro:



Figura 38. Grabaciones en vídeo de dos textos presentados simultáneamente en LSE y español por dos mujeres (texto 1) y dos hombres (texto 2)⁴⁸.

En el anexo 3 incorporamos de forma íntegra los dos textos que elaboramos y grabamos simultáneamente en español y LSE (véase apartados 3.1.1 y 3.1.2). La temática de ambos textos corresponde a un tema de actualidad para que resultara

⁴⁸ Las personas que aparecen en los vídeos son dos intérpretes de LSE, Leticia Martínez y David Fernández, y dos hablantes bilingües en español y gallego, Estela Mosqueira y Diego Castro.

de interés a los tres grupos de informantes independientemente de la edad o su rol en la escuela, ya que necesitábamos presentar los mismos vídeos al alumnado, profesorado y familias para poder comparar sus respuestas. Igualmente, optamos por seleccionar dos textos de carácter divulgativo que no plantearan ninguna controversia que pudiera influir en las respuestas de los informantes. Por eso, ambos textos tratan sobre los beneficios o posibilidades que nos ofrece el uso de la tecnología: el primer texto se refiere concretamente a los videojuegos y fue grabado por las dos mujeres que mostramos en la figura 38; y el segundo texto explica en qué consisten los programas informáticos denominados *chatbots* y fue grabado en este caso por los dos hombres. La duración de los vídeos es similar y ninguno supera los dos minutos: respectivamente, 1'47" y 1'42" minutos.

Los dos textos fueron elaborados y grabados en diferentes momentos del estudio, porque inicialmente solo preparamos el texto sobre los videojuegos. Ante las dificultades que encontramos en el primer diseño del estudio, tanto para seleccionar como para grabar de forma conjunta a personas de una apariencia similar, optamos por utilizar como estímulo exclusivamente a mujeres y decidimos así comprobar la validez, como segunda muestra textual, de un videoclip musical en el que también aparecen una cantante y una intérprete de LSE con cierto parecido físico⁴⁹. En la figura 39 mostramos una imagen del segundo vídeo que utilizamos en el pilotaje inicial del estudio:

⁴⁹ El videoclip que seleccionamos inicialmente como segunda muestra textual fue la canción "Cal y arena" del grupo musical Rozalén, interpretada en español por la cantautora María Rozalén y en LSE por la intérprete Beatriz Romero. El vídeo íntegro de la canción puede consultarse en <https://youtu.be/SrivsqX7_zc>.



Figura 39. Videoclip musical presentado como estímulo en el primer pilotaje del estudio.

En el primer pilotaje que realizamos del estudio, en el cual participaron seis informantes de la Universidad de A Coruña y otros seis informantes de nuestro entorno familiar, presentamos la grabación sobre los videojuegos y el videoclip musical como estímulos textuales. La posibilidad de emplear un género musical nos pareció que facilitaba que la atención de los informantes no se centrara en el contenido del texto o en la apariencia del hablante y signante, sino en la modalidad de cada lengua; es decir, que podía favorecer una mayor atención auditiva al estímulo en español y una mayor atención visual al estímulo en LSE por parte los informantes. El interés de la técnica de las máscaras reside, pues, en conocer las actitudes lingüísticas de los informantes a través de los juicios o valoraciones que realizan de los hablantes presentados como estímulo, para evitar que perciban directamente que están evaluándose sus actitudes hacia las lenguas que utilizan.

La posibilidad de presentar simultáneamente los estímulos en LSE y español nos aseguraba además que todos los informantes podían comprender el contenido del discurso signado. No podíamos prever con anterioridad el grado de conocimiento de la LSE que tenían todos los posibles informantes, incluso en los centros que experimentaron el PEL Multimodal, por lo que la presentación simultánea de los textos en ambas modalidades lingüísticas también nos pareció la mejor opción para

evitar que el desconocimiento de la LSE o la falta de comprensión del discurso signado influyera en sus respuestas.

En la figura 40 incorporamos un ejemplo de la primera escala de diferencial semántico que diseñamos como instrumento de evaluación, la cual fue utilizada en el pilotaje inicial del estudio. La escala estaba formada, en total, por quince atributos que los informantes valoraron a través de una puntuación de uno a diez, según la impresión que les causó cada hablante y signante:

La persona que SIGNA te parece...

	Muy poco										Mucho									
Trabajadora	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sociable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Elegante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Responsable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
De confianza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Culta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cuidadosa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Buena	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Que tenía buenas notas en el colegio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Simpática	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inteligente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Independiente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Guapa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Con dinero	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Figura 40. Escala de diferencial semántico utilizada en el primer pilotaje del estudio.

Con respecto a la escala de medida, teniendo en cuenta el lugar de realización de nuestro estudio, optamos en todo momento por utilizar valores numéricos comprendidos entre uno y diez, porque es un sistema de calificación al que están habituados los informantes del ámbito escolar. Asimismo, decidimos inicialmente no incorporar en la escala los dos adjetivos polares, por ejemplo "simpática/antipática", para facilitar al máximo la comprensión del sistema de

evaluación entre el alumnado⁵⁰. De esta manera, el grado de simpatía de la signante fue valorado por los informantes con una puntuación de uno a cuatro si no les pareció simpática, y de cinco a diez en el caso contrario, según les pareció más o menos simpática.

A la hora de decidir los atributos que incorporamos en la escala de diferencial semántico, tal y como señalamos anteriormente, partimos en primer lugar de la presuposición de que en LSE también existen, como mínimo, las dos dimensiones de evaluación analizadas en la mayoría de los estudios de actitudes lingüísticas: una dimensión de estatus y otra de solidaridad. En segundo lugar, a partir de las investigaciones que tomamos como referencia (Andersson, 2011; Fernández Rodríguez, 1984; Hill, 2012), consideramos la existencia de una tercera dimensión que suele referirse como *actividad* y está formada por atributos como "dinámico", "responsable", "trabajador", etc. Cada dimensión de nuestra escala de diferencial semántico estaba formada así, supuestamente, por cinco atributos; la dimensión de estatus por *inteligente, que tenía buenas notas en el colegio, culta, elegante y con dinero*; la dimensión de solidaridad por *guapa, simpática, de confianza, sociable y buena*; y la dimensión de actividad por *trabajadora, responsable, cuidadosa, creativa e independiente*.

Los resultados que obtuvimos en el primer pilotaje del estudio, así como determinados comentarios que nos realizaron los informantes tras su realización, nos sirvieron para reformular el diseño de las pruebas e instrumentos de medición indirecta. El análisis de las respuestas proporcionadas por estos primeros informantes no nos permitió comprobar la existencia de las tres dimensiones de

⁵⁰ Las escalas de diferencial semántico se construyen habitualmente indicando los dos adjetivos polares (trabajador/vago, simpático/antipático, etc.) en dos columnas diferentes para dejar entre ellos varias posibilidades de elección y facilitar así que los jueces o informantes puedan expresar su opinión con matices. Tal y como mencionamos previamente, entre las dos columnas de atributos suelen dejarse entre tres y siete posibilidades de valoración que, en vez de numerarse, se indican normalmente mediante un espacio, por ejemplo: "guapo ___ ___ ___ feo" (López Morales, 1994: 131-132).

evaluación que habíamos presupuesto inicialmente, y tampoco comparar las actitudes lingüísticas hacia la LSE y el español porque las valoraciones eran prácticamente las mismas, sobre todo en el caso del videoclip musical. Por lo tanto, decidimos sustituir este vídeo ya que las impresiones que nos trasladaron los informantes indicaban que tanto la información verbal como no verbal que transmite había influido en sus respuestas. Por ejemplo, en comparación con la grabación sobre los videojuegos, todos los informantes valoraron más el aspecto físico; el atractivo del entorno en el que fue grabado y el género musical influyeron en una valoración alta del prestigio o éxito tanto de la cantante como de la intérprete; y la complicidad que se percibe entre ambas también pudo ser la causa de que valoraran de forma similar la mayoría de los atributos relacionados con la actividad y solidaridad hacia la signante o hablante.

Para el segundo pilotaje del estudio, que realizamos en el CEIP de Reboreda y en dos colegios que no enseñaban la LSE ni tenían alumnado signante, optamos por grabar un nuevo vídeo semejante al de los videojuegos tanto en la temática y duración como en la apariencia física del hablante y signante. Sin embargo, seleccionamos a dos hombres porque realizar este contraste entre los vídeos nos resultó más sencillo que buscar a dos mujeres que, además de parecerse entre ellas, tuvieran cierto parecido con la signante y hablante del vídeo sobre los videojuegos. Tal y como puede consultarse en la figura 38, mantuvimos la presentación simultánea de las dos lenguas ya que valoramos igualmente que era la mejor opción para solventar el desconocimiento de la LSE entre la mayoría de nuestros informantes.

Ante la imposibilidad de definir la dimensionalidad de la escala de diferencial semántico en el pilotaje inicial de los vídeos, también reformulamos los atributos que supuestamente formaban las dimensiones de evaluación en cada lengua de acuerdo a las respuestas e impresiones que nos proporcionaron los primeros informantes (n=12). Como puede observarse en la figura 41, modificamos algunos

adjetivos y redujimos su número a trece, pero mantuvimos la posible agrupación en tres dimensiones: la dimensión de estatus estaba formada por *inteligente, que tenía buenas notas en el colegio, culto y con dinero*; la dimensión de solidaridad por *guapo, simpático, de confianza, sociable, bueno y solidario*; y la dimensión de actividad por *responsable, creativo, independiente y dinámico*.

▪ El hombre que SIGNA te parece...

	Muy poco										Mucho									
De confianza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Independiente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inteligente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sociable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Responsable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Que tenía buenas notas en el colegio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Guapo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dinámico	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Con dinero	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Simpático	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bueno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Solidario	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Culto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Figura 41. Escala de diferencial semántico utilizada en el segundo pilotaje del estudio.

Las respuestas proporcionadas por los informantes de los tres colegios que participaron en el segundo pilotaje del estudio (n=106), a pesar de las modificaciones realizadas, tampoco nos permitieron comprobar la dimensionalidad de la escala de evaluación ni analizar sus actitudes lingüísticas a través de esta técnica indirecta. En este caso, encontramos diferencias significativas en algunos atributos según el rol del informante, el colegio o las lenguas; pero algunas diferencias eran evidentes como la mayor valoración del dinamismo de los signantes

frente a los hablantes, mientras que otras eran irrelevantes porque los atributos fueron valorados de forma cruzada de acuerdo a un único texto o estímulo, por ejemplo, la simpatía, que fue más valorada en el signante masculino que en la hablante femenina.

A partir de estos resultados, decidimos realizar un último intento de aplicación del *matched-guise technique* con los informantes de los centros objeto de estudio (n=187), porque no teníamos la posibilidad de llevar a cabo un nuevo pilotaje con anterioridad a la fecha en la que habíamos acordado realizar el estudio en los tres colegios, concretamente durante el mes de junio del curso académico 2014/2015. Tampoco podíamos posponer la realización del estudio para el curso próximo, porque nos sería imposible comparar las valoraciones del alumnado de acuerdo a la experimentación del PEL en el CEIP Escultor Acuña, pues el alumnado de sexto curso terminaba su escolarización en el centro y las dos clases de quinto de primaria habían experimentado la versión multimodal de infantil y primaria.

Por consiguiente, la primera cuestión que planteamos a la hora de realizar la medición indirecta en las tres escuelas objeto de estudio fue una modificación en la forma de presentación de los vídeos, para presentar a cada hablante y signante por separado y comprobar si la simultaneidad de los estímulos en LSE y español había influido en las respuestas de los informantes. Para que el contenido de los vídeos fuera accesible a todos ellos y evitar que el desconocimiento de la LSE pudiera influir igualmente en sus respuestas, optamos por proyectar el texto escrito antes de presentar los estímulos en LSE, aunque durante el visionado la mayoría no comprendiera total o parcialmente el discurso. En el colegio Acuña también proyectamos el texto escrito antes de los vídeos en español, porque había informantes sordos entre el alumnado y las familias. En la figura 42 mostramos una imagen del desdoble que realizamos de los vídeos para poder presentar individualmente cada estímulo en LSE y español:



Figura 42. Vídeos presentados individualmente como estímulos en español y LSE.

Además, como mostramos en la figura 43, modificamos de nuevo la escala de diferencial semántico para incorporar la doble polaridad del atributo. A diferencia de las escalas de evaluación que utilizamos en el pilotaje del estudio (véase fig. 40 y 41), también modificamos la referencia al hablante o signante a la hora de indicar a los informantes la escala que debían cubrir inmediatamente después de visionar cada vídeo y solo mencionamos si se trataba de un hombre o una mujer:

▪ La mujer que aparece en el vídeo te parece:

Vaga	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Trabajadora
Antipática	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Simpática
Nada inteligente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muy inteligente
Mala persona	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Buena persona
Irresponsable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Responsable
Que no tiene muchos amigos/as	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Que tiene muchos amigos/as
Que no puedes confiar en ella	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Que puedes confiar en ella
Que no se preocupa por los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Que se preocupa por los demás
Que no tenía buenas notas en el colegio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Que tenía buenas notas en el colegio
Que depende de los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Que no depende de los demás

Figura 43. Escala de diferencial semántico utilizada definitivamente en el estudio.

Para decidir qué atributos era conveniente sustituir, eliminar o incorporar tuvimos en cuenta los resultados del segundo pilotaje (n=106) y también las valoraciones que solicitamos directamente a informantes de características similares (n=58). Contamos así con la colaboración de dos profesoras de sexto de primaria y primero de bachillerato que solicitaron a sus alumnos y algunos compañeros de trabajo una valoración del texto sobre los videojuegos: concretamente, les pidieron que valoraran a través de tres adjetivos como máximo la primera impresión que les había causado la signante. La posibilidad de comparar las valoraciones de informantes del último curso de primaria, primer curso de bachillerato y algunos adultos nos permitió tener en cuenta las diferencias que podían existir entre los grupos de acuerdo a la edad y la posible estabilización o consolidación de las actitudes lingüísticas durante la adolescencia, tal y como suele señalarse en los estudios (Baker, 1992; Blas Arroyo, 2005; Fernández Rodríguez, 1984; Janés Carulla, 2006b). Las valoraciones que nos proporcionaron fueron de utilidad a la hora de decidir las modificaciones necesarias en la escala porque mantuvimos los atributos mencionados por la mayoría de los informantes y reformulamos la redacción de algunos de ellos.

En la primera parte de los cuestionarios que adjuntamos como anexo (véase apartado 3.2) pueden consultarse de forma íntegra las cuatro escalas de diferencial semántico que utilizaron los informantes para juzgar cada vídeo. La escala de evaluación fue la misma para todos los vídeos e informantes, pero modificamos aleatoriamente el orden de presentación de los atributos en cada una de las escalas que cubrieron por cada hablante y signante, y mantuvimos esa aleatoriedad en todos los cuestionarios para que el alumnado, profesorado y familias cubrieran la misma escala tras visionar cada uno de los vídeos. En cambio, con respecto a la polaridad de los atributos, éramos conscientes de la recomendación que existe para intercambiar igualmente los atributos positivos y negativos entre las columnas de forma totalmente aleatoria (López Morales, 1994: 132); pero preferimos mantener

en cada columna la polaridad negativa o positiva para evitar posibles errores en las respuestas de los informantes, ya que decidimos mantener la misma escala de medición, con valores numéricos comprendidos entre uno y diez. Tomamos esta decisión teniendo en cuenta el posible cansancio o falta de interés que podían mostrar hacia el estudio, sobre todo el alumnado, si no facilitábamos la comprensión tanto de las pruebas como del sistema de evaluación.

Todos los informantes que participaron definitivamente en el estudio valoraron así cuatro estímulos textuales, dos hablantes de español y dos signantes de LSE (un hombre y una mujer por cada lengua) mediante una escala de diferencial semántico que estaba formada por diez atributos formulados de forma positiva y negativa. A priori, asignamos los atributos a una dimensión de estatus y de solidaridad para comprobar, al menos, la existencia de estas dos dimensiones de evaluación en la LSE. Es decir, cada dimensión estaba formada supuestamente por cinco atributos; la dimensión de estatus por los atributos *inteligente, que tenía buenas notas en el colegio, trabajador, responsable e independiente*; y la dimensión de solidaridad por *simpático, que tiene muchos amigos, que se puede confiar en él, que se preocupa por los demás y buena persona*. De este modo, con respecto a la clasificación inicial que realizamos de los atributos, decidimos incorporar a la dimensión de estatus algunas cualidades que habían sido consideradas en otros estudios como parte de una dimensión mixta que evalúa la actividad o capacidad del hablante (Fernández Rodríguez, 1984; Loureiro-Rodríguez, 2008). Nos referimos, por ejemplo, a adjetivos como *trabajador y responsable*, que nos pueden permitir comprobar si la asociación de las lenguas de signos con el contexto de la discapacidad influye directamente en la evaluación del éxito o prestigio social de los signantes.

Las modificaciones realizadas sobre la forma de presentación de los vídeos y la escala de diferencial semántico que utilizamos para la medición indirecta de las actitudes lingüísticas de nuestros informantes sí que nos permitieron esta vez: a) analizar y comparar sus respuestas; y b) comprobar la dimensionalidad del

instrumento de evaluación (véase cap. IV, apdo. 1.1). Debido al tipo de modificaciones realizadas para permitir la aplicación del *matched-guise technique* a la evaluación de las actitudes hacia la LSE y el español, preferimos denominar la adaptación de este instrumento de medición como *técnica de las impresiones ocultas* porque solicitamos directamente a nuestros informantes que evaluaran la primera impresión que les causaba cada hablante y signante para ocultar nuestra pretensión y evitar, por consiguiente, que fueran conscientes de que verdaderamente estaban evaluando sus actitudes lingüísticas hacia una lengua de signos y una lengua oral.

Además, tal y como planteamos en el diseño inicial de la investigación, los resultados que obtuvimos mediante la aplicación de la técnica de las máscaras fueron complementados con las respuestas que también que nos proporcionaron el alumnado, profesorado y familias de los colegios objeto de estudio a través del cuestionario específico que elaboramos para obtener directamente su opinión sobre determinadas creencias y actitudes hacia el uso o enseñanza de la LSE en las escuelas.

3.2.3.2. Medición directa: Cuestionarios

Frente a la carencia de investigaciones que existe con respecto a la aplicación de la técnica de las máscaras a las lenguas de signos (Burns, et al., 2001; Hill, 2012; Ward Trotter, 1989), para diseñar y elaborar nuestro cuestionario hemos dispuesto de más estudios de referencia que han analizado las actitudes hacia las lenguas visogestuales mediante esta técnica de medición directa (Hill, 2013; Nordby, 2007; Rodrigo López, 2012). No obstante, todas las investigaciones que hemos consultado sobre actitudes lingüísticas en el contexto escolar del alumnado sordo fueron realizadas en centros específicos o preferentes de escolarización (Akach, 2010; Kannapell, 1989; Roberts, 1998); o bien se centraron en un colectivo determinado de informantes, habitualmente en el profesorado tanto en activo como en formación (Ting y Gilmore, 2012; Ward Trotter, 1989). Por lo tanto, a diferencia de nuestro

estudio, la mayoría de los informantes que participaron en estas investigaciones también tenían conocimientos previos sobre las lenguas visogestuales o la educación de personas sordas.

A la hora de elaborar un cuestionario que estaba orientado igualmente a conocer las creencias y actitudes hacia la LSE en dos colegios sin alumnado sordo, ni conocimientos previos sobre esta lengua o el colectivo de personas sordas en la mayoría de su comunidad educativa, hemos tomado como referencia otros estudios realizados en contextos escolares que han investigado las actitudes hacia lenguas cooficiales o minoritarias (Baker, 1992; Cueto et al., 2003; Fernández Rodríguez, 1984; Huguet Canalís, 2006; Iglesias Álvarez, 1999; Lasagabaster Herrarte y Huguet Canalís, 2007; Ramallo Fernández, 2011), las actitudes del alumnado inmigrante o que pertenece a otras minorías étnicas (Andersson, 2011; Janés Carulla, 2006a; Lapresta et al., 2010), así como las actitudes hacia el alumnado con discapacidad (Álvarez et al., 2005; Marchesi y Pérez, 2005). Asimismo, hemos utilizado como referencia el test de actitudes lingüísticas que incluye la guía didáctica del PEL de Secundaria (Cassany, 2004).

En los cuestionarios que elaboramos para cada grupo de informantes decidimos introducir ítems relacionados con otras lenguas y colectivos con el objetivo de que las cuestiones planteadas no se centraran únicamente en las lenguas de signos, o en la educación de los niños sordos, y evitar así, en la medida de lo posible, que fuera evidente el interés de nuestro estudio. Como puede consultarse en el anexo 4, todos los ítems que incorporamos en los cuestionarios están relacionados con actitudes y creencias sobre la diversidad lingüística y cultural porque, precisamente, indicamos a los informantes que la finalidad de nuestro trabajo era conocer su opinión hacia la diversidad presente en las escuelas gallegas. Por consiguiente, muchos ítems solo varían entre sí de acuerdo a la lengua o el colectivo al que refieren y en otros casos tratan, en general, sobre la diversidad en la escuela. Todas

las cuestiones que hemos planteado pueden clasificarse, según su temática, en las tres categorías siguientes:

- a) Actitudes hacia las lenguas visogestuales u orales: sobre todo la LSE y el gallego, español e inglés, porque son las tres lenguas que estudian, como mínimo, todos los alumnos de primaria en Galicia.
- b) Creencias sobre las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado sordo e inmigrante.
- c) Opinión sobre el plurilingüismo y la educación inclusiva.

La redacción de los ítems varía en cada cuestionario de acuerdo al grupo de informantes al que se dirige: alumnado, profesorado o familias. Algunas cuestiones están planteadas en común a los tres grupos y otras solamente a determinados subgrupos; el profesorado y las familias, o el alumnado y las familias; y además introducimos algunos ítems específicos para cada grupo de informantes. El orden de presentación de los ítems tampoco es el mismo en los tres grupos porque el cuestionario del alumnado tiene un número menor de ítems (n=24) que los dirigidos a las familias (n=51) y al profesorado (n=53). En la tabla 15 presentamos un resumen del número total de ítems que incluimos en los cuestionarios de cada grupo de informantes según la categoría temática a la que pertenecen:

Tabla 15. Relación de ítems por cada categoría y grupo de informantes.

	Lenguas		Alumnado con NEAE		Plurilingüismo y Educación inclusiva		Total
	LSE	Otras	Sordo	Inmigrante	PL	EI	
Alumnado	6	6	5	3	2	2	24
Profesorado	9	14	12	6	9	3	53
Familias	8	13	12	6	10	2	51

Los resultados que presentamos en el capítulo IV corresponden a los ítems relacionados únicamente con las lenguas de signos, el alumnado sordo y la educación inclusiva. Para estas tres categorías, en la tabla 16 presentamos una

relación completa de los ítems que hemos analizado en todos los grupos y subgrupos de informantes: en total, ocho ítems comunes a los tres grupos, once comunes a los subgrupos de profesorado y familias, y un solo ítem común al alumnado y las familias.

Tabla 16. Ítems comunes analizados en cada grupo y subgrupo sobre la lengua de signos, el alumnado sordo y la educación inclusiva.

Ítems comunes	
Alumnado, profesorado y familias	Los niños que saben lengua de signos de mayores serán personas más buenas. Los niños que saben lengua de signos de mayores serán mejores personas.
	La lengua de signos es más fácil de aprender que el castellano.
	En LS podrían enseñarse todas las asignaturas (matemáticas, ciencias, historia, etc.).
	La lengua de signos es más bonita que el castellano.
	Me gustaría/Me gusta aprender la lengua de signos en el colegio. Me gustaría/Me gusta que se enseñe la lengua de signos en este colegio. Me gustaría/Me gusta que mi hijo/a aprenda la lengua de signos en el colegio.
	La lengua de signos es una lengua más, como el español, el gallego, el inglés, etc.
	Me parece bien que los profesores exijan más a los niños que oyen que a los niños sordos.
	Es inútil aprender una lengua que solo utilizan pocas personas.
Alumnado y familias	Los niños sordos que pueden hablar también necesitan aprender la lengua de signos en el colegio.
Profesorado y familias	Es más útil para el futuro del alumnado aprender inglés que lengua de signos. Es más útil para el futuro de mi hijo/a aprender inglés que lengua de signos.
	Los padres de los niños sordos necesitan aprender la lengua de signos.
	Todos los niños sordos deben aprender la lengua de signos.
	Es más útil para los niños sordos aprender castellano y/o gallego que saber lengua de signos.
	Aprender lengua de signos solo sirve para comunicarse con personas con discapacidad.
	Puede ser perjudicial para un niño sordo que habla español o gallego en casa que en el colegio le enseñen en lengua de signos.
	El alumnado sordo debe recibir las clases en lengua de signos.
	Es más útil para los niños sordos aprender a leer y escribir en castellano que poder hablarlo.
	El alumnado sordo debería estar en aulas específicas en las materias lingüísticas.
	El aprendizaje de la lengua de signos contribuye a que el alumnado sordo alcance niveles educativos más elevados.
	Creo que la integración en las aulas (niños con discapacidad, inmigrantes, minorías étnicas, etc.) funciona adecuadamente en este colegio.

En la tabla 17 incorporamos asimismo los ítems analizados específicamente en cada subgrupo: cuatro ítems en el caso del alumnado, cinco en el profesorado y dos en las familias.

Tabla 17. Ítems específicos analizados en cada subgrupo sobre la lengua de signos, el alumnado sordo y la educación inclusiva.

Ítems específicos	
Alumnado	Me gustaría/Me gusta tener compañeros sordos.
	Si tuviera un compañero que habla lengua de signos, me gustaría poder saludar, dar las gracias y decir algunas pequeñas cosas en su lengua.
	Los niños que oyen tienen mejores notas que los niños sordos.
	Me resultaría/Me resulta incómodo trabajar con compañeros que no hablan bien mi lengua.
Profesorado	Es necesario aprender lengua de signos para trabajar con el alumnado sordo que puede hablar.
	Me preocuparía/Me preocupa tener alumnado sordo.
	Los niños sordos que hablan mejor tienen menos dificultades para la lectura y la escritura.
	Todos los profesores deberíamos saber lengua de signos.
	La diversidad en las aulas dificulta nuestra labor docente.
Familias	Me preocuparía/Me preocupa que mi hijo tenga compañeros sordos.
	Los profesores de los niños sordos deben saber lengua de signos.

La variación que realizamos en la redacción de determinados ítems también puede observarse en las tablas 16 y 17, por ejemplo, para que los informantes nos indicaran si les "gustaría" o les "gusta" la posibilidad de aprender la LSE en la escuela; así como para indicar si les parece de utilidad para su "hijo/a" o "alumnado", según el grupo que realizara la valoración —respectivamente, la familia o el profesorado.

En todo caso, los enunciados fueron formulados positiva y negativamente para hacer referencia a creencias y actitudes tanto favorables como desfavorables, en una proporción similar (López Morales, 1994: 122). Para evitar que el ordenamiento de los ítems pudiera producir un efecto de contagio de unas respuestas sobre otras, un riesgo probado en los cuestionarios que investigan opiniones (López Morales, 1994: 125), hemos alternado las cuestiones objeto de análisis agrupándolas en secuencias

relacionadas temáticamente con el resto de enunciados que formulamos sobre otras lenguas y colectivos. Sin embargo, tal y como puede consultarse en el anexo 4, todos los ítems están ordenados de forma idéntica en los cuestionarios que elaboramos para cada grupo; es decir, que los cuestionarios que cubrieron el alumnado, profesorado y familias fueron los mismos en los tres centros objeto de estudio, salvo las diferencias que hemos comentado en la redacción de determinados ítems de acuerdo a la situación de la enseñanza de la LSE y la escolarización de alumnado sordo en el colegio.

Todos los cuestionarios son de respuesta cerrada para los tres grupos de informantes, concretamente dicotómica: sí o no. Ni siquiera hemos incorporado la opción "NS/NC", para indicar que "no sabe o no contesta", ante la posibilidad de que el desconocimiento de la LSE en la mitad de nuestros informantes incrementara el número de respuestas neutras y, por lo tanto, no válidas para el análisis exploratorio que decidimos realizar. También descartamos la posibilidad de utilizar una escala para indicar el grado de acuerdo o desacuerdo⁵¹ ante la edad del alumnado y decidimos optar, en todo caso, por la respuesta dicotómica para poder comparar entre sí a los diferentes grupos y subgrupos.

En los cuestionarios que adjuntamos en el anexo 4 puede consultarse asimismo cómo las instrucciones proporcionadas a los informantes inciden en reiterar nuestro interés por conocer únicamente su opinión. Por ejemplo, en esta segunda parte del cuestionario, indicamos expresamente que no existen respuestas correctas o incorrectas para evitar la posibilidad de que optaran por no responder y dejar en blanco determinadas cuestiones relacionadas con las lenguas de signos o el

⁵¹ Los cuestionarios sobre actitudes lingüísticas utilizan habitualmente escalas de intensidad como opción de respuesta para que los informantes muestren su grado de aceptación o rechazo ante las aseveraciones planteadas. Las escalas más comunes son las de tipo Likert, que suelen ofrecer entre tres y siete alternativas de respuesta para indicar el grado de acuerdo o desacuerdo, aunque como señala López Morales (1994: 123) siempre es recomendable utilizar un número impar de alternativas de respuesta porque permite al sujeto indicar una valoración neutral.

alumnado sordo. Todos los cuestionarios incluyen un apartado final para recoger tanto las sugerencias de los informantes como los posibles matices o aclaraciones que quisieran hacernos con relación a sus respuestas.

La validez y adecuación de los cuestionarios a los objetivos de nuestro estudio fue comprobada previamente por los mismos informantes que participaron en el pilotaje de las pruebas de medición indirecta, para valorar igualmente su diseño y la comprensión de las instrucciones e ítems por parte de todos los grupos y subgrupos. Los resultados que obtuvimos en los dos estudios piloto también nos sirvieron para reformular determinados aspectos en cuanto a la presentación y redacción del cuestionario, así como para eliminar algunos ítems que resultaron ser irrelevantes porque las respuestas eran unánimes.

En los cuestionarios que utilizamos definitivamente en el estudio, decidimos mantener los ítems referidos a las lenguas de signos cuya respuesta era mayoritariamente favorable o desfavorable porque el CEIP Escultor Acuña era el único colegio con alumnado sordo. Las respuestas que obtuvimos en el pilotaje del estudio nos confirmaron que la opinión de los informantes variaba según el grado de conocimiento de la LSE o el contacto previo con personas sordas, por eso, preferimos no descartar determinados ítems para comprobar si ambas variables o la participación de informantes sordos en este colegio podían influir significativamente en los resultados definitivos del estudio.

Durante el pilotaje del cuestionario corroboramos además la utilidad de la respuesta dicotómica para conocer la opinión o valoración, a priori, de nuestros informantes sobre los ítems referidos específicamente a la enseñanza de las lenguas de signos y las necesidades educativas del alumnado sordo.

Tal y como habíamos previsto, entre los informantes adultos que participaron tanto en el pilotaje de las pruebas como en el estudio definitivo, fue recurrente la alusión a la dificultad que encontraban para contestar afirmativa o negativamente a determinadas cuestiones sin disponer de alternativas intermedias de respuesta. Los

informantes que no tenían conocimientos previos de la LSE ni contacto con personas sordas manifestaron normalmente, sobre todo entre el profesorado, que su desconocimiento dificultaba la elección de una respuesta afirmativa o negativa; mientras que los informantes que tenían un conocimiento básico de la LSE o algún tipo de contacto con personas sordas indicaron que no podían responder a determinadas cuestiones debido a la heterogeneidad del colectivo.

A continuación, recogemos los comentarios que nos trasladaron algunos informantes en el apartado de sugerencias del cuestionario para ejemplificar la preferencia que manifestaron los adultos hacia otras alternativas de respuesta:

"Opino que hai preguntas ás que non se *pode* contestar con si ou non". "Moitas das preguntas dependen das circunstancias personais de cada individuo". (Maestras del colegio de Arteixo).

"Algunas preguntas me hicieron dudar, porque desconozco el mundo de los niños sordos". "Es muy difícil contestar con sí/no, el mundo está lleno de *depende*". (Madres del colegio de Oleiros).

"Hay preguntas imposibles de contestar sin la experiencia previa". "Sin conocer de cerca a personas sordas, no puedo valorarlo". (Maestras de los colegios de A Coruña).

"Las preguntas no contestadas entiendo que la respuesta SI/NO es insuficiente. En la realidad educativa actual hay matices". "Es muy complicado responder a estas preguntas con un sí o un no, hay muchos matices, depende de las situaciones, de cada niño..." (Maestras del colegio de Vigo).

Excepcionalmente, el profesorado del colegio de Redondela no manifestó ninguna objeción con relación a las opciones de respuesta pese a que en este grupo había informantes con conocimientos previos de la LSE o alumnado signante. Así, recogemos a continuación el único comentario que nos trasladó una de las informantes:

Estas respuestas no sólo sirven a los encuestadores puesto que nos hacéis plantearnos preguntas que de otro modo no nos hubiéramos planteado. (Maestra del colegio de Redondela).

La decisión de proporcionar una opción de respuesta dicotómica, a pesar de los inconvenientes y limitaciones que ha supuesto para nuestros informantes, creemos que favoreció la recogida y el posterior análisis de datos. En todo caso, solicitar su opinión sobre determinadas cuestiones sin posibilitar una alternativa neutra de

respuesta nos ha permitido aproximarnos a sus creencias o actitudes hacia la LSE y sus hablantes. Principalmente, porque la respuesta dicotómica facilitó la comparación entre sí de las respuestas teniendo en cuenta las diferencias que existen entre los grupos y subgrupos de informantes con respecto a la edad y el conocimiento previo de la LSE o personas sordas. Las opiniones que recogimos adicionalmente para matizar determinadas respuestas nos sirvieron además para corroborar la existencia de determinados tópicos, estereotipos y prejuicios que suelen referirse habitualmente en el contexto escolar del alumnado sordo (Burns et al., 2001; Grosjean, 1982; Hill, 2013; Krausneker, 2015), tal y como manifiestan los siguientes comentarios:

Cuantas más lenguas se aprendan mejor. Tanto los idiomas como lenguaje de signos. Creo que la comunidad sorda no es muy visible. (Madre de un alumno de primaria, Arteixo).

Considero que el alumnado sordo emplee el lenguaje sin signos (siempre que pueda, según su capacidad). (Maestra de infantil, A Coruña).

En el caso de la discapacidad auditiva, hay un antes y un después en la educación y en los retos que pueden plantearse los alumnos sordos después del implante coclear (en España años 90). (Maestra de AL, Vigo).

3.2.4. Recogida de datos

3.2.4.1. Planificación

Desde el inicio de la planificación de las pruebas tuvimos que descartar la posibilidad de realizar por separado las dos mediciones, directa e indirecta, porque todos los colegios nos comentaron la dificultad que tenían habitualmente para lograr la participación de las familias en las actividades propuestas tanto en el horario escolar como extraescolar.

El contacto que establecimos con la dirección de todos los colegios para solicitar formalmente su participación en el estudio, así como con las coordinadoras del proyecto PEL en los dos centros de experimentación, nos permitió planificar la

recogida de datos de acuerdo a las preferencias y requisitos que nos trasladaron en cada centro. En los tres colegios, las pruebas fueron realizadas por el alumnado en el horario lectivo y por el profesorado en su horario de permanencia en el centro, mientras que las familias las hicieron tras finalizar la charla informativa que organizamos para facilitar su participación y obtener así una muestra representativa de informantes⁵².

La mayoría de los centros mostraron interés en plantear una charla sobre el uso responsable de las nuevas tecnologías, por eso, también decidimos optar por esta temática en la selección de los textos que elaboramos para aplicar la técnica de las máscaras. En la medida de lo posible, intentamos vincular la realización de las pruebas con las charlas dirigidas a las familias para evitar asimismo que fuera evidente el objetivo principal del estudio.

De este modo, optamos por realizar las pruebas el mismo día con el alumnado y las familias de cada colegio; concretamente, por la mañana con los alumnos y por la tarde con los padres, así como con los profesores en uno de los colegios de A Coruña (CEIP VLS). El profesorado del otro colegio de A Coruña (CEIP CE) y Vigo (CEIP EA) realizaron las pruebas una vez finalizado el curso lectivo, en ambos casos con el objetivo de facilitar igualmente la participación de todo el claustro de profesores.

⁵² En uno de los colegios de A Coruña no fue necesario organizar la charla para las familias porque ya estaba prevista su realización, tal y como ocurrió en el colegio de Oleiros que participó en el pilotaje del estudio, por lo que solicitamos igualmente la colaboración de la asociación de padres para que nos permitieran realizar las pruebas durante su celebración. Así, la recogida de datos con las familias fue organizada del mismo modo en todos los colegios; en Coruña, a través de las campañas de prevención que imparten profesionales de la Guardia Civil, Policía Nacional y Policía Local en los centros escolares; mientras que en el colegio de Vigo contamos con la colaboración de una pedagoga del Servicio de Menores de la Xunta de Galicia que también es profesora en la Universidad de Vigo.

3.2.4.2. Desarrollo

La duración estimada de las pruebas era, como máximo, una hora con cada grupo de informantes y ha sido necesaria media hora con el profesorado y las familias, aproximadamente, y cuarenta y cinco minutos con el alumnado.

El orden de presentación de las dos pruebas fue exactamente el mismo en todos los colegios y grupos de informantes, incluso entre los que participaron en la fase de pilotaje; en primer lugar, presentamos los vídeos para realizar la medición indirecta de sus actitudes lingüísticas a través de una escala de diferencial semántico y en segundo lugar respondieron el cuestionario para obtener directamente su opinión sobre las lenguas de signos, su enseñanza y las necesidades específicas del alumnado sordo.

El hecho de presentar los cuatro vídeos por separado en los colegios objeto de estudio, dos estímulos textuales en español y dos en LSE, nos ha supuesto la necesidad de plantear finalmente un contrabalanceo entre los estímulos para poder mantener el mismo orden con todos los grupos. Normalmente, suele dividirse cada grupo de informantes a la mitad para intercambiar el orden de presentación de los estímulos (Ward Trotter, 1989), pero seguir esta recomendación no era viable en nuestro estudio por las dificultades que teníamos, sobre todo, con las familias. Por lo tanto, dado que nuestro interés principal ha sido analizar las posibles diferencias entre los grupos y subgrupos de informantes según la modalidad lingüística del texto y no según el sexo del hablante o signante, optamos por contrabalancear los videos alternando el orden de presentación de los dos textos y lenguas de la siguiente manera:

- **Vídeo 1:** El texto en *español* sobre los *videojuegos* narrado por una mujer.
- **Vídeo 2:** El texto en *LSE* sobre los *chatbots* narrado por un hombre.
- **Vídeo 3:** El texto en *LSE* sobre los *videojuegos* narrado por una mujer.
- **Vídeo 4:** El texto en *español* sobre los *chatbots* narrado por un hombre.

Todos los informantes, independientemente de su conocimiento de la LSE, fueron informados previamente de que el contenido de los vídeos en español era el mismo que el de los textos presentados en LSE, y viceversa, según el sexo del hablante y signante. Por ejemplo, en el colegio Acuña solicitamos la colaboración de las intérpretes para que, si era necesario, realizaran una traducción del cuestionario de evaluación a los informantes sordos que había entre el alumnado y familias, pero les indicamos expresamente que no podían traducir los textos escritos que proyectamos en la prueba de las máscaras, en su caso, antes de los vídeos en español. No obstante, en la segunda presentación de los textos en LSE (vídeo 3) o español (vídeo 4), tanto los informantes oyentes como los sordos nos solicitaron visionar directamente los vídeos sin proyectar el texto escrito, ya que el contenido era el mismo.

Las pruebas fueron administradas por entrevistadoras ajenas en los colegios de Coruña y Pontevedra para evitar que vincularan la realización del estudio con la implantación del portafolio en los dos centros de experimentación, pero todos los grupos y subgrupos de informantes recibieron las mismas instrucciones.

Con respecto a la técnica de las máscaras, como era probable que muchos informantes cuestionaran la prueba por parecerles artificial o incluso absurda, especialmente a los adultos, pusimos como ejemplo previo la primera impresión que puede causarnos la apariencia física de una persona cuando la conocemos. Por eso, como hemos mencionado, optamos por denominar "impresiones ocultas" a la adaptación que hemos realizado de esta técnica.

Para mostrar que los informantes no asociaron, en ningún caso, la evaluación de los hablantes y signantes con una valoración de sus actitudes hacia las dos lenguas, ni tampoco con una evaluación del proyecto PEL, incorporamos a continuación algunos comentarios que nos hicieron en los colegios que participaron tanto en el pilotaje como en el estudio:

No tengo elementos de juicio necesarios para determinar si es rico, solidario, inteligente, etc... por una charla, sea en lengua de signos o en castellano. Es prejuizar. (Madre de un alumno de primaria, Oleiros).

Con respecto aos videos, decir que considero que non son acertados para valorar os ítems que se proponen. (Maestra de primaria, A Coruña).

No se puede valorar el grado de inteligencia etc., por un vídeo. Por lo tanto mi valoración hacia los vídeos es muy subjetiva. Puede que me haya equivocado. No comparto el análisis de los vídeos con esta escala de valores. (Maestra de lengua extranjera, Vigo).

Algúns aspectos son difíciles de valorar soamente pola imaxen (intelixencia, estudos, etc.). (Maestra de AL, Vigo).

Contesté por colaborar. No se puede hacer una expectativa de alguien sólo por la imagen. (Maestra de primaria, Vigo).

Al ver los videos parece que te fijas más en el lenguaje de signos que en lo que te están contando. La primera chica hablante me pareció más sonriente que la de LSE. En el video de los chicos me pasó lo contrario. (Madre de un alumno de primaria, Arteixo).

Me pareció muy interesante la encuesta pero en los videos era un poco difícil intuir como eran. (Alumno de primaria, A Coruña).

Me gustó ver en los vídeos personas sordas. (Alumno de primaria, Vigo).

3.2.5. Precisiones metodológicas: los ANOVA

Para el tratamiento y análisis estadístico de los datos proporcionados por los informantes hemos utilizado el programa *Statistical Package for the Social Science, SPSS Statistics*, versión 21. Entre todos los procedimientos de análisis que nos ofrece este programa hemos optado principalmente por el análisis factorial, el ANOVA de medidas repetidas y el ANOVA multivariante o univariante.

En primer lugar, para reducir los datos que obtuvimos tanto en la técnica de las impresiones ocultas como a través del cuestionario, realizamos un análisis factorial que nos permitió agruparlos mediante la búsqueda de dimensiones subyacentes entre las variables dependientes que consideramos en cada caso⁵³. En segundo

⁵³ Para realizar el análisis factorial hemos optado por el método de extracción que actúa por defecto en el SPSS, el método de componentes principales. Como método de rotación de la solución factorial hemos seleccionado *Varimax*, porque simplifica la interpretación de los factores

lugar, una vez que agrupamos las variables en escalas, fueron analizadas según el modelo estadístico que resultaba más adecuado para cada técnica: utilizamos el ANOVA de medidas repetidas para analizar los datos de las impresiones ocultas y el ANOVA multivariante o univariante para las respuestas del cuestionario. En ambos casos, los análisis de varianza (ANOVA) efectuados nos han permitido comprobar los efectos de una o más variables independientes sobre las variables dependientes para confirmar, o rechazar, la existencia de diferencias significativas en las valoraciones realizadas por los grupos y subgrupos de informantes.

Así, hemos utilizado técnicas de *análisis multivariable* para “descubrir o confirmar la existencia de agrupaciones, semejanzas o relaciones de diversa índole entre los datos de las variables observadas” (Moreno Fernández, 1990: 152). Para analizar los datos de los dos tipos de medición, directa e indirecta, hemos optado en primer lugar por pruebas multivariantes que nos permitieran comprobar la existencia de diferencias significativas entre los grupos y subgrupos de informantes; y, en segundo lugar, con determinadas variables, optamos por pruebas univariantes para localizar los niveles o subgrupos en los que estaban las diferencias.

En todo caso, como señala Moreno Fernández (1990: 137) “el segundo fin del análisis estadístico es hacer estimaciones de significación y fiabilidad”. Por eso, a partir del tratamiento de los datos obtenidos podemos confirmar o rechazar un conjunto de hipótesis que “pueden referirse a la vinculación existente entre diversas variables y pueden ser planteadas de forma positiva o negativa” (ibíd.):

La forma negativa, hacia la que están orientadas muchas de las pruebas estadísticas (varianza, t , χ^2 , etc.), consiste en presentar una hipótesis que debe ser rechazada al aplicar la estadística sobre los datos, de tal manera que quede comprobada su contraria: recibe el nombre de «hipótesis nula» (ob. cit.: 138).

El nivel de significación estadística (sig.) que hemos considerado en todos nuestros análisis es igual o inferior a 0.05 (sig. \leq 0.05), de acuerdo a la pauta habitual

optimizando la solución por columnas. Concretamente, este método efectúa una rotación ortogonal que minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor.

que suele establecerse en ciencias sociales. Todas las diferencias que consideramos significativas en el estudio tienen así una probabilidad menor del 5% ($p \leq .050$) de deberse al azar, es decir, que la probabilidad para rechazar la hipótesis nula de que no hay diferencias entre las varianzas de las variables analizadas es igual o superior al 95%.

Los análisis de varianza nos han permitido cuantificar la variación de los datos entre los grupos y subgrupos⁵⁴ de la muestra objeto de estudio porque su finalidad es "comparar las medias y la forma en que los datos se distribuyen alrededor de esas medias" (Moreno Fernández 1990: 139). Así, como explica Moreno Fernández (1990: 129): "aunque dos poblaciones o muestras presenten una media idéntica respecto de una variable determinada, puede haber entre ellas importantes diferencias".

La diferencia principal entre el ANOVA univariante y multivariante, tal y como indica su denominación, es que nos permiten analizar una o más variables dependientes para comprobar, respectivamente, "si muestras diferentes de una misma variable tienen comportamientos distintos respecto de otra variable (...) o atendiendo a más de una variable" (Moreno Fernández, 1990: 139).

El efecto de una o más variables dependientes se analiza como factores inter-sujetos o completamente aleatorizados en el ANOVA univariante o multivariante, es decir, que a cada nivel del factor se le asigna o le corresponde un grupo diferente de sujetos. En cambio, el ANOVA de medidas repetidas se caracteriza porque permite analizar el efecto de una o más variables dependientes en el mismo grupo de sujetos, por lo tanto, como factores intra-sujetos.

⁵⁴ La variación entre los diferentes grupos y subgrupos de la muestra objeto de estudio se cuantifica mediante el estadístico F, que es el cociente entre dos estimadores diferentes de la varianza poblacional: uno de estos estimadores se obtiene a partir de la variación existente entre las medias de los grupos (variación inter-grupos), y el otro estimador se obtiene a partir de la variación existente entre las puntuaciones dentro de cada grupo (variación intra-grupos).

Por consiguiente, el ANOVA de medidas repetidas es el modelo de análisis que se adecúa mejor a los datos que obtuvimos mediante la técnica de las impresiones ocultas. Nuestros informantes valoraron dos lenguas, el español y la LSE, a través de dos dimensiones de evaluación para cada hablante o signante; de modo que los datos que nos proporcionaron son los mismos que si analizáramos, por ejemplo, la respuesta de un grupo de pacientes a dos tratamientos sobre los que hemos realizado una medición con dos variables tras su finalización. Sin embargo, el ANOVA multivariante o univariante es el modelo más adecuado para analizar los datos del cuestionario ya que nos permite contrastar las respuestas de los diferentes grupos y subgrupos de informantes; de manera que, retomando el mismo supuesto, nos permitiría comparar la respuesta a cada tratamiento en dos grupos distintos de pacientes.

Además, en relación con el ANOVA de medidas repetidas, hemos tenido en cuenta el requisito de *esfericidad* a la hora de realizar los contrastes entre los grupos y subgrupos de informantes de los tres colegios, así como del colegio de Vigo en el que experimentamos nuestra versión multimodal del PEL. Cuando se considera cada factor por separado, este modelo de análisis exige que sean iguales las varianzas tanto de los factores intra-sujetos en cada nivel de medición como en los subgrupos de los factores inter-sujetos. Dado que nuestros datos podían incumplir dicha exigencia en determinadas variables, hemos optado por utilizar una prueba multivariada para facilitar asimismo el análisis ya que este tipo de pruebas no se ven afectadas por el requisito de esfericidad⁵⁵. De los cuatro test multivariados que ofrece por defecto el SPSS, hemos escogido el que suele utilizarse en este tipo de

⁵⁵ Este requisito es comprobado en el SPSS mediante una prueba estadística denominada *W de Mauchly*, que efectúa una corrección sobre los grados de libertad cuando se detectan diferencias significativas entre las varianzas. El programa SPSS ofrece por defecto cuatro estadísticos univariados, uno que es apropiado para los casos en que cumple la condición de esfericidad y tres para aquellos casos en los que no se cumple dicha condición. Para facilitar el análisis, el SPSS ofrece además cuatro estadísticos multivariados que no se ven afectados por este requisito, entre ellos el que hemos utilizado en nuestro análisis: *la lamda de Wilks*.

análisis, la *lambda de Wilks*, porque se sitúa en un punto intermedio entre el conservadurismo extremo —que aumenta el riesgo de que se pasen por alto diferencias significativas (errores estadísticos de tipo II) y la liberalidad —que aumenta el riesgo de que se consideren como significativas diferencias que no lo son (errores de tipo I).

A partir de los datos que hemos obtenido en cada una de las técnicas de medición, indirecta y directa, en el siguiente capítulo mostraremos las similitudes y diferencias que podemos establecer entre los colegios objeto de estudio. En primer lugar, explicaremos los resultados de la medición indirecta que realizamos a través de una adaptación de la prueba de las máscaras (*matched-guise technique*) y, en segundo lugar, los de la medición directa que hicimos mediante un cuestionario de respuesta cerrada. Previamente, detallaremos cómo hemos agrupado las variables dependientes en escalas según los análisis factoriales que realizamos con los datos de las dos pruebas. Posteriormente, analizaremos las diferencias significativas que hemos confirmado entre los grupos y subgrupos de informantes a través de los análisis de varianza (ANOVA), que hicimos igualmente con los resultados de ambas mediciones.

Capítulo IV. LAS ACTITUDES HACIA LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA EN TRES ESCUELAS GALLEGAS: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS

Las creencias no son ideas que tenemos, sino ideas que somos (Ortega y Gasset, 1959).

En este capítulo presentamos los resultados del estudio que hemos realizado para conocer las actitudes lingüísticas que manifiestan hacia la lengua de signos española el alumnado, profesorado y las familias de tres colegios gallegos de infantil y primaria.

De acuerdo a las variables independientes que hemos establecido en el estudio, la enseñanza de la LSE en la escuela, la experimentación del PEL y las características del informante según su rol en la comunidad educativa o el sexo, comentaremos las diferencias estadísticamente significativas que existen entre las actitudes lingüísticas de nuestros informantes, así como las similitudes que podemos establecer entre sus actitudes o creencias sobre la LSE.

Además, discutiremos los resultados que hemos obtenido con relación a otros estudios realizados en el contexto escolar del alumnado sordo, inmigrante o que pertenece a otras minorías lingüísticas y culturales.

1. Medición indirecta de actitudes hacia la LSE: la técnica de las impresiones ocultas

1.1. Las dimensiones de evaluación

Como hemos descrito en el capítulo anterior (véase cap. III, apdo. 3.2.3.1), los informantes de nuestro estudio valoraron a cada hablante y signante de los cuatro vídeos, dos en español y dos en LSE, a través de una escala de diferencial semántico.

A priori, asignamos los diez atributos que forman esta escala a una dimensión de estatus y solidaridad de modo que, a su vez, cada dimensión constituye una escala o subescala que está formada supuestamente por cinco atributos; la dimensión de estatus por los atributos *inteligente, que tenía buenas notas en el colegio, trabajador, responsable e independiente*; y la dimensión de solidaridad, por *simpático, que tiene muchos amigos, que se puede confiar en él, que se preocupa por los demás y buena persona*.

De acuerdo con la práctica habitual en la medición indirecta de actitudes lingüísticas a través de la técnica de las máscaras, podíamos haber asumido como válida esta distribución de los atributos y sumar directamente sus puntuaciones para calcular la puntuación correspondiente a cada dimensión en los dos textos de LSE y español. Tal y como aconseja Fernández Rodríguez (1984), decidimos realizar un análisis factorial para averiguar si, efectivamente, en cada estímulo textual, los atributos agrupaban en los dos factores o dimensiones que habíamos presupuesto inicialmente. Los resultados obtenidos en el pilotaje de la prueba no nos habían permitido corroborar dicha dimensionalidad en ninguna de las lenguas, así que necesitábamos comprobar si el desdoble de los vídeos y la modificación de la escala de diferencial semántico habían solventado este problema.

A diferencia de los análisis que habíamos realizado anteriormente con los datos de los informantes que participaron en los dos pilotajes previos del estudio (n=118), en el primer análisis factorial que hicimos para cada vídeo, todos los atributos agrupaban en una única dimensión mediante el procedimiento que aplica por defecto el programa estadístico. En la tabla 18 mostramos los resultados del análisis exploratorio que realizamos con los datos de los cuatro estímulos textuales en LSE y español, es decir, agregando los datos de los cuatro vídeos, una práctica habitual a la hora de indagar la estructura dimensional de las lenguas o variedades. Concretamente, para agregar los datos de las lenguas, realizamos una matriz de correlaciones formada por la suma de las puntuaciones que cada informante otorgó

a los cuatro estímulos textuales, dos hablantes y dos signantes, en cada una de las escalas de evaluación⁵⁶:

Tabla 18. Extracción automática de factores con los datos agregados de los cuatro estímulos textuales en LSE y español.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,980	59,802	59,802	5,980	59,802	59,802

A través de nuestra escala de diferencial semántico, formada por un único componente, factor o dimensión, podíamos explicar casi el 60% de la varianza que existe entre los datos proporcionados por todos los informantes. Los resultados del análisis de fiabilidad que realizamos igualmente para esta escala unidimensional, en cada estímulo textual de LSE y español, nos permitían optar por esta posibilidad de análisis y obtener directamente las puntuaciones de los dos hablantes y signantes mediante la suma o la media. Así, como puede observarse en la tabla 19, en todos los casos el *alpha de Cronbach* se aproximaba a 0.9 o incluso era superior; un coeficiente que podíamos considerar excelente ya que este índice de fiabilidad es aceptable a partir de 0.7, 0.8 es bueno y 0.9 es excelente.

Tabla 19. Coeficientes de fiabilidad de la escala unidimensional.

	Alfa de Cronbach
LSE chica	0,938
LSE chico	0,927
Español chica	0,898
Español chico	0,931

Este procedimiento hubiera sido justificable matemáticamente puesto que existía un alto grado de consistencia y estabilidad en las puntuaciones obtenidas, en los

⁵⁶ Tal y como aclara Fernández Rodríguez (1984), mediante este procedimiento cada informante cuenta en realidad como cuatro informantes distintos, "cada uno de ellos con una puntuación procedente de la suma de cuatro voces" (ob. cit.: 428).

distintos atributos, para cada uno de los estímulos en LSE y español. No obstante, como el coeficiente *alpha* también puede ser elevado en subgrupos de atributos que correlacionan entre sí en mayor grado que con los demás, formando así un conjunto que tiene una estructura multidimensional, decidimos comprobar si podíamos considerar la existencia de las dos dimensiones que habíamos presupuesto inicialmente y contrastar, en consecuencia, ambas dimensiones entre los textos grabados en cada lengua.

Cuando realizamos esta nueva comprobación, según Fernández Rodríguez (1984: 427) tampoco podíamos partir sin más de las dos dimensiones que encontramos tras agregar las evaluaciones de los cuatro estímulos textuales y considerar la existencia de dos dimensiones. Así, en la tabla 20 puede comprobarse que los atributos agrupaban perfecta y coherentemente en cada una de ellas, tal y como habíamos presupuesto:

Tabla 20. Matriz de componentes rotada para los cuatro estímulos agregados.

	Conjunto datos_ LSE y español (67,22% de la varianza)	
	Factor 1 (34,67%) Solidaridad	Factor 2 (32,55%) Estatus
Simpatía	0,797	
Preocupado	0,767	
Confianza	0,719	
Bondad	0,699	
Amigos	0,693	
Notas		0,808
Inteligente		0,751
Trabajador		0,712
Independiente		0,684
Responsable		0,665

A pesar de comprobar la existencia de las dos dimensiones agregando todos los estímulos textuales en LSE y español, necesitábamos confirmar que ambos factores se mantenían estables en cada estímulo, es decir, en cada texto de LSE y español. Como señala Fernández Rodríguez (1984: 427), la práctica de agregar las lenguas o variedades para indagar la estructura factorial de las dimensiones y calcular posteriormente las puntuaciones de las mismas en cada texto, sin tener en cuenta

las posibles diferencias que pueden existir en la correlación de los atributos, también ha sido habitual desde los primeros trabajos sobre *matched-guise* que han comprobado la dimensionalidad de las escalas de diferencial semántico.

De acuerdo con las advertencias de este autor, en la validación que realizamos con los textos de cada hablante y signante no obtuvimos la estabilidad deseada entre los atributos que formaban cada dimensión, porque agrupaban de forma distinta en los cuatro estímulos textuales. Sin embargo, como mostramos en la tabla 21, sí que la obtuvimos cuando agrupamos los dos textos en LSE y los dos textos en español, y prescindimos de los atributos "independiente" y "buena persona" ya que cambiaban de dimensión en español:

Tabla 21. Matrices de componentes rotadas para los estímulos agregados en LSE y español.

	Conjunto datos_ español (65,28% de la varianza)		Conjunto datos_ LSE (70,07% de la varianza)	
	Factor 1 (33,88%) Estatus	Factor 2 (31,40%) Solidaridad	Factor 1 (35,02%) Estatus	Factor 2 (35,05%) Solidaridad
Inteligencia	0,809		0,75	
Notas	0,761		0,795	
Trabajador	0,692		0,763	
Responsable	0,732		0,678	
Independiente		0,531	0,763	
Amigos		0,86		0,591
Simpatía		0,744		0,811
Confianza		0,67		0,706
Preocupado		0,633		0,817
Bondad	0,638			0,761
	Español (67,96% de la varianza)		LSE (72,14% de la varianza)	
	Factor 1 (34,89%) Estatus	Factor 2 (33,07%) Solidaridad	Factor 1 (37,02%) Estatus	Factor 2 (35,12%) Solidaridad
Inteligencia	,814		,804	
Notas	,769		,822	
Responsable	,733		,708	
Trabajador	,690		,794	
Amigos		,850		,602
Simpatía		,768		,776
Confianza		,677		,780
Preocupado		,630		,819

En la evaluación de la LSE, cuando agrupamos los dos textos⁵⁷, puede observarse que la distribución de los atributos en cada dimensión se corresponde con la que habíamos presupuesto inicialmente. Las cualidades que se refieren a la actividad o capacidad del hablante o signante, como *trabajador* o *responsable*, que han sido consideradas en otras investigaciones como una dimensión mixta o adicional (Fernández Rodríguez, 1984; Loureiro-Rodríguez, 2008), correlacionan así en mayor grado con los atributos que evalúan el prestigio, estatus o éxito como por ejemplo *inteligente* o *independiente* en el caso de la LSE. La identificación de las lenguas de signos con el contexto de la discapacidad parece haber influido en la evaluación de los atributos que integran la dimensión de estatus, tal y como afirman Báez Montero y Cabeza Pereiro (2005: 284), probablemente porque se evalúa sobre todo la capacidad del signante. Quizás, por este mismo motivo, la valoración del atributo *buena persona* solo correlaciona en mayor grado con los atributos que forman la dimensión de solidaridad también en el caso de la LSE, por su asociación con el colectivo de personas sordas.

En todo caso, dado que en nuestro estudio no nos interesaba contrastar la diferencia entre los estímulos según el sexo del hablante o el signante, sino según la lengua utilizada, y que los dos textos eran similares, en ambos casos divulgativos y sobre tecnología, preferimos analizar los contrastes entre las dos dimensiones de evaluación en cada lengua que comparar las diferencias entre los cuatro estímulos en LSE o español a través de una escala unidimensional. En la tabla 22 puede observarse que la fiabilidad de las escalas de atributos que formaban cada una de

⁵⁷ Para agregar por separado los dos estímulos textuales en LSE y español, realizamos una nueva matriz de correlaciones formada por la suma de las puntuaciones que otorgaron los informantes a los dos hablantes y a los dos signantes, en cada una de las escalas de evaluación (Fernández Rodríguez, 1984: 428). Es decir que, en este caso, cada informante cuenta en realidad como dos informantes distintos, cada uno de ellos con una puntuación procedente de la suma de los dos hablantes o signantes.

las dimensiones seguía siendo muy buena en las dos lenguas, porque lógicamente así era en la escala unidimensional:

Tabla 22. Coeficientes de fiabilidad de las escalas para cada dimensión de evaluación en LSE y español.

	Alfa de Cronbach
LSE estatus	0,889
LSE solidaridad	0,884
Español estatus	0,839
Español solidaridad	0,827

La agrupación de los atributos en las dos dimensiones de evaluación, excepto en el caso de *independiente/dependiente* y *buena/mala persona*, coincide finalmente con la presuposición que realizamos a priori, aunque como hemos ejemplificado es conveniente comprobarla en cada investigación. Por ejemplo, en nuestro estudio, las comprobaciones realizadas mediante varios análisis factoriales nos han servido para corroborar que las dimensiones y los atributos que las forman pueden variar entre los textos, hablantes, lenguas o variedades que se utilicen como estímulo (Fernández Rodríguez, 1984). Además, si no hubiéramos realizado estos análisis, nuestras dimensiones estarían formadas en ambos casos por cinco atributos, en vez de por los cuatro que forman a su vez las cuatro escalas que utilizamos definitivamente para comparar las valoraciones otorgadas por los informantes a cada lengua:

- **Español_ solidaridad:** simpático, que tiene muchos amigos, que se puede confiar en él y que se preocupa por los demás.
- **Español_ estatus:** inteligente, que tenía buenas notas en el colegio, trabajador y responsable.
- **LSE_ solidaridad:** simpático, que tiene muchos amigos, que se puede confiar en él y que se preocupa por los demás.
- **LSE_ estatus:** inteligente, que tenía buenas notas en el colegio, trabajador y responsable.

Para calcular las puntuaciones de los informantes en las cuatro escalas de atributos, dos dimensiones por cada lengua, optamos en primer lugar por calcular la media para cada atributo en los dos estímulos de LSE y español, y en segundo lugar para cada escala o subconjunto de atributos en LSE y español. Este procedimiento es menos exacto matemáticamente, pero es el más utilizado en este tipo de investigaciones porque las puntuaciones que asigna automáticamente el programa estadístico son estandarizadas; es decir, tienen una media de 0 y una desviación estándar de 1; e imposibilitan por lo tanto el análisis de las diferencias entre las lenguas y las dimensiones debido a que todas ellas tendrían la misma media y desviación típica⁵⁸.

Las puntuaciones que obtuvimos en cada una de las cuatro dimensiones fueron analizadas de este modo como factores intra-sujetos en el ANOVA de medidas repetidas para poder verificar si existían diferencias significativas entre las valoraciones de las lenguas, las dimensiones y/o en la interacción entre lenguas y dimensiones. En la tabla 23 detallamos la estructura que introducimos en el modelo para analizar las cuatro variables dependientes y su interacción, concretamente, dos lenguas por dos dimensiones:

Tabla 23. ANOVA de medidas repetidas: 2 factores con 2 niveles de medición c/u.

1. Español	1.1. Solidaridad
	1.2. Estatus
2. LSE	2.1. Solidaridad
	2.2. Estatus

Asimismo, introducimos en el modelo de análisis los factores inter-sujetos que nos interesaba comparar entre los grupos y subgrupos de informantes: la enseñanza

⁵⁸ Tal y como señala López Morales (1994: 164), la varianza y la desviación típica son dos medidas muy utilizadas en los análisis lingüísticos. Ambas técnicas nos permiten cuantificar, respectivamente, cuánta es la variación de los datos y cuánto se desvían los elementos analizados con respecto a la media (ob. cit.:131). Así pues, como hemos precisado anteriormente (véase cap.3, apdo. 3.2.5), puede haber importantes diferencias entre las medias de dos poblaciones o muestras, aunque presenten una media idéntica con respecto a una variable determinada (ob. cit.: 129).

de la LSE en la escuela, el rol y sexo de los informantes, y la experimentación del PEL multimodal en el análisis que realizamos únicamente con los datos del CEIP Escultor Acuña.

Por lo tanto, para comprobar nuestras hipótesis iniciales mediante el ANOVA de medidas repetidas, analizamos los efectos de las variables independientes en los siguientes contrastes entre las variables dependientes:

- Contraste entre las lenguas (*LSE vs. español*) según la enseñanza de la LSE en la escuela (*sí vs. no*):
 - **H₁**: la media de la LSE es menor en la escuela que escolariza a alumnado sordo e incorpora la enseñanza de esta lengua en su proyecto educativo.
 - **H₃**: No hay diferencias significativas entre las medias de la LSE en las escuelas que no tienen alumnado sordo ni incorporan la enseñanza de esta lengua en su proyecto educativo.
- Contraste entre las lenguas (*LSE vs. español*) según la experimentación del PEL Multimodal (*sí vs. no*):
 - **H₂**: la media de la LSE es mayor entre los informantes que han experimentado el PEL Multimodal.

Además, para averiguar las actitudes lingüísticas que manifiestan los informantes de las tres escuelas de acuerdo a las variables dependientes e independientes que establecimos previamente, también comprobamos las siguientes hipótesis a partir de los contrastes realizados entre las lenguas, las dimensiones y la interacción de ambos factores:

- *LSE vs. español*:
 - **H₄**: Hay diferencias significativas entre las medias de la LSE y el español.
- *Estatus vs. solidaridad*:

- **H₅**: Hay diferencias significativas entre las medias de la dimensión de estatus y solidaridad.
- **H₆**: Hay diferencias significativas entre las medias de la dimensión de estatus y solidaridad según la enseñanza de la LSE en la escuela.
- **H₇**: Hay diferencias significativas entre las medias de la dimensión de estatus y solidaridad según la experimentación del PEL Multimodal.
- *LSE_estatus vs. español_estatus y LSE_solidaridad vs. español_solidaridad*
 - **H₈**: La media de la LSE es inferior a la del español en la dimensión de estatus.
 - **H₉**: en el colegio que escolariza a alumnado sordo e incorpora la enseñanza de esta lengua en su proyecto educativo, la media de la LSE es inferior a la del español en la dimensión de estatus y superior en la dimensión de solidaridad.
 - **H₁₀**: la media de la LSE es mayor entre los informantes que han experimentado la versión multimodal del PEL, tanto en la dimensión de estatus como en la dimensión de solidaridad.

Por último, comprobamos los efectos que podían tener el rol y el sexo de los informantes en las valoraciones sobre la LSE, de modo que dichos efectos fueron analizados igualmente en los contrastes entre las lenguas, las dimensiones de evaluación y su interacción para corroborar o refutar la existencia de diferencias significativas:

- Según el rol del informante:
 - **H₁₁**: entre las medias de las lenguas.
 - **H₁₂**: entre las medias de las dimensiones de evaluación.
 - **H₁₃**: entre las medias de la interacción entre lenguas y dimensiones.
- Según el sexo del informante:

- o **H₁₄**: entre las medias de las lenguas.
- o **H₁₅**: entre las medias de las dimensiones de evaluación.
- o **H₁₆**: entre las medias de la interacción entre lenguas y dimensiones.

1.4. Valoraciones sobre la LSE: resultados

Tal y como puede observarse en la tabla 24, los resultados de los análisis de varianza realizados para comparar todas las medias de los grupos y subgrupos de informantes confirmaron que existían diferencias significativas entre las dos dimensiones de evaluación y en la interacción entre las siguientes variables dependientes e independientes (sig. \leq .05):

Tabla 24. Resultados de los ANOVA de medidas repetidas: contrastes intra-sujetos⁵⁹.

	Lamda de Wilks	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.
Dimensiones (H₅)	,830	34,311	1	167	,000
Lenguas *LSE escuela (H₁)	,976	4,060	1	167	,046
Lenguas *Sexo (H₁₄)	,913	15,971	1	167	,000
Dimensiones *Rol (H₁₂)	,912	8,030	2	167	,000
Lenguas *PEL aula (H₂)	,942	5,771	1	93	,018

Así, de las dieciséis hipótesis que comprobamos mediante los ANOVA de medidas repetidas, fueron confirmadas cinco hipótesis:

⁵⁹ La tabla 24 indica el resultado del estadístico *lambda de Wilks*, uno de los cuatro estadísticos multivariados que ofrece el SPSS para poner a prueba cada una de las hipótesis nulas de interés en el diseño que hemos considerado (véase tabla 23). Este estadístico permite valorar el grado de diferenciación entre los grupos tomando como referencia las variables independientes incluidas en cada paso del análisis, para contrastar la hipótesis nula de que las medias de los grupos son iguales. Concretamente, hace una valoración global del grado de diferenciación entre los grupos y subgrupos para expresar la proporción de variabilidad total no debida a las diferencias entre ellos. Puesto que el nivel crítico (sig.) asociado a cada uno de los factores o variables es menor que 0.050, podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias y concluir que las valoraciones de los informantes no han sido las mismas para las dos lenguas y dimensiones de evaluación.

- **H₅**: hay diferencias significativas entre las medias de la dimensión de estatus y solidaridad.
- **H₁**: la media de la LSE es menor en la escuela que escolariza a alumnado sordo e incorpora la enseñanza de esta lengua en su proyecto educativo.
- **H₁₄**: hay diferencias significativas entre las medias de las lenguas según el sexo del informante.
- **H₁₂**: hay diferencias significativas entre las medias de las dimensiones de evaluación según el rol del informante.
- **H₂**: la media de la LSE es mayor entre los informantes que han experimentado el PEL Multimodal.

Por consiguiente, hemos comprobado estadísticamente las tres hipótesis que formulamos en el planteamiento del estudio ($p \leq 0.050$): H₁ y H₂, respectivamente, la existencia de diferencias entre las valoraciones realizadas sobre la LSE por los informantes del colegio de Vigo que escolariza a alumnado sordo, así como por los que han experimentado la versión multimodal del PEL en este centro. De acuerdo a la enseñanza de la LSE, en este análisis también podemos confirmar la tercera hipótesis (H₃) ya que no hemos encontrado diferencias significativas entre las medias de la LSE de los colegios de A Coruña que no tienen alumnado sordo ni incorporan esta lengua en su proyecto lingüístico de centro.

Antes de analizar detalladamente los resultados que obtuvimos en la medición indirecta de actitudes hacia la LSE, debemos destacar que todos los colegios valoraron positivamente las dos lenguas a través de nuestra versión del *matched-guise technique*. Nuestros informantes evaluaron a cada hablante y signante mediante una escala de diferencial semántico con valores comprendidos de uno a diez, pero la puntuación media de las cuatro dimensiones de evaluación, dos para cada lengua, en ningún caso ha sido inferior a seis puntos y tampoco supera la

puntuación de siete y medio como valor máximo. Por lo tanto, la evaluación de la LSE ha sido favorable en todos los grupos y subgrupos⁶⁰.

Además, todos los informantes de nuestro estudio, sin distinción entre grupos y subgrupos, otorgaron una mayor valoración a los atributos que forman la dimensión de estatus que a los que forman la dimensión de solidaridad (H₅). Tal y como puede observarse en el gráfico 18, existen diferencias significativas entre las dos dimensiones utilizadas para evaluar a los hablantes y signantes ($p=0.000$):

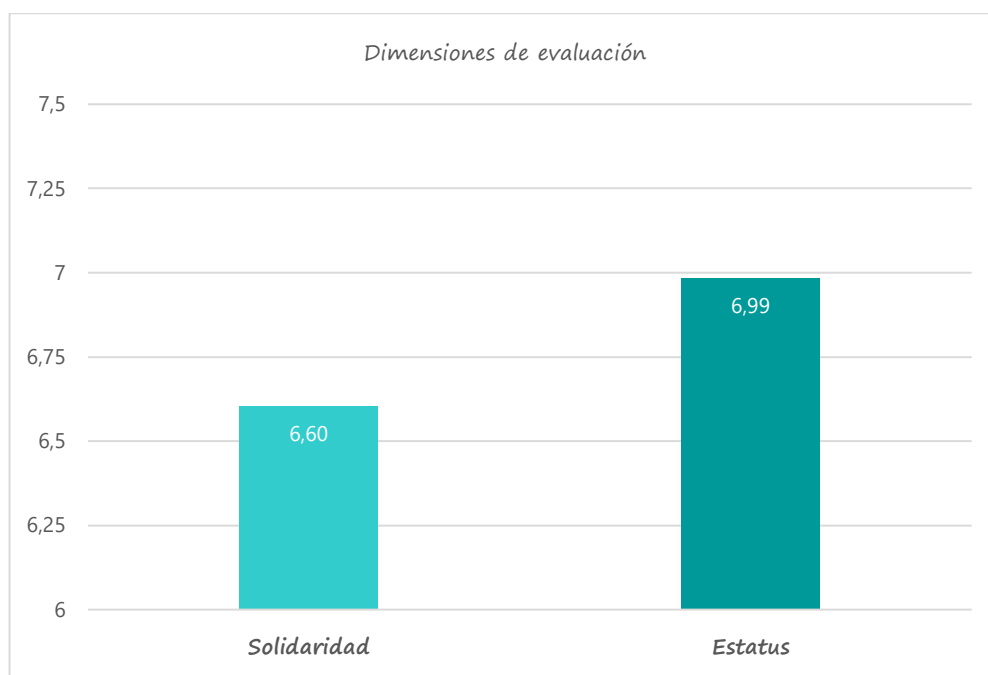


Gráfico 18. Diferencias significativas según la dimensión de evaluación: estatus > solidaridad.

La mayor valoración de la dimensión de estatus por parte de todos los informantes, tanto en LSE como en español, refuta el resto de hipótesis que hemos formulado sobre la existencia de diferencias en la evaluación de las dos dimensiones según la enseñanza de la LSE en la escuela (H₆), la experimentación del PEL (H₇) o el sexo (H₁₅). Tampoco existen diferencias en la interacción entre lenguas y

⁶⁰ Puesto que todas las evaluaciones que obtuvimos mediante la adaptación del *matched-guise* han sido favorables tanto en LSE como en español, todos los gráficos que incorporamos en este apartado indican valores positivos (+5) en la escala de medición, para mostrar la puntuación media de las valoraciones que nos proporcionaron los informantes de acuerdo a las variables de nuestro estudio.

dimensiones (H₈, H₉, H₁₃ y H₁₆) porque solo hemos confirmado estadísticamente diferencias entre las dos dimensiones de evaluación (H₅), estatus y solidaridad, así como, de acuerdo al rol del informante (H₁₂), en la evaluación de cada dimensión por parte del alumnado y el profesorado (véase apdo. 1.2.2.1).

Creemos que el desconocimiento de la LSE en la mitad de nuestros informantes, así como su enseñanza como L2 en uno de los colegios, puede haber influido en la valoración positiva de las dos lenguas y dimensiones de evaluación. Lógicamente, la práctica habitual es analizar las actitudes lingüísticas en muestras de población que son representativas de comunidades bilingües o que utilizan variedades dialectales. Sin embargo, en nuestro estudio, planteamos la evaluación de una lengua que no suele conocerse ni enseñarse en las escuelas a pesar de que convive en el mismo entorno sociolingüístico que otras lenguas mayoritarias y minoritarias, en nuestro caso, con el español y el gallego. La elección del español como lengua de contraste probablemente ha influido en las respuestas de nuestros informantes, porque “el uso de una variedad prestigiosa predispone a los hablantes a interpretar que una situación está dominada por los conceptos de estatus y grupo” (Moreno Fernández, 1998: 186).

A continuación analizaremos las diferencias que existen entre las evaluaciones del español y la LSE según su enseñanza en la escuela (H₁), la experimentación del PEL Multimodal (H₂) y las características de los informantes (H₁₂ y H₁₄), pero el hecho de que todos hayan evaluado más la dimensión de estatus que la de solidaridad puede deberse asimismo a que nuestros informantes no se identifican socialmente con la comunidad de usuarios habituales de la LSE, mayoritariamente personas sordas, ya que la práctica totalidad de nuestros informantes (97,9%) han sido personas oyentes (n=183). Por ejemplo, en los comentarios recibidos, la identificación de los signantes con personas sordas solo fue mencionada por uno de los informantes con sordera (véase cap. III, apdo. 3.2.4).

La temática de los textos, en los dos casos relacionada con el uso de la tecnología, y el ámbito de realización del estudio, la escuela, también han podido influir en una mayor valoración de la dimensión de estatus. Tal y como explica Moreno Fernández (1998: 185), el modelo bidimensional creado por Giles y Ryan en 1982 muestra cómo el contexto, el propósito, los participantes y la formalidad de una situación sociolingüística pueden provocar distintas actitudes en los hablantes:

Según este modelo, las situaciones públicas, formales, de relaciones entre miembros de grupos diferentes llevan al uso de elementos sociolingüísticos adecuados al estatus y al poder de los hablantes en mayor proporción que las situaciones informales, privadas y de relaciones entre los miembros de un mismo grupo. Los ámbitos de la escuela, la administración y el trabajo suelen responder a un patrón sociolingüístico en el que se da gran importancia al estatus social, mientras que en los ámbitos o dominios de la familia y el vecindario destacan unos usos sociolingüísticos en los que prima el concepto de solidaridad (Moreno Fernández, 1998: 186).

En definitiva, las diferencias que existen en nuestros datos según el conocimiento de la LSE en las tres escuelas objeto de estudio coinciden con los resultados de estudios previos que demostraron que normalmente los informantes no discriminan las lenguas o variedades que desconocen. Tal y como indica Andersson (2011: 31) en su investigación sobre las actitudes hacia el caló en estudiantes andaluces, los estudios sugieren que las evaluaciones favorables o desfavorables tienen lugar entre los hablantes de una misma comunidad lingüística porque los juicios hacia el prestigio de cualquier variedad, así como la solidaridad hacia sus hablantes, dependen fundamentalmente del conocimiento de las connotaciones sociales que poseen para los que están familiarizados con esa variedad lingüística.

1.1.1. La enseñanza de la LSE en la escuela

En el gráfico 19 puede observarse que los informantes de los colegios de A Coruña (CEIP VLS y CE), que no enseñan la LSE ni tienen escolarizado a alumnado sordo (n=90), manifiestan actitudes lingüísticas más favorables hacia esta lengua y el español que la comunidad educativa del colegio de Vigo (CEIP EA), un centro de referencia para la escolarización del alumnado sordo que incorpora actualmente la LSE en su proyecto lingüístico de centro (n=97). Los informantes del colegio de Vigo

también manifiestan actitudes positivas hacia las dos lenguas, pero generalmente son más favorables hacia el español ($\bar{x}=6,66$) que hacia la LSE($\bar{x}=6,62$), mientras que en los colegios de A Coruña ocurre lo contrario, ya que han evaluado más favorablemente a los signantes ($\bar{x}=7,07$) que a los hablantes de español($\bar{x}=6,87$):

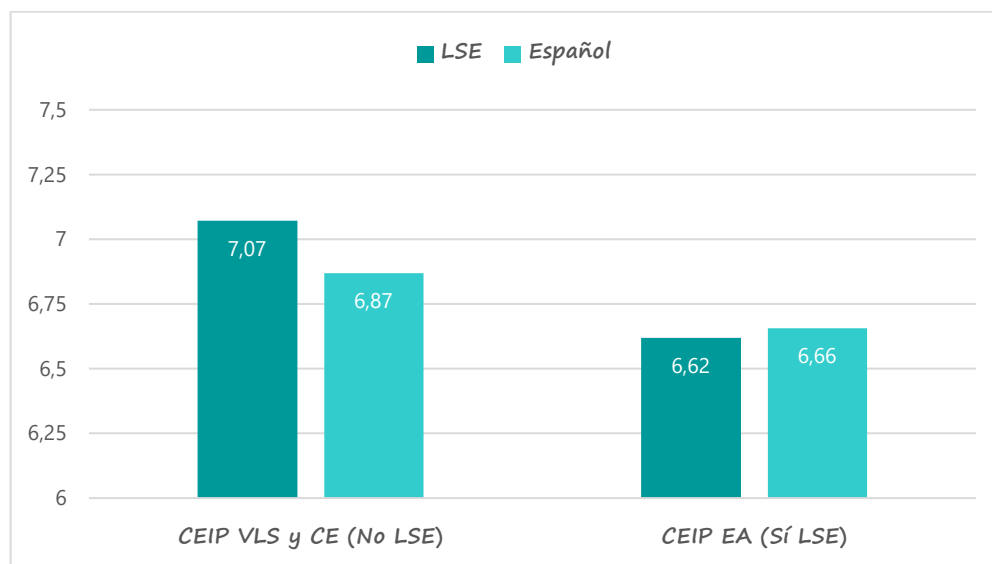


Gráfico 19. Diferencias significativas en la evaluación de las lenguas según la enseñanza de la LSE en la escuela.

De acuerdo a las hipótesis del *valor inherente* y la *norma impuesta* planteadas por Giles en 1979, la existencia de diferencias en las valoraciones realizadas por los informantes de A Coruña con respecto a los del colegio de Vigo corroboran que también podemos confirmar la segunda hipótesis, la norma impuesta, en el caso de una lengua visogestual como la LSE:

La primera se basa en el juicio de valor que se produce al comparar dos variedades entre sí, independientemente de los hablantes que las manejen; la segunda, apunta a la valoración positiva de una variedad sobre la otra, debido a que es hablada por un grupo de mayor prestigio. Las investigaciones del propio Giles confirman la existencia de la segunda, lo que explica, entre otras cosas, que una misma variedad (o fenómenos caracterizadores de ella) sea valorada de diferente forma (López Morales, 2004: 287).

Los resultados de nuestro estudio contribuyen a la confirmación de dicha hipótesis porque, precisamente, Giles y sus colaboradores analizaron las reacciones hacia una lengua desconocida para comprobar qué hipótesis de las dos se correspondía con las actitudes de los hablantes hacia cualquier variedad lingüística.

Concretamente, como resume Sancho Pascual (2013), en el estudio realizado por Giles, Bourhis y Davies en 1979, fueron analizadas las actitudes de hablantes galeses hacia la variedad del francés utilizada en Canadá:

La hipótesis de partida de Giles era que, si las valoraciones de hablantes no nativos eran diferentes de las valoraciones hechas por los hablantes nativos de una lengua, la hipótesis sostenible sería, por tanto, la de la norma impuesta, ya que quedaría demostrado que los acentos valorados no estarían vinculados, para los informantes no nativos, con unos determinados grupos sociales. Efectivamente, en el estudio llevado a cabo, las valoraciones que se realizaron sobre los acentos del francés diferían de los recogidos por Lambert en su estudio, corroborando, en este caso, la *hipótesis de la norma impuesta* (Sancho Pascual, 2013: 36-37).

Las valoraciones que han realizado nuestros informantes sobre la LSE difieren significativamente entre los colegios objeto de estudio debido al desconocimiento de esta lengua en los centros de A Coruña. Los informantes del colegio de Vigo no son nativos en una lengua de signos, pero están aprendiendo esta lengua porque están en contacto con sus hablantes y, por lo tanto, están familiarizados con los diferentes usos lingüísticos que tienen lugar entre lenguas orales y signadas en el contexto escolar del alumnado sordo. La existencia de diferencias significativas entre las evaluaciones de las lenguas de acuerdo a la enseñanza de la LSE en las tres escuelas ($p=0.046$) confirma así nuestra hipótesis de partida (H_1): que las actitudes más desfavorables hacia la LSE están presentes en el contexto escolar del alumnado sordo ante la controversia que ha existido tradicionalmente sobre su uso en la educación de este colectivo.

El español es la lengua mejor valorada en el colegio Acuña de Vigo, excepto entre los informantes que experimentaron el PEL (véase apdo. 1.2.1.1), porque evidentemente tiene un mayor estatus que la LSE tanto a nivel lingüístico como social. Tal y como hemos referido en los capítulos anteriores (Baéz y Cabeza Pereiro, 2006; Humphries et al., 2014), la adquisición y el aprendizaje de una lengua oral siempre se ha valorado en el contexto educativo del alumnado sordo en términos de éxito o fracaso y por eso suele considerarse innecesario el aprendizaje de la LSE por parte del alumnado sordo que tiene buenas destrezas orales. Los informantes

de los colegios de A Coruña manifiestan actitudes más favorables hacia la LSE, porque no están en contacto con esta lengua, ni están familiarizados con las comunidades de personas sordas, de modo que tampoco asocian su uso a un grupo con un menor prestigio social. La mayor valoración de esta lengua que el español en los dos colegios (CEIP VLS y CE) puede deberse a que les llamó más la atención, o quizás a la posible influencia de la temática del estudio en las evaluaciones que realizaron de los hablantes y signantes, ya que solicitamos su opinión hacia la diversidad en las escuelas.

Los datos de nuestro estudio coinciden igualmente con los resultados de las investigaciones que indican una tendencia hacia evaluaciones más favorables de las variedades orales de contacto, como el español signado, en el contexto escolar del alumnado sordo (Kannapell, 1989; Slegers, 2010; Ward Trotter, 1989). Por ejemplo, en el estudio realizado por Ward Trotter (1989) con la técnica del *matched-guise* para conocer las actitudes hacia la lengua de signos americana (ASL) y el inglés signado, las evaluaciones que hicieron profesores que estaban cursando programas de formación específica para trabajar con el alumnado sordo fueron generalmente más favorables hacia el inglés signado, aunque tampoco manifestaron actitudes negativas hacia el ASL:

Using the matched-guise method of assessing language attitudes, Signed English is in general rated higher than ASL, although responses to both languages were generally in the neutral range (...) ASL is rated more expressive, more exciting, and faster than Signed English. Signed English is rated as having greater precision, more complete sentences, more consistently correct sign usages, grammar that is better, signs that are more functional, and a more complete message than ASL. English signers are rated as using language more effectively, having better educational backgrounds, and being more fluent than ASL signers (Ward Trotter, 1989: 225).

No obstante, las evaluaciones positivas que recibieron los signantes por parte de los informantes del colegio Acuña de Vigo ($\bar{x}=6,62$) y las diferencias que hemos confirmado entre sus valoraciones según la experimentación del PEL (H₂), indican asimismo que el incremento de programas bilingües en lenguas orales y signadas también está favoreciendo actualmente la existencia de actitudes más favorables

hacia el uso de la LSE en la educación del alumnado sordo (Burns et al., 2001; Hill, 2013).

1.1.1.1. El PEL

De acuerdo a los resultados de la experimentación del PEL Multimodal en el CEIP Escultor Acuña, así como de la medición indirecta de actitudes lingüísticas que realizamos en este colegio mediante una adaptación del *matched-guise technique*, hemos confirmado nuestra hipótesis acerca de las ventajas que puede tener la aplicación de este recurso didáctico en el contexto escolar del alumnado sordo. La función pedagógica e informativa que caracteriza al PEL puede modificar las actitudes lingüísticas en el entorno educativo de las personas sordas porque, como hemos comprobado en nuestro estudio (H_2), los informantes que han experimentado nuestra versión multimodal del portafolio de infantil o primaria manifiestan actitudes más favorables no solo hacia la LSE, sino también hacia el español.

Tal y como mostramos en el gráfico 20, todos los informantes del colegio Acuña han valorado positivamente las dos lenguas, pero los que han experimentado nuestra versión multimodal del PEL de infantil o primaria ($n=59$) evaluaron con una mayor puntuación a los dos hablantes y signantes. Además, puede observarse gráficamente que existen diferencias significativas entre las evaluaciones de las lenguas según hayan experimentado o no el PEL ($p=0.018$), porque los informantes que no han utilizado nuestro portafolio como recurso didáctico ($n=38$) muestran actitudes más favorables hacia el español ($\bar{x}=6,43$) que hacia la LSE ($\bar{x}=6,11$), mientras que los que lo utilizaron han valorado más favorablemente la LSE ($\bar{x}=6,93$) que el español ($\bar{x}=6,79$):

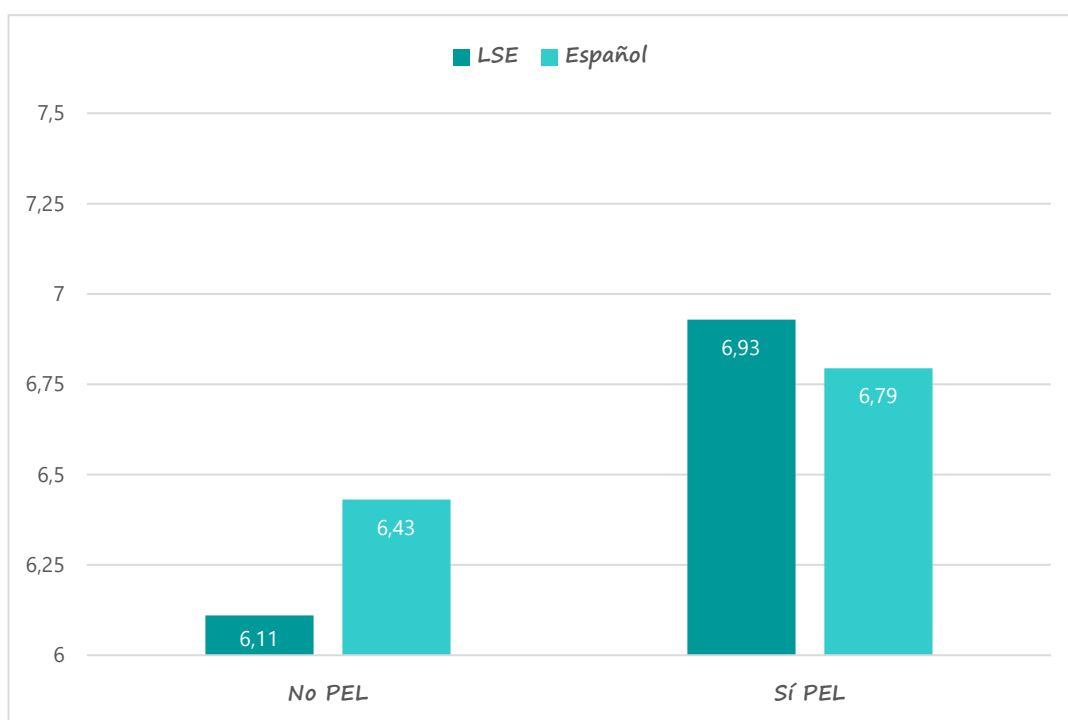


Gráfico 20. Diferencias significativas en la evaluación de las lenguas según la experimentación del PEL (CEIP EA).

Nuestros datos indican, sobre todo, que la utilidad de un portafolio multimodal para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la LSE radica en una mayor valoración de su estatus (H_{10}) frente al resto de lenguas o variedades orales de contacto (véase gráfico 18). Por consiguiente, este recurso didáctico puede mejorar igualmente la consideración o el prestigio social otorgado a los hablantes, o signantes, con los que suele asociarse habitualmente el uso de esta lengua, las personas sordas.

La implantación del PEL Multimodal creemos que ha influido tanto en el prestigio que tiene actualmente la LSE en el colegio Acuña de Vigo, como en las actitudes positivas que manifiestan hacia esta lengua todos los informantes ($\bar{x}=6,62$). Independientemente de la utilización del portafolio por parte del alumnado, el profesorado o, incluso, las familias a través de su participación o colaboración para el desarrollo de determinadas actividades, observamos que el enfoque plurilingüe que promueve el PEL fue valorado positivamente por toda la comunidad educativa desde el inicio de su experimentación (véase cap. II, apdo. 3.1):

[C]omenzamos a participar en un proyecto pionero en cuanto a la forma de entender la enseñanza de lenguas: El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) (...) La utilización de este material marcó un punto de inflexión en la normalización de la LSE. La reflexión que proporciona el PEL favoreció la convivencia entre las diferentes lenguas empleadas en el centro (gallego, castellano, inglés y LSE), ya que las situó a la misma altura. La experiencia fue muy valorada desde el principio y despertó el interés por las lenguas (...) Nuestra escuela empieza a llevar un rumbo nuevo, de mucho respeto, curiosidad por las lenguas, aumento del prestigio de las lenguas menos utilizadas en el centro; toda la comunidad educativa a la que pertenecemos se ve representada y, por lo tanto, se vuelve más activa (...) En este momento, a finales del curso 2011/2012 (...) se decidió presentar un proyecto para presentar en la Consellería de Educación. Un proyecto que llevó por título *Proxecto Plurilingüe para Educación Infantil y Primaria: galego, castelán, inglés e lingua de signos* (Graña Mendiña, 2015: 72).

Tan solo un curso después de iniciar la experimentación del PEL Multimodal en el colegio Acuña, la influencia que tuvo esta propuesta didáctica a la hora de visibilizar las actitudes lingüísticas de la comunidad educativa hacia la LSE favoreció que plantearan formalmente la necesidad de incorporar su enseñanza en el proyecto educativo. Por ejemplo, el mero hecho de denominar su proyecto lingüístico de centro como plurilingüe facilitó la incorporación de la LSE como una lengua más para toda la comunidad escolar. Así, la denominación que decidieron utilizar en este colegio para destacar el carácter plurilingüe e inclusivo de su propuesta educativa es la diferencia principal que existe con respecto a otros proyectos bilingües en lenguas orales y signadas que han sido iniciados en nuestro país para la escolarización del alumnado sordo (véase cap. I, apdo. 1.3.2.).

1.1.2. Los informantes

De acuerdo a las características de nuestros informantes en los tres colegios objeto de estudio, rol y sexo, hemos confirmado estadísticamente la existencia de diferencias debido al efecto de ambas variables. Concretamente, existen diferencias significativas entre las valoraciones realizadas por el alumnado y el profesorado sobre las dimensiones de evaluación ($p=0.000$), y entre las evaluaciones que han realizado de las lenguas los informantes de sexo masculino y femenino ($p=0.000$).

1.2.2.1. Rol

Según el grupo al que pertenece el informante en la comunidad educativa de cada escuela, es decir, profesorado, alumnado o familias, en la tabla 25 puede observarse que el análisis de varianza efectuado sobre las medias de cada dimensión de evaluación, estatus y solidaridad, solo confirma la existencia de diferencias significativas entre el grupo de alumnado y profesorado ($p=0.012$):

Tabla 25. ANOVA de medidas repetidas: comparaciones múltiples según Bonferroni⁶¹.

(I)Rol informante	(J)Rol informante	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Alumnado	Profesorado	-,6936*	,23683	,012	-1,2663	-,1209
	Familias	-,3902	,25088	,365	-,9969	,2165
Profesorado		,3034	,27761	,828	-,3680	,9747

Tal y como hemos mostrado anteriormente (véase gráfico 18), todos los grupos de informantes valoraron más la dimensión de estatus que la de solidaridad ($p=0.000$), pero en el gráfico 21 puede observarse que el profesorado ha evaluado las dos dimensiones más favorablemente que el alumnado (H_{12} , $p=0.000$). Las

⁶¹ Las comparaciones múltiples referidas a los efectos intra-sujetos deben obtenerse una vez rechazada la hipótesis general del ANOVA de que todas las medias son iguales, para averiguar qué medias en concreto difieren de qué otras. Como mostraremos al analizar los resultados del cuestionario de opinión, para evaluar un efecto inter-sujetos podemos utilizar las comparaciones *post hoc* (véase tabla 44 y 47), que, por el contrario, no están disponibles para los factores en el análisis de medidas repetidas porque, teóricamente, en el diseño de este análisis, no existen grupos ya que estamos analizando efectos intra-sujetos. Así pues, para efectuar comparaciones múltiples, debemos seguir estrategias distintas según se intente evaluar un efecto inter-sujetos o un efecto intra-sujetos.

En esta tabla mostramos el resultado de comparar los niveles del factor o variable *dimensiones* (estatus vs. solidaridad) dentro de cada nivel del factor *rol* (alumnado, profesorado y familias). Con el fin de controlar la tasa de error (la probabilidad de cometer errores de tipo I), tanto los niveles críticos (sig.) como los intervalos de confianza están ajustados mediante la corrección de Bonferroni, que controla la tasa de error multiplicando el nivel crítico concreto de cada comparación por el número de comparaciones que se están llevando a cabo entre las medias correspondientes a un mismo efecto. Los resultados de estas comparaciones, junto con el gráfico de la interacción (véase gráfico 21), permiten precisar el significado del efecto de la interacción. Tal y como podemos observar en la tabla 25 y en el gráfico 21, la evaluación de las dimensiones difiere significativamente entre el alumnado y el profesorado.

evaluaciones de los dos grupos difieren, sobre todo, en la escala de atributos relacionada con la solidaridad hacia los hablantes y signantes:

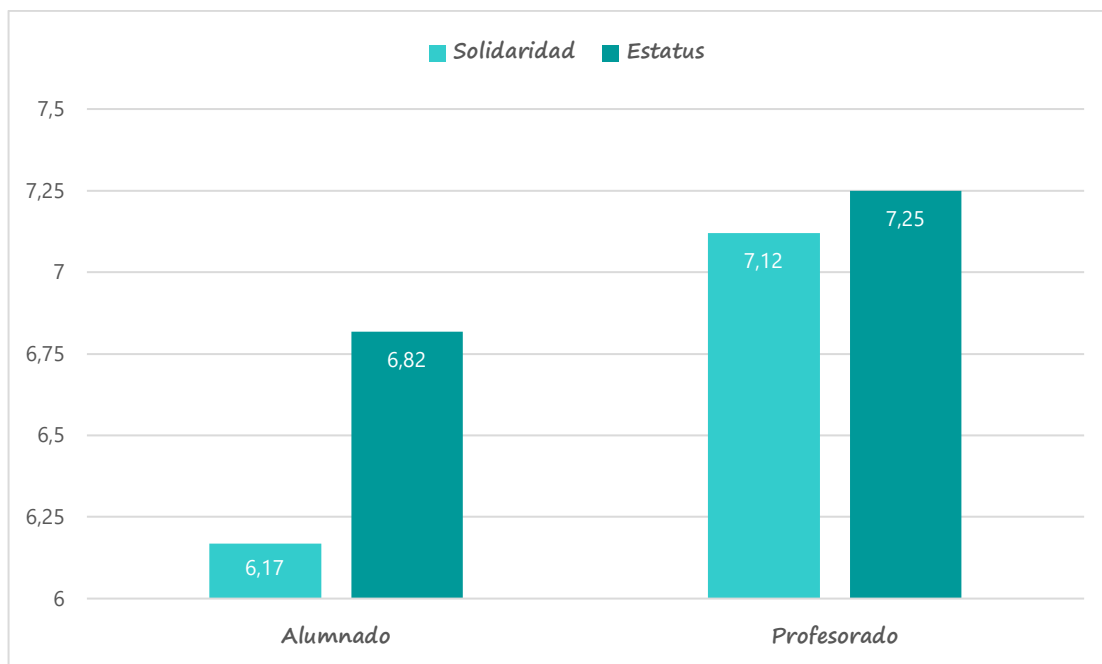


Gráfico 21. Diferencias significativas en la evaluación de las dimensiones según el rol del informante.

La valoración de los hablantes y signantes a través de las escalas de atributos que forman cada dimensión de evaluación, estatus y solidaridad, ha sido similar en el caso del profesorado (n=54) y las familias (n=49), así como del alumnado (n=84) y las familias en los tres colegios objeto de estudio ($p>.05$). La similitud de las valoraciones entre los informantes adultos puede deberse simplemente a la edad, ya que la mayoría de profesores (n=51) y familiares (n=44) que participaron en el estudio e indicaron este dato (n=95) tenían una edad situada entre los 36 y 50 años (60,4%). Esta variable también puede haber influido en una valoración similar del alumnado con respecto a las familias porque, a los doce años de edad, las creencias y actitudes de los padres pueden tener una mayor influencia en la formación de las actitudes lingüísticas que la escuela.

Así, como indica Janés Carulla (2006b: 125-127), algunas investigaciones sugieren que las actitudes lingüísticas se desarrollan en el hogar, antes de iniciarse el aprendizaje lingüístico en la escuela; que el marco familiar puede llegar a ser

incluso más decisivo que ésta en su formación, o que pueden manifestarse a edades tempranas en las comunidades que presentan algún tipo de conflicto lingüístico. Ante la complejidad de la interacción entre la escuela y la familia, tanto en la formación de las actitudes lingüísticas como en la influencia que tienen ambos agentes en el aprendizaje lingüístico, esta autora enfatiza la importancia de analizar y contrastar las actitudes lingüísticas del alumnado, el profesorado y los padres.

En todo caso, nuestros datos muestran que el alumnado siente una menor solidaridad ($\bar{x}=6,17$) hacia el español o la LSE que el profesorado ($\bar{x} = 7,12$). Las diferencias en la evaluación de esta dimensión por parte del alumnado pueden deberse a que sus actitudes lingüísticas todavía no están tan consolidadas como las del profesorado. Dado que el español es la variedad más prestigiosa en las zonas urbanas, así como en el ámbito escolar, también es posible que los alumnos hayan valorado menos esta dimensión porque se sienten más identificados con los hablantes de gallego u otras lenguas presentes en su entorno familiar. El desconocimiento de la LSE y la falta de contacto con personas sordas en los colegios de A Coruña pueden ser igualmente la causa de que manifiesten un sentimiento menor de solidaridad hacia esta comunidad lingüística. Asimismo, en el colegio de Vigo, pese a la mayor familiaridad con la LSE y el colectivo de personas sordas, la mayoría de alumnos que participaron en el estudio (95,2%) eran oyentes y, por lo tanto, tampoco se identifican socialmente con sus compañeros sordos ($n=2$), o con el resto de miembros de la comunidad educativa que utiliza esta lengua como L1.

En cambio, la mayor valoración de las dos dimensiones por parte del profesorado puede deberse a que la temática del estudio ha influido en su evaluación de las dos lenguas, bien porque fueron conscientes de que nos interesaba su opinión hacia la diversidad lingüística y cultural, o bien porque no identificaron a los hablantes de una lengua de signos con una minoría lingüística, pero sí, social, debido a su asociación con las personas sordas y la discapacidad. Por eso evaluaron más favorablemente a los dos hablantes y signantes, pero sus valoraciones también

fueron mayores en la dimensión de estatus ($\bar{x}=7,25$) que en la solidaridad ($\bar{x}=7,12$), probablemente por los mismos motivos que hemos referido con respecto al alumnado.

Sin embargo, las diferencias entre las valoraciones del alumnado y el profesorado han sido menores a la hora de evaluar el estatus de ambas lenguas. Si comparamos las medias de las dimensiones de evaluación en cada uno de los grupos, podemos observar que las dos escalas difieren mucho más en el caso del alumnado que en el profesorado (véase gráfico 21). El alumnado de los tres centros objeto de estudio ha evaluado más favorablemente la dimensión de estatus ($\bar{x}=6,82$), de manera que manifiesta tener cierta conciencia sociolingüística a su edad sobre la preferencia de unas variedades frente a otras, la cual ocurre generalmente de acuerdo al prestigio social otorgado a los hablantes (López Morales, 2004: 157). La observación de este contraste en nuestro estudio indica la existencia de actitudes lingüísticas a los doce años, aproximadamente, aunque su consolidación todavía tenga lugar durante la adolescencia (Baker, 1992; Blas Arroyo, 2005; Fernández Rodríguez, 1984; Janés Carulla, 2006b).

Por lo tanto, de acuerdo a nuestros datos, el contraste de la LSE con una variedad prestigiosa como el español, el desconocimiento de una lengua visogestual o la falta de familiaridad con la comunidad de personas sordas, la solidaridad hacia otras lenguas del entorno familiar, la temática o el ámbito de realización del estudio pueden haber influido en una mayor valoración de la dimensión de estatus en todos los grupos y subgrupos de informantes:

Las actitudes lingüísticas, como subraya Kristiansen (1997: 291), son también entidades psicológicas complejas que conllevan conocimiento y sentimiento, además de comportamiento, y son sensibles a factores situacionales, como la formalidad de la situación o la prominencia de la variedad empleada en la misma (Hernández Campoy y Almeida Suárez, 2005: 95).

1.2.2.2. Sexo

Junto con la edad, el sexo es otra variable que suele originar diferencias en el comportamiento lingüístico y social. López Morales (2004: 105) señala que numerosos estudios han demostrado que el grado de influencia que puede tener el sexo, como variable extralingüística, puede diferenciarse considerablemente de una comunidad a otra, e incluso dentro de la misma comunidad lingüística, según el fenómeno que se estudie:

En el fondo, las diferencias lingüísticas entre hombres y mujeres surgen de un conjunto definido de actitudes: son diferentes socialmente porque, aunque estemos lejos (al menos en las sociedades occidentales) de movernos dentro de límites fijos e inflexibles, son distintos los patrones educativos y distintos los patrones asignados a ambos sexos. La lengua refleja este hecho social: el habla de las mujeres no solo es diferente al habla de los hombres sino que es *mejor* socialmente hablando. Así como se espera que la conducta social de las mujeres sea más correcta, también su habla debe serlo (López Morales, 2004: 129).

La existencia de diferencias entre las actitudes lingüísticas de hombres y mujeres ha sido comprobada en muchas investigaciones (Almeida Suárez, 1999; Baker, 1992; Blas Arroyo, 2005; López Morales, 1994; Moreno Fernández, 1998) y también se confirma en el análisis que hemos realizado con los datos de la medición indirecta (H_{14}). El gráfico 22 representa cómo nuestras informantes ($n=110$) han evaluado más favorablemente las dos lenguas que los informantes varones ($n=69$). Además, como puede observarse gráficamente, es significativo ($p=0.000$) que las mujeres hayan valorado más la LSE ($\bar{x}=7,17$) que el español ($\bar{x}=6,87$), mientras que entre los hombres ha sido más valorado el español ($\bar{x}=6,58$) que la LSE ($\bar{x}=6,27$):

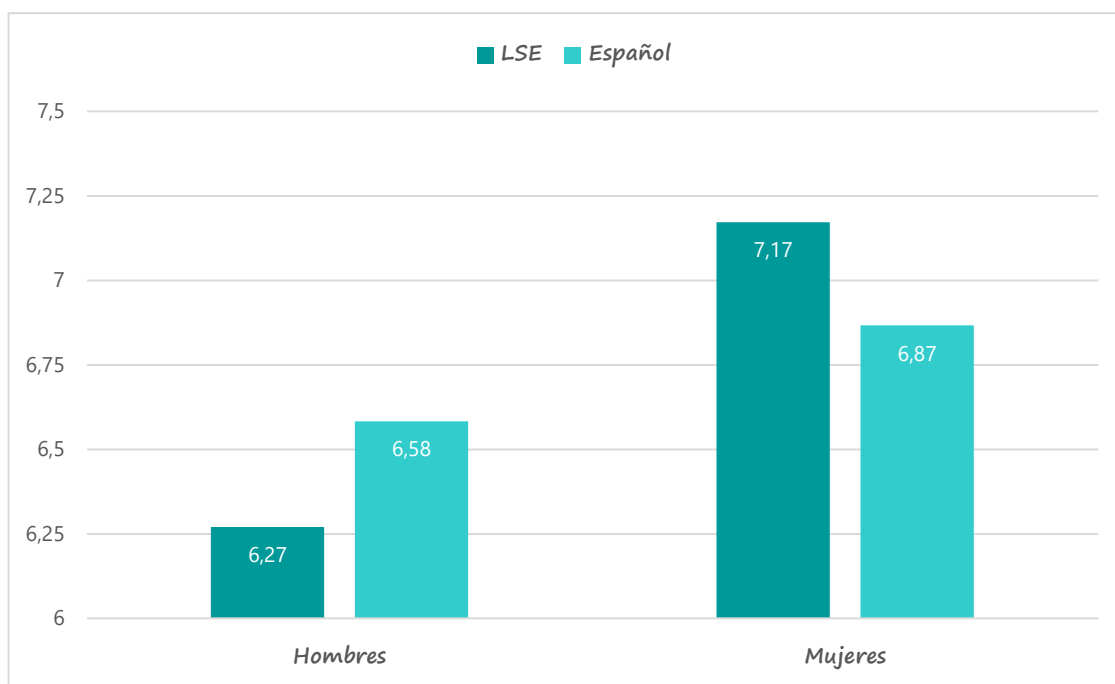


Gráfico 22. Diferencias significativas en la evaluación de las lenguas según el sexo de los informantes.

Si tenemos en cuenta la tendencia general que existe en nuestro estudio hacia una mayor valoración de las dos lenguas de acuerdo a su estatus o el prestigio social de sus hablantes, la evaluación de los hombres se corresponde con la situación sociolingüística de la LSE, ya que han valorado más favorablemente la variedad prestigiosa, el español. Las mujeres, en cambio, han valorado más la LSE probablemente porque manifiestan una mayor conciencia sociolingüística que los hombres. La asociación de las lenguas de signos con el colectivo de personas sordas y, por consiguiente, con la discapacidad creemos que puede haber influido en que ellas hayan valorado más a los dos signantes que a los hablantes en un estudio que les solicitaba directamente una evaluación de atributos sociales. Nos parece que sus valoraciones también pueden indicar en este caso que las mujeres tienen una mayor conciencia social que los hombres hacia la diversidad humana, tanto lingüística como cultural.

La importancia de favorecer una educación inclusiva, que respete la diversidad lingüística y cultural es un principio fundamental que se promueve hoy en día en cualquier centro educativo, por lo menos teóricamente (LOE, 2/2006; LOMCE,

8/2013). Tal y como explica López Morales (2004), las mujeres perciben los fenómenos lingüísticos mejor considerados socialmente y por eso suelen manifestar una conducta más correcta tanto a nivel lingüístico como social:

A pesar de los reparos teóricos y metodológicos hechos a muchos de estos trabajos, los datos acumulados hasta la fecha demuestran de manera evidente que las mujeres son más conscientes de la valoración que hace su comunidad de los fenómenos del lenguaje, y apoyan aquellos que obtienen más alto estatus en la evaluación social. Esa sensibilidad especial está ausente en los hombres, que en ocasiones patrocinan fenómenos que carecen de tal estatus (López Morales, 2004: 127).

La mayor valoración que recibieron los signantes por parte de las mujeres creemos que manifiesta que fueron más conscientes de la temática del estudio que los hombres, ya que les indicamos que nos interesaba conocer su opinión hacia la diversidad en las escuelas. Los hombres también han evaluado positivamente a los signantes, pero mostraron una menor conciencia sociolingüística y por eso valoraron más favorablemente a los hablantes de español, la variedad que tiene un mayor estatus sociolingüístico en las tres escuelas objeto de estudio (véase gráficos 1 y 2).

No obstante, como mostraremos a continuación, no hemos podido comparar los resultados de esta variable con los datos que recogimos a través de los cuestionarios porque su análisis estadístico no confirma la existencia de diferencias significativas entre los grupos y subgrupos de informantes según el sexo. En la adaptación que hemos realizado del *matched-guise* para realizar una medición indirecta de actitudes lingüísticas hacia la LSE, presentamos como estímulo a signantes de ambos sexos, por lo que las diferencias en las actitudes de nuestros informantes de acuerdo a esta variable no parecen depender de que hombres o mujeres hayan valorado más al signante femenino o masculino. En todo caso, como dijimos, nuestros datos indican que las mujeres manifiestan actitudes más favorables hacia la LSE y sus hablantes que los hombres.

No disponemos de estudios previos que confirmen esta tendencia entre las personas oyentes usuarias de las lenguas de signos españolas, pero sí en la

comunidad de personas sordas de la Comunidad Valenciana (vid. Rodrigo López, 2012). Nuestro resultado sobre la posible influencia que también tiene la variable sexo en las actitudes lingüísticas hacia la LSE creemos que coincide con la observación que solemos hacer en esta comunidad lingüística sobre el mayor número de mujeres que se interesan por el aprendizaje de las lenguas de signos entre las personas oyentes. Generalmente, en la actualidad, podemos observar que suele ser mayor el número de mujeres que de hombres tanto en los estudios lingüísticos como en las profesiones relacionadas con la prestación de servicios sociales y a la comunidad. Así, por ejemplo, las últimas estadísticas publicadas por el MECD sobre los resultados del curso académico 2013/2014, proporcionan el dato de 563 mujeres (89%) tituladas en el ciclo formativo de intérpretes de LSE frente a 69 hombres (11%) en toda España⁶².

A priori, el análisis de diferencias a partir de la variable sexo no era uno de los objetivos de nuestro estudio, pero la combinación de técnicas y directas nos ha permitido comprobar que puede influir igualmente en las actitudes lingüísticas hacia la LSE y sus hablantes.

2. Medición directa de actitudes hacia la LSE: los cuestionarios

Tal y como referimos en el capítulo anterior (véase cap. III, apdo. 3.2.3.2), para conocer las actitudes lingüísticas de nuestros informantes, también realizamos una medición directa a través de tres cuestionarios de respuesta dicotómica que nos permitieron recoger las opiniones sobre la LSE y sus hablantes en cada grupo de alumnado, profesorado y familias (véase anexo 4).

⁶² El predominio de las mujeres en profesiones relacionadas con la prestación de servicios sociales también puede observarse en el número de tituladas en toda la familia de servicios socioculturales a la comunidad durante este mismo curso, 1922 mujeres y 282 hombres. La estadística del MECD sobre el curso 2013/2014 puede consultarse en <<http://bit.ly/2layNuk>>.

Los cuestionarios incorporan preguntas referidas a otras lenguas y colectivos para hacer menos evidente el objetivo de nuestro estudio, pero en este apartado solo presentamos los resultados que corresponden al análisis de los ítems relacionados con creencias y actitudes hacia las lenguas de signos, el alumnado sordo y la educación inclusiva (véase tabla 15).

En total, hemos analizado 31 ítems que fueron planteados en los cuestionarios del alumnado, profesorado y familias tanto de forma común a los tres grupos o subgrupos como de forma específica a cada uno de ellos (véase tablas 16 y 17). Concretamente, analizamos ocho ítems que fueron planteados en los tres cuestionarios, once que fueron comunes a los cuestionarios del profesorado y familias, y un solo ítem que planteamos en común en los cuestionarios del alumnado y las familias. Asimismo, los ítems planteados específicamente a cada grupo de informantes fueron cuatro en el cuestionario del alumnado, cinco en el profesorado y dos en las familias.

La puntuación de las respuestas que nos proporcionaron los informantes está comprendida en todos los casos dentro de un intervalo de valores de cero a un punto. Las respuestas en blanco fueron descartadas del análisis de manera que puntuamos las respuestas favorables con el valor 1 y las desfavorables con el valor 0 según manifestaran, respectivamente, una creencia, sentimiento o actitud positiva (1) o negativa (0) hacia la LSE y el alumnado sordo. Debe tenerse en cuenta que la puntuación positiva o negativa no siempre se corresponde con una respuesta afirmativa o negativa de los informantes, porque recodificamos los ítems formulados con un sentido negativo. Así, por ejemplo, asignamos el valor 0 a las respuestas afirmativas del ítem que asevera que "aprender LS solo sirve para comunicarse con personas con discapacidad".

De acuerdo a la distinción que efectúa López Morales (2004) entre creencias y actitudes, en la interpretación que hemos realizado de nuestros datos consideramos que las puntuaciones situadas en el intervalo de 0 a 0,5 manifiestan creencias y

actitudes negativas, mientras que las respuestas puntuadas entre 0.5 y 1 indican creencias y actitudes lingüísticas positivas hacia la LSE y sus hablantes. Según este autor, hemos interpretado igualmente las puntuaciones próximas al valor de 0.5 como la inexistencia de actitudes o creencias sobre el aspecto o cuestión planteada.

A continuación, describimos cómo hemos agrupado los ítems del cuestionario a partir de los resultados del análisis factorial que realizamos para reducir datos y determinar así las variables dependientes que hemos comparado entre todos los grupos y subgrupos de informantes.

2.1. Agrupación de ítems: ¿creencias o actitudes?

Para encontrar una estructura factorial óptima que nos permitiera reducir los datos recogidos a través de los tres cuestionarios tuvimos que hacer varios análisis con los ítems comunes a todos los informantes, los comunes a padres y profesores, y los ítems que incluimos únicamente en el cuestionario de cada uno de los grupos o subgrupos. Entre todas las opciones y combinaciones posibles de análisis que nos ha permitido realizar el programa estadístico *IBM SPSS Statistics 21*, hemos seleccionado en todo caso la estructura factorial que explicaba el porcentaje más alto de varianza entre los datos proporcionados por nuestros informantes.

Los factores resultantes del método de extracción que utilizamos para el análisis, el método de *componentes principales* con rotación *Varimax*, se corresponden, a priori, con los tres componentes que forman teóricamente las actitudes lingüísticas: un componente cognitivo y uno afectivo, que según López Morales (2004: 290) manifiestan en ambos casos las creencias hacia el objeto de la actitud, y un componente conativo que se corresponde directamente con la actitud o la intención del individuo hacia un comportamiento lingüístico determinado (Iglesias Álvarez, 1999: 281).

A pesar de las dificultades que encontramos para clasificar algunos de los ítems o indicadores que forman cada escala de variables a partir de la propuesta de López

Morales (2004), optamos por efectuar la misma distinción que efectúa este autor entre creencias y actitudes en todos los grupos y subgrupos, excepto en la agrupación de los ítems específicos para el alumnado. Tal y como analizaremos (véase apdo. 2.1.2.1), en las cuestiones planteadas al alumnado observamos sobre todo una estructura factorial que se corresponde con una motivación instrumental o integrativa hacia el aprendizaje y uso de la LSE, según la distinción efectuada por muchos autores para explicar las actitudes hacia el aprendizaje lingüístico de segundas lenguas desde los estudios pioneros de Lambert y Gardner en la década de los 60 (Janés Carulla, 2006b: 123).

La propia naturaleza de las actitudes lingüísticas como un constructo mental también ha dificultado en nuestro estudio la distinción entre los tres componentes que teóricamente las forman: un componente cognitivo, afectivo y conativo. No obstante, en el análisis de nuestros datos observamos, como plantea López Morales (2004: 290-291), una mayor relación entre los ítems que supuestamente manifiestan las creencias de nuestros informantes a través de un componente cognitivo y afectivo. De modo que las escalas de variables que hemos etiquetado como *actitudes* son las que consideramos que se refieren específicamente al componente conativo de las actitudes lingüísticas hacia la LSE y sus hablantes, es decir, a la intención hacia un uso lingüístico determinado en todos los grupos y subgrupos de análisis.

Para facilitar la presentación y descripción de los resultados, en el conjunto de variables dependientes que hemos interpretado como creencias sobre la LSE y sus hablantes (véase apdo. 2.3), decidimos etiquetar las que relacionamos con el componente cognitivo como *creencias* y denominar *sentimientos* a las variables que asociamos con el componente afectivo. Así, en vez de referirnos generalmente a *valoraciones* como hicimos para explicar los resultados de la medición indirecta, en este caso preferimos seguir las recomendaciones de Iglesias Álvarez (1999) y designar el componente afectivo como *sentimientos* para evitar cualquier tipo de

confusión que pueda restringir la naturaleza evaluativa que tiene asimismo este componente. Como precisa esta autora debemos tener en cuenta que, aunque consideremos el concepto de actitud como una estructura formada por tres componentes, los tres están caracterizados por su dimensión evaluativa: "es decir, por manifestarse en una escala gradual de más a menos positivo o de menos negativo a más negativo" (ob. cit.: 276).

Independientemente de las etiquetas que hemos utilizado para denominar las escalas de variables que determinamos de acuerdo a los datos de la medición directa, nuestros resultados también ejemplifican la característica más relevante de las actitudes lingüísticas, su dimensión evaluativa, la cual caracteriza a su vez a los tres componentes que teóricamente las forman. Según Iglesias Álvarez (1999: 276), las respuestas observables a través de las que inferimos las actitudes lingüísticas son las expresan esta evaluación, por eso, a través de las respuestas que nos proporcionaron los informantes a los ítems de los cuestionarios, únicamente podemos deducir sus creencias o actitudes hacia la LSE y sus hablantes.

Los conjuntos de ítems que hemos agrupado en escalas, a partir de la estructura factorial de los datos recogidos en los cuestionarios, constituyen así las variables dependientes que analizamos para explorar e inferir las actitudes lingüísticas de nuestros informantes mediante esta técnica de medición directa.

A continuación, mostramos los resultados de los análisis factoriales y detallamos los ítems o indicadores que componen las diferentes escalas de variables en cada uno de los grupos y subgrupos. En primer lugar, presentamos las variables comunes a varios grupos de informantes y en segundo lugar las que hemos comparado específicamente entre el alumnado, profesorado o familias de las tres escuelas objeto de estudio.

2.1.1. Variables comunes

Excepto para el ítem que únicamente valoraron en común los grupos de alumnado y familias (véase apdo. 2.1.1.3), en cada uno de los siguientes apartados presentamos tres tablas que muestran las agrupaciones que hemos hecho con el resto de ítems y resumen los análisis factoriales que realizamos con los datos de los alumnos, profesores y familiares (véase apdo. 2.1.1.1), así como con los datos de informantes adultos (véase 2.1.1.2). En cada subapartado, las tres tablas muestran respectivamente los siguientes aspectos:

- **1ª tabla:** la relación de ítems comunes a todos los informantes; alumnado, profesorado y familias; o solo a los informantes adultos, el profesorado y las familias. La etiqueta que precede a cada ítem es la que hemos utilizado para codificarlo y distinguir en el análisis estadístico las cuestiones referidas a la LSE o el alumnado sordo (LS), la educación inclusiva o plurilingüe (PL) y para referir al carácter específico o común de determinados ítems (AL, pr, fm o PF).
- **2ª tabla:** la varianza total que explica la estructura factorial que hemos utilizado para determinar las variables dependientes, y la varianza que explica cada uno de los componentes o factores principales.
- **3ª tabla:** los ítems o indicadores que forman en cada matriz factorial el componente cognitivo, afectivo y conativo de las creencias o actitudes de nuestros informantes de acuerdo a las cuestiones planteadas sobre la LSE, el alumnado sordo y la educación inclusiva.

Tal y como hemos referido, entre todas las opciones y combinaciones posibles, en todos los grupos y subgrupos de análisis hemos seleccionado la estructura factorial que explicaba un porcentaje mayor de varianza. Por ejemplo, la estructura factorial de los ítems comunes a todos los informantes muestra cómo correlacionan en tres componentes principales, que hemos relacionado a su vez con los tres componentes de las actitudes (véase tabla 28); mientras que el análisis de los ítems

comunes al profesorado y las familias solo nos ha permitido distinguir una estructura factorial formada por dos componentes, que hemos diferenciado mediante las etiquetas de creencias y actitudes (véase tabla 31).

Lógicamente, todas las clasificaciones son discutibles, más aún cuando pretendemos clasificar una predisposición mental como son las actitudes lingüísticas. Por lo tanto, a la hora de interpretar las agrupaciones que resultan de los análisis factoriales que hemos efectuado, debe tenerse en cuenta que todos los ítems de los cuestionarios han sido formulados y clasificados de manera que nos permitieran inferir la creencia o actitud hacia la cuestión planteada.

En los siguientes subapartados comentaremos los resultados más relevantes del análisis factorial con respecto al proceso de diseño e interpretación del cuestionario. Tal y como precisa Iglesias Álvarez (1999: 286), la validez de constructo del instrumento de medición radica fundamentalmente en el grado de adecuación conseguida entre los conceptos teóricos, en nuestro caso las actitudes lingüísticas, y los indicadores empíricos que representan los ítems del cuestionario.

2.1.1.1. Variables comunes al alumnado, profesorado y familias

Los resultados del análisis factorial que efectuamos con las respuestas a los ítems comunes de los tres cuestionarios nos permite observar la relación conceptual que han realizado los informantes de los tres colegios objeto de estudio (n=187), ante las cuestiones planteadas (n=8). La estructura factorial que presentamos en la tabla 28 creemos que nos permite, en este caso, explorar y aproximarnos a sus actitudes lingüísticas a partir de las creencias, sentimientos y actitudes que manifiestan hacia la LSE y sus hablantes.

Tabla 26. Ítems comunes a todos los informantes.

LS1	Los niños que saben lengua de signos de mayores serán personas más buenas. Los niños que saben lengua de signos de mayores serán mejores personas.
LS2	La lengua de signos es más fácil de aprender que el castellano.
LS3	En LSE podrían enseñarse todas las asignaturas (matemáticas, ciencias, historia, etc.).
LS4	La lengua de signos es más bonita que el castellano.
LS5	Me gustaría/Me gusta aprender la lengua de signos en el colegio. Me gustaría/Me gusta que se enseñe la lengua de signos en este colegio. Me gustaría/Me gusta que mi hijo/a aprenda la lengua de signos en el colegio.
LS6	La lengua de signos es una lengua más, como el español, el gallego, el inglés, etc.
LS7	Me parece bien que los profesores exijan más a los niños que oyen que a los niños sordos.
PL1	Es inútil aprender una lengua que solo utilizan pocas personas.

Tabla 27. Extracción de factores con los ítems comunes a todos los informantes.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,611	20,139	20,139	1,611	20,139	20,139	1,395	17,443	17,443
2	1,398	17,474	37,613	1,398	17,474	37,613	1,387	17,334	34,777
3	1,158	14,475	52,088	1,158	14,475	52,088	1,385	17,311	52,088

Tabla 28. Matriz de componentes rotada para los ítems comunes a todos los informantes.

		Componentes		
		Factor1 Cognitivo	Factor 2 Afectivo	Factor 3 Conativo
Es inútil aprender una lengua que solo utilizan pocas personas	PL1	,688		
En LSE podrían enseñarse todas las asignaturas	LS3	,676		
Me parece bien que los profesores exijan más a los niños que oyen que a los niños sordos	LS7	,614		
Los niños que saben lengua de signos de mayores serán mejores personas	LS1		,719	
La lengua de signos es más fácil de aprender que el castellano	LS2		-,626	
La lengua de signos es más bonita que el castellano	LS4		,497	
La lengua de signos es una lengua más	LS6			,820
Me gustaría aprender la lengua de signos en el colegio	LS5			,669

Por ejemplo, en la tabla 28, puede observarse que la combinación de indicadores genéricos que evalúan sentimientos hacia la lengua en sí, o sus hablantes (LS1), como ocurre con los ítems que forman el segundo factor y cuestionan si una lengua de signos es “más bonita” (LS4) o “fácil” (LS2) que el castellano; con indicadores específicos que manifiestan creencias sobre su estatus lingüístico (LS3) y social (PL1), o la consideración de una menor capacidad de las personas sordas, como podemos inferir del ítem “me parece bien que los profesores exijan más a los niños oyentes que a los sordos” (LS7); nos han permitido predecir sus actitudes a la hora de valorar que “la LSE es una lengua más”(LS6), y por lo tanto, su actitud o predisposición ante la posibilidad de poder aprenderla en la escuela (LS5).

2.1.1.2. Profesorado y familias

Los ítems codificados como LS15, LS19 y PL16 aparecen destacados en cursiva en la tabla 29 porque fueron descartados del análisis factorial y, por consiguiente, no fueron agrupados en escalas de variables para analizar la varianza (ANOVA) entre los datos de todos los grupos y subgrupos de informantes adultos.

Tabla 29. Ítems comunes al profesorado y las familias.

LS10_PF	Es más útil para el futuro del alumnado aprender inglés que lengua de signos. Es más útil para el futuro de mi hijo/a aprender inglés que lengua de signos
LS11_PF	Los padres de los niños sordos necesitan aprender la lengua de signos.
LS12_PF	Todos los niños sordos deben aprender la lengua de signos.
LS13_PF	Es más útil para los niños sordos aprender castellano y/o gallego que saber lengua de signos.
LS14_PF	Aprender lengua de signos sólo sirve para comunicarse con personas con discapacidad.
LS15_PF	<i>Puede ser perjudicial para un niño sordo que habla español o gallego en casa que en el colegio le enseñen en lengua de signos.</i>
LS16_PF	El alumnado sordo debe recibir las clases en lengua de signos.
LS17_PF	Es más útil para los niños sordos aprender a leer y escribir en castellano que poder hablarlo.
LS19_PF	<i>El alumnado sordo debería estar en aulas específicas en las materias lingüísticas.</i>
LS21_PF	El aprendizaje de la lengua de signos contribuye a que el alumnado sordo alcance niveles educativos más elevados.
PL16_PF	<i>Creo que la integración en las aulas (niños con discapacidad, inmigrantes, minorías étnicas, etc.) funciona adecuadamente en este colegio.</i>

Tal y como mostraremos gráficamente (véase gráfico 23), descartamos el ítem LS15, que se refiere a los posibles perjuicios de la enseñanza en lengua de signos al alumnado sordo cuya lengua materna es una variedad oral, porque fue valorado favorablemente por casi todo el profesorado y las familias ($\bar{x}=0,98$). Así, los tres colegios han manifestado una actitud muy positiva hacia el uso de la LSE en el ámbito escolar del alumnado con sordera (véase apdo. 2.2).

En cambio, como comentaremos a la hora de presentar los resultados de los análisis de varianza relativos al componente afectivo (véase apdo. 2.3.2), existen diferencias significativas entre las medias de los ítems LS19 ($\bar{x}=0,08$) y PL16 ($\bar{x}=0,82$) según los efectos de las variables independientes, respectivamente, de acuerdo al uso de la LSE en la escuela ($p=0.001$) y la experimentación del PEL ($p=0.38$). Las dos variables fueron analizadas por separado, sin agruparlas en ninguna escala, porque presentaban una dimensionalidad poco definida en la estructura factorial⁶³. Sin embargo, para presentar los resultados de su evaluación, decidimos agruparlas igualmente con el resto de ítems que etiquetamos como *sentimientos* porque interpretamos que manifiestan el componente afectivo de las actitudes lingüísticas de nuestros informantes.

Además, la estructura factorial de los ítems formulados en común al profesorado y las familias explica un mayor porcentaje de varianza en el caso del primer componente, como podemos observar en la tabla 30 (31,45%):

⁶³ Para considerar significativa la correlación entre el factor y el ítem o indicador, hemos optado por asignar 0,30 como valor mínimo del coeficiente en todos los análisis, a pesar de que el valor que asigna por defecto el método de análisis que utilizamos es 0,10. No obstante, como ha sido el caso de estas variables (LS19 y PL16), descartamos del análisis los indicadores cuya saturación en dos factores era menor de 0,10 y también aquellos que formaban únicamente un factor o dimensión.

Tabla 30. Extracción de factores con los ítems comunes al profesorado y las familias.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,579	32,241	32,241	2,579	32,241	32,241	2,516	31,452	31,452
2	1,431	17,886	50,127	1,431	17,886	50,127	1,494	18,676	50,127

En la tabla 31 puede observarse que los ítems LS19 y PL16, a pesar de mostrar una menor carga factorial, formaban una tercera dimensión en el análisis exploratorio. Aunque decidimos analizar por separado ambas variables, podemos interpretar que conceptualmente evalúan cuestiones similares: el ítem PL16 ofrece una valoración sobre la atención educativa al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), mientras que el ítem LS19 evalúa dichas necesidades en el alumnado con sordera a partir de una cuestión lingüística.

Tabla 31. Matriz de componentes rotada para los ítems comunes al profesorado y las familias.

		Componentes		
		Factor 1 Actitudes	Factor 2 Creencias	Factor 3 Sentimientos
El alumnado sordo debe recibir las clases en lengua de signos	LS16_PF	,820		
El aprendizaje de la lengua de signos contribuye a que el alumnado sordo alcance niveles educativos más elevados	LS21_PF	,710		
Todos los niños sordos deben aprender la lengua de signos	LS12_PF	,687		
Es más útil para los niños sordos aprender a leer y escribir en castellano que poder hablarlo	LS17_PF	,625		
Los padres de los niños sordos necesitan aprender la lengua de signos	LS11_PF	,620		
Es más útil para el futuro del alumnado aprender inglés que lengua de signos	LS10_PF		,739	
Es más útil para los niños sordos aprender castellano y/o gallego que saber lengua de signos	LS13_PF		,588	
Aprender lengua de signos sólo sirve para comunicarse con personas con discapacidad	LS14_PF		,514	
<i>Creo que la integración en las aulas (niños con discapacidad, inmigrantes, minorías étnicas, etc.) funciona adecuadamente en este colegio.</i>	PL16_PF			.761
<i>El alumnado sordo debería estar en aulas específicas en las materias lingüísticas.</i>	LS19_PF			.513

El primer componente o factor hemos interpretado que manifiesta las actitudes de nuestros informantes hacia la LSE y sus hablantes ya que, en todo caso, los ítems que lo forman nos permiten aproximarnos a su uso lingüístico o posible conducta a la hora de decidir la importancia de la LSE para la población infantil con sordera. El segundo componente interpretamos que manifiesta, en general, las creencias de nuestros informantes acerca de la utilidad del aprendizaje de una lengua minoritaria y minorizada como la LSE, tanto para las personas sordas como oyentes. De modo que, aunque aparentemente la agrupación más lógica del ítem LS17 corresponde al segundo factor o dimensión porque refiere a la utilidad de la lectura y escritura del castellano como lengua oral mayoritaria, hemos interpretado asimismo que manifiesta, concretamente, la actitud o importancia que conceden nuestros informantes a la enseñanza de una lengua de signos como L1 a la población infantil con sordera.

En vez de descartar LS17 del análisis conjunto y proceder igualmente a su análisis por separado, como en los casos anteriores (LS15, LS19 y PL16), nos parece que conceptualmente también podemos interpretar este ítem como parte del conjunto de indicadores que forma el primer componente porque los tópicos, estereotipos y prejuicios hacia el valor o importancia de las lenguas de signos en la educación del alumnado sordo continúan manifestándose, sobre todo, en relación con la lectoescritura. Incluso, como hemos contextualizado previamente (véase cap. I apdo. 1.3.1), la mayor facilidad que proporcionan actualmente las prótesis e implantes auditivos para la adquisición de destrezas orales suele minimizar en el contexto escolar y familiar la trascendencia que también tiene el aprendizaje temprano de varias lenguas en la competencia lingüística del alumnado sordo; ya que, evidentemente, como en cualquier aprendiz, su competencia comunicativa está formada por destrezas interrelacionadas en expresión, comprensión, interacción, lectura y escritura tanto de la L1 como de todas las posibles L2 (Council of Europe, 2001: 4).

Así, como discutiremos a la hora de analizar los resultados de los ANOVA con relación a la enseñanza de la LSE en la escuela (véase apdo. 2.4.1), la escala de variables que forma el primer componente presenta una mayor variación entre los datos proporcionados por los informantes del colegio Acuña. Es decir, que la media de este factor varía entre las escuelas según la enseñanza de la LSE ($\bar{x}=0,74$), concretamente de acuerdo a la experimentación del PEL ($\bar{x}=0,69$). De acuerdo con el modelo integrador que propone Iglesias Álvarez (1999: 296) para explicar el comportamiento lingüístico (véase figura 37), nuestros datos confirman que las respuestas proporcionadas por este tipo de ítems no solo indican actitudes sino también la norma social percibida:

[T]ódolos items coinciden nunha característica: a súa formulación, aspecto polo demais sumamente importante á hora de medir as actitudes. Tódalas afirmacións están redactadas en terceira persoa e introducidas por un verbo obrigativo, do tipo "deber" ou "ter que". Pretendemos deste xeito acadar dous obxectivos. En primeiro lugar, o ton prescriptivo e categórico pode evitar o fenómeno da desexabilidade social, así como as respostas neutrais coas que os entrevistados intentan non comprometerse (...) Pero ademáis este tipo de afirmacións permítenos acceder non só ás actitudes persoais dos individuos, senón tamén as normas sociais (en lugar do que a xente di que "estaría disposta a facer", o que di que "debería facer"), e, como xa vimos, a norma social é un dos factores que influén na conducta. Segundo o modelo que propoñemos (...) trataríase neste caso da norma social percibida, que afectaría polo tanto a conducta a través da intención (...) están proporcionándonos información sobre o que eles pensan que "se debe facer" e, polo tanto, a norma social que funciona na actualidade, segundo a súa conciencia sociolingüística (Iglesias Álvarez, 1999: 295-296).

Por consiguiente, consideramos que los indicadores que forman el primer componente nos han permitido aproximarnos a la conducta o intención comunicativa que los informantes valoran como adecuada, según su conciencia sociolingüística.

Por último, en la estructura factorial de los ítems comunes al profesorado y las familias, observamos una mayor correlación entre el segundo factor y los ítems que hemos descartado pese a que agrupaban conjuntamente en un tercer factor o dimensión de análisis. A priori, hemos interpretado que este segundo componente manifiesta el grado de utilidad que nuestros informantes conceden, en general, al

aprendizaje de una lengua minoritaria y minorizada por su asociación, en este caso, a la discapacidad; de manera que la menor dimensionalidad de indicadores que, como LS19 y PL16, evalúan la atención y el apoyo recibido por estos alumnos, creemos que ejemplifica una mayor interrelación entre las creencias y sentimientos; es decir, entre los componentes cognitivo y afectivo que pueden formar las creencias según López Morales (2004).

De acuerdo a los resultados tanto del análisis factorial como de los contrastes efectuados entre los diferentes grupos de profesorado y familias (véase apdo. 2.3.2.1), interpretamos que las creencias y sentimientos que indican los ítems descartados, LS19 y PL16, así como los que forman el segundo componente, pueden actuar en la misma dirección a la hora de formar determinadas actitudes que, como hemos referido con relación al primer componente, aún se manifiestan en el contexto escolar del alumnado sordo a la hora de valorar la importancia de la enseñanza de la LSE a la población infantil con sordera (véase apdo. 2.4.1).

2.1.1.3. Alumnado y familias

El único ítem que hemos planteado en común al alumnado y las familias tiene un significado diferente de la variable que hemos analizado en conjunto con el resto de ítems del profesorado (LS8_pr). En este caso, el indicador no alude a la necesidad del profesorado de conocer una lengua de signos para utilizarla con cualquier alumno sordo, sino a la necesidad que tiene el propio alumnado de aprenderla independientemente de sus destrezas orales:

Tabla 32. Ítem común al alumnado y familias.

LS8	<i>Los niños sordos que pueden hablar también necesitan aprender la lengua de signos en el colegio.</i>
-----	---

Tal y como mostraremos gráficamente (véase gráfico 23), tanto el alumnado ($\bar{x}=0,8$) como las familias ($\bar{x}=0,85$) de los tres colegios objeto de estudio, han

valorado muy positivamente el aprendizaje de la LSE por parte de todo el alumnado con sordera (véase apdo. 2.2).

2.1.2. Variables específicas

En relación con los ítems que incorporamos exclusivamente en los cuestionarios del alumnado, profesorado o familias, únicamente hemos excluido del análisis factorial las variables que comparamos entre todos los padres o familiares de los tres colegios objeto de estudio porque en su cuestionario solo incluimos dos ítems específicos (véase apdo. 2.1.2.3).

En los siguientes subapartados, presentamos igualmente tres tablas que resumen el resultado de los análisis factoriales y muestran las agrupaciones de ítems que realizamos para determinar las escalas de variables que comparamos posteriormente entre los diferentes grupos de alumnado y profesorado.

2.1.2.1. Alumnado

Excepto los dos informantes con sordera que utilizan habitualmente la LSE en la escuela, debe tenerse en cuenta que el alumnado que ha participado en el estudio es oyente. De manera que, en este grupo, la mitad de informantes desconoce la LSE (n= 42) mientras que la otra mitad está aprendiéndola como L2 (n=42).

Tabla 33. Ítems específicos para el alumnado.

LS9	Me gustaría/Me gusta tener compañeros sordos.
LS22_AL	Si tuviera un compañero que habla lengua de signos, me gustaría poder saludar, dar las gracias y decir algunas pequeñas cosas en su lengua.
LS23_AL	Los niños que oyen tienen mejores notas que los niños sordos.
PL20_AL	Me resultaría/Me resulta incómodo trabajar con compañeros que no hablan bien mi lengua.

Tabla 34. Extracción de factores con los ítems del alumnado.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,418	35,451	35,451	1,418	35,451	35,451	1,362	34,042	34,042
2	,966	24,148	59,599	,966	24,148	59,599	1,022	25,557	59,599

Como hemos mencionado anteriormente, en los ítems que respondieron solo los alumnos, todos con edades comprendidas entre los 12 y 13 años, observamos una mayor relación de la estructura factorial que obtuvimos en el análisis con el tipo de motivación que manifiestan, en este caso, hacia el aprendizaje de la LSE y la relación con el alumnado sordo:

Tabla 35. Matriz de componentes rotada para los ítems del alumnado.

		Componentes	
		Factor 1 Motivación instrumental	Factor 2 Motivación integrativa
Si tuviera un compañero que habla lengua de signos, me gustaría poder saludar, dar las gracias y decir algunas pequeñas cosas en su lengua	LS22_AL	,788	
Los niños que oyen tienen mejores notas que los niños sordos	LS23_AL	,614	
Me resulta (o me resultaría) incómodo trabajar con compañeros que no hablan bien mi lengua	PL20_AL	,600	
Me gusta (o me gustaría) tener compañeros sordos	LS9		,970

Si consideramos como válida la estructura factorial que mostramos en la tabla 35, que explica casi un 60% de la varianza entre los datos que recogimos en los tres colegios objeto de estudio (véase tabla 34), la media global de cada componente indica, a priori (véase apdo. 2.3), una mayor motivación de carácter instrumental por parte del alumnado ($n= 84$) hacia el aprendizaje de una lengua de signos ($\bar{x}=0,71$), en comparación con el interés que muestran por relacionarse con compañeros sordos ($\bar{x}=0,5$). No obstante, como mostraremos gráficamente (véase gráfico 28), los análisis de varianza confirman la existencia de diferencias significativas entre los grupos de alumnos según la enseñanza de la LSE y la escolarización de alumnado

sordo en la escuela ($p=0.000$), concretamente en la comparación del ítem que forma únicamente el segundo componente e indica el interés o agrado que manifiestan los informantes hacia la posibilidad de tener compañeros sordos.

Lógicamente, la motivación integrativa es mayor entre el alumnado del colegio de Vigo ($\bar{x}=0,71$) e incluso, de acuerdo a esta estructura factorial, la media del segundo componente es ligeramente superior en este centro ($\bar{x}=0,71$) que la del primer componente ($\bar{x}=0,69$), pero no hemos confirmado la existencia de diferencias significativas según la experimentación del PEL en ninguno de los dos factores o escalas de variables. Creemos que la asociación de las lenguas de signos con la discapacidad, sobre todo en el ámbito educativo debido a su uso por parte del alumnado con sordera, puede explicar la menor motivación que siente el alumnado de los colegios de A Coruña hacia la posibilidad de tener compañeros sordos ($\bar{x}=0,31$), así como el mayor interés que manifiestan hacia el aprendizaje de esta lengua para facilitar la relación con el alumnado que podría emplearla habitualmente ($\bar{x}=0,73$).

Por consiguiente, hemos interpretado la correlación que existe entre los ítems del primer componente con una motivación de carácter instrumental hacia el aprendizaje de la LSE en la escuela, y el único ítem que forma el segundo componente con el interés hacia la relación con los usuarios habituales de esta lengua, las personas sordas. Ante la interrelación conceptual que existe entre los cuatro ítems, para presentar los resultados los análisis de varianza (véase apdo. 2.3), hemos optado asimismo por clasificar los dos factores como una manifestación de las creencias sobre la LSE y sus hablantes. Respectivamente, hemos relacionado los ítems del primer factor con el componente cognitivo de las actitudes porque refieren indirectamente a las necesidades específicas de apoyo educativo que pueden tener los alumnos sordos o que hablan lenguas distintas a las que aprenden en la escuela (véase apdo. 2.3.1), y asociamos el segundo factor con el componente afectivo ya

que indica directamente el deseo o la predisposición para relacionarse con compañeros sordos (véase apdo. 2.3.2).

De acuerdo con Baker (1992: 33), observamos en todo caso que nuestros datos también sugieren que la distinción entre ambos tipos de motivación es más conceptual que empírica. Tal y como señalamos anteriormente (Janés Carulla, 2006b: 123), a partir del estudio pionero de Lambert y Gardner en 1959, la influencia que puede tener la motivación en el aprendizaje lingüístico ha sido un aspecto muy discutido en las investigaciones sobre segundas lenguas. Hoy en día parece existir un consenso entre los autores a la hora de aceptar que la relación entre las actitudes y los aprendizajes lingüísticos está determinada mutuamente por el tipo de motivación que predomine en el aprendiz, instrumental o integrativa. Por eso, como señalan varios autores (Janés Carulla, 2006b: 124), los aprendices suelen manifestar conjuntamente ambos tipos de motivación en el aprendizaje de una L2, aunque normalmente puede diferenciarse la que predomina en cada lengua.

2.1.2.2. Profesorado

La estructura factorial que obtuvimos en el análisis de los ítems específicos para el profesorado nos parece que muestra claramente la relación conceptual que existe entre los tres componentes que, teóricamente, forman sus actitudes lingüísticas hacia la LSE y su uso por parte del alumnado sordo (véase tabla 37):

Tabla 36. Ítems específicos para el profesorado.

LS8	Es necesario aprender lengua de signos para trabajar con el alumnado sordo que puede hablar.
LS9_pr	Me preocuparía/Me preocupa tener alumnado sordo.
LS18_pr	Los niños sordos que hablan mejor tienen menos dificultades para la lectura y la escritura.
LS20_pr	Todos los profesores deberíamos saber lengua de signos.
PL11_pr	La diversidad en las aulas dificulta nuestra labor docente.

Tabla 37. Extracción de factores con los ítems del profesorado.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,592	31,849	31,849	1,592	31,849	31,849	1,430	28,600	28,600
2	1,236	24,712	56,561	1,236	24,712	56,561	1,275	25,494	54,093
3	1,063	21,251	77,812	1,063	21,251	77,812	1,186	23,719	77,812

Los tres componentes explican un porcentaje similar de la varianza que existe entre los datos proporcionados por este grupo de informantes, porque cada factor explica aproximadamente el 25%, de manera que la varianza total explicada mediante esta agrupación de variables asciende casi al 78%.

Tabla 38. Matriz de componentes rotada para los ítems específicos para el profesorado.

		Componentes		
		Factor 1 Conativo	Factor 2 Afectivo	Factor 3 Cognitivo
Es necesario aprender lengua de signos para trabajar con el alumnado sordo que puede hablar	LS8	,840		
Todos los profesores deberíamos saber lengua de signos	LS20_pr	,811		
Me preocupa, o me preocuparía, tener alumnado sordo	LS9_pr		,894	
La diversidad en las aulas dificulta nuestra labor docente	PL11_pr		,666	
Los niños sordos que hablan mejor tienen menos dificultades para la lectura y la escritura	LS18_pr			,891

En la tabla 38 podemos observar que los dos ítems que forman el primer componente indican la actitud o predisposición del profesorado hacia el aprendizaje de la LSE (LS20) y la posibilidad de utilizarla como lengua de enseñanza de todo el alumnado con sordera, independientemente de sus destrezas orales (LS8_pr). En cambio, los dos ítems que forman el segundo componente refieren al componente afectivo porque evalúan sus sentimientos ante la posibilidad de tener alumnado sordo (LS9_pr) o con necesidades específicas de apoyo educativo (PL11). Por último, el tercer componente está formado únicamente por una variable que manifiesta la

asociación que suele hacerse, especialmente en el ámbito educativo del alumnado sordo, entre las destrezas orales y el aprendizaje de la lectoescritura (LS18), por eso, la hemos interpretado como un indicador o creencia que evidencia el componente cognitivo de las actitudes hacia las lenguas de signos.

En general, como argumenta Barros (2015: 129), observamos que el profesorado otorga mucha más importancia a las destrezas en lectura y escritura que a las destrezas de expresión y comprensión, independientemente de que se manifiesten a través de una lengua de modalidad oral o signada:

A ausência de distinção entre as duas modalidades reflete-se sobretudo na pouca importância dada à língua oral e na valorização, em contexto escolar, atribuída à língua escrita. No caso geral dos alunos ouvintes, o ensino ao nível do primeiro ciclo tem estado quase sempre dividido entre a leitura e a escrita, ao passo que os patamares mais avançados de ensino se têm ocupado essencialmente da literatura ou da composição literária. Mesmo quando a oralidade tem lugar na sala de aula, ela normalmente ocupase de discursos específicos e encerrados, tais como a leitura em voz alta ou a representação teatral. Ainda assim, o campo da linguística ocupou-se da língua oral, mas fê-lo a partir dos campos da fonologia e da fonética. Este aspeto, julgamos, está por detrás da noção de que a consciência fonológica é fundamental para escrita, o que, no caso dos alunos surdos, encaixa em noções, já aqui consideradas, de que o ensino da fala deveria preceder o ensino da escrita (ibíd.).

Por eso, salvo contadas excepciones (vid. Plaza-Pust, 2012), los programas educativos dirigidos al alumnado con sordera, tanto en modalidad oral como bilingüe no suelen plantear un modelo pedagógico que contemple la especificidad de la lengua escrita, sino que suelen abordarla como una consecuencia de la lengua oral.

Mesmo quando a oralidade foi substituída pelo gesto, essa ideia continuou a prevalecer, o que terá afastado ainda mais o aluno surdo do desenvolvimento das competências específicas da língua escrita. Ou seja, baseados nas noções da hipótese de interdependência linguística, muitos educadores de surdos estavam, ou estão ainda, convencidos de que a língua gestual é a base da escrita, assim como a língua oral é o fundamento da competência escrita. Como veremos adiante, a nossa proposta é a de que esta noção é equívoca, na medida em que nem a língua oral é suficiente para adquirir a língua escrita, nem muito menos a língua gestual o pode ser, já que, se existem diferenças no primeiro caso, no segundo caso essas diferenças são ainda mais marcadas, uma vez que não só falamos de línguas diferentes como de modalidades distintas de língua (Barros, 2015: 130).

2.1.2.3. Familias

Los dos ítems que incorporamos exclusivamente en los cuestionarios de las familias fueron excluidos del análisis factorial, de manera que fueron analizados como variables separadas en los ANOVA que realizamos para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las medias de los posibles grupos y subgrupos de estudio.

Tabla 39. Ítems específicos para las familias.

LS9	<i>Me preocuparía/Me preocupa que mi hijo tenga compañeros sordos.</i>
LS20_fm	<i>Los profesores de los niños sordos deben saber lengua de signos.</i>

Tal y como mostramos gráficamente en el siguiente apartado, en el análisis de varianza que hemos efectuado de las dos variables, no hemos encontrado diferencias significativas entre las valoraciones de los tres colegios y tampoco de acuerdo al sexo de los informantes. Así, nuestros datos indican actitudes lingüísticas muy favorables hacia la LSE y su enseñanza al alumnado con sordera por parte de las familias de los tres centros objeto de estudio ($\bar{x}=0,95$).

2.2. Contrastes entre grupos y subgrupos

Las comparaciones entre los grupos y subgrupos de informantes se hicieron de acuerdo a las mismas variables independientes que consideramos en la medición indirecta: la enseñanza de la LSE en la escuela (sí vs. no), el rol del informante (alumnado vs. profesorado y familias, y profesorado vs. familias), el sexo (masculino vs. femenino) y la experimentación del PEL en el colegio de Vigo (sí vs. no).

No obstante, como hemos señalado en los resultados de la técnica de las impresiones ocultas (véase apdo. 1.2.2.2), en el primer análisis exploratorio que realizamos con los datos de la medición directa no confirmamos diferencias significativas según el sexo de los informantes. Por eso, en los siguientes análisis, preferimos descartar esta variable sociolingüística para simplificar las interacciones

entre el resto de variables independientes (enseñanza de la LSE, experimentación del PEL y rol del informante) y dependientes (creencias, sentimientos y actitudes).

Para comparar las actitudes lingüísticas de nuestros informantes tuvimos que hacer varios análisis estadísticos con las variables comunes a todos los informantes, las comunes a los grupos de profesorado y familias, y las que determinamos exclusivamente para los grupos de alumnado y profesorado (véase apdo. 2.1). En la tabla 40 incorporamos una relación de los contrastes que resultaron significativos ($\text{sig.} \leq .05$) entre todas las posibles interacciones de variables dependientes e independientes:

Tabla 40. Resultados de los ANOVA: contrastes multivariados.

Contrastes (variables dependientes)	Efecto (variable independiente)	Lamda de Wilks	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.
Todos los informantes	LSE en la escuela	,953	2,857	3	173	,039
	Rol del informante	,871	4,125	6	346	,001
	Experimentación del PEL (CEIP EA)	,893	3,576	3	90	,017
Profesorado y familias	Colegio (CEIP VLS y CE)	,784	3,406	6	158	,003
	LSE en la escuela	,886	5,916	2	92	,004
	PEL*Rol	,915	4,557	1	49	0,38
Alumnado	Colegios sin LSE	,815	4,546	2	40	,017
	Profesorado	LSE en la escuela	,828	8,298	2	80
			,783	4,251	3	46

Los resultados de la medición directa que efectuamos a través de los cuestionarios corroboran así nuestras dos hipótesis iniciales, **H₁** y **H₂**: la existencia de diferencias significativas en las actitudes lingüísticas de todos los informantes de acuerdo a la enseñanza de la LSE en la escuela (**H₁**, $p=0.039$), así como en el colegio de Vigo según la experimentación del PEL (**H₂**, $p=0.017$). En cambio, a diferencia de los resultados de la medición indirecta, los datos refutan en este caso la tercera hipótesis que formulamos, **H₃**, ya que existen diferencias en las creencias y actitudes que han manifestado los informantes de los dos colegios de A Coruña (**H₃**, $p= 0.003$).

Asimismo, hemos corroborado la existencia de diferencias en las actitudes lingüísticas de nuestros informantes según el rol del informante ($p=0.001$), que como analizaremos en los siguientes apartados se deben igualmente a los efectos de la edad como variable sociolingüística (véase apartados 2.3.1.2, 2.3.2.2 y 2.4.2). Las diferencias que hemos confirmado en la varianza de los datos proporcionados por los informantes adultos, es decir, entre las evaluaciones que realizaron únicamente el profesorado y las familias, se deben fundamentalmente a la enseñanza de la LSE en la escuela ($p=0.004$), tal y como ocurre en el caso de las valoraciones específicas del alumnado ($p=0.001$) y el profesorado ($p=0.010$). Aunque, como mostraremos gráficamente (véase gráfico 31), entre el profesorado y familias del colegio de Vigo también ha resultado significativa la interacción del rol con la experimentación del PEL ($p=0.038$), porque las evaluaciones de los profesores y padres sobre la inclusión educativa en este centro difieren entre sí de acuerdo a la implantación de este recurso didáctico.

Los análisis multivariados confirmaron, en total, once hipótesis entre todas las posibles interacciones que fueron comprobadas para verificar los efectos de la enseñanza de la LSE, la experimentación del PEL y el rol en las creencias, sentimientos y actitudes de nuestros informantes hacia la LSE y sus hablantes. Para simplificar la presentación de los resultados, en la tabla 41 solo detallamos las variables dependientes en las que hemos confirmado la existencia de diferencias significativas entre las medias de los grupos y subgrupos de análisis:

Tabla 41. Resultados de los ANOVA multivariantes: efectos inter-sujetos según el modelo corregido⁶⁴.

Efecto (variable independiente)	Escalas de ítems (variable dependiente)	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Rol informante	<i>Creencias todos</i>	1,430	5	,286	3,537	,005
	<i>Actitudes todos</i>	,709	2	,354	4,375	,014
Colegios sin LSE (CEIP VLS y CE)	<i>Creencias profesorado y familias</i>	,592	3	,197	3,043	,039
	<i>Sentimientos todos</i>	1,176	5	,235	4,718	,001
LSE escuela	<i>Actitudes todos</i>	1,589	5	,318	3,925	,002
	<i>LS19 profesorado y familias</i>	,802	3	,267	3,801	,013
	<i>Motivación integrativa alumnado</i>	3,283	1	3,283	15,227	,000
	<i>Sentimientos profesorado</i>	1,182	1	1,182	8,511	,005
PEL*Rol (CEIP EA)	<i>PL16 profesorado y familias</i>	,498	1	,498	4,557	,038
PEL (CEIP EA)	<i>Actitudes todos</i>	,474	1	,474	8,708	,004
	<i>Actitudes profesorado y familias</i>	,493	1	,493	4,881	,032

En resumen, los resultados de la medición directa corroboran que las actitudes y creencias sobre la LSE varían significativamente de acuerdo a la enseñanza de la LSE en la escuela, el uso de recursos didácticos como el PEL, la edad o el rol en la comunidad educativa, y que también pueden variar entre colegios de características similares. Concretamente, en nuestro estudio, la varianza de los datos proporcionados por el alumnado, profesorado y familias de tres colegios gallegos ha resultado ser significativa en los contrastes realizados entre los siguientes grupos y subgrupos:

- *Colegios de A Coruña vs. colegio de Vigo* (enseñanza de la LSE *no vs. sí*):
 - Actitudes del alumnado, profesorado y familias ($p= 0.002$)

⁶⁴ La tabla 41 recoge una cuantificación de ambas fuentes de variación (sumas de cuadrados), los grados de libertad asociados a cada suma de cuadrados (gl) y el valor concreto adoptado por cada estimador de la varianza poblacional (las medias cuadráticas, que se obtienen dividiendo las sumas de cuadrados entre sus correspondientes grados de libertad). El cociente entre estas dos medias cuadráticas nos proporciona el valor del estadístico F, el cual aparece acompañado de su correspondiente nivel crítico o nivel de significación observado (sig.), es decir, de la probabilidad de obtener valores como el obtenido o mayores bajo la hipótesis de igualdad de medias. Puesto que los valores del nivel crítico son menores que 0.050 decidimos rechazar la hipótesis de igualdad de medias y concluimos que las poblaciones definidas por cada una de las variables objeto de estudio no tienen la misma opinión ante las cuestiones planteadas.

- Sentimiento del profesorado y familias ($p=0.013$)
- Motivación del alumnado ($p=0.000$)
- Sentimientos del profesorado ($p=0.005$)
- Creencias del *alumnado vs. profesorado* ($p=0.005$)
- Actitudes del *alumnado vs. familias* ($p=0.014$)
- *CEIP VLS vs. CEIP CE (A Coruña)*:
 - Motivación del alumnado ($p=0.001$)
 - Creencias del profesorado y familias ($p=0.039$)
- Experimentación del *PEL sí vs. no* en el CEIP EA (Vigo):
 - Actitudes del alumnado, profesorado y familias ($p=0.004$)
 - Actitudes del profesorado y familias ($p=0.032$)
 - Sentimiento del profesorado y familias ($p=0.038$)

A diferencia de las evaluaciones positivas que obtuvimos en la medición indirecta a través de la técnica de las impresiones ocultas, las respuestas que proporcionaron los informantes a determinados ítems del cuestionario indican la existencia de tópicos, estereotipos o prejuicios sobre la LSE que suelen referirse habitualmente en el entorno escolar del alumnado sordo. Pero, como mencionamos en los apartados anteriores, las evaluaciones positivas que realizaron de otras cuestiones manifiestan igualmente actitudes muy positivas hacia la enseñanza de la LSE en el ámbito escolar del alumnado sordo. Por ejemplo, en el gráfico 23, mostramos las cuestiones en las que existe un acuerdo prácticamente unánime entre nuestros informantes hacia la enseñanza de la LSE a todo el alumnado con sordera y su escolarización ordinaria:

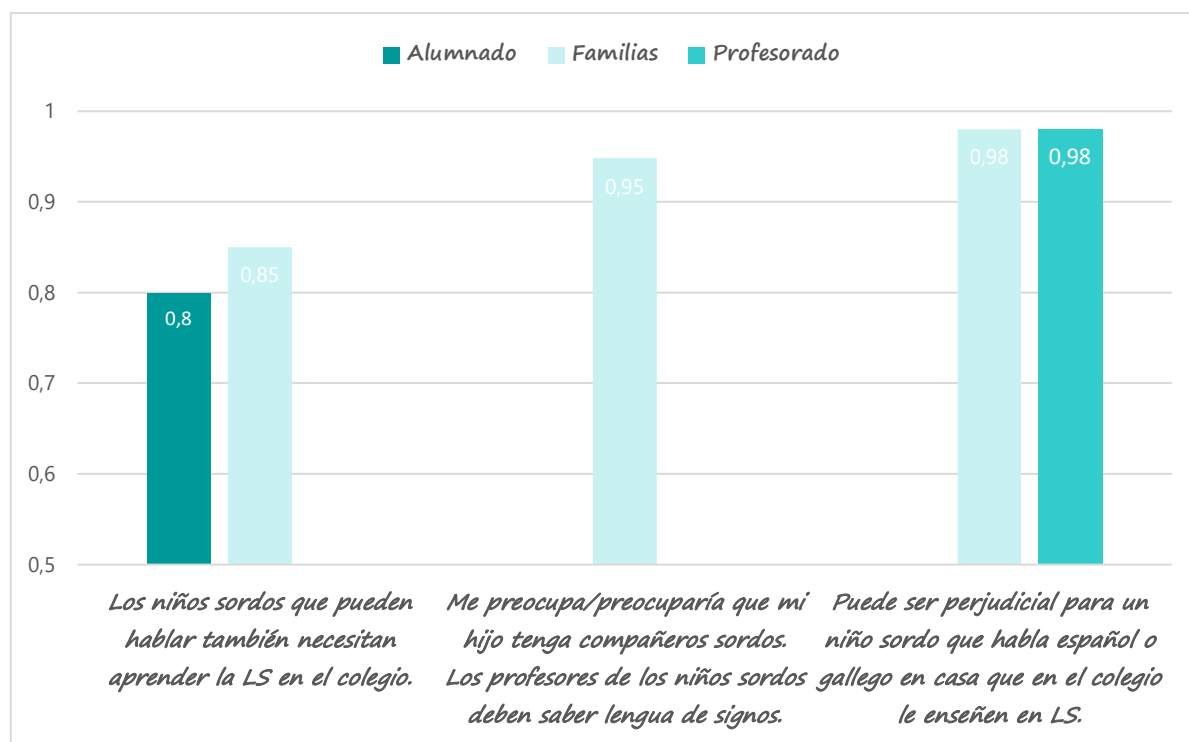


Gráfico 23. Similitudes entre las creencias y actitudes de los informantes hacia la enseñanza de la LSE al alumnado sordo y su escolarización ordinaria.

En la tabla 42 presentamos los resultados de los análisis univariantes que hicimos con las variables que excluimos del análisis factorial y que, en todo caso, no confirman la existencia de diferencias significativas entre los grupos y subgrupos de informantes ($\text{sig.} \geq .05$). Las evaluaciones positivas que realizaron todos los informantes de nuestro estudio ante determinadas cuestiones refutan la existencia, a priori, de ciertos estereotipos y prejuicios sobre la influencia negativa de las lenguas de signos en la educación del alumnado sordo: por ejemplo, como es el caso de LS15, que cuestiona directamente el perjuicio que puede tener la enseñanza en esta lengua cuando no coincide con la materna ($\bar{x}=0,98$); así como de LS8, cuya evaluación muestra que la mayoría del alumnado y familias no asocia directamente la necesidad del aprendizaje de la LSE con las destrezas orales del alumnado sordo ($\bar{x}=0,82$). En cambio, la evaluación positiva de la práctica totalidad de las familias hacia la escolarización ordinaria del alumnado sordo y la necesidad de profesorado especializado en esta lengua para atenderlo (LS9 y LS20, $\bar{x}=0,95$) confirman en

ambos casos los tópicos que predominan actualmente con relación a la educación inclusiva de todo el alumnado.

Tabla 42. Resultados de los ANOVA univariantes: medias y pruebas de los efectos inter-sujetos.

Variables dependientes (ítems y/o escalas)	Contraste	Variables independientes (efectos)		N	Media	Desv. típica	F	Sig.	
		Grupos	Subgrupos						
<i>Los niños sordos que pueden hablar también necesitan aprender la lengua de signos en el colegio (LS8_AF)</i>	Alumnado y familias	LSE *Rol	Alumnado	Sí	39	,77	,427	1,359	,246
				No	41	,83	,381		
			Familias	Sí	29	,90	,310		
				No	19	,79	,419		
Total		128	,82	,385					
<i>Me preocupa, o me preocuparía, que mi hijo tenga compañeros sordos (LS9_Fm)</i> <i>Los profesores de los niños sordos deben saber lengua de signos (LS20_Fm)</i>	Familias	LSE escuela	Sí		29	,9310	,17547	,874	,355
			No		19	,9737	,11471		
			Total		48	,9479	,15471		
<i>Puede ser perjudicial para un niño sordo que habla español o gallego en casa que en el colegio le enseñen en lengua de signos (LS15_PF)</i>	Profesorado y familias	LSE *Rol	Profes	Sí	24	1	,000	,059	,808
				No	26	,96	,196		
			Familias	Sí	29	1	,000		
				No	19	,95	,229		
			Total		98	,98	,142		

Tal y como presentamos los resultados de la medición indirecta, describimos a continuación las evaluaciones que nos proporcionaron los informantes de los tres colegios objeto de estudio según la enseñanza de la LSE, la experimentación del PEL y el rol del informante en la comunidad educativa. Para facilitar la interpretación de los resultados del cuestionario, como mencionamos anteriormente (véase apdo. 2.1), hemos optado por seguir la distinción que efectúa López Morales (2004) entre creencias y actitudes. Por consiguiente, para presentar en el siguiente apartado la evaluación de las variables que identificamos como creencias, diferenciamos a su vez entre el componente cognitivo (véase apdo. 2.3.1) y afectivo (véase apdo. 2.3.2) que supuestamente motivan la existencia de actitudes hacia las lenguas y sus hablantes (López Morales, 2004: 290-291).

2.3. Creencias sobre la LSE

A pesar de la complejidad que existe a la hora de precisar la naturaleza de las actitudes lingüísticas y sus componentes, como dijimos, para evitar cualquier tipo de confusión, hemos preferido etiquetar las variables o escalas que refieren específicamente al *componente cognitivo* como *creencias* y denominar *sentimientos* a las variables que identificamos con el *componente afectivo*.

Sin embargo, hemos caracterizado previamente las variables que contrastamos entre los grupos de alumnado como indicadores de una motivación de tipo instrumental o integrativa hacia el aprendizaje de la LSE como L2 (véase apdo. 2.1.2.1). A su vez, también relacionamos ambos tipos de motivación, respectivamente, con el componente cognitivo o afectivo de determinadas creencias sobre las lenguas de signos y las personas sordas.

Así, como hemos mencionado, en todas las variables y escalas que teóricamente manifiestan las creencias y sentimientos de nuestros informantes sobre la LSE, el alumnado con sordera y la educación inclusiva, los ANOVA realizados confirmaron la existencia de diferencias significativas entre las medias de las evaluaciones que efectuaron los siguientes grupos y subgrupos de análisis:

- Según la enseñanza de la LSE, entre los colegios de A Coruña y Vigo (*no vs. sí*), en los sentimientos que manifiestan los informantes adultos ($p=0.013$), el profesorado ($p=0.005$), y en la motivación integrativa del alumnado ($p=0.000$).
- Según el rol o la edad del informante, en las creencias del alumnado en comparación con las del profesorado ($p=0.005$).
- Según el colegio, entre los dos centros de A Coruña (*CEIP VLS vs. CEIP CE*) en la motivación del alumnado ($p=0.001$), y las creencias del profesorado y familias ($p=0.039$).
- Según la experimentación del portafolio multimodal en el CEIP EA de Vigo (*sí vs. no*), en un sentimiento manifestado por el profesorado y familias ($p=0.038$).

Las tablas que introducimos en los siguientes subapartados detallan los resultados de los análisis de varianza efectuados con todas las variables, tanto las que resultaron estadísticamente significativas como las que no. En primer lugar, mostramos los análisis del conjunto de variables que interpretamos como una manifestación del componente cognitivo y, en segundo lugar, las que identificamos con el componente afectivo de las actitudes lingüísticas en los tres colegios objeto de estudio. En cada tabla destacamos las medias de las variables en las que hemos comprobado la existencia de diferencias significativas ($\text{sig.} \leq .05$). Además, en cada apartado, mostramos gráficamente las similitudes y diferencias más relevantes que hemos confirmado entre los grupos y subgrupos de informantes a partir de los datos recogidos a través de los cuestionarios.

2.3.1. Componente cognitivo: resultados

Como puede observarse en la tabla 43, todas las variables hacen referencia bien a la posibilidad de aprender una lengua minoritaria como la LSE en la escuela, o bien a la escolarización de alumnado diverso, como el alumnado sordo. Los únicos efectos que han resultado significativos en las evaluaciones realizadas por los informantes son los que aparecen destacados: el rol o la edad en el caso de las variables comunes a todos los informantes ($p=0.001$), y el colegio en el caso de las comunes al profesorado y las familias ($p=0.005$). Excepto la variable específica para el profesorado, que fue evaluada negativamente, el resto de variables que no resultaron significativas recibieron en todo caso valoraciones positivas.

Tabla 43. Creencias sobre la LSE: medias y pruebas de los efectos inter-sujetos.

Ítems cuestionario	Var. dependiente (escalas)	Var. independiente (efectos)		N	Media	Desv. típica	F	Sig.
		Grupos	Subgrupos					
<i>Es inútil aprender una lengua que solo utilizan pocas personas (PL1)</i>	Creencias todos	LSE escuela	Sí	94	6862	,30902		
No			87	,6724	,27894			
Total			181	,6796	,30902			
<i>En LS podrían enseñarse todas las asignaturas (LS3)</i>		PEL aula	Sí	58	,7098	,30359		
No			36	,6481	,31817			
Total			94	,6862	,30902			
<i>Me parece bien que los profesores exijan más a los niños que oyen que a los niños sordos (LS7)</i>		Rol	Alumnos	83	,6044	,32166		
Profes			50	,7967	,22660			
Familias			48	,6875	,26989			
Total	181		,6796	,29421				
<i>Es más útil para el futuro del alumnado, o de mi hijo, aprender inglés que lengua de signos (LS10_PF)</i>	Creencias profes y padres	Colegio	VLS	31	,6452	,25727		
CE			14	,4048	,23310			
Total Coruña			45	,5704	,27175			
<i>Es más útil para los niños sordos aprender castellano y/o gallego que saber lengua de signos (LS13_PF)</i>		EA Vigo	53	,6226	,31377	,000	,995	
<i>Aprender LS sólo sirve para comunicarse con personas con discapacidad (LS14_PF)</i>			Rol	Profes	50	,58	,32861	2,749
		Familias	48	,6181	,25719			
		Total	98	,5986	,29489			
	PEL	Sí	38	,6228	,35337			
		No	15	,6222	,30186			
<i>Si tuviera un compañero que habla LS, me gustaría poder saludar, dar las gracias y decir algunas pequeñas cosas en su lengua (LS22_al)</i>	Motivación instrumental alumnos	LSE escuela	Sí	41	,6911	,27275		
<i>Los niños que oyen tienen mejores notas que los niños sordos (PL20_1_al)</i>			No	42	,7302	,31441		
<i>Me resulta (o me resultaría) incómodo trabajar con compañeros que no hablan bien mi lengua (LS23_al)</i>			Total	83	,7108	,29343		
<i>Los niños sordos que hablan mejor tienen menos dificultades para la lectura y la escritura (LS18_pr)</i>	Creencias profes		Sí	24	,25	,44233	1,019	
			No	26	,3846	,49614		
			Total	50	,32	,47121		
		PEL aula	Sí	13	,3846	,50637	2,837	
		No	11	,0909	,03151			

En el gráfico 24 mostramos que los profesores, independientemente de la enseñanza de la LSE en la escuela o la relación con el alumnado con sordera

($p=0.318$), manifestaron un prejuicio sobre la posible influencia que tienen las destrezas orales de estos alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura ($\bar{x}=0,32$).

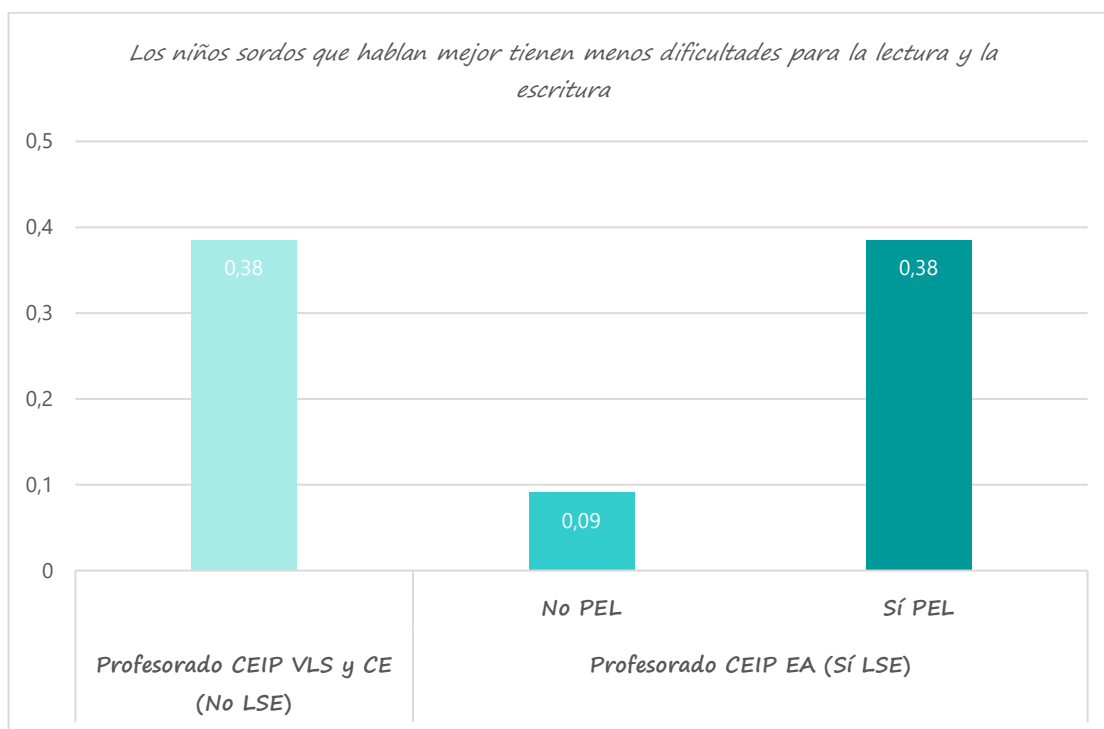


Gráfico 24. Similitudes entre las creencias del profesorado de las tres escuelas⁶⁵.

Como hemos indicado anteriormente (Barros, 2015: 129-130), decidimos asignar un valor negativo (0) a la respuesta afirmativa a este ítem porque la vinculación entre destrezas orales y escritas tampoco es tan directa como suele presuponerse en el caso del alumnado con sordera. Aunque no podemos confirmar estadísticamente los efectos del portafolio en la evaluación de esta variable por parte del profesorado de Vigo ($p=0.106$), podemos observar que la valoración ha sido más favorable entre el profesorado que ha experimentado el PEL ($n=13$). Además, casualmente, su puntuación coincide con la de los informantes de los colegios de A Coruña ($n=26$).

⁶⁵ Para mostrar gráficamente la puntuación media de las valoraciones que nos proporcionaron los informantes en la medición directa, seguimos el mismo criterio que utilizamos con los gráficos de la técnica de las impresiones ocultas: los valores de la escala de medición son únicamente positivos (0.5-1) o negativos (0-0.5) cuando coinciden las evaluaciones de todos los grupos y subgrupos de informantes, y están comprendidos entre 0 y 1 cuando las variables o escalas han sido evaluadas tanto positiva como negativamente.

Probablemente, como indica el análisis estadístico, no hay diferencias entre las evaluaciones del profesorado del colegio de Vigo ($\bar{x}=0,25$) y los profesores que no tienen alumnado con sordera ($\bar{x}=0,38$) con respecto a las ventajas que puede suponer, a priori, tener buenas destrezas orales para el aprendizaje de la lectoescritura. No obstante, la reflexión lingüística que propicia el portafolio creemos que puede haber influido en la mayor variación que existe entre las evaluaciones realizadas por los informantes que han participado en el proyecto PEL a través de nuestra versión multimodal.

De acuerdo con la propuesta de Barros (2015) para la aplicación de niveles comunes de referencia en la enseñanza del portugués escrito al alumnado sordo que está escolarizado en modelos bilingües, nuestros datos confirman: a) que la asociación directa entre destrezas orales y escritas continúa siendo una creencia habitual entre el profesorado del siglo XXI, esté o no en contacto con el alumnado con sordera, y que, por lo tanto, b) recursos didácticos como el PEL pueden resultar especialmente útiles a la hora de evaluar las necesidades de estos alumnos.

A heterogeneidade dos alunos surdos é ainda visível através da sua caracterização pessoal e pelo seu percurso escolar. A primeira assentou em parâmetros como o tipo e o grau de surdez, o momento de surdez e o uso de próteses ou de implantes cocleares e sugere que estes alunos são diversos também naquilo que mais define a sua condição, i.e. a sua surdez. Já os parâmetros relativos ao percurso escolar indicam que mesmo os alunos que estão integrados no mesmo ano escolar, ou ciclo de escolaridade, são heterogéneos, sobretudo no campo das competências em português escrito. Neste âmbito, talvez o fator que causa maior estranheza é a ausência de relação direta, que muitos dos alunos demonstram, em termos de nível comum de referência e a classificação obtida na disciplina de português. Este último fator, responsável em larga medida pela aferição do sucesso ou do fracasso dos alunos surdos no seu percurso escolar, dá a entender que os critérios de avaliação e de classificação em vigor não deixam transparecer tanto a diversidade que estes alunos apresentam. O sistema de níveis comuns de referência torna essa diversidade mais visível, ao mesmo tempo que possibilita uma organização do ensino mais orientada para as reais competências dos alunos (Barros, 2015: 123).

En cambio, con respecto a la posibilidad de incorporar la enseñanza de la LSE en el entorno escolar del alumnado sordo, todas las evaluaciones del alumnado, profesorado y familias son, a priori, muy favorables. El alumnado manifiesta así

creencias y actitudes positivas hacia el aprendizaje de una lengua de signos, aunque la estructura factorial de las cuestiones que han evaluado específicamente nos indique una mayor motivación de tipo instrumental ($\bar{x}=0,71$). La posibilidad de tener compañeros que utilicen lenguas diferentes en la escuela implica, lógicamente, la necesidad de relacionarse y trabajar con ellos y por eso, probablemente, su interés en aprender una lengua de signos radica en una cuestión práctica. Así, como veremos en el siguiente apartado (véase apdo. 2.3.2), el alumnado no manifiesta en general un interés hacia la relación con compañeros sordos ($\bar{x}=0,5$).

En todo caso, el gráfico 25 muestra la media global de cada una de las variables que hemos interpretado conjuntamente como una manifestación de la motivación instrumental de los alumnos hacia la LSE y la relación con personas sordas. Como puede observarse, el alumnado de los tres colegios ha valorado muy positivamente la posibilidad de tener un conocimiento básico de esta lengua si tienen compañeros que la utilicen ($\bar{x}=0,87$), pero existe una mayor variación en las evaluaciones que han realizado sobre la dificultad que puede suponer relacionarse con personas que hablan lenguas distintas ($\bar{x}=0,56$). Asimismo, nuestros datos indican que la mayoría del alumnado no ha asociado directamente la sordera con una menor capacidad o rendimiento académico de estos alumnos en el ámbito escolar ($\bar{x}=0,7$):

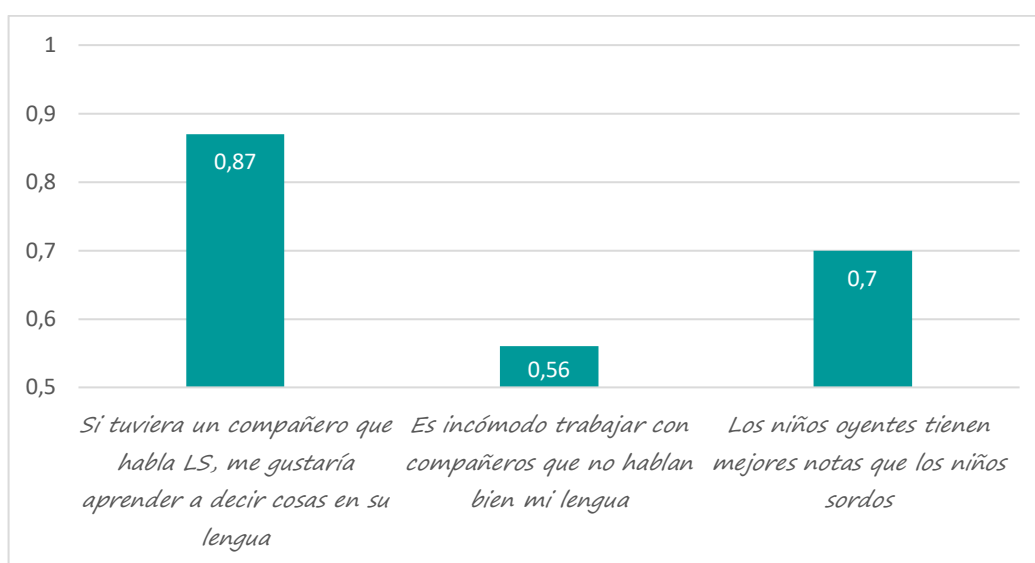


Gráfico 25. Similitudes en la motivación instrumental del alumnado hacia el conocimiento de la LSE.

Las similitudes que observamos en las evaluaciones favorables de nuestros informantes corroboran inicialmente los resultados que obtuvimos en la medición indirecta de sus actitudes hacia la LSE y sus hablantes (véase apdo. 1.2.1). Todos los grupos y subgrupos manifiestan ser conscientes de la importancia que tiene respetar la diversidad en las prácticas escolares, aunque evidentemente esta percepción puede deberse tanto a la influencia que pudo tener en sus respuestas la temática de nuestro estudio como a una mayor sensibilización, en la actualidad, hacia los derechos sociales de las minorías. Concretamente, tal y como han sugerido otros estudios (Burns et al., 2001; Hill, 2013; Slegers, 2010), las evaluaciones favorables que obtuvimos sobre la posibilidad de incorporar la enseñanza de esta lengua en el ámbito escolar del alumnado sordo evidencian que puede existir en la actualidad una mayor conciencia social acerca de las necesidades específicas de apoyo educativo de determinados colectivos.

2.3.1.1. La enseñanza de la LSE en la escuela

Tal y como hemos referido, la medición indirecta mediante la técnica de las impresiones ocultas confirmó nuestra hipótesis inicial (H₃) sobre la existencia de actitudes lingüísticas similares entre los colegios de A Coruña, que no escolarizan a alumnado sordo, ni incorporan la enseñanza de la LSE en su proyecto educativo. Sin embargo, ante las respuestas que nos proporcionaron directamente los informantes a través de los cuestionarios, debemos rechazar esta tercera hipótesis, ya que existen diferencias significativas entre las evaluaciones de los dos colegios.

Los resultados de nuestro estudio confirman así la influencia que pueden tener las actitudes lingüísticas en el éxito o fracaso de proyectos educativos bilingües o plurilingües, incluso en contextos de características sociolingüísticas similares (Baker, 1992; Blas Arroyo, 2005; Cordova Hernández, 2012; Mena Ledesma, 1999). De manera que conocer previamente cuáles son las actitudes que predominan en un contexto determinado posibilita su tratamiento posterior y una mayor adecuación del proyecto a la realidad de cada escuela (Huguet et al., 2008).

Nuestros datos corroboran igualmente la importancia que conceden algunos autores a la combinación de métodos directos e indirectos en la medición de actitudes lingüísticas (Fasold, 1996[1984]; Fernández Rodríguez, 1984; González Martínez, 2008; López Morales, 1994), porque ambas mediciones nos han permitido realizar un análisis más completo de las actitudes de nuestros informantes hacia la LSE y sus hablantes.

Por ejemplo, como mostramos en el gráfico 26, entre los dos colegios de A Coruña difiere significativamente la consideración de los informantes adultos sobre la utilidad del aprendizaje de una lengua minoritaria y minorizada como la LSE por parte de todo el alumnado, sordo u oyente ($p=0.005$): en el CEIP VLS las evaluaciones han sido positivas ($\bar{x}=0,65$), mientras que en el CEIP CE han sido negativas ($\bar{x}=0,40$).

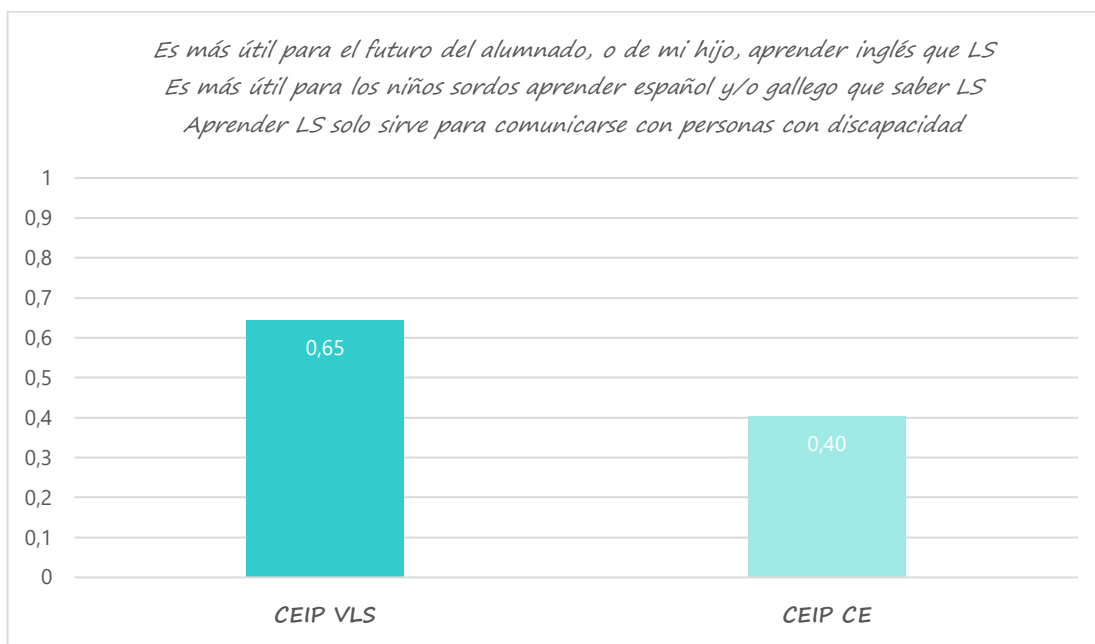


Gráfico 26. Diferencias significativas entre las creencias de los colegios que no enseñan la LSE.

La media global del profesorado y las familias indica asimismo una mayor variación entre las evaluaciones, que no son extremas en ningún colegio puesto que en los dos se aproximan al valor de 0.5. La tendencia a la neutralidad en las evaluaciones, según López Morales (2004), indica fundamentalmente una ausencia

de actitud porque si consideramos su naturaleza conativa y predictiva de los usos lingüísticos, "las actitudes solo pueden ser positivas, de aceptación, o negativas, de rechazo" (ob. cit.: 290). En este contexto sociolingüístico, dado que la mayoría de informantes desconoce la LSE y no tiene contacto con alumnado sordo, la falta de acuerdo que existe entre sus evaluaciones creemos que manifiesta que los informantes no tienen formada una actitud hacia la posibilidad de aprender una lengua de signos en la escuela.

No obstante, las evaluaciones negativas o más desfavorables en uno de los colegios sobre la utilidad del conocimiento de lenguas minoritarias y minorizadas especialmente en el ámbito escolar, como es el caso de la LSE, nos parece que también ejemplifica el valor que se otorga principalmente en la escuela al aprendizaje de las lenguas o variedades más utilizadas y que, por consiguiente, gozan de un mayor estatus y prestigio social (vid. Ortiz Jiménez, 2013).

De acuerdo a nuestros datos, el efecto de la enseñanza de una lengua de signos en la escuela no ha resultado significativo en ninguna de las variables que supuestamente manifiestan el componente cognitivo de las actitudes lingüísticas hacia esta lengua y sus hablantes ($p=0,433$). Las únicas diferencias que existen entre las creencias sobre la LSE, el alumnado sordo y la educación inclusiva en los tres colegios objeto de estudio radican en los prejuicios o ideas preconcebidas que pueden tener el profesorado y las familias, así como en la influencia que puede tener la edad o el rol del informante en la comunidad educativa ($p=0.001$).

2.3.1.2. El rol del informante

Según el rol del informante en la comunidad educativa de cada escuela, es decir, en función del grupo social al que pertenecen (profesorado, alumnado o familias), en la tabla 44 puede consultarse que las comparaciones múltiples entre grupos y subgrupos solo confirmaron la existencia de diferencias significativas entre las creencias del alumnado y el profesorado ($p=0.000$):

Tabla 44. ANOVA multivariante: comparaciones múltiples post hoc (Games-Howell)⁶⁶.

(I)Rol informante	(J)Rol informante	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Alumnado	Profesorado	-,19225*	,04768	,000	-,3053	-,0792
	Familias	,05257	,258	-,2080	,0418	-,08308
Profesorado	Familias	,10917	,05044	,083	-,0110	,2293

La similitud de las valoraciones entre el profesorado ($\bar{x}=0,80$) y las familias ($\bar{x}=0,69$), tal y como argumentamos en los resultados de la medición indirecta (1.2.2.1), puede deberse igualmente a la edad. Esta variable también puede haber influido en la ausencia de diferencias significativas entre las creencias del alumnado ($\bar{x}=0,60$) y los padres porque, como señalan varios autores (vid. Janés Carulla, 2006b), a los 12 años la familia puede tener una mayor influencia que la escuela en la formación de las actitudes lingüísticas. El gráfico 27 muestra la puntuación global de las evaluaciones realizadas por los tres grupos de informantes:

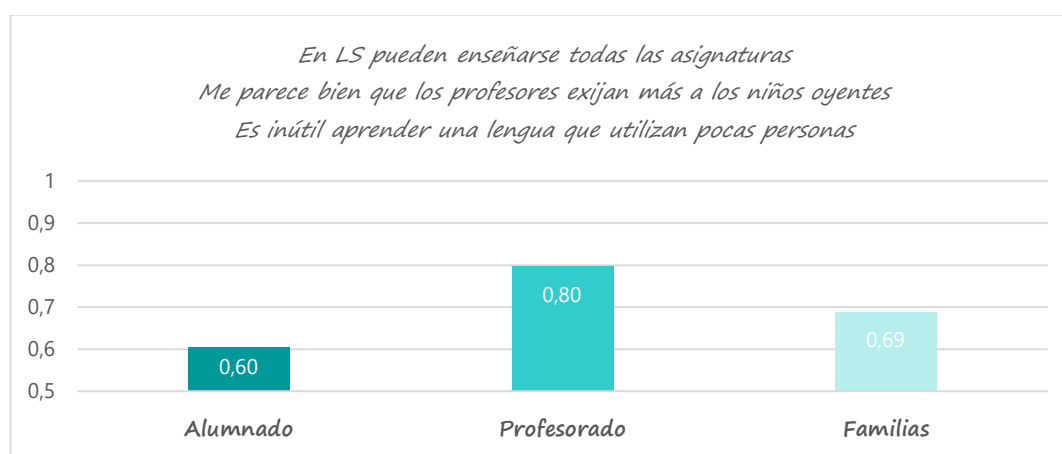


Gráfico 27. Diferencias significativas entre las creencias del alumnado y el profesorado.

⁶⁶ Tal y como hemos señalado en el análisis de medidas repetidas, cuando rechazamos la hipótesis nula, sabemos que las medias poblacionales comparadas no son iguales, pero no sabemos dónde en concreto se encuentran las diferencias. Para saber qué media difiere de qué otra cuando analizamos efectos inter-sujetos, debemos utilizar un tipo particular de contrastes denominados comparaciones múltiples *post hoc*, que también permiten controlar la tasa de error al efectuar varios contrastes utilizando las mismas medias. Es decir, estas comparaciones permiten controlar la probabilidad de cometer errores tipo I al tomar varias decisiones (los errores tipo I se cometen cuando se decide rechazar una hipótesis nula que en realidad no debería rechazarse). El SPSS nos ofrece así cuatro métodos de comparación el caso de que no podamos suponer varianzas poblacionales iguales: de todos ellos, hemos utilizado el método de Games-Howell porque es el que mejor controla la tasa de error en diferentes situaciones.

Los datos de la medición directa corroboran asimismo que a los 12 años de edad existe cierta conciencia sociolingüística sobre la preferencia de determinadas lenguas o variedades sobre otras, debido fundamentalmente a su mayor prestigio social (vid. López Morales, 2004). Las diferencias que existen entre las evaluaciones del alumnado con respecto al grupo de profesorado creemos que manifiestan, en este caso, la indiferencia y el menor estatus o prestigio que normalmente concede el ámbito escolar a las lenguas visogestuales, en comparación con las lenguas orales. La puntuación del profesorado muestra una mayor unanimidad entre las respuestas de este grupo de informantes en los tres colegios objeto de estudio, concretamente a la hora de valorar el estatus sociolingüístico de lenguas minoritarias como la LSE y su uso en la enseñanza de determinados colectivos, como el alumnado sordo. En cambio, los datos no indican que el alumnado perciba esta evaluación tan positiva de las lenguas minoritarias o minorizadas a través de la práctica docente.

Por último, de acuerdo a los resultados de la técnica de las impresiones ocultas, la evaluación positiva pero menos favorable que han efectuado igualmente los alumnos de indicadores relacionados con creencias sobre el estatus lingüístico y social de las lenguas de signos, así como de la misma capacidad de las personas sordas para los aprendizajes escolares, nos parece que puede indicar, a su vez, la existencia de actitudes lingüísticas a esta edad (Baker, 1992; Blas Arroyo, 2005; Fernández Rodríguez, 1984; Janés Carulla, 2006b), aunque todavía estén en proceso de consolidación y, por consiguiente, resulte más sencillo tanto influir en ellas como modificarlas.

2.3.2. Componente afectivo: resultados

Tabla 45. Sentimientos hacia la LSE: medias y pruebas de los efectos inter-sujetos.

Ítems cuestionario	Var. dependiente (escalas)	Var. independiente (efectos)		N	Media	Desv. típica	F	Sig.			
		Grupos	Subgrupos								
Los niños que saben LS de mayores serán mejores personas (LS1)	Sentimientos todos	No LSE escuela	CEIP VLS	59	,3672	,22054	6,239	,003			
CEIP CE			28	,5357	,26198						
La LS es más fácil de aprender que el castellano (LS2)		Total	87	,4215	,24621						
La LS es más bonita que el castellano (LS4)	Sentimientos todos	Sí LSE escuela	CEIP EA	94	,4645	,23931	2,061	,155			
El alumnado sordo debería estar en aulas específicas en las materias lingüísticas (LS19_PF)		LSE escuela	Sí	53	0	0	10,771	,001			
Creo que la integración en las aulas (niños con discapacidad, inmigrantes, minorías étnicas, etc.) funciona adecuadamente en este colegio (PL16_PF)	Sentimientos profesores y padres	PEL *Rol	Sí	Profes	13	,69			,480	4,557	,038
			Familias	25	,92	,277					
	Total	38	,84	,370							
	No	Profes	11	1	0						
	Familias	4	,75	,500							
	Total	15	,93	,258							
	Profes	24	,83	,381							
	Familias	29	,90	,310							
Me gusta, o me gustaría, tener compañeros sordos (LS9_al)	Motivación integrativa alumnos	LSE escuela	Sí	41	,7073	,46065	15,227	,000			
Me preocupa, o me preocuparía, tener alumnado sordo (LS9_pr)	Sentimientos profes		No	42	,3095	,4679					
			Total	83	,506	,50300					
		Sí	24	,75	,36116	8,511	,005				
No	26	,4423	,38280								
Total	50	,59	,40013								

En relación con las variables que manifiestan, supuestamente, el componente afectivo de las actitudes lingüísticas de nuestros informantes hacia la LSE y sus hablantes, el efecto de la enseñanza de la LSE en la escuela ha resultado significativo en la mayoría de los contrastes realizados entre los diferentes grupos y subgrupos de análisis. Así, esta variable diferencia los sentimientos que manifiestan el alumnado ($p=0.000$), los informantes adultos ($p= 0.001$) y el profesorado ($p=0.005$).

En los sentimientos que manifiestan en común los profesores y los padres, la interacción del rol con la experimentación del PEL ha resultado igualmente significativa ($p=0.038$). Sin embargo, en el conjunto de variables comunes a todos los informantes, la edad parece ser la única variable que ha influido en las distintas valoraciones que también han realizado entre sí los informantes de los dos colegios de A Coruña ($p=0.003$).

En primer lugar, describimos los efectos que ha tenido a enseñanza de la LSE en la motivación del alumnado para relacionarse con personas sordas (LS9_al), así como en los sentimientos que manifiesta el profesorado y las familias hacia su inclusión educativa (LS19_PF) y el tratamiento de la diversidad en los tres colegios objeto de estudio (LS9_pr y PL11_pr). En segundo lugar, en los siguientes subapartados analizamos la influencia que ha tenido la experimentación del PEL (véase apdo. 2.3.2.1.1), el rol o la edad en las valoraciones realizadas por nuestros informantes sobre el resto de variables (véase apdo. 2.3.2.2).

2.3.2.1. La enseñanza de la LSE en la escuela

Tal y como comentamos anteriormente, la enseñanza de la LSE y la escolarización de alumnado sordo diferencian las evaluaciones del alumnado acerca de su interés o agrado hacia la posibilidad de tener compañeros sordos ($p=0.000$). La motivación integrativa de los alumnos hacia el aprendizaje de una lengua de signos para relacionarse con personas sordas es lógicamente mayor entre el alumnado del colegio de Vigo ($\bar{x}=0,71$), ya que se trata de un centro de referencia para la escolarización de alumnado sordo. Incluso, como mencionamos (véase apdo. 2.1.2.1), la media de los alumnos de este centro es ligeramente superior en este conjunto de variables ($\bar{x}=0,71$) que en las que manifiestan una motivación instrumental hacia el conocimiento de una lengua de signos como L2 ($\bar{x}=0,69$).

En todo caso, en las variables que ha evaluado únicamente el alumnado, solo hemos confirmado diferencias significativas de acuerdo a la enseñanza de la LSE en

la escuela, ya que la motivación o el interés que manifiestan en relacionarse con personas sordas tampoco varía en este caso por la experimentación del PEL. En el gráfico 28 mostramos la gran variación que existe entre las medias de los alumnos de Vigo y A Coruña:

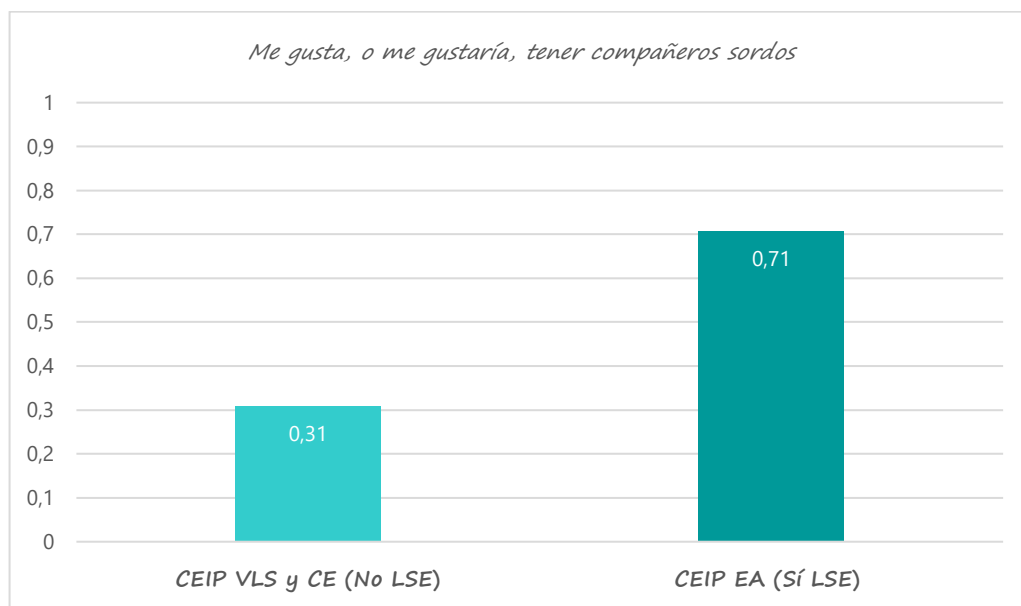


Gráfico 28. Diferencias significativas entre los sentimientos del alumnado según la enseñanza de la LSE en la escuela.

Creemos que la asociación de las lenguas de signos con la discapacidad —sobre todo en el ámbito educativo, debido a su uso por parte del alumnado con sordera— puede explicar las actitudes negativas que manifiesta el alumnado de los colegios de A Coruña hacia la posibilidad de tener compañeros sordos ($\bar{x}=0,31$). Probablemente, como no tienen relación con la comunidad de personas sordas, estos alumnos comparten la concepción más habitual de la sordera como una deficiencia o enfermedad. Sin embargo, la relación con personas sordas es una situación habitual en el colegio de Vigo y por eso la mayoría de alumnos muestra una actitud positiva hacia el contacto con este colectivo.

La manifestación de actitudes positivas o negativas hacia la relación con personas sordas según el conocimiento de la LSE y el contacto previo con este colectivo también explica las diferencias que existen entre las evaluaciones de las variables dirigidas al profesorado ($p=0.005$). En el gráfico 29 puede observarse que

la mayoría de profesores del colegio de Vigo ha valorado positivamente la diversidad en el aula, mientras que las evaluaciones del profesorado en los dos colegios de A Coruña han sido generalmente negativas:

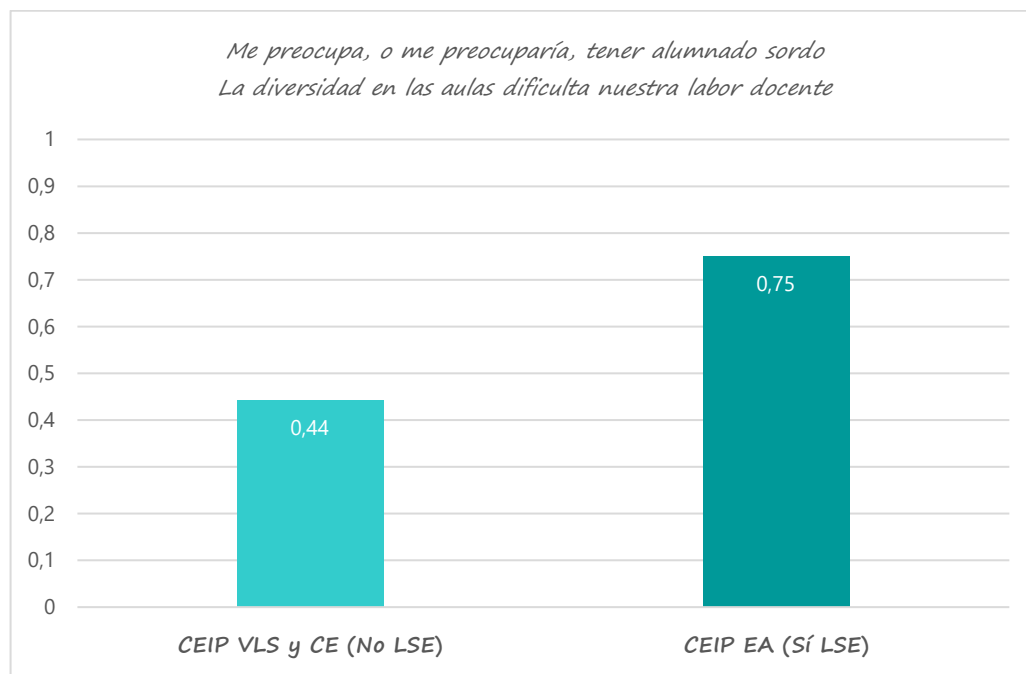


Gráfico 29. Diferencias significativas entre los sentimientos del profesorado según la enseñanza de la LSE en la escuela.

El desconocimiento de la LSE o de las necesidades específicas de apoyo educativo que presentan determinados colectivos creemos que explican la preocupación que, evidentemente, muestran los profesores de A Coruña hacia la posibilidad de tener alumnado sordo. En general, observamos que el profesorado manifiesta con bastante frecuencia las dificultades que encuentran para responder adecuadamente a las necesidades educativas que puede presentar cualquier alumno. Asimismo, señalan que la organización escolar dificulta habitualmente su labor docente y la atención a la diversidad del alumnado (vid. Sandoval et al., 2012). Por ejemplo, el profesorado suele indicar que el número de alumnos por aula dificulta la atención individualizada que promueve actualmente la legislación educativa ya que, como ocurre en las clases de sexto del colegio Acuña de Vigo, aproximadamente cada grupo tiene 25 alumnos. No obstante, cada grupo de sexto tenía un número menor de alumnado en los colegios de A Coruña (n=15).

La amplia diferencia que existe entre las medias del profesorado de A Coruña ($\bar{x}=0,44$) y Vigo ($\bar{x}=0,75$) nos parece que se debe, fundamentalmente, al trabajo específico que han realizado en el colegio Acuña para normalizar la situación de la LSE y mejorar, en consecuencia, la convivencia entre los miembros sordos y oyentes de su comunidad educativa (vid. Graña Menduiña, 2015). Como hemos analizado en el segundo capítulo (véase cap. II, apdo. 3.1), observamos que la mayor repercusión que ha tenido la experimentación del PEL en este colegio radica precisamente en su influencia a la hora de mejorar las actitudes lingüísticas hacia la LSE (Báez Montero y Bao Fente, 2014). La reflexión lingüística que propicia el PEL incide especialmente en la necesidad de lograr el entendimiento en entornos lingüísticos plurales para fomentar, por consiguiente, el respeto a la diversidad lingüística y cultural presente en cualquier comunidad. El enfoque plurilingüe e inclusivo que caracteriza actualmente el proyecto educativo tanto del CEIP Escultor Acuña de Vigo, como de la El Abelliñas de Oleiros, consideramos que ha sido, por ahora, la principal contribución del PEL a la hora de mejorar la situación del alumnado sordo escolarizado en ambos centros.

De momento, pese a la repercusión global que ha tenido la implantación del proyecto PEL en el colegio de Vigo (Báez Montero y Bao Fente, 2015; Graña Menduiña, 2015), la experimentación de esta propuesta didáctica no ha servido para modificar la valoración realizada por parte del profesorado ($n=26$) sobre la posibilidad de diferenciar la organización escolar del alumnado, sordo y oyente, en las materias lingüísticas ($\bar{x}=0$). El acuerdo unánime que manifiestan, ante esta cuestión, todos los informantes que son profesores en este colegio, entendemos que evidencia claramente los prejuicios o la falta de reflexión lingüística que todavía prevalece en la evaluación de las necesidades específicas del alumnado con sordera en relación con el aprendizaje de lenguas, tanto orales como signadas (Barros, 2015). En el gráfico 30 mostramos las diferencias significativas que existen en las medias de esta variable con respecto a la valoración efectuada en los dos colegios de A

Coruña ($\bar{x}=0,18$), cuya puntuación muestra una mayor variación en las respuestas, aunque fueron igualmente negativas por parte de casi todos los profesores ($n=28$):

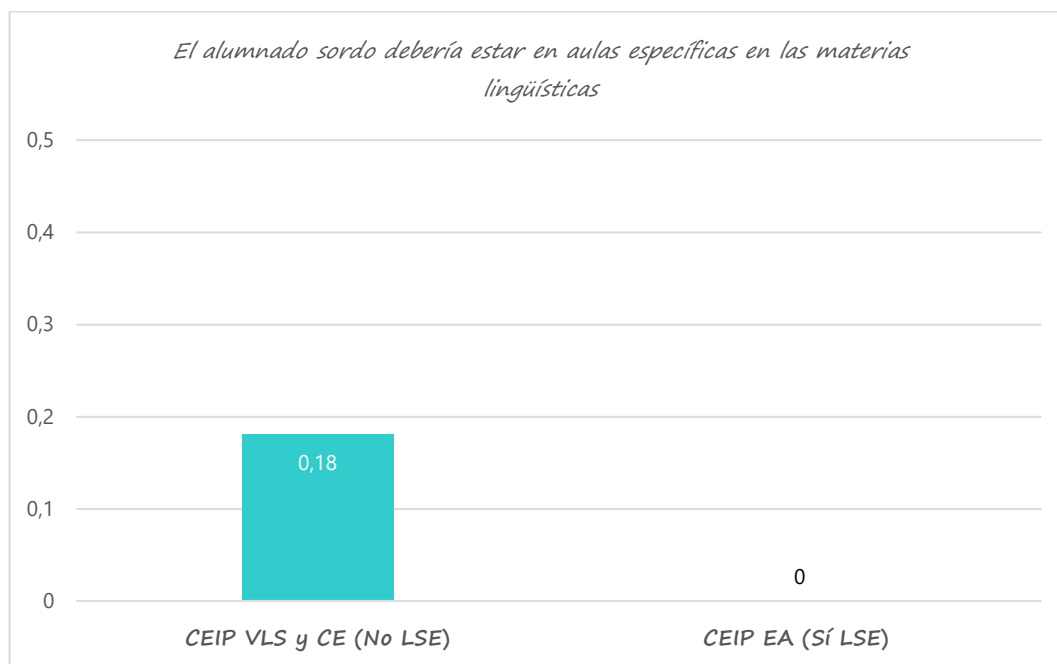


Gráfico 30. Diferencias significativas entre los sentimientos del profesorado según la enseñanza de la LSE en la escuela.

Como hemos observado en el primer capítulo (véase cap. I, apdo. 1.3), la asociación de las lenguas de signos con el contexto de la discapacidad ha influido en su tratamiento curricular. El proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua de signos no suele identificarse normalmente con la didáctica del resto de lenguas naturales que pueden estudiarse como L1 o L2 en las escuelas españolas. Las lenguas de signos, especialmente en el contexto escolar del alumnado con sordera, se consideran un recurso de apoyo educativo que puede mejorar tanto la convivencia escolar, como la accesibilidad de estos alumnos al currículo académico o su comunicación oral (Ley 27/2007). Incluso, a pesar de las diferencias que existen entre los aprendices de cualquier lengua según su L1, las propuestas educativas en lenguas orales y signadas que han sido implantadas en algunas comunidades para el alumnado con sordera, salvo excepciones (vid. Nogueira Fos, 2015), no suelen diferenciar las propuestas didácticas aplicadas a la enseñanza de la LSE y el resto de

lenguas orales como L1 o L2 del alumnado, sordo u oyente (Bao Fente, 2015: 47-48).

En cambio, tal y como ocurre en el colegio de Vigo, generalmente no suele cuestionarse el apoyo individual o en pequeño grupo del alumnado sordo, en aulas específicas, para el refuerzo logopédico y académico que necesita durante el proceso de adquisición o aprendizaje de las lenguas orales, tanto maternas como ambientales y extranjeras (CNSE, 2003; FIAPAS, 2011). Las experiencias bilingües de escolarización combinada en el mismo centro escolar (*co-enrolment*), que han sido desarrolladas mayoritariamente en otros países (vid. Plaza-Pust, 2012), así como excepcionalmente en el nuestro (vid. Pérez et al., 2014), creemos que constituyen un buen ejemplo de lo que supone posibilitar una educación inclusiva que respete y atienda, específicamente, a la diversidad lingüística de todo el alumnado.

2.3.2.1.1. El PEL

De acuerdo con los datos de nuestro estudio, la reflexión lingüística que proporcionan propuestas didácticas como el PEL no parece que hayan modificado todavía los prejuicios o creencias previas del profesorado con relación a las necesidades lingüísticas del alumnado sordo, y tampoco su sistema de evaluación, ni tan siquiera entre los profesores que teóricamente han experimentado nuestra versión multimodal en el colegio de Vigo ($p \geq .05$).

Durante todo el proceso de experimentación y evaluación de nuestra versión multimodal del PEL, el análisis cualitativo y cuantitativo que hemos realizado de las actitudes lingüísticas de nuestros informantes manifiesta en todo caso la necesidad de mejorar la formación lingüística del profesorado y el resto de profesionales de las lenguas de signos españolas. La incorporación de la enseñanza de cualquier lengua, oral o signada, al sistema educativo supone una innovación que, evidentemente, requiere de profesionales con una formación lingüística adecuada, tanto básica como especializada, para poder aplicar efectivamente nuevas

metodologías didácticas a su enseñanza, aprendizaje y evaluación (vid. Báez Montero y Fernández Soneira, 2015). La propuesta de Barros (2015) para la enseñanza del portugués escrito a partir de niveles comunes de referencia nos parece así un buen punto de partida, en las experiencias iniciadas hasta el momento, a la hora de responder específicamente a la diversidad del alumnado con sordera:

[A] nossa perspetiva sobre a surdez terá de encarar os alunos surdos na sua especificidade, quer cultural quer linguística quer ainda pessoal. Essa perspetiva, porém, e tendo em conta a heterogeneidade, deve considerar como solução para os problemas de literacia dos alunos surdos uma abordagem que contemple essa mesma diversidade. A solução aqui proposta assentará em dois pilares: a divisão por níveis de proficiência e um foco na especificidade da língua em contextos de escrita, ao invés de insistir na relação – tantas vezes impossível – entre as competências orais e as de expressão escrita (Barros, 2015: 28).

No obstante, la experimentación del PEL sí que ha tenido un efecto significativo en los sentimientos que manifiestan el profesorado y las familias del colegio de Vigo hacia el tratamiento de la diversidad en las aulas. Concretamente, la interacción de esta variable con el rol del informante ha resultado significativa en la evaluación de esta variable común a los informantes adultos ($p=0.038$).

El gráfico 31 muestra cómo la mayoría del profesorado ($\bar{x}=0,83$) y las familias ($\bar{x}=0,90$) ha evaluado positivamente la situación educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de su discapacidad, origen o pertenencia a minorías étnicas. Entre los informantes que no han experimentado el PEL en este colegio ($n=17$), la valoración del profesorado ($n=13$) ha sido unánime y totalmente positiva sobre el tratamiento que se efectúa de la diversidad en las aulas ($\bar{x}=1$). Esta opinión coincide con la que ha manifestado la mayoría de las familias que tampoco experimentaron el portafolio ($n=4$), pese a que en este grupo las respuestas positivas no han sido unánimes ($\bar{x}=0,75$). En cambio, entre los profesores ($n=13$) y padres ($n=25$) que han experimentado directa o indirectamente el PEL ($n=38$), la evaluación de las familias ($\bar{x}=0,92$) ha sido más favorable que la que manifiesta el profesorado ($\bar{x}=0,69$), aunque en los dos grupos ha sido igualmente positiva:

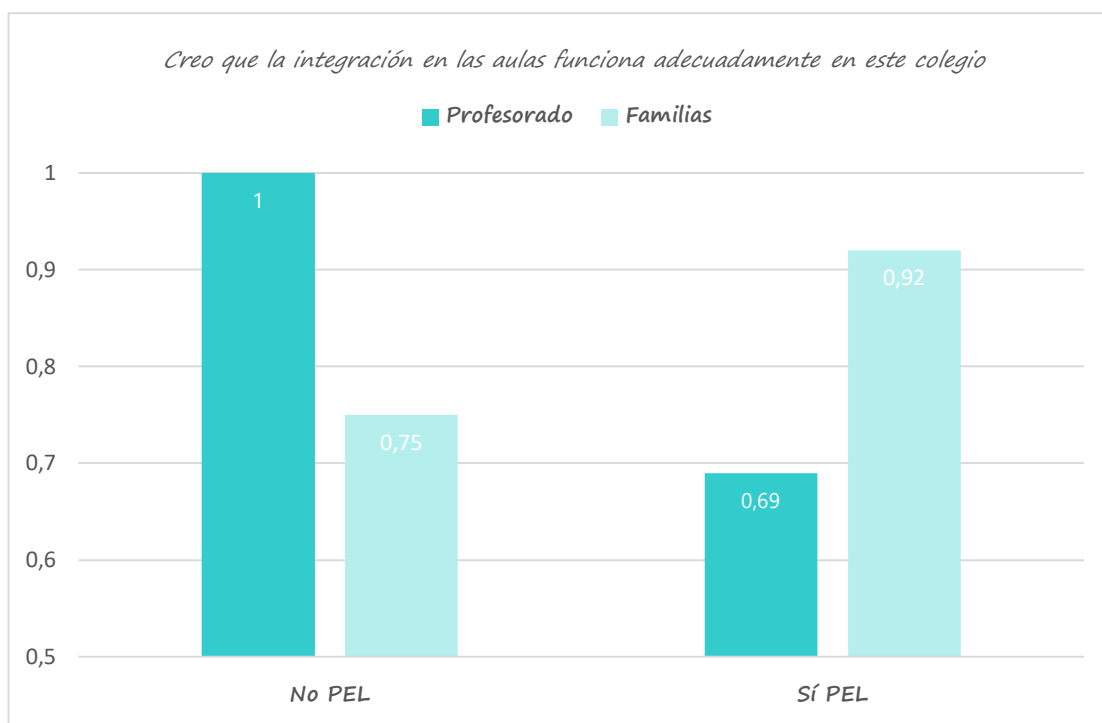


Gráfico 31. Diferencias significativas entre los sentimientos del profesorado según la experimentación del PEL (CEIP EA).

A pesar de que nuestros resultados señalan que es necesario mejorar la atención a las necesidades específicas del alumnado sordo, fundamentalmente en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes lingüísticos por parte del profesorado, consideramos que en esta variable la significación radica sobre todo en la mayor diferencia que existe entre las evaluaciones del profesorado que ha experimentado el PEL ($\bar{x}=0,69$), y las de los que no participaron en el proyecto ($\bar{x}=1$). La mayor variación que existe entre las valoraciones del profesorado que ha participado en el proyecto PEL nos parece que puede deberse a una mayor conciencia por su parte de la necesidad de mejorar la atención a la diversidad del alumnado, particularmente dentro del aula. Sin embargo, el desequilibrio que existe en la muestra de las familias de acuerdo a esta variable, ante el menor número de padres o familiares que no ha experimentado el PEL ($n=4$) en comparación a los que sí lo han hecho ($n=25$), supone que la variación en sus evaluaciones no resulte significativa a la hora de interpretar o generalizar este resultado.

2.3.2.2. El rol del informante

Por último, en las variables comunes a todos los informantes que hemos interpretado como una manifestación del componente afectivo de las actitudes hacia la LSE y sus hablantes, hemos confirmado únicamente la existencia de diferencias significativas entre las evaluaciones de los dos colegios de A Coruña ($p=0.003$). Concretamente, en el gráfico 32, puede observarse que las valoraciones difieren sobre todo entre los dos grupos de alumnado:

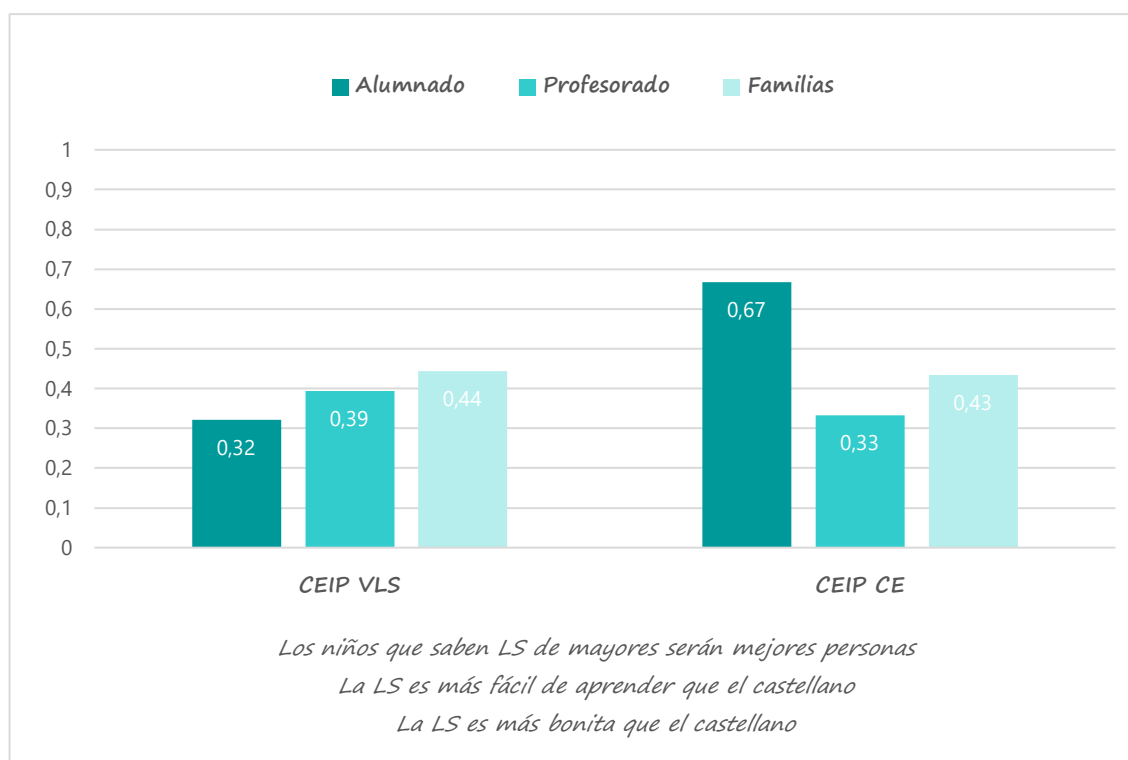


Gráfico 32. Diferencias significativas entre los sentimientos del alumnado de los colegios sin LSE.

Excepto la evaluación positiva que ha realizado el grupo de alumnos en uno de los colegios de A Coruña (CEIP CE, $\bar{x}=0,67$), el resto de informantes ha evaluado negativamente este conjunto de variables que manifiestan sentimientos hacia las lenguas de signos y sus hablantes. En general, las evaluaciones han sido más desfavorables en el CEIP VLS ($\bar{x}=0,38$) que en CEIP CE ($\bar{x}=0,53$), aunque las medias del profesorado (VLS, $\bar{x}=0,39$; CE, $\bar{x}=0,33$) y las familias (VLS, $\bar{x}=0,44$; CE, $\bar{x}=0,43$), son negativas en los dos centros.

En todo caso, los resultados de la evaluación de estas variables indican la existencia de ciertos tópicos, estereotipos y prejuicios sobre las lenguas de signos y sus hablantes entre los informantes de las dos escuelas de A Coruña que no enseñan la LSE ni tiene alumnado con sordera ($n=90$). Así, en uno de los colegios (CEIP CE, $n=14$), la mayoría del alumnado cree que la LSE no es más fácil de aprender, pero que es más bonita que el castellano y que sus hablantes son mejores personas ($\bar{x}=0,67$). En cambio, el alumnado del otro colegio (CEIP VLS, $n=28$), considera generalmente lo contrario ($\bar{x}=0,32$), de manera que su opinión coincide con la que ha manifestado la mayoría del profesorado y familias de los dos colegios ($\bar{x}=0,4$).

No disponemos de datos que nos permitan aportar algún motivo que pueda explicar por qué difiere especialmente la evaluación del alumnado en uno de los colegios de A Coruña (CEIP CE). Este resultado corrobora nuevamente la utilidad de los estudios de actitudes lingüísticas para diseñar e implementar proyectos educativos de carácter bilingüe o plurilingüe adaptados a la realidad la población destinataria (Baker, 1992; Huguet et al., 2008), porque hemos comprobado que pueden variar en cada comunidad lingüística e incluso, en cada escuela. Tal y como hemos analizado en apartados anteriores, (véase apdo. 1.2.2.1 y 2.3.1.2), consideramos que la diferencia que existe principalmente entre las evaluaciones del alumnado, con respecto a las que efectuaron el profesorado y las familias, manifiesta igualmente la existencia de actitudes lingüísticas a esta edad, aunque todavía estén en proceso de formación o consolidación.

No obstante, en este conjunto de ítems debemos precisar que la valoración global de nuestros informantes, en los tres colegios de estudio, indica que casi todos piensan que las lenguas de signos no son más fáciles de aprender ($\bar{x}=0,82$). Este resultado coincide con la valoración que efectuaron mayoritariamente los informantes que participaron en el proceso de diseño del estudio (véase cap. 3, apdo. 3.2.3). Por ejemplo, el adjetivo "difícil" fue recurrente entre los tres adjetivos que nos proporcionaron los informantes de un colegio de Ourense y un instituto de

Pontevedra (n=46), a la hora de describir la primera impresión que les causó la signante del vídeo sobre los videojuegos. Como puede observarse en el gráfico 33 nuestros datos refutan en todo caso la existencia en la actualidad de un prejuicio hacia la mayor facilidad de aprendizaje de la LSE (Burns et al., 2001), ni siquiera por parte del profesorado ($\bar{x}=0,88$; $p\geq.05$).

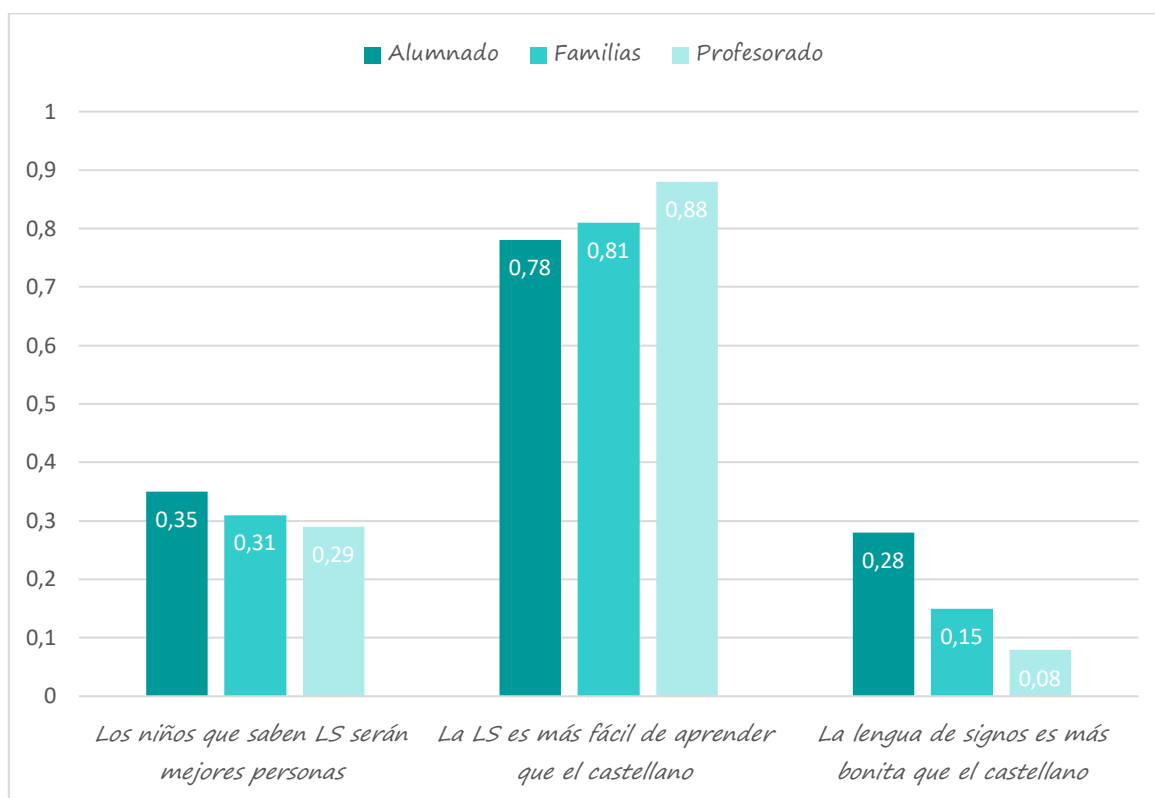


Gráfico 33. Similitud entre las evaluaciones de las variables que manifiestan el componente afectivo de las actitudes lingüísticas hacia la LSE y sus hablantes según el rol del informante.

La mayoría de nuestros informantes tampoco sienten que las lenguas de signos son más bonitas que el castellano ($\bar{x}=0,32$), o que sus hablantes son mejores personas ($\bar{x}=0,19$). En ambos casos, de acuerdo con Iglesias Álvarez (1999: 288), hemos interpretado que los ítems que cuestionan la belleza de una lengua (LS4) o la bondad de sus hablantes (LS4) manifiestan el componente afectivo hacia esa lengua, de modo que, sobre todo, son indicadores de la solidaridad con una comunidad de hablantes.

Independientemente de la representatividad que podamos conceder a esta agrupación de variables, que explica un 17% de la varianza entre los datos comunes a todos los informantes (véase tabla 27), las evaluaciones de estos ítems coinciden con la menor solidaridad que han mostrado nuestros informantes hacia la comunidad de signantes de acuerdo a los resultados de la técnica de las impresiones ocultas (véase gráfico 18). Así, los resultados del cuestionario señalan que todos los informantes, tanto en los colegios de A Coruña ($\bar{x}=0,42$) como de Vigo ($\bar{x}=0,46$), manifiestan una tendencia hacia evaluaciones neutras, es decir, próximas al valor de 0.5, en todas las cuestiones relacionadas con percepciones subjetivas sobre la LSE y sus hablantes.

Según las características de nuestra muestra de estudio, los datos que hemos obtenido parece que confirman la distinción que establece López Morales (2004: 290) entre creencias y actitudes, así como la falta de relación que puede existir entre el componente cognitivo, afectivo y conductual que distinguen otros autores en la formación de las actitudes lingüísticas (vid. Iglesias Álvarez, 1999). Las valoraciones de nuestros informantes corroboran la existencia de algunas creencias y sentimientos con relación a las lenguas de signos y su comunidad de hablantes que suelen manifestarse habitualmente en el entorno educativo del alumnado con sordera (Akach, 2010; Burns et al., 2001; Krausneker, 2015; Hill, 2013; Slegers, 2010). Sin embargo, de acuerdo a nuestros datos, no siempre indican la existencia de actitudes o una predisposición clara hacia un determinado comportamiento lingüístico.

Incluso, mostraremos a continuación cómo determinados sentimientos y creencias negativas o desfavorables sobre las lenguas de signos no se corresponden con las actitudes positivas o favorables que también han manifestado la mayoría del alumnado, profesorado y familias de los tres colegios hacia su conocimiento o uso en el sistema educativo, sobre todo en el contexto escolar del alumnado con sordera.

2.4. Actitudes hacia la LSE: resultados

En las variables que interpretamos como una manifestación del componente conativo de las actitudes lingüísticas hacia la LSE y sus hablantes, es decir, que indican la intención hacia un uso lingüístico determinado en todos los grupos y subgrupos de análisis, resultaron significativos los efectos de la enseñanza de la LSE, la experimentación del PEL y el rol del informante.

Tabla 46. Actitudes hacia la LSE: medias y pruebas de los efectos inter-sujetos.

Ítems cuestionario	Var. dependiente (escalas)	Var. independiente (efectos)		N	Media	Desv. típica	F	Sig.
		Grupos	Subgrupos					
<i>La lengua de signos es una lengua más, como el español, el gallego, el inglés, etc (LS6)</i>	Actitudes todos	LSE escuela	Sí	94	,9096	,24277	8,052	,005
			No	87	,7701	,33065		
			Total	181	,8425	,29592		
		PEL aula	Sí	36	,8194	,34127	8,708	,004
			No	58	,9655	,12780		
			Total	94	,9096	,24277		
<i>Me gusta, o me gustaría, aprender o que se enseñara la lengua de signos en el colegio (LS5)</i>	Rol	Alumnos	83	,7831	,33306	4,375	,014	
		Profes	50	,8400	,31037			
		Familias	48	,9479	,31037			
		Total	181	,8425	,29592			
<i>El alumnado sordo debe recibir las clases en lengua de signos (LS16_PF)</i>	LSE escuela	Sí	53	,6868	,32936	3,031	,053	
		No	45	,7978	,24725			
<i>El aprendizaje de la LS contribuye a que el alumnado sordo alcance niveles educativos más elevados (LS21_PF)</i>	Actitudes profes y padres	PEL aula	Sí	38	,7474	,28921	4,881	,032
			No	15	,5333	,38297		
			Total	53	,6868	,32936		
<i>Todos los niños sordos deben aprender la lengua de signos (LS12_PF)</i>	Actitudes profes y padres	PEL aula	Total	53	,6868	,32936	2,749	,069
Rol			Profes	50	,6760	,32799		
			Familias	48	,8021	,25137		
<i>Es más útil para los niños sordos aprender a leer y escribir en castellano que poder hablarlo (LS17_PF)</i>	Actitudes profes y padres	Rol	Total	98	,7378	,29828	2,749	,069
<i>Los padres de los niños sordos necesitan aprender la lengua de signos (LS_11)</i>			Profes	50	,6760	,32799		
			Familias	48	,8021	,25137		
<i>Es necesario aprender LS para trabajar con el alumnado sordo que puede hablar (LS8_pr)</i>	Actitudes profes	LSE escuela	Sí	24	,3958	,41649	3,546	,066
<i>Todos los profesores deberíamos saber lengua de signos (LS20_pr)</i>			No	26	,6154	,40762		
			Total	50	,51	,42246		

En la tabla 46 puede consultarse que estos tres efectos explican la varianza que existe entre las medias de las variables comunes a todos los informantes, mientras que la experimentación del PEL diferencia las actitudes que manifiestan las familias y los profesores hacia la enseñanza de la LSE en el colegio de Vigo que escolariza a alumnado con sordera.

En este conjunto de indicadores, ninguno de los contrastes realizados con las variables específicas del profesorado ha resultado ser significativo ($p \geq .05$). Así, el gráfico 34 muestra el desacuerdo que existe en este colectivo cuando se cuestiona directamente la posibilidad de incluir la enseñanza de las lenguas de signos en la formación del profesorado ($\bar{x}=0,51$), o la necesidad de utilizarla con todo el alumnado sordo independientemente de sus destrezas orales ($\bar{x}=0,52$):

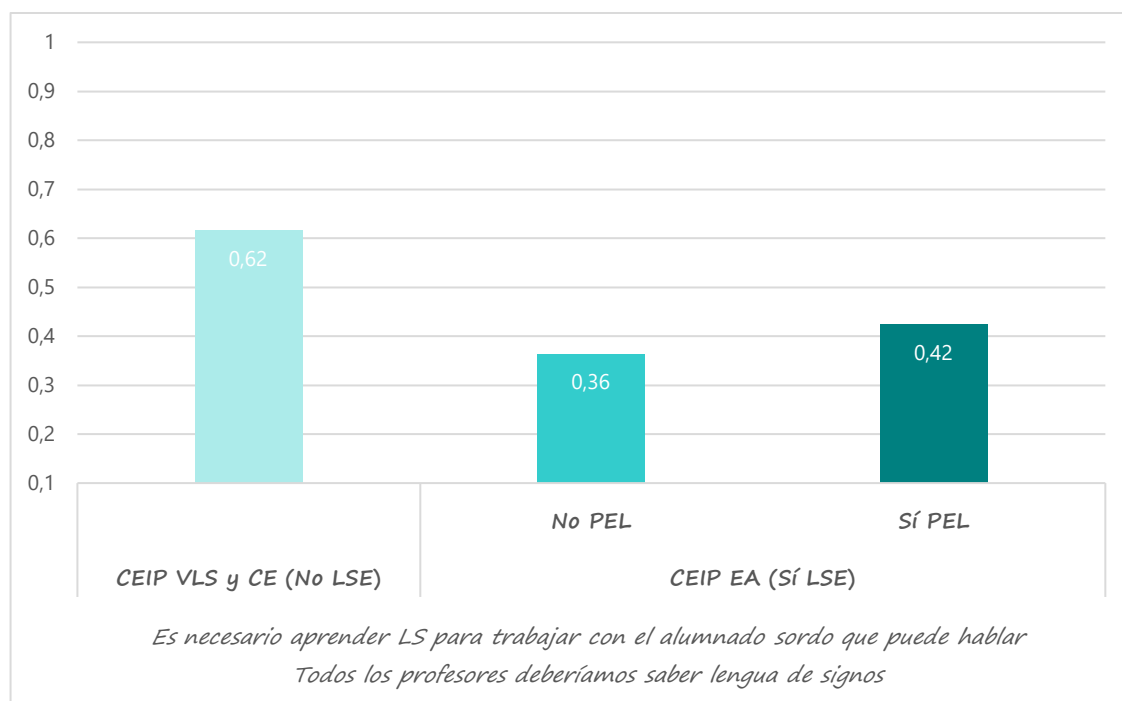


Gráfico 34. Similitudes entre las actitudes del profesorado según la enseñanza de la LSE en la escuela y la experimentación del PEL.

A pesar de las diferencias que existen aparentemente entre los colegios de A Coruña ($\bar{x}=0,62$) y Vigo ($\bar{x}=0,39$), y las actitudes más favorables que parecen existir, a priori, entre los profesores que han experimentado el PEL ($n=13$), la media global

de todos los grupos y subgrupos también indica en este caso una tendencia hacia evaluaciones neutras ($\bar{x}=0,51$). No hemos comprobado la existencia de diferencias significativas entre los diferentes grupos y subgrupos de profesorado, de manera que sus creencias o sentimientos sobre las lenguas de signos, el alumnado sordo y la educación inclusiva, tanto favorables como desfavorables, no tienen por qué implicar necesariamente una actitud positiva o negativa hacia el aprendizaje una lengua de signos, ni tampoco ante la posibilidad de usarla como lengua vehicular del alumnado sordo con buenas destrezas orales ($p=0.066$).

Los tópicos, prejuicios y estereotipos que todavía manifiesta el profesorado con relación a la importancia de las destrezas orales del alumnado sordo (véase gráfico 24), las diferencias que existen entre las valoraciones de los centros de A Coruña sobre la enseñanza o el uso formal de una lengua de signos en las escuelas (véase gráfico 26), así como las evaluaciones positivas que han realizado en todos los colegios acerca de su uso en la enseñanza del alumnado sordo (véase gráficos 23 y 27), indican en todo caso que los profesores son conscientes de cuál es la respuesta o el comportamiento lingüístico más adecuado ante las cuestiones planteadas.

Sin embargo, la contradicción que parece existir entre lo que perciben como adecuado, es decir, la norma social según el modelo explicativo que propone Iglesias Álvarez (1999: 295), y lo que están dispuestos a hacer, sobre todo los profesores que están en contacto con la LSE y sus hablantes (véase gráfico 34), manifiesta claramente la falta de acuerdo que existe en este colectivo sobre la postura a adoptar en la escolarización del alumnado sordo.

2.4.1. La enseñanza de la LSE en la escuela

De acuerdo con los resultados de la medición indirecta (véase apdo. 1.2.1), la mayoría de los informantes muestra una actitud muy positiva y favorable a la hora de valorar el estatus lingüístico de las lenguas de signos ($\bar{x}=0,85$) y la posibilidad de su aprendizaje en la escuela ($\bar{x}=0,84$).

En el gráfico 35 puede consultarse que la enseñanza formal de la LSE en la escuela favorece igualmente una mayor valoración tanto de su estatus, en comparación con otras lenguas, como de su aprendizaje en la escuela ($p=0.005$), porque existen diferencias significativas entre las evaluaciones de todos los informantes en los colegios de A Coruña ($\bar{x}=0,77$) y Vigo ($\bar{x}=0,91$):

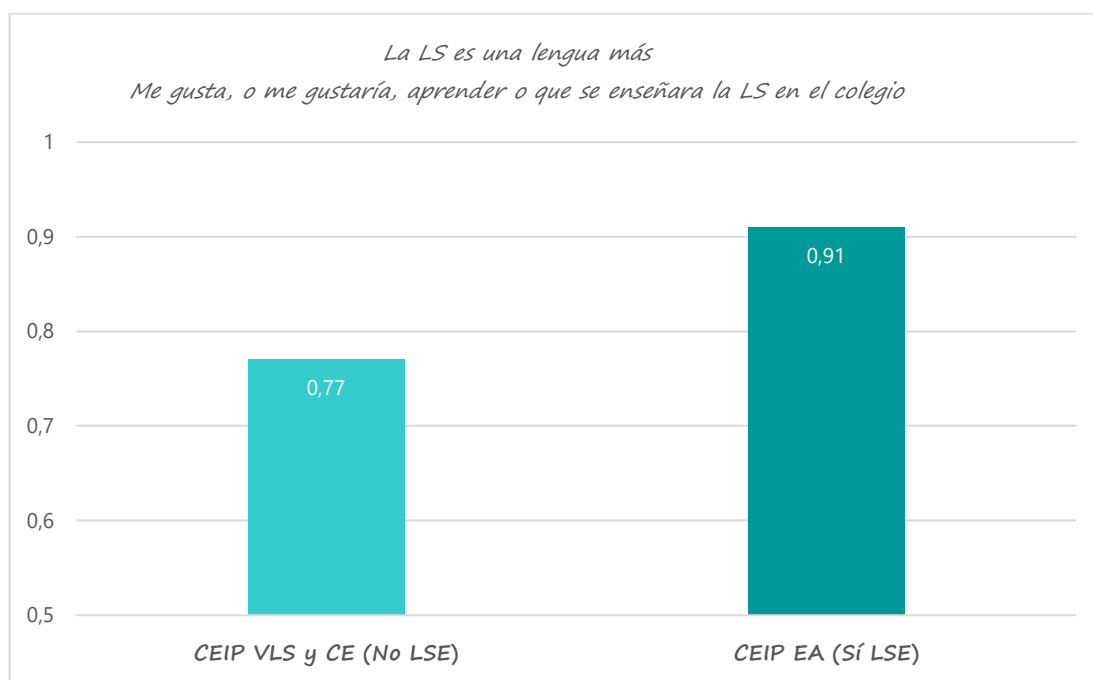


Gráfico 35. Diferencias significativas entre las actitudes de las escuelas según la enseñanza de la LSE.

El conocimiento e interés que existe actualmente en los tres colegios hacia la incorporación de las lenguas de signos españolas en el sistema educativo ($\bar{x}=0,84$) nos parece que evidencia la labor de normalización lingüística realizada en las últimas décadas (CNLSE, 2014), sobre todo a partir de la aprobación de la Ley 27/2007. La presencia que podemos observar hoy en día de las lenguas de signos españolas en los medios de comunicación —por ejemplo, mediante la actuación de intérpretes para favorecer la accesibilidad o la difusión de noticias relativas, precisamente, a su enseñanza en los centros educativos— ha contribuido a visibilizar su validez como sistemas de comunicación, y a promover la reivindicación de derechos sociales y lingüísticos por parte de las comunidades de personas sordas. Los medios de comunicación constituyen así otro agente social que influye

enormemente en el origen o consolidación de las actitudes lingüísticas (Baker, 1992; Janés Carulla, 2006b; Lasagabaster Herrarte y Huguet Canalís, 2007).

[E]l concepto de actitud se relaciona estrechamente con los prejuicios y estereotipos sociales. Moreno Fernández (1988: 104), los define como "categorías sociales que suelen comportar actitudes tradicionales y expectativas que influyen con gran fuerza en la comunicación". Estas categorías son, además, compartidas y basadas en imágenes adquiridas en la escuela, a través de los medios de comunicación o en la casa que se han generalizado (Ortiz Jiménez, 2013: 655).

Probablemente la necesidad de mejorar la convivencia en los centros escolares, fundamentalmente a partir de la integración del alumnado con discapacidad (LOGSE 1/1990) y el incremento de la inmigración en las últimas décadas (Huguet et al., 2007; Rojo et al., 2010), hayan favorecido igualmente una valoración más positiva de la diversidad en las aulas. Además, la reivindicación social que ha tenido lugar en los últimos años en pro de una escuela pública y de calidad, *para todos*, también haya contribuido seguramente a incrementar la conciencia y el respeto en la comunidad educativa hacia los derechos de las minorías.

2.4.1.1. El PEL

Las diferencias que hemos confirmado entre las actitudes de los informantes del colegio Acuña de Vigo hacia la LSE y su enseñanza en la escuela ($p=0.004$), de acuerdo a la experimentación de nuestra versión multimodal del PEL, coinciden asimismo con los resultados de la medición indirecta que realizamos a través de la técnica de las impresiones ocultas (véase apdo. 1.2.1.1). El gráfico 36 muestra una valoración aún más favorable de estos indicadores entre el alumnado, profesorado y familias que han experimentado directamente el PEL ($\bar{x}=0,97$):

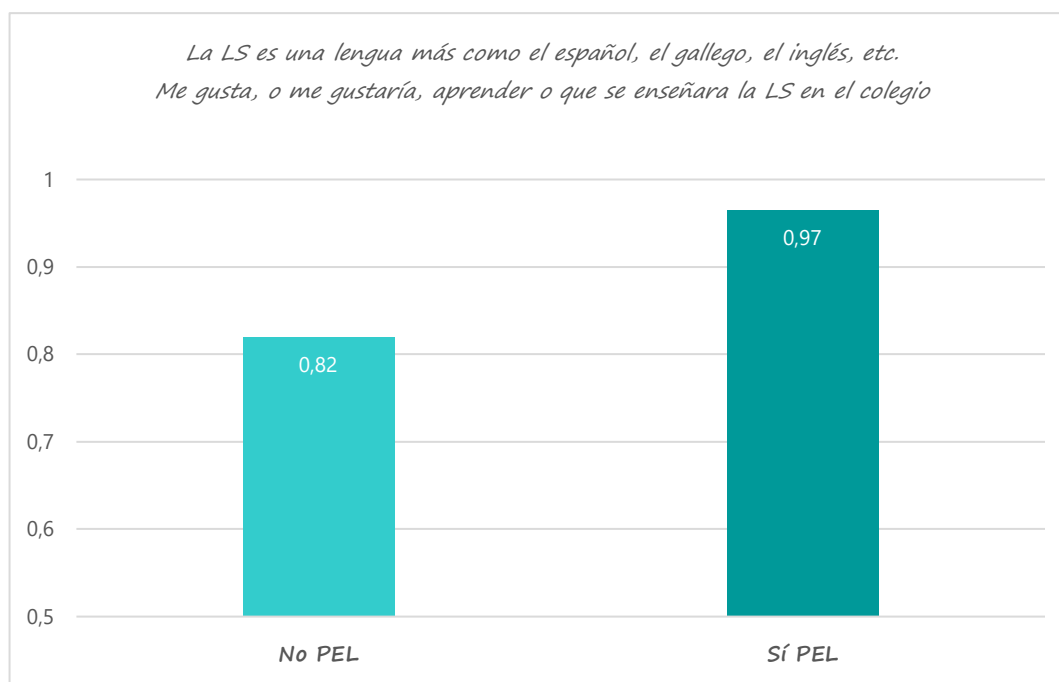


Gráfico 36. Diferencias significativas entre las actitudes de todos los informantes según la experimentación del PEL (CEIP EA).

Tal y como señalamos anteriormente, la evaluación positiva que manifiestan igualmente los informantes que no han experimentado el PEL hacia el estatus de la LSE y su enseñanza en la escuela ($\bar{x}=0,82$), creemos que se debe a la influencia que tuvo la implantación del proyecto PEL en este colegio. Principalmente, porque el enfoque plurilingüe que promueve en la didáctica de lenguas contribuyó a visibilizar las actitudes lingüísticas hacia la LSE desde el inicio de la puesta en práctica de la docencia con PEL (Báez Montero y Bao Fente, 2014; Graña Mendiña, 2015).

La contribución que puede tener el portafolio como recurso didáctico en la modificación de actitudes lingüísticas, a partir de la reflexión y evaluación lingüística que promueve, hemos podido comprobarla igualmente en este colegio con respecto a las actitudes que manifiesta el profesorado y las familias ($p=0.032$). En el gráfico 37 puede observarse la variación que existe entre las evaluaciones de los informantes que no han experimentado el PEL ($n=15$; $\bar{x}=0,53$) cuando se cuestiona directamente el conocimiento y uso de las lenguas de signos en el entorno educativo de las personas sordas:

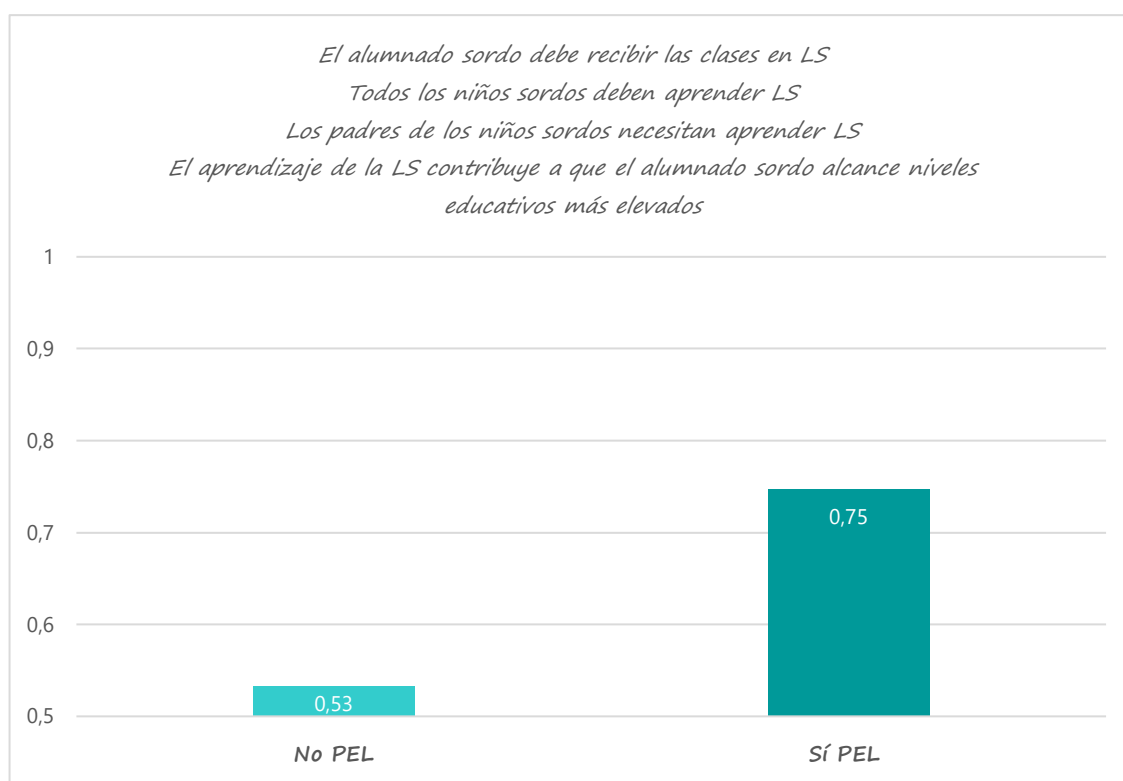


Gráfico 37. Diferencias entre las actitudes del profesorado y las familias según la experimentación del PEL (CEIP EA).

Dado que la mayoría de informantes adultos que no han experimentado la docencia con nuestra versión multimodal del PEL eran profesores (n=13), porque solo cuatro familias indicaron que sus hijos estaban escolarizados en alguno de los cursos cuyos tutores nunca participaron en el proyecto, las valoraciones positivas y favorables que han manifestado la mayoría de los informantes que participaron en el proyecto PEL nos indica su utilidad como propuesta didáctica en el entorno educativo del alumnado sordo (n=35; \bar{x} =0,75).

En el colegio de Vigo, entre las familias que participaron en el estudio solo participaron dos informantes con hijos sordos, por lo que las respuestas de la práctica totalidad de padres o familiares manifiestan sobre todo el comportamiento lingüístico que perciben como adecuado (n=29), el cual puede diferir del que estarían dispuestos a realizar si sus hijos fueran sordos, como ha ocurrido en el colectivo de profesorado (n=24). En este conjunto de variables, la mayoría del profesorado que ha experimentado el PEL (n=13), manifiesta actitudes lingüísticas

positivas y, por lo tanto, favorables hacia el uso de la LSE en el entorno familiar y escolar del alumnado con sordera (véase gráfico 37).

Ante las contradicciones que observamos en las respuestas del profesorado y la relación conceptual que parece existir entre el componente cognitivo, afectivo y conductual de sus actitudes lingüísticas (véase tabla 38), nuestros datos indican que, en general, no tienen formada una actitud o predisposición clara hacia el aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos en el sistema educativo, especialmente en el entorno escolar del alumnado con sordera (véase tabla 46). No obstante, la relación que hemos observado entre las variables que manifiestan supuestamente el componente cognitivo y afectivo de las actitudes lingüísticas de los informantes adultos, es decir, entre el profesorado y las familias, puede ejemplificar que ambos componentes también suelen actuar en la misma dirección en la formación de actitudes hacia la LSE (López Morales, 2004: 290-291).

Por ejemplo, las diferencias significativas que confirmamos igualmente en la interacción del rol y la experimentación del PEL a la hora de valorar el tratamiento de la diversidad en el aula (véase gráfico 31), pueden ejemplificar que la modificación de creencias implica normalmente que, a su vez, se modifiquen los sentimientos hacia el objeto de una determinada actitud (Almeida Suárez 1999: 108). Por eso, en la evaluación del conjunto de indicadores que señalan fundamentalmente la intención o predisposición hacia el uso de las lenguas de signos en la educación del alumnado sordo (véase gráfico 37), encontramos en todo caso una mayor variabilidad en las evaluaciones del profesorado y las familias de este colegio:

Así, las personas juzgamos la procedencia social de los hablantes, e incluso su personalidad, por la forma de hablar que presentan, de modo que el lenguaje es una de las variables más importantes a la hora de clasificar a quienes nos rodean en estereotipos sociales (Blas Arroyo 1999). Puesto que son producto del proceso de socialización resultan muy difíciles de erradicar, de manera que nadie está libre de ellos (Ortiz Jiménez, 2013: 656).

Los datos que nos han proporcionado nuestros informantes señalan que continúa vigente la controversia que ha existido tradicionalmente acerca del valor de las lenguas de signos en la educación de la población infantil con sordera. Por eso, hemos confirmado la diferencia de opiniones que permanece sobre todo en lo que respecta a la valoración de su necesidad de conocimiento y uso según las destrezas orales del alumno (véase gráfico 34), así como a su grado de influencia en el aprendizaje de la lengua escrita (véase gráfico 24).

La presuposición, durante siglos, de la oralidad en las lenguas como un rasgo definitorio de la facultad del lenguaje (Moreno Cabrera, 2013; Salazar García, 2010), el protagonismo que tradicionalmente han tenido las lenguas de tradición escrita en el entorno académico, junto con la propia naturaleza arbitraria de las actitudes lingüísticas (Almeida Suárez, 1999; López Morales, 2004; Moreno Fernández, 2012), pueden ser motivos suficientes que expliquen por qué el conocimiento de una lengua de signos por parte del profesorado, incluso cuando son nativos o tienen un buen nivel de competencia en la lengua (vid. Hill, 2013), no implica de por sí la modificación de determinadas creencias o concepciones erróneas que todavía están presentes en el sistema educativo ($p=0.053$).

Los tópicos y estereotipos que afloran específicamente en el entorno escolar del alumnado sordo solo manifiestan las creencias o prejuicios que también existen en el sistema educativo con relación a otros colectivos (Slegers, 2010; Ortiz Jiménez, 2013). Tal y como ocurre, por ejemplo, en la escolarización del alumnado inmigrante (Janés Carulla, 2006b; Rojo et al., 2010), que pertenece a otras minorías lingüísticas (Fernández Rodríguez, 1984; Ramallo Fernández, 2011) y étnicas (Andersson, 2011), o incluso entre los hablantes de una lengua mayoritaria como el español (Blas Arroyo, 2005; López Morales, 2004; Ortiz Jiménez, 2013; Sancho Pascual, 2013):

Tan arraigados están estos prejuicios, que muchas veces incluso trascienden la formación lingüística de las personas, tal como menciona Hernández-Campoy para el caso de los docentes (...) la situación incluso podría agravarse si por falta de desconocimiento de las diferencias dialectales, los docentes muestran actitudes

desfavorables a la hora de evaluar a aquellos estudiantes que no hablan la variedad del español que ellos consideran adecuada (Ortiz Jiménez, 2013: 656).

Los estudios de actitudes lingüísticas en las escuelas y en el aprendizaje de lenguas muestran la importancia que tienen, en cualquier contexto, en el éxito o fracaso de prácticas educativas de carácter bilingüe o plurilingüe, tanto en lenguas orales como signadas. Por consiguiente, de acuerdo con otros autores (Baker, 1992; Blas Arroyo, 2005; Cordova Hernández, 2012; Huguet et al., 2008; Mena Ledesma, 1999), los datos de nuestro estudio corroboran la trascendencia que tiene incorporar un tratamiento específico de las actitudes lingüísticas en los programas educativos dirigidos a contextos plurilingües. Además, los resultados de la medición directa que realizamos en un centro de referencia en la escolarización de alumnado sordo nos confirman la utilidad de recursos y propuestas didácticas que, como el PEL, inciden en promover el entendimiento, atención y respeto por la diversidad lingüística y cultural presente en cualquier comunidad.

Concretamente, en el entorno escolar del alumnado con sordera, consideramos que la modificación de actitudes lingüísticas es un paso previo y necesario para mejorar, a continuación, determinadas prácticas docentes y el sistema de evaluación que se utiliza habitualmente con estos alumnos (vid. Barros, 2015). Pensemos que un enfoque plurilingüe en la didáctica de lenguas presupone no solo una mejora de la convivencia escolar, sino también un tratamiento integrado de las lenguas en el currículo que conlleva a la evaluación de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. De manera que en la evaluación de competencias lingüísticas necesariamente deben valorarse tanto destrezas lingüísticas específicas en lenguas orales, signadas y escritas como la competencia comunicativa que tiene en global cada alumno de acuerdo a su idiosincrasia y características individuales.

2.4.2. El rol del informante

Por último, la edad también explica la varianza que existe entre las medias de las evaluaciones que han realizado todos nuestros informantes de los indicadores

que supuestamente evidencian el componente conativo de sus actitudes lingüísticas hacia la LSE y sus hablantes ($p=0.014$). En la tabla 47 mostramos cómo difieren en este caso las actitudes del alumnado con respecto a las que han manifestado las familias ($p=0.001$):

Tabla 47. ANOVA multivariante: comparaciones múltiples post hoc (Games-Howell).

(I)Rol informante	(J)Rol informante	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Alumnado	Familias	-,16478*	,04281	,001	-,2663	-,0632
Profesorado		-,10792	,04922	,079	-,2257	,0099
Alumnado	Profesorado	-,05687	,05712	,581	-,1926	,0789

En el gráfico 38 puede observarse que las actitudes del alumnado, profesorado y familias son muy positivas ($\bar{x}=0,84$) a la hora de comparar el estatus de la LSE en relación con otras lenguas orales, así como el interés que muestran hacia su aprendizaje en el colegio:

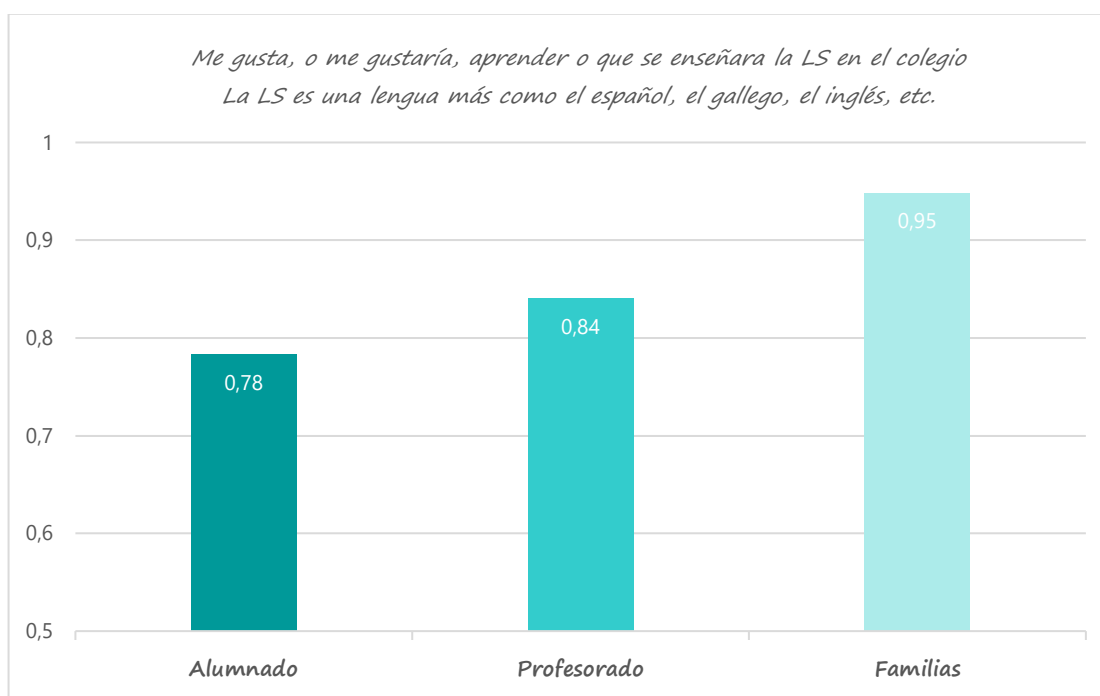


Gráfico 38. Diferencias significativas entre las actitudes del alumnado y las familias según el rol del informante.

La existencia de diferencias entre las evaluaciones del alumnado ($\bar{x}=0,78$) y las familias ($\bar{x}=0,95$) muestra, asimismo, como ha ocurrido en la evaluación de otras

variables de acuerdo al rol (véase apartados 1.2.2, 2.3.1.2 y 2.3.2.2), la similitud de las actitudes que manifiestan los informantes adultos y una menor definición de las actitudes lingüísticas de los alumnos a los doce años de edad. No obstante, el resultado de sus valoraciones muestra en todas las variables o indicadores de sus creencias, sentimientos y actitudes que son conscientes de la consideración que pueden tener las lenguas según el prestigio social de sus hablantes, o signantes.

Particularmente, en este conjunto de variables, la similitud de sus actitudes con relación a las del profesorado ($\bar{x}=0,84$) nos parece que evidencia el diferente tratamiento que suelen recibir las lenguas y variedades presentes en su entorno escolar. Tal y como hemos explicado, observamos según la edad la existencia de diferencias entre la percepción del alumnado ($\bar{x}=0,6$) y profesorado ($\bar{x}=0,8$) a la hora de valorar la utilidad para la enseñanza de lenguas minoritarias como la LSE y su uso con determinados colectivos (véase gráfico 27, apdo. 2.3.1.2). En este caso, cuando se cuestiona directamente su estatus lingüístico y el interés en su aprendizaje ($\bar{x}=0,81$), la similitud entre las respuestas de ambos colectivos puede ejemplificar la influencia que tiene la escuela y las prácticas escolares en la valoración o minorización de las lenguas minoritarias (Baker, 1992; Huguet Canalís, 2006; Janés Carulla, 2006b; Ortiz Jiménez, 2013).

En todo caso, los datos muestran el interés que existe en los tres colegios objeto de estudio por el conocimiento de las lenguas de signos utilizadas habitualmente en las comunidades de personas sordas. Las actitudes positivas de nuestros informantes hacia el aprendizaje de la LSE y la valoración de su estatus lingüístico pueden servir como indicadores de una situación igualmente favorable, a priori, para la puesta en práctica de proyectos educativos que incorporen la enseñanza de lenguas orales y visuales (Baker, 1992; Huguet et al., 2007).

De acuerdo con las investigaciones realizadas en otras comunidades plurilingües (Baker, 1992; Fernández Rodríguez, 1984; Janés Carulla, 2006; Lasagabaster Herrarte y Huguet Canalís, 2007), la influencia que tienen la familia y la escuela en el origen

y modificación de las actitudes lingüísticas en las lenguas orales es similar en el caso de la LSE. A pesar del carácter exploratorio del estudio que realizamos en tres colegios gallegos de Educación Infantil y Primaria (CEIP), hemos confirmado la existencia de diferencias significativas entre las actitudes que el profesorado, alumnado y familias manifiestan hacia la LSE, el alumnado con sordera y la educación inclusiva. Según las características de nuestra muestra de estudio, hemos comprobado que en este contexto también influyen variables como la edad y el sexo. Además, hemos corroborado el efecto que tiene la enseñanza formal de la LSE en el origen o modificación de determinados tópicos, estereotipos y prejuicios que todavía afloran en el entorno educativo de la población infantil con sordera (Akach, 2010; Báez Montero, 2015; Báez Montero y Cabeza Pereiro, 2005; Burns et al., 2001; Grosjean, 1982; Hill, 2013; Krausneker, 2015; Slegers, 2010).

Nuestro objetivo principal era comprobar si la experimentación de la versión multimodal del PEL (MECD, en prensa) en un centro de referencia en la escolarización de niños sordos, el CEIP Acuña de Vigo, ha mejorado las actitudes lingüísticas de toda la comunidad educativa. Los resultados que presentamos corroboran, en general, la utilidad del PEL como propuesta didáctica en cualquier colegio y confirman nuestra hipótesis inicial: los informantes que han experimentado la docencia con nuestro portafolio manifiestan directa e indirectamente actitudes más favorables hacia la LSE y sus hablantes. Tal y como ha ocurrido en este colegio (Graña Menduiña, 2015), la posibilidad de contar con recursos como el PEL facilitan la introducción de la LSE en el proyecto lingüístico de centro y contribuyen, por lo tanto, a la implantación de programas educativos en lenguas orales y visuales.

Asimismo, las respuestas que observamos durante el período de experimentación del PEL en el CEIP de Reboreda (véase cap. II, apdo. 3.2), coinciden con los resultados iniciales del pilotaje de los instrumentos de medición directa e indirecta que diseñamos para evaluar las actitudes hacia la LSE y el español. El

portafolio, como recurso didáctico, resulta igualmente de utilidad para la difusión y normalización de las lenguas visuales en centros que no escolaricen a alumnado con sordera. La aplicación del enfoque plurilingüe que promueve el PEL es útil en cualquier contexto y etapa educativa, incluso en el primer ciclo de educación infantil (0-3 años). La experiencia que hemos desarrollado hasta ahora en una escuela infantil, la El Abelliñas de Oleiros (A Coruña), a partir de los resultados de la experimentación del PEL de infantil (3-7 años) y primaria (8-12), corrobora la utilidad del portafolio para la evaluación del desarrollo infantil, sobre todo como instrumento de formación e información para las familias y el profesorado. La reflexión y evaluación lingüística que propicia la docencia con portafolio constituye así un aspecto fundamental en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje.

El contexto educativo del alumnado sordo ha sido objeto de estudio en todo el mundo, pero disponemos de pocos trabajos que hayan analizado las actitudes hacia las lenguas visuales y sus hablantes (Burns et al., 2001; Hill, 2013; Krausneker, 2015), especialmente si consideramos el número y la variedad de investigaciones desarrolladas para conocer las actitudes lingüísticas en las lenguas orales (Almeida Suárez, 1999; Blas Arroyo, 2005; Fasold, 1996[1984]; López Morales, 2004; Moreno Fernández, 2012). Por ejemplo, hasta ahora, ninguno de los estudios realizados ha analizado las actitudes hacia las lenguas de signos en los centros educativos que no tienen alumnado sordo.

Los resultados de nuestro estudio en tres colegios gallegos contribuyen a ampliar los estudios de actitudes lingüísticas realizados con anterioridad, principalmente por dos motivos: primero, porque proporcionan una primera aproximación a las actitudes hacia la LSE y sus hablantes en la comunidad educativa de centros que no tienen alumnado sordo, pero que pueden tenerlo en cualquier momento de acuerdo a los principios de normalización e inclusión que garante actualmente la legislación educativa (LOE 2/2006; LOMCE 8/2013); y, segundo, porque constituyen el primer análisis en España de las actitudes lingüísticas que

manifiesta la comunidad educativa de un colegio que escolariza a alumnado con sordera a través de un planteamiento inclusivo y plurilingüe (Decreto 79/2010; Decreto 229/2011; Ley 27/2007).

3. Reflexión metodológica: medición directa e indirecta ¿complemento o contraste?

La dificultad que supone adoptar una concepción mentalista en el estudio de las actitudes lingüísticas, debido a su propia naturaleza como un constructo mental e interno de cada individuo (Iglesias Álvarez, 1999: 275), solo nos ha permitido aproximarnos a su manifestación a través de respuestas directas o indirectas ante un determinado indicador o estímulo, respectivamente.

Somos conscientes de las objeciones teóricas y metodológicas que puede plantear la distinción efectuada entre creencias y actitudes a la hora de presentar los resultados, así como entre el componente cognitivo y afectivo que supuestamente forman las creencias y el componente conativo que caracteriza de por sí las actitudes (López Morales, 2004). La interrelación que existe entre los tres componentes que, teóricamente, forman las actitudes lingüísticas también puede observarse en la estructura factorial de nuestros datos. La importancia de los estudios sobre actitudes lingüísticas radica en todo caso, como han destacado otros autores (Fernández Rodríguez, 1984; Iglesias Álvarez, 1999), en su dimensión evaluativa y, precisamente, esta dimensión es la que hemos analizado en nuestro estudio sobre las actitudes lingüísticas hacia las lenguas de signos españolas en el ámbito educativo.

Según Fernández Rodríguez (1984), los estudios sobre actitudes plantean tres problemas generales en cualquier disciplina de estudio: en primer lugar, la delimitación del concepto de actitud; en segundo lugar, la determinación de su

estructura componencial; y por último, la controvertida relación entre actitud y conducta.

Por consiguiente, no son unas actitudes más complejas que otras, sino que lo son los objetos, los cuales suscitarán tantas más actitudes cuanto mayor sea su complejidad; no se trata de que las actitudes lingüísticas sean muy complejas (o que lo sean más que las actitudes ante otro objeto cualquiera), sino que lo complejo es el lenguaje, susceptible de ser analizado desde diversos puntos de vista y dando lugar, por consiguiente, a distintas actitudes. Por ejemplo, una persona puede valorar favorablemente el uso de una lengua en un determinado contexto, y desfavorablemente en otro, nos encontramos en este caso ante dos actitudes hacia dos aspectos de una lengua (Fernández Rodríguez, 1984: 252).

La complejidad que plantea a nivel metodológico la medición de actitudes lingüísticas no ha contribuido al desarrollo de estudios empíricos sobre las lenguas de signos, ni de investigaciones sobre las consecuencias de dichas actitudes en las comunidades de personas sordas (Burns et al., 2001; Krausneker, 2015). El carácter visogestual de las lenguas de signos tampoco ha facilitado el desarrollo de estudios que apliquen técnicas como la de las máscaras (Ward Trotter, 1982) o que, como nuestro estudio, combinen métodos directos e indirectos para la investigación de las actitudes hacia esta modalidad lingüística y sus hablantes (Hill, 2012).

Las técnicas e instrumentos de medición que hemos aplicado en nuestro estudio nos han permitido analizar fundamentalmente la percepción del estatus sociolingüístico de las lenguas visuales en comparación a otras lenguas orales. Los textos que hemos utilizado en la técnica de las impresiones ocultas, nuestra adaptación del *matched-guise technique*, por ejemplo, no son adecuados para valorar la dimensión afectiva o la solidaridad hacia las lenguas de signos y sus hablantes. De acuerdo a las características de nuestra muestra de estudio, la selección de textos vinculados únicamente al ámbito académico sí que ha resultado apropiada para analizar las actitudes hacia la LSE entre las personas oyentes (97%), que no están en contacto con esta lengua (48,12%) o que tienen un contacto habitual con signantes, sordos u oyentes, principalmente en el colegio (51,88%).

Sin embargo, para evaluar las actitudes lingüísticas entre los usuarios habituales de una lengua de signos, creemos recomendable utilizar como estímulo textos vinculados tanto a entornos formales como informales, por ejemplo, a situaciones familiares para que permitan analizar adecuadamente las dos dimensiones que predominan en la evaluación de cualquier lengua, el estatus y la solidaridad. En cualquier estudio sobre actitudes lingüísticas, en variedades orales o signadas “habrá que tener en cuenta, en el diseño del instrumento, los contextos adecuados para las lenguas o variedades lingüísticas tomadas en consideración” (Fernández Rodríguez, 1984: 408).

Asimismo, el diseño de los instrumentos de medición debe corresponderse con los objetivos y propósitos del estudio. En nuestro caso, planteamos inicialmente una combinación de métodos directos e indirectos debido al carácter exploratorio que suponía en la investigación de las lenguas de signos españolas. Además, siguiendo las recomendaciones de Fernández Rodríguez (1984: 272), decidimos vincular algunos indicadores en los dos instrumentos de evaluación que diseñamos. Es decir, que relacionamos algunos atributos de la escala de diferencial semántico como “buena persona” o “tener buenas notas en el colegio”, con determinados ítems del cuestionario (LS1 y LS7, respectivamente) para comprobar si las dos técnicas miden lo mismo o, como sugiere este autor, evalúan aspectos diferentes (ob. cit.: 273).

Según nuestros datos, a priori, parece que las dos pruebas miden lo mismo en la evaluación del estatus sociolingüístico de las lenguas visuales. Todas las respuestas de nuestros informantes, tanto indirectas como directas, han sido positivas y favorables en los atributos e indicadores que vinculamos a esta dimensión para relacionar el prestigio social con las capacidades de los signantes o personas sordas (LS7, $\bar{x}=0,75$). La tendencia general a una evaluación más favorable de la dimensión de estatus en las dos mediciones, junto con la evaluación negativa que obtuvimos del ítem “los niños que saben LS de mayores serán mejores personas” (LS1, $\bar{x}=0,32$), sugiere que también pueden medir lo mismo en lo que

respecta a la solidaridad con la comunidad de usuarios de las lenguas de signos, sordos u oyentes. El componente afectivo de las actitudes lingüísticas en nuestros informantes, casi todos oyentes y sin vínculos familiares con las comunidades de personas sordas, manifiesta lógicamente la existencia de sentimientos más favorables hacia las lenguas orales.

Las evaluaciones que recogimos sobre la LSE y el español a través de nuestra escala de diferencial semántico señalan asimismo que nuestros informantes se identifican mayoritariamente con los hablantes. Por ejemplo, aunque descartamos los atributos "buena persona" e "independiente" de las escalas de evaluación ante la inestabilidad que presentaban en la estructura factorial del español y la LSE (véase tabla 21), los dos correlacionaban de forma cruzada en las escalas de solidaridad y estatus de los signantes y hablantes. El contraste de una lengua oral y visual en nuestro estudio pudo influir en que la valoración de la *bondad* presente una mayor carga factorial en la dimensión de estatus en español, porque manifiesta la identificación de nuestros informantes con los hablantes de esta lengua, mientras que su evaluación en los signantes correlaciona más con los atributos que forman la dimensión de solidaridad porque consideran que los hablantes de LSE también son personas buenas o solidarias. Probablemente, el contraste entre las dos lenguas y la falta de identificación con los signantes influyó igualmente en que evaluaran la *independencia* en los hablantes como parte de la dimensión de solidaridad, porque la relacionaron con la sensibilidad social o ayuda a los demás, y como parte de la dimensión de estatus en los signantes, porque relacionaron directamente este atributo con la capacidad del signante.

El resultado de la evaluación de los atributos que se refieren a la independencia y bondad de un hablante o signante y la posible interpretación que acabamos de ofrecer nos parece lógica ante la consideración social de las dos lenguas objeto de evaluación. Sobre todo, como señalan Hernández Campoy y Almeida Suárez (2005),

si consideramos que la medición indirecta a través de técnicas como la de las máscaras evalúa principalmente el componente afectivo de las actitudes lingüísticas:

La escala diferencial semántica ("semantic differential scale") es una forma de evaluar las reacciones emocionales o subjetivas de los hablantes frente a elementos léxicos con el fin de describir las dimensiones afectivas de la organización de conceptos en una variedad lingüística. Consiste en una escala de adjetivos con sus correspondientes antónimos y varias posiciones intermedias que han de evaluar un determinado elemento lingüístico o persona objeto de actitud. Resulta muy útil para medir afecto (los sentimientos positivos y/o negativos de una persona hacia algo o alguien objeto de actitud) (ob. cit.: 132).

Los resultados de la medición indirecta y directa de las actitudes lingüísticas de nuestros informantes confirman, en ambos casos, la influencia que tienen todas las variables independientes de nuestra muestra de estudio en la existencia de actitudes más o menos favorables hacia las lenguas de signos y sus hablantes (véase cap. III, apdo. 4.2.2). No obstante, si valoramos que a través de nuestra escala de diferencial semántico evaluamos particularmente el componente afectivo ante un determinado comportamiento lingüístico en LSE, nuestros datos indican una mayor coincidencia entre los resultados de esta medición y la varianza que existe entre las medias de los indicadores que supuestamente evaluaron los sentimientos de nuestros informantes en los cuestionarios (véase tabla 45). Así, excepto en los efectos de la variable sexo, el conjunto de variables que interpretamos en la medición directa como una manifestación del componente afectivo fue el único en el que resultaron significativos los mismos efectos inter-sujetos que confirmamos entre los grupos y subgrupos de análisis: el rol o edad, la enseñanza de la LSE y la experimentación del PEL.

Los efectos del PEL tuvieron además una mayor significación en el conjunto de variables que interpretamos como una manifestación del componente conativo de la actitud, es decir, la predisposición de nuestros informantes ante un determinado comportamiento o uso lingüístico en LSE (véase tabla 46). Incluso, cuando no se corresponden el componente cognitivo y afectivo que manifiestan determinadas creencias sobre las lenguas de signos y sus hablantes, nuestros datos señalan que

el PEL, como propuesta didáctica, puede facilitar su modificación debido al enfoque plurilingüe y la reflexión lingüística que propicia la docencia con portafolio. El efecto de esta variable en las evaluaciones de los informantes del colegio Acuña nos indica así que la enseñanza formal de cualquier lengua, o el nivel de competencia, no implica de por sí la modificación de determinadas actitudes lingüísticas. En cambio, modificar una creencia sobre la LSE y sus hablantes sí que favorece generalmente que también se modifique el sentimiento ante un determinado comportamiento o uso lingüístico (Almeida Suárez, 1999: 108).

Los datos que nos proporcionaron los instrumentos de medición directa e indirecta que diseñamos en el estudio nos permitieron, por lo tanto, complementar y contrastar la información facilitada por nuestros informantes. La técnica de las impresiones ocultas, por ejemplo, nos confirmó la existencia, en general, de actitudes lingüísticas positivas y favorables hacia la LSE y su comunidad de usuarios habituales, las personas sordas, y resultó muy útil para corroborar la hipótesis de la norma impuesta formulada por Giles en 1979 y comprobar la influencia de la variable sexo en la conciencia sociolingüística (véase apdo.1.2). El cuestionario nos permitió corroborar la permanencia de determinados tópicos, estereotipos y prejuicios en el sistema educativo con relación a la lengua escrita o la preferencia por el uso de las variedades más utilizadas, y también nos sirvió para comparar la falta de correspondencia entre algunas creencias y sentimientos que manifestaron, sobre todo, los profesores del alumnado con sordera (véase apdo. 2.3). Todos los objetivos que planteamos fueron realizados y confirmamos asimismo las hipótesis iniciales (véase cap. III. apdo. 3.1), de manera que los instrumentos de análisis, pese a la problemática de su diseño (véase cap. III, apdo. 3.2.3), han resultado finalmente adecuados tanto al contexto de las lenguas objeto de estudio como a las características sociolingüísticas de la muestra.

Aunque nuestros informantes fueron principalmente personas oyentes, los resultados de la medición directa e indirecta manifiestan generalmente evaluaciones

acertadas sobre el estatus de la lengua de signos y la capacidad de los signantes. La asociación de las lenguas de signos con la discapacidad nos parece que explica en todo caso la menor solidaridad o identificación social con los signantes, que manifestaron incluso los informantes que aprenden LSE en el colegio y están en contacto habitualmente con personas usuarias de esta lengua, sordas u oyentes.

Por ejemplo, si comparamos la evaluación indirecta de los signantes con los hablantes (véase tabla 21), nos parece particularmente significativo que la *independencia* correlacione precisamente con el estatus y la *bondad* con la solidaridad en los estímulos en LSE, pero que ocurra lo contrario en la evaluación del español. Además de indicar que prevalecen determinados estereotipos en la sociedad, que por ejemplo identifican normalmente a los signantes con personas sordas de nacimiento, tal y como denota la definición de *sordomudo* en el DRAE (véase cap. III, apdo. 2.3.1), creemos que este resultado manifiesta claramente la invisibilidad que predomina en la sociedad sobre la variedad de usuarios de las lenguas de signos españolas. En el entorno educativo de las personas sordas, como hemos indicado previamente (véase cap. I, apdo. 2), nos parece que la identificación de las lenguas de signos exclusivamente con las comunidades de personas sordas dificulta sobre todo la percepción de la diversidad que existe en el colectivo de signantes, ya que está formado por personas con diferentes capacidades, sordas u oyentes.

Consideraciones finales

Los niños y jóvenes del siglo XXI, sordos y oyentes, serán lógicamente diferentes a los que nacieron y crecieron en el siglo pasado así que, probablemente, como podemos observar en España a partir de los cambios sociales producidos desde los años 90, los modelos lingüísticos en las lenguas de signos también serán distintos. La transmisión intergeneracional es crucial para cualquier comunidad

lingüística, más aún cuando de ella depende una identificación social como ocurre en las comunidades de personas sordas; por eso nos parece fundamental la prudencia en el desarrollo de modelos lingüísticos en el colectivo de signantes (CNLSE, 2014), especialmente en la formación de los profesionales que sirven de modelo en el sistema educativo (CNLSE, 2015). En este contexto sociolingüístico, como destacan los estudios realizados sobre otras lenguas minoritarias y minorizadas por el sistema educativo (Baker, 1992), los modelos lingüísticos y los medios de comunicación juegan un papel crucial a la hora de propiciar un cambio de actitudes:

Los *modelos* están presentes en los diferentes contextos donde se mueven los sujetos, y se entenderán como aquellos referentes a imitar. Los orígenes de esta consideración se encuentran en los trabajos de Robert C. Gardner y William E. Lambert. Estos autores remarcaron que en el aprendizaje de segundas lenguas la identificación adquiere un papel muy importante, siendo esta identificación *el puente entre el proceso de aprendizaje de una primera lengua y el proceso de aprendizaje de una segunda lengua* (Viladot, 1988, 88). El hecho de identificarse con unos modelos, retomando alguna de las consideraciones esbozadas en apartados anteriores, debemos relacionarlo con el deseo de integración que puede tener un individuo. Los modelos pueden ir desde los padres, hermanos, el grupo de iguales, docentes, figuras de los medios de comunicación etc. (Janés Carulla, 2006b: 128).

Quizás, la estructura unidimensional que observamos en el primer análisis de los datos de nuestra versión del *matched-guise technique* (véase cap. IV, apartado 1.1), indica que nuestros informantes no identifican a los hablantes de una lengua de signos con una minoría lingüística, sino que identifican directamente a los signantes con una minoría social formada por personas sordas. Por lo tanto, en situaciones de contacto entre el español y la LSE, como hemos comprobado en el colegio de Vigo, la evaluación del estatus sociolingüístico de una lengua de signos puede ser positiva pero desfavorable, generalmente, en comparación con la lengua oral de contacto (véase gráfico 19). La vinculación de las lenguas de signos con la discapacidad perdura en la sociedad actual (Grosjean, 1982; Krausneker, 2015; Moreno Cabrera, 2013) y manifiesta, en nuestra opinión, además de la consideración social que tienen las personas oyentes de las personas sordas usuarias o no de una lengua de signos,

el tópico o creencia que predomina en las políticas de normalización lingüística y social aplicadas a las lenguas de signos españolas desde la aprobación de la Ley 27/2007 (CNLSE, 2014).

Independientemente de las lenguas objeto de estudio, orales o signadas, el carácter predictivo que tienen normalmente los estudios de actitudes lingüísticas, cuando se analizan desde un enfoque mentalista, permite explicar determinados procesos que se producen en el ámbito de una lengua, como la variación y el cambio lingüístico, y otros fenómenos que tienen lugar en las situaciones de contacto entre varias lenguas (Blas Arroyo, 2005; Moreno Fernández, 2012; Hill, 2013). La investigación de las actitudes lingüísticas, desde un punto de vista interno o externo a la realidad de cada variedad, explica en todo caso, hoy en día, cómo las percepciones que los hablantes tienen de las diferentes lenguas o variedades no son objetivas, ni dependen de aspectos estrictamente lingüísticos, sino que son subjetivas y por eso se aprenden y pueden ser modificadas (Baker, 1992; Lasagabaster Herrarte y Huguet Canalís, 2007).

Por consiguiente, la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas en nuestra investigación, así como la medición de las actitudes lingüísticas mediante técnicas directas e indirectas, nos han facilitado el análisis e interpretación de los datos que recogimos para aproximarnos a la intención o predisposición de nuestros informantes hacia determinados comportamientos lingüísticos en las lenguas de signos españolas. De acuerdo con otros autores (Andersson, 2011; Fasold, 1996[1984]; Fernández Rodríguez, 1984; González Martínez, 2008; Hernández Campoy y Almeida Suárez, 2005; Iglesias Álvarez, 1999; López Morales, 1994), a pesar de la crítica que puede hacerse de los instrumentos de medición indirecta por la artificialidad que supone, por ejemplo, el *matched-guise technique*, o lo inapropiado que puede resultar un cuestionario cerrado y dicotómico por limitar las opciones de respuesta, hemos comprobado la utilidad de combinar técnicas indirectas y directas para, por un lado, garantizar la fiabilidad de nuestro estudio y,

por otro, realizar un análisis más completo de la realidad sociolingüística de las lenguas de signos y el alumnado con sordera en los centros educativos de Galicia.

En nuestro estudio, debe tenerse en cuenta que hemos basado el análisis de las actitudes hacia la LSE y sus hablantes en nuestro conocimiento previo de la enseñanza de las lenguas de signos españolas y la situación educativa del alumnado con sordera en Galicia. Las referencias que hemos utilizado para comparar las actitudes lingüísticas que manifestaron los informantes de tres colegios gallegos (n=187), con los resultados de estudios similares que fueron realizados sobre otras lenguas orales (véase cap. III, apdo. 2.2), nos han permitido complementar o contrastar las actitudes que observamos, en definitiva, en las diferentes fases de nuestra investigación. En primer lugar, en el análisis teórico que efectuamos sobre el planteamiento actual de la educación en la población infantil con sordera (véase cap. I, apdo. 2) y, en segundo lugar, en el análisis cualitativo que hicimos durante el proceso de implantación de nuestra adaptación a la multimodalidad del PEL de infantil y primaria (véase cap. II, apdo. 3).

La naturaleza y el carácter exploratorio de nuestro estudio sobre las actitudes lingüísticas hacia la LSE y sus hablantes presupone tomar con cautela los resultados que presentamos y discutimos en el cuarto capítulo. En ningún caso pretendemos generalizar la interpretación que realizamos de nuestros datos a todos los colegios que escolarizan a alumnado con sordera, y mucho menos hemos pretendido prejuzgar como correctas o incorrectas las actitudes lingüísticas del profesorado y los profesionales de las lenguas de signos españolas que trabajan actualmente en los centros educativos. Menos aún, si cabe, ante la carencia de investigaciones similares en otras lenguas de signos de signos (véase cap. III, apdo. 2.3). Tal y como hemos señalado en el planteamiento teórico y metodológico de nuestro estudio, debe tenerse en cuenta que las actitudes pueden variar en cada contexto sociolingüístico e, incluso, dentro del mismo, como evidencian igualmente nuestros datos y los estudios realizados en contextos escolares (Baker, 1992; Blas Arroyo,

2005; Cordova Hernández, 2012; Fernández Rodríguez, 1984; Lasagabaster Herrarte y Huguet Canalís, 2007; Mena Ledesma, 1999).

La necesidad de disponer de nuevas investigaciones que corroboren o refuten empíricamente la existencia de determinadas creencias y actitudes hacia las lenguas de signos es evidente, tanto en el sistema educativo como en otros ámbitos sociales (Burns et al., 2001; Hill, 2013; Krausneker, 2015). Sobre todo, porque la repercusión directa o indirecta que tienen las actitudes lingüísticas en el entorno educativo de la población infantil con sordera, en no pocos casos, puede contribuir a esclarecer cómo “del rechazo a determinados fenómenos lingüísticos se llega a la valoración negativa de sus usuarios, y quizás hasta la discriminación social” (López Morales, 2004: 287).

La importancia de nuestro estudio sobre las actitudes hacia la LSE y sus hablantes en tres colegios gallegos consideramos que radica, precisamente, en el interés y predisposición favorable que manifiesta todo el alumnado, profesorado y familias para la incorporación de las lenguas de signos españolas al sistema educativo (Decreto 79/2010; Decreto 97/2015; Decreto 229/2011; Decreto 330/2009; España, 2008; GAT, 2005; Ley 27/2007; LOE 2/2006; LOMCE 8/ 2013; Real Decreto 17/2013; Real Decreto 126/2014; Real Decreto 1105/2014). La posibilidad que, además, nos brindan recursos como el PEL para modificar determinadas creencias o sentimientos que todavía perduran en la sociedad con relación a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de todas lenguas solo corrobora que, aunando esfuerzos, nuevas propuestas educativas y plurilingües están al alcance nuestras manos (Báez Montero y Bao Fente, 2014, 2015; Bao et al., 2015; Bao Fente, 2011, 2012; Bao Fente y Báez Montero, en prensa).

UNA RESPUESTA PLURAL:
LAS LENGUAS VISOGESTUALES,
LENGUAS NATURALES PARA
TODOS

«Para educar a un niño, hace falta la tribu entera»

Proverbio africano

CONCLUSIONES

Si a algunos niños sordos les va mucho mejor que a otros, a pesar de padecer la sordera más profunda, no puede ser la sordera en sí la causa del problema sino más bien ciertas consecuencias de ella; sobre todo dificultades o distorsiones de la vida comunicativa que actúan desde el principio (...) en circunstancias ideales, los niños sordos pueden conseguirlo; y demuestra que no es su capacidad intelectual o lingüística innata la que tiene la culpa, sino los obstáculos que impiden un normal desarrollo de esa capacidad (Sacks, 1996: 86).

Las preguntas que hemos planteado en nuestra investigación responden a cuestiones que observamos en el entorno educativo de la población infantil con sordera.

El mayor reconocimiento y respeto que manifiesta la sociedad actual hacia los derechos de las minorías, por ejemplo, a través de la reivindicación social de una escuela *inclusiva y para todos*, no ha evitado ni minimizado hasta ahora el fracaso de nuestro sistema educativo en la escolarización de la amplia mayoría del colectivo de personas sordas. Desde la publicación de la Ley 27/2007 ha mejorado en nuestro país la accesibilidad de las personas sordas al sistema educativo, concretamente su acceso a los contenidos curriculares en todos los niveles de enseñanza, pero no disponemos de datos ni evidencias suficientes que nos permitan corroborar y refrendar una mejoría proporcional en la educación infantil (0-6 años) y primaria (6-12 años) que recibe normalmente la mayoría del colectivo. Los datos disponibles (MECD, 2015) y los que hemos aportado en el primer capítulo de la tesis señalan que, tanto en Galicia como en el resto de España, el éxito académico continúa siendo excepcional en la escolarización de la población infantil con sordera: aproximadamente, solo un 15% del alumnado con una sordera media, severa o profunda permanece en el sistema educativo a los 16 años de edad, una vez

finalizado el período de escolarización obligatoria. Esta excepcionalidad en el éxito en las enseñanzas no universitarias se refleja lógicamente en la escasa presencia de alumnado sordo en las enseñanzas universitarias incluso si el éxito de participación lo comparamos con otros colectivos que también presentan necesidades educativas especiales.

Nuestra revisión del estado de la cuestión y las respuestas que proponemos como mejora en la primera parte del estudio aportan argumentos lingüísticos que contribuyen a explicar los motivos por los que las escuelas del siglo XXI siguen sin responder, desde las primeras etapas educativas, a las necesidades específicas de aprendizaje de las personas con una sordera adquirida en la infancia.

El reconocimiento del estatus de las lenguas de signos españolas como sistemas lingüísticos naturales y de pleno derecho para las personas sordas y para todos incluso los oyentes hijos de sordos, a pesar de ser un avance importante, en la práctica no trasciende del preámbulo de la Ley 27/2007, sobre todo en lo que respecta a su incorporación al sistema educativo. Los currículos básicos de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato no promueven en ningún caso la posibilidad del aprendizaje de la LSE por parte de todo el alumnado como una materia lingüística, sino como un sistema alternativo de comunicación que favorece la accesibilidad de determinados colectivos y por eso se equipara, por ejemplo, al aprendizaje del sistema Braille (Real Decreto 126/2014; Real Decreto 1115/2014). La enseñanza de las lenguas de signos españolas como materia escolar se sigue identificando como un recurso más de apoyo a la comunicación oral del alumnado sordo o como un sistema sustitutivo de la lengua oral de contacto, pero hasta que el colectivo educativo no asuma las lenguas visogestuales como lenguas naturales no habrá posibilidad de cambiar la situación.

A pesar de las diferencias que existen entre los aprendices de cualquier lengua, según se considere su aprendizaje como una primera o segunda lengua (L1 o L2), las propuestas educativas en lenguas orales y signadas que han sido implantadas

durante las últimas décadas para el alumnado con sordera, salvo excepciones (Bao Fente, 2015; Nogueira Fos, 2015), no diferencian la enseñanza de las lenguas de signos españolas, ni del resto de lenguas orales, de acuerdo a su consideración como L1 o L2 del alumno. Por ahora, el proceso de planificación y normalización de las lenguas de signos españolas en el sistema educativo difiere significativamente del que ha tenido lugar para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas orales:

- a) El escaso número de nativos en las lenguas de signos ha repercutido en la inexistencia de propuestas curriculares y materiales publicados para su didáctica como L1. Incluso, los pocos recursos disponibles están dirigidos generalmente a su enseñanza como L2 en la población adulta debido al creciente interés que muestran las personas oyentes por su aprendizaje (CNLSE, 2015).
- b) El tratamiento integrado de las lenguas maternas, ambientales y extranjeras en el currículo del alumnado con sordera parece una utopía difícil de plantear mientras que aún se cuestionen los beneficios que también puede tener en su caso una enseñanza bilingüe o plurilingüe (Decreto 79/2010; Ley 27/2007).

El estudio sociolingüístico, teórico y aplicado, que hemos realizado en tres escuelas de educación infantil y primaria de Galicia nos ha permitido poner en práctica el enfoque plurilingüe que promueven las políticas lingüísticas y educativas del Consejo de Europa en la didáctica de lenguas extranjeras (Council of Europe, 2001). En el segundo capítulo presentamos nuestra propuesta didáctica (MECD, en prensa) y las razones por las que consideramos que las lenguas de signos son lenguas naturales para todos, sordos u oyentes, de manera que no son simplemente un apoyo para la población infantil con sordera. La enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas de signos españolas constituye una innovación educativa que, como tal, debe plantearse en la actualidad desde fundamentos lingüísticos y no desde el paradigma de la discapacidad (Báez Montero y Bao Fente, 2015).

La adquisición natural de la lengua de signos española (LSE) permite a cualquier individuo crecer plenamente y desarrollar con normalidad todas sus capacidades cognitivas, entre ellas la lingüística. Por lo tanto, ante la cuestión de si una lengua natural como la LSE beneficia o perjudica la adquisición de otra lengua natural como el español, gallego, etc., en la población infantil con sordera, en el siglo XXI sabemos que la respuesta es *NO*. La modalidad visogestual de las lenguas de signos es la única que se adapta a las capacidades intactas de los niños sordos, sin limitaciones de ningún tipo, y hoy en día existe la suficiente evidencia científica para afirmar que la primera lengua debe adquirirse naturalmente antes de los tres años de edad si pretendemos prevenir, evitar o minimizar la aparición de trastornos en el desarrollo infantil. Cualquier momento de nuestra vida es bueno para aprender una nueva lengua, pero el mejor momento para aprender una lengua de signos cuando se produce una sordera de nacimiento o en los primeros años de vida es cuanto antes, desde el mismo momento de la detección de una pérdida auditiva.

El período crítico o sensible para la adquisición lingüística parece extenderse hasta los doce años en el aprendizaje de segundas lenguas. Así, los estudios sugieren que la facilidad o naturalidad con la que adquirimos destrezas lingüísticas decrece en este período conforme avanza la edad. Aunque no existe un consenso generalizado sobre los límites de este período, evidentemente entre los investigadores no se cuestiona la trascendencia que tiene la educación recibida en la infancia en el desarrollo individual y social. Paradójicamente, hasta el final de este período o el inicio de la adolescencia, la mayor parte de las personas que son sordas desde pequeñas no entra en contacto con una lengua de signos y otras personas sordas (Báez Montero, 2015). La mayoría de niños o jóvenes con sordera tampoco recibe una enseñanza formal de las lenguas de signos españolas dentro del sistema educativo, ni siquiera el alumnado sordo que empieza a utilizar un intérprete en las etapas de infantil, primaria o secundaria para acceder al currículo escolar (Bao Fente, 2012).

Además de la existencia de un período sensible o crítico para el desarrollo lingüístico, las investigaciones de los últimos cincuenta años confirman a nivel teórico y aplicado que la adquisición o el aprendizaje temprano de varias lenguas únicamente tiene beneficios a nivel cognitivo, lingüístico y social. Actualmente sabemos que la enseñanza de varias lenguas, orales o signadas, desde edades tempranas no solo contribuye a mejorar la competencia lingüística en la que se considere la primera lengua del individuo, sino en todas las segundas que se adquieran simultánea o sucesivamente (Mineiro et al., 2014b; Quadros et al., 2016).

Toda la población infantil con sordera, independientemente de su capacidad auditiva, se beneficia del aprendizaje temprano de una lengua de signos como nos beneficiamos igualmente las personas que no tenemos una pérdida auditiva y aprendemos la LSE a cualquier edad. Para los niños sordos, tener la oportunidad de aprender una lengua de signos desde la infancia favorece en todo caso su desarrollo individual y social, a la vez que facilita la adquisición de destrezas lingüísticas en las variedades orales que se utilizan en su entorno familiar o escolar. En los bebés y niños oyentes, sobre todo durante el período comprendido desde los seis hasta los dieciocho meses de edad, la enseñanza de las lenguas visogestuales también facilita la expresión lingüística y, por lo tanto, la comunicación con el entorno debido a una cuestión fisiológica, la inmadurez del aparato fonador en esta etapa del desarrollo infantil (Freijeiro Ocampo, 2015).

La atención temprana a la población infantil con sordera debe proporcionar los recursos y medios necesarios para posibilitar que la familia y educadores del niño potencien todas sus capacidades, entre ellas las orales o auditivas, sin poner en riesgo el desarrollo normal y pleno de las que están intactas, como la cognitiva y lingüística (Bao et al., 2015). Los programas de detección e intervención precoz de la sordera infantil, mediante la disposición de equipos verdaderamente interdisciplinarios o transdisciplinarios, tienen que atender a todas las necesidades y posibilidades del niño en su entorno natural de crecimiento (Decreto 183/2013; GAT,

2000). La introducción de una lengua de signos en la familia y escuela infantil de cualquier niño sordo debe ser un objetivo prioritario en su programa individualizado de AT para garantizar realmente la adquisición lingüística desde el momento del diagnóstico, así como debe incluir la habilitación o rehabilitación funcional de la pérdida auditiva a través del tratamiento protésico y logopédico para facilitar la adquisición y el posterior aprendizaje de las lenguas orales presentes en su entorno social y escolar.

Para que las personas sordas o sus familias, cuando son menores, puedan optar libremente a una educación bilingüe en lenguas orales y signadas deben tener, lógicamente, la oportunidad previa de aprenderlas de acuerdo a sus preferencias e intereses. La libertad de elección lingüística de las familias de niños sordos es la misma que existe en cualquier comunidad plurilingüe (Ley 27/2007), sin embargo, las consecuencias que puede tener su decisión, en primer lugar, en el desarrollo evolutivo de sus hijos y, en segundo lugar, en su desarrollo académico y profesional difieren significativamente. La prevención de trastornos en el crecimiento infantil también es responsabilidad de los padres y educadores, pero en este caso depende sobre todo de la orientación e intervención de los profesionales que los atienden desde el momento de la detección de una sordera infantil (Fundación CNSE, 2007).

Los padres deben ser informados objetivamente por un equipo de profesionales que actúe de forma coordinada y complemente sus intervenciones, en vez de contradecirlas o duplicarlas (Decreto 183/2013). Además, necesitan tener a su disposición todos los medios que les permitan sumar recursos para que tanto ellos como sus hijos puedan desarrollar un repertorio lingüístico que les permita elegir libremente la lengua que se adecúa mejor a cada situación comunicativa. Por consiguiente, esperar a que el niño fracase en la adquisición y aprendizaje de una lengua oral o escrita, normalmente su lengua materna o la que predomina en la escuela, para valorar el aprendizaje y uso de una lengua de signos como apoyo a la comunicación, nunca es una buena opción para los padres y educadores y menos

aún, para el niño. Tampoco nos parece favorable para los niños sordos, sus familias o educadores la situación inversa, es decir, no facilitar la adquisición temprana de una lengua oral a través del uso de prótesis auditivas como los implantes, por ejemplo, cuando el niño con sordera puede adquirir naturalmente una lengua de signos porque es su lengua materna.

La Lingüística ha demostrado sobradamente durante el siglo pasado que a) el lenguaje es una competencia integradora del resto de capacidades cognitivas, b) que se manifiesta en los seres humanos a través de lenguas auditivo-orales y visogestuales, de manera que c) la adquisición de esta capacidad cognitiva por parte de cualquier niño no depende de la audición sino de la exposición a un entorno lingüístico competente desde el momento del nacimiento. En el siglo XXI sabemos que todas las lenguas, orales y signadas, ágrafas o no, son igual de válidas y contribuyen a mejorar nuestra competencia lingüística, habilidades sociales y conocimientos culturales. Sin embargo, los datos y resultados que presentamos en la tercera parte de la tesis confirman que la Sociolingüística continúa demostrando que las actitudes lingüísticas diferencian en todas las comunidades plurilingües entre lenguas de primera y segunda categoría según el estatus o prestigio social de sus hablantes, o signantes.

El plurilingüismo que promueven los organismos autonómicos, nacionales e internacionales en la educación de la ciudadanía fomenta la tolerancia hacia la diversidad lingüística y cultural (Council of Europe, 2001), y proporciona un enfoque didáctico especialmente útil en el sistema educativo. De acuerdo con las hipótesis iniciales que formulamos en el tercer capítulo, hemos comprobado que el planteamiento de un enfoque plurilingüe en el entorno educativo del alumnado con sordera constituye un marco sociolingüístico excepcional para la normalización de las lenguas de signos. La aplicación en las escuelas de propuestas didácticas que, como el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL), cumplen una función informativa y formativa en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de todas las lenguas maternas,

ambientales y extranjeras también resulta de utilidad para mejorar las actitudes lingüísticas en contextos educativos plurilingües.

Nuestra versión multimodal del PEL (MECD, en prensa), tal y como hemos experimentado en dos colegios gallegos de infantil y primaria, puede facilitar la introducción de la enseñanza de la LSE así como favorecer su uso en la comunidad educativa, simplemente porque el enfoque plurilingüe que promueve destaca el valor y la importancia social que tienen todas las lenguas presentes en el entorno familiar y escolar del alumnado, independientemente de su modalidad. La reflexión y evaluación lingüística que además propicia la didáctica con portafolios hemos comprobado que mejora, en consecuencia, las actitudes lingüísticas hacia las lenguas visogestuales en el entorno escolar del alumnado sordo o signante, no solo de sus compañeros oyentes, sino también del profesorado y las familias.

La existencia de propuestas didácticas diseñadas *para todos* contribuye, en definitiva, a la normalización de cualquier lengua minoritaria y *minorizada* tradicionalmente por el sistema educativo, como es el caso de las lenguas de signos que utilizan habitualmente en nuestro país las comunidades de personas sordas. Nadie cuestiona hoy en día que el diseño e implantación de proyectos educativos de carácter plurilingüe sea una responsabilidad que deben asumir las administraciones educativas, que deben responsabilizarse igualmente de introducir de forma efectiva las lenguas de signos españolas en el proyecto lingüístico de cualquier centro educativo, con o sin alumnado sordo, porque normaliza su conocimiento y uso en toda la sociedad española (Ley 27/2007). A diferencia de lo que ocurre normalmente en el entorno educativo de la población infantil con sordera, las medidas adoptadas para la puesta en práctica de proyectos inclusivos y plurilingües, en lenguas orales y signadas, no pueden depender principalmente de los medios y recursos proporcionados a las comunidades de personas sordas, ni de las actuaciones de sus familias y tampoco del criterio de profesionales sanitarios o los equipos de orientación específica.

La formación lingüística de los profesionales que atienden a la población infantil con sordera desde los servicios sanitarios, sociales y educativos es una necesidad imperiosa para modificar los tópicos, estereotipos y prejuicios que todavía afloran en torno al uso de las lenguas de signos en las etapas de infantil y primaria. Del mismo modo, como hemos corroborado en el cuarto capítulo, son necesarios perfiles lingüísticos entre los profesionales de las lenguas de signos españolas para experimentar e implantar adecuadamente proyectos educativos de carácter plurilingüe en lenguas orales y signadas (Báez Montero y Fernández Soneira, 2015).

El protagonismo otorgado a los maestros de apoyo educativo, logopedas e intérpretes en las experiencias desarrolladas hasta ahora en las lenguas de signos españolas ejemplifica que los programas educativos dirigidos al alumnado con sordera siguen planteándose mayoritariamente desde el paradigma de la discapacidad, porque están orientados a proveer básicamente su accesibilidad al currículo escolar (Decreto 229/2011; Ley 27/2007). Sin embargo, en los centros educativos, la enseñanza *en y de* una lengua de signos como L1 o L2 necesita educadores, maestros y filólogos debidamente formados y titulados, igual que son necesarios para la enseñanza del español, gallego, inglés, etc.

Nuestra investigación ha pretendido tanto a nivel teórico, como aplicado, aportar los suficientes argumentos, datos y evidencias para justificar los motivos por los cuales no concebimos las lenguas de signos como propias de ningún colectivo, ni tampoco como un recurso de apoyo a la comunicación oral en las escuelas, sino como lenguas naturales de pleno derecho tanto para las personas sordas como oyentes. Las prótesis e implantes auditivos sí que son, en cambio, un apoyo educativo para los niños que nacen con una sordera o la adquieren durante la infancia, porque les facilitan el aprendizaje de su lengua materna o mayoritaria en su entorno social, especialmente cuando se utilizan desde edades tempranas, ya que facilitan asimismo la adquisición y el desarrollo de destrezas orales o auditivas.

Todavía influyen demasiados factores y variables a nivel individual, familiar, educativo y social para que las prótesis e implantes auditivos permitan naturalmente el desarrollo cognitivo y lingüístico de la población infantil con sordera (Humphries et al., 2014; Jiménez Romero, 2011; Madrid Cánovas y Bleda García, 2011; Marschark et al., 2015; Moreno-Torres et al., 2015; Morgan, 2014), y el aprendizaje de destrezas en la lectura y escritura de una lengua oral en las mismas etapas de crecimiento que los niños oyentes o con el mismo nivel de competencia (Barros, 2015). La realidad que vivimos a diario los profesionales de las lenguas de signos en las aulas españolas no se corresponde, salvo excepciones, con las expectativas que generan en los padres y otros profesionales, desde hace décadas, los posibles resultados del tratamiento audiotprotésico de la sordera infantil (FIAPAS, 2011, 2013; Jáudenes Casaubón y Patiño Maceda, 2012; Ruiz Paredes, 2012; Ulloa Hernández y Velasco Cuevas, 2012).

Lamentablemente demasiadas familias, profesores, especialistas, maestros de apoyo, logopedas e intérpretes de las lenguas de signos españolas observamos con frecuencia que la situación educativa de muchos niños y adolescentes sordos aún se corresponde con las cifras de fracaso académico que indican las estadísticas actuales en el colectivo de personas con una sordera moderada, severa y profunda. Ni la ciencia ni la tecnología han encontrado de momento una solución para la sordera y previsiblemente, como ha ocurrido hasta ahora, tampoco lo harán en el futuro mientras que la audición para muchos niños, adolescentes o personas adultas dependa de una pila o una batería.

La ciencia y la tecnología nos proporcionan actualmente una serie de conocimientos, ventajas y beneficios impensables hace un siglo y todos mejoran, a priori, nuestra calidad de vida. Sin embargo, en el siglo XXI las lenguas de signos continúan siendo lenguas que suponen, además, un remedio natural para que las personas sordas desarrollen toda su capacidad individual y colectiva mientras que el resto de la sociedad no se lo impida. El respeto a la diversidad humana, lingüística

y cultural así como la educación inclusiva ha estado siempre en nuestras manos, solo es cuestión de actitud.

REFERENCIAS

- ACOSTA RODRIGUEZ, Víctor (2006a). "Perspectivas en el estudio de la sordera". En V. Acosta (dir.). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson, pp. 1-26.
- (2006b). "El impacto de la diversidad en la educación de los sordos". En V. Acosta (dir.). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson, pp. 183-196.
- AKACH, Philemon Abiud Okinyi (2010). *Application of South African Sign Language (SASL) in a Bilingual-Bicultural Approach in Education of the Deaf*. Tesis doctoral. Pretoria, South Africa: University of the Free State, Departament of Afroasiatic studies, Sign Language and Language practice. <<http://hdl.handle.net/11660/663>> [Consulta: enero 2015].
- ALARIO, M^a del Carmen (coord.), M^a de la Calle ALONSO, M^a Belén GOMÉZ y Miguel Ángel ROBLEDO (2004). *Guía didáctica. Mi primer portfolio*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones. <<http://bit.ly/2iJw4Kt>> [Consulta: junio 2016].
- ALMEIDA SUÁREZ, Manuel (1999). *Sociolingüística*. Universidad de La Laguna: Servicio de Publicaciones.
- (1994) "Actitudes lingüísticas en comunidades plurilingües". En *Revista de Filología Románica*, 11-12. Universidad Complutense de Madrid: Servicio de publicaciones, pp. 39-50.
- ÁLVAREZ, Marina, Pilar CASTRO, María Ángeles CAMPO-MON y Eva ÁLVAREZ-MARTINO (2005). "Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas". En *Psicothema*, 17 (4), pp. 601-606.
- ALZINA, Valentín, Eduardo DOMÉNECH y Noelia ÁLVAREZ (2012). "Prevención de la Hipoacusia. Factores de riesgo". En G. Trinidad y C. Jáudenes (coords.). *Sordera Infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Guía práctica para el abordaje interdisciplinar* (2^a ed.). Madrid: FIAPAS, pp. 27- 49. <<http://bit.ly/2eqSN8p>> [Consulta: junio 2016].
- ANDERSSON, Pierre (2011). *Actitudes hacia la variedad caló. Un estudio sociolingüístico en adolescentes andaluces*. Tesis doctoral. Sweden: University

- of Gothenburg, Department of Languages and Literatures.
<<http://hdl.handle.net/2077/25038>> [Consulta: enero 2015].
- ARDURA, Aránzazu, Juan A. HUERTAS y Carmen NIETO (2016). "Inventario para una evaluación global de las principales competencias lingüísticas de la lengua de signos española". En *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36, pp. 3-14. <DOI: 10.1016/j.rlfa.2015.02.002>.
- ARNAU QUEROL, Joaquín (1992). "Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos". En J. Arnau, C. Comet, J.M. Serra e I. Vila. *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE-Horsori, pp. 11-51.
- ASLI ÖZYÜREK, Nijmegen (2012). "Gesture". En R. Pfau, M. Steinbach y B. Woll (eds.). *Sign Language. An International Handbook*. Alemania: De Gruyter Mouton, pp. 626-646.
- ASSOCIACIÓ PER LA DIFUSIÓ DE LA COMUNITAT SORDA [ADCS] – DifuSord (2012). *Actas de la jornada El bilingüisme és un dret humà* (Barcelona, 29 de septiembre de 2012). <<http://bit.ly/2e4NjPH>> [Consulta: junio 2016].
- BÁEZ MONTERO, Inmaculada C. (2015). "¿De cuántos signantes estamos hablando?". En *E-AESLA*, 1. <<http://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/48.pdf>> [Consulta: marzo 2016].
- BÁEZ MONTERO, Inmaculada C. (2015) y María C. BAO FENTE (2015). "La implantación del Portafolio Europeo de las Lenguas en lengua de signos: Desde Galicia hasta Europa". En I.C. Báez y H. Otero (eds.). *Buscando respuestas en lengua de signos*. Lugo: Axac, pp. 53-65.
- (2014). "La LSE en el Portafolio Europeo de las Lenguas: una herramienta integradora en la escuela primaria". En CNLSE (ed.). *Actas del Congreso CNLSE 2013 sobre la investigación de la lengua de signos española*. Madrid: Real Patronato sobre discapacidad, pp. 163-176. <<http://bit.ly/1BjR1vr>> [Consulta: marzo 2015].
- BÁEZ MONTERO, Inmaculada C. y M^a del Carmen CABEZA PEREIRO (2006). "Sordera, Lenguas de Signos y patologías del lenguaje". En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (eds.). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica, investigación e intervención en patologías del lenguaje (1)*. Universitat de Valencia, pp. 207-224.
- (2005). "Algunas reflexiones sobre el estatus de las lenguas de señas de los sordos en el contexto de la globalización". En G. Rio- Torto, O. Figueiredo y F. Silva

- (coords.). *Dar a palavra à lingua – Estudos em Homenagem ao professor Doutor Mário Vilela (1)*, pp. 277- 289. Porto: FLUP. <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4565.pdf>> [Consulta: agosto 2014].
- BÁEZ MONTERO, Inmaculada C. y José C. CARDAMA BARRIENTOS (2015). "La experiencia con lengua de signos en la escuela infantil". En I.C. Báez y H. Otero (eds.). *Buscando respuestas en lengua de signos*. Lugo: Axac, pp.29-37.
- BÁEZ MONTERO, Inmaculada C. y Ana FERNÁNDEZ SONEIRA (2015). "El grado de LSE en la universidad española: lingüística y traducción de LSE". En I.C. Báez y H. Otero (eds.). *Buscando respuestas en lengua de signos*. Lugo: Axac, pp.183-195.
- BÁEZ MONTERO, Inmaculada C. y Lucía GONZÁLEZ CARBALLÁS (2013). "El mismo contexto pero distintas lenguas: el español y la lengua de signos española". En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*. Girona: Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, pp. 123-133. <<http://bit.ly/2f4TSUg>> [Consulta: noviembre 2015].
- BÁEZ MONTERO, Inmaculada C. y Herminda OTERO DOVAL (2015). "Introducción a la LSE en la Universidad". En I.C. Báez y H. Otero (eds.). *Buscando respuestas en lengua de signos*. Lugo: Axac, pp. 147-151.
- BAKER, Colin (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- BAKER, Colin y Sylvia PRYS JONES (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- BAO FENTE, María C. (2015). "Introducción a la LSE en Educación Primaria". En I.C. Báez y H. Otero (eds.). *Buscando respuestas en lengua de signos*. Lugo: Axac, pp. 41-51.
- (2012). "La interpretación educativa: ¿Algo más que interpretar?". En *Funcasor Digital, Revista de la Fundación Canaria para el Sordo*, 4, pp. 10-22. <<http://bit.ly/2eM0Srf>> [Consulta: junio 2016].
- (2011). *El Portfolio Europeo de las Lenguas: Una herramienta integradora para la lengua de signos española*. Trabajo final del Máster interuniversitario en Lingüística y sus aplicaciones. Universidade da Coruña, documento inédito.
- BAO FENTE, María C. e Inmaculada C. BÁEZ MONTERO (en prensa). *Mi Primer Portfolio. Guía didáctica* (versión multimodal). Madrid: MEC - Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

- (en prensa). *Mi Portafolio Europeo de las Lenguas para Educación Primaria. Guía didáctica* (versión multimodal). Madrid: MEC - Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- BAO, María C., Inmaculada C. BÁEZ y José CARDAMA (2015). "La LSE, un indicador del desarrollo evolutivo en los programas de Atención Temprana: el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua de signos española en una niña sorda (12-24 meses)". En CNLSE (ed.). *Actas del Congreso CNLSE 2014 sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española*. Madrid: Real Patronato de la Discapacidad, pp. 89-104. <<http://bit.ly/1KqqnGh>> [Consulta: marzo 2016].
- BARROS, Pedro Miguel LADEIRA (2015). *Níveis comuns de referência e pedagogia de género no ensino de português a alunos surdos: Proposta de organização curricular*. Tesis doctoral. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde. <<http://hdl.handle.net/10400.14/17790>> [Consulta: junio 2015].
- BELDA ORIA, Juan Carlos (2014). "La Atención Temprana infantil y su praxis". En *Revista Española de Discapacidad*, 2 (1), pp. 195-201. <DOI: 10.5569/2340-5104.02.01.11>.
- BENITO OREJAS, José Ignacio y Juan Carlos SILVA RICO (2013). "Hipoacusia: identificación e intervención precoces". En *Pediatría Integral*, 17 (5), pp. 330-342. <<http://bit.ly/2f4Z9LF>> [Consulta: diciembre 2014].
- BENITO, Roberto, Sonia BENITO, Sara GIL y Lourdes GÓMEZ (2015). "Despliegue de la enseñanza y aprendizaje de la lengua de signos en un centro de educación inclusiva con alumnado sordo y oyente". En CNLSE (ed.). *Actas del Congreso CNLSE 2014 sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española*. Madrid: Real Patronato de la Discapacidad, pp. 191-199. <<http://bit.ly/1KqqnGh>> [Consulta: marzo 2016].
- BLAS ARROYO, Jose Luis (2005). *Sociolingüística del español*. Madrid: Cátedra.
- BUCETA CANCELA, M^a José y Mercedes GARCÍA NOVIO (2000). *Estimulación temprana en el niño sordo*. Santiago de Compostela: NINO.
- BURNS, Sarah, Patrick MATTHEWS y Evelyn NOLAN-CONROY (2001). "Language attitudes". En C. Lucas (ed.). *The sociolinguistics of sign languages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.181-216.

- CAMIÑA, Verónica, Alejandra MUIÑOS y Lydia SERÉN (2015). "Experiencias docentes con LSE en el CEIP Santo Paio de Abaixo de Redondela". En I.C. Báez y H. Otero (eds.). *Buscando respuestas en lengua de signos*. Lugo: Axac, pp. 77-88.
- CANDELIER, Michel (coord.), Antoinette CAMILLERI-GRIMA, Véronique CASTELLOTTI, Jean-François DE PIETRO, Ildikó LÓRINCZ, Franz-Joseph MEIBNER, Artur NOGUEROL, Anna SCHRÖDER-SURA y Muriel MOLINIÉ (col.) (2013). *Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas/MAREP*. [Trad. española]. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <<http://bit.ly/2iJgjPr>> [Consulta: marzo 2016].
- CASSANY, Daniel (2006). "Más sobre el PEL de secundaria: reflexiones e ideas personales". En D. Cassany (dir.). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Secretaria General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 53-75.
- CASSANY, Daniel (coord.) (2004). *Portfolio Europeo de las Lenguas para Enseñanza secundaria. Guía Didáctica*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaria General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones. <<http://bit.ly/2iJCBoh>> [Consulta: junio 2016].
- CENTRO DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA [CNLSE] (2015). *Informe sobre el perfil profesional del especialista en lengua de signos española*. Madrid: Real Patronato de la Discapacidad. <<http://bit.ly/1l6Rsqn>> [Consulta: marzo 2016].
- (2014). "Informe sobre la situación de la lengua de signos española". En CNLSE (ed.). *La lengua de signos española hoy. Actas del Congreso CNLSE 2013 sobre la investigación de la lengua de signos española*. Madrid: Real Patronato de la Discapacidad, pp. 7-85. <<http://bit.ly/1BjR1vr>> [Consulta: marzo 2015].
- CHEN-PICHLER, Deborah (2012): "Acquisition". En R. Pfau, M. Steinbach y B. Woll (eds.). *Sign Language. An International Handbook*. Alemania: De Gruyter Mouton, pp. 647-686.
- COMISIÓN PARA LA DETECCIÓN PRECOZ DE LA HIPOACUSIA [CODEPEH] (2009). "Recomendaciones de la Comisión para la Detección Precoz de Hipoacusias 2010". En *Revista FIAPAS, Separata 131*. <<http://bit.ly/2ilZEFk>> [Consulta: agosto 2014].
- (1999). "Propuesta para la detección e intervención precoz de la hipoacusia infantil". En *Anales Españoles de Pediatría 51*, pp. 336-344.

- CONDE MORENCIA, Gisela (2002). "Desarrollo del Portfolio europeo en España". En *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 9, pp. 8-13. <<http://bit.ly/2iuQIKM>> [Consulta: agosto 2014].
- CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE FAMILIAS DE PERSONAS SORDAS [FIAPAS] (2013). *Dossier divulgativo para familias con hijos/as con discapacidad auditiva. Información Básica para el acceso temprano a la lengua oral* (3ª ed.). Madrid: FIAPAS. <<http://bit.ly/2iJkfjb>> [Consulta: diciembre 2016].
- CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE FAMILIAS DE PERSONAS SORDAS [FIAPAS], Carmen JÁUDENES y cols (2011). *Apoyo a la Comunicación Oral en el Ámbito Educativo. Orientaciones prácticas para la aplicación de recursos* (4ª ed.). Madrid: FIAPAS. <<http://bit.ly/2imbmzE>> [Consulta: diciembre 2016].
- CONFEDERACIÓN ESTATAL DE PERSONAS SORDAS [CNSE] (ed.) (2005). *Propuestas curriculares orientativas de la lengua de signos española para las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid: CNSE. <<http://bit.ly/2iJfWVe>> [Consulta: junio 2016]
- (2003). *Libro blanco de la lengua de signos en el sistema educativo*. Madrid: CNSE.
- CONSEJO INTERTERRITORIAL DEL SISTEMA NACIONAL DE SALUD [CISNS] (2003). *Programa de Detección Precoz de la Hipoacusia*. Madrid: Ministerio de Sanidad. <<http://bit.ly/20plt1m>> [Consulta: diciembre 2014].
- CONSELLERÍA DE SANIDADE (2015). *Proceso asistencial integrado da Atención Temperá*. Santiago de Compostela: Consellería de Sanidade, Servicio Galego de Saúde. <<http://bit.ly/2f57S08>> [Consulta: agosto 2016].
- CORDOVA HERNÁNDEZ, Lorena (2012). "Ideologías y actitudes en contextos de multilingüismo pasivo: la revitalización de la lengua chuj en México". En *Proceedings of Symposium for Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin America* (University of Notre Dame, Indiana. 30 de octubre- 2 de noviembre de 2011). <<http://ntrda.me/2icmK0k>> [Consulta: agosto 2014]
- CORREDERA, Azucena (coord.), Elisa VAZQUEZ y Eva Martínez (2004). *Mi Portfolio Europeo de las Lenguas para Educación Primaria. Guía didáctica*. Madrid: MECD, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <<http://bit.ly/2iJmqmU>>. [Consulta: junio 2016].
- COSTELLO, Brendan, Javier FERNÁNDEZ, Saúl VILLAMERIEL, y Marta MOSELLA (2012). "Una lengua sin nativos: consecuencias para la normalización". En CNSE y Fundación CNSE (eds.). *Estudios sobre la lengua de signos española*.

Hacia la normalización de un derecho lingüístico y cultural (Actas del III Congreso Nacional de Lengua de Signos Española). Madrid: UNED, pp. 371-399.

- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division. Traducción al español del Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría General del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A. <<http://bit.ly/P50mEe>> [Consulta: junio 2016].
- CUETO, Santiago, Fernando ANDRADE y Juan LEÓN (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Ministerio de Educación (documento de investigación 44). <<http://bit.ly/2iJyRmN>> [Consulta: agosto 2014].
- CUMMINS, Jim (2005). "La hipótesis de la interdependencia 25 años después: La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe". En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (coords.). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE - Horsori, Universitat de Barcelona.
- DAVIDSON, Kathryn, Diane LILLO-MARTIN y Deborah CHEN-PICHLER (2014). "Spoken English Language Development among Native Signing Children with Cochlear Implants". En *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19 (2), pp. 238-250. <DOI:10.1093/deafed/ent045>.
- DECRETO 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitário de Galicia. DOG nº 97. Martes, 25 de mayo de 2010.
- DECRETO 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA nº 50. Viernes, 13 de marzo de 2015.
- DECRETO 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. DOG nº 171. Martes, 9 de septiembre de 2014.
- DECRETO 120/1998, do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia. DOG nº 79. Lunes, 27 de abril de 1988.

DECRETO 142/2012, de 30 de octubre, del Consejo Social de la Lengua de Signos Catalana y de atribución de funciones en materia de política lingüística de la lengua de signos catalana. DOCG nº 6245. Viernes, 2 de noviembre de 2012.

DECRETO 183/2013, do 5 de decembro, polo que se crea a Rede galega de atención temperá. DOG nº 244. Lunes, 23 de diciembre de 2013.

DECRETO 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM nº 206. Sábado, 6 de septiembre de 2014.

DECRETO 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. DOG nº 242. Miércoles, 21 de diciembre de 2011.

DECRETO 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia. DOG nº 121. Martes, 23 de junio de 2009.

DECRETO 329/2005, do 28 de xullo, polo que se regulan os centros de menores e os centros de atención á infancia. DOG nº 156. Martes, 16 de agosto de 2005.

DECRETO 374/1996, do 17 de outubro, polo que se aproba o Regulamento orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria. DOG nº 206. Lunes, 21 de octubre de 1996.

DECRETO nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasil. Presidência da República. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 2005.

DELGADO MONTOTO, José y María C. BAO FENTE (2007). "Apoyos educativos inclusivos asociados a discapacidad auditiva". En M. Deaño (ed.). *La función de apoyo educativo inclusivo para afrontar las dificultades en el aprendizaje*. XXXIII Reunión Científica Anual AEDES. Ourense: AEDES, pp. 151-170.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2010). *Curriculum provisional de LLengua de signes catalana*. Generalitat de Catalunya: Xarxa Telemática Educativa. Currículos publicados para Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato en <<http://bit.ly/2e4NjPH>> [Consulta: junio 2016].

DEPARTAMENT FOR EDUCATION AND SKILLS [DfES] (2004). *Early Support Monitoring Protocol for Deaf Babies and Children*. London: DfES. <<http://bit.ly/2f9wzHR>> [Consulta: junio 2016].

- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA (2013). *Programa de acceso al currículo de lenguas del alumnado sordo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Programas publicados para Educación Infantil y Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato en <<http://bit.ly/2hwUvsA>> [Consulta: junio 2016].
- DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR [DGIDC] (2009). *Educação bilingue de alunos surdos. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC – Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. <<http://bit.ly/2iJabGS>> [Consulta: junio 2016].
- DIRECCIÓN XERAL DE INNOVACIÓN E XESTIÓN DA SAÚDE PÚBLICA (2016). *Programa galego para a detección da xordeira en período neonatal (PGDXPN). Resultados 2002-2015*. Santiago de Compostela: Consellería de Sanidade, Xunta de Galicia. <<http://bit.ly/2imdO9o>> [Consulta: octubre 2016].
- DOBSON, Alan (2006). "Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio Europeo de las Lenguas". En D. Cassany (dir.). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Secretaria General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 13- 35.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, Ana Belén (2009): "Educación para la inclusión de alumnos sordos", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), pp. 45-51. <<http://bit.ly/2imd18h>> [Consulta: agosto 2014].
- ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo (2003). "Zubileta: Una escuela inclusiva y de calidad en/con todos los sentidos". Ponencia presentada en el congreso *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva* (San Sebastián, 29-31 de octubre de 2003). <<http://bit.ly/2hzOM7a>> [Consulta: marzo 2015].
- EMMOREY, Karen (2002). "The Critical Period Hypothesis and the Effects of Late Language Acquisition". En K. Emmorey. *Language, cognition, and the brain insights from sign language research*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 205-226.
- ENNS, Charlotte, Tobias HAUG, Rosalind HERMAN, Robert HOFFMEISTER, Wolfgang MANN y Lyne McQUARRIE (2016). "Exploring Signed Language Assessment Tools around the World". En M. Marschark, V. Lampropoulou y E. Skordilis (eds.). *Diversity in Deaf Education*. Oxford University Press.

- ESPAÑA (2008). *INSTRUMENTO de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006*. BOE nº 96. Lunes, 21 de abril de 2008.
- ESPIÑO ÁLVAREZ, María y Carolina OGÉN MORADO (2014). "Logopedia no implante coclear". Charla impartida en la *XV Semana Cultural de acercamiento a la comunidad sorda* del CIFP Ánxel Casal – Monte Alto (A Coruña, 24 de marzo de 2014).
- FASOLD, Ralph (1996[1984]). *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la Sociolingüística*. [Trad. española]. Madrid: Visor Libros.
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE PROFESIONALES DE ATENCIÓN TEMPRANA [GAT] (2011). *La realidad actual de la Atención Temprana en España*. Madrid: Real Patronato de la Discapacidad.
- (2005). *Recomendaciones técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato de la Discapacidad.
- (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Xemma y CORRAL ESTEVE, Cristina (2007). *Portfolio Europeo de las Lenguas. Modelo de Promoción de Plurilingüismo para la Interacción Cultural*. Vigo: Ideaspropias.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Mauro (2006). "Una revisión crítica de los argumentos en pro del mantenimiento de la diversidad lingüística (y cultural)". En *Homenaje al Profesor José Andrés de Molina Redondo. Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística General (1)*. Granada: Granada Lingüística, pp. 239-258.
- (2004). "El gallego en los últimos años: entre la realidad y los deseos". En E. Ridruejo (coord.). *Las otras lenguas de España: IV Curso de invierno de la Universidad de Valladolid*. Valladolid: Universidad de Valladolid, centro Buendía, pp. 19-40.
- (2000). "Cuando los hablantes se niegan a elegir: multilingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva". En *Estudios de sociolingüística: Linguas, sociedades e culturas*, 1 (1), pp. 47-58.
- (1984). *Conocimiento, uso y actitudes lingüísticas de los alumnos de E.G.B. del Municipio de Santiago*. Tesis doctoral. Santiago: Universidade de Santiago de Compostela.

- FERNÁNDEZ-VIADER, M^a Pilar, Georgina BARELLA, Natalia PÉREZ y Antonia BAREA (2015). "Test de evaluación para las LS: Proyecto SignMET". En CNLSE (ed.). *Actas del Congreso CNLSE 2014 sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española*. Madrid: Real Patronato de la Discapacidad, pp. 165-176. <<http://bit.ly/1KqqnGh>> [Consulta: marzo 2016].
- FERNÁNDEZ-VIADER, M^a Pilar y M^a Virginia YARZA (2005). "Experiencias bilingües para la educación del niño sordo en Cataluña (España)". En M.P. Fernández-Viader y E. Pertusa (coords.). *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona, pp. 257-265.
- FIGUERAS CASANOVAS, Neus (2006). "Del Marco Común Europeo de Referencia al Portfolio Europeo de las Lenguas". En D. Cassany (dir.). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Secretaria General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 37-51.
- FRANCO GARCÍA, M^a Dolores y Rubén NOGUEIRA FOS (2011). "Nuevos escenarios para la educación inclusiva: el proyecto ABC de atención al alumnado sordo". En J. Navarro (coord.). *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <<http://bit.ly/2hzM2q6>> [Consulta: agosto 2014].
- FREIJEIRO OCAMPO, Eva (2015). "La LSE en el proceso de adquisición de la lengua oral". En I.C. Báez y H. Otero (eds.). *Buscando respuestas en lengua de signos*. Lugo: Editorial Axac, pp.11-28.
- FRIGOLA, Santiago, Delfina ALIAGA, Gemma BARBERÁ y Cristina GELPÍ (2015). "La lengua de signos en los estudios universitarios de grado de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra". En CNLSE (ed.). *Actas del Congreso CNLSE 2014 sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española*. Madrid: Real Patronato de la Discapacidad, pp. 257-269. <<http://bit.ly/1KqqnGh>> [Consulta: marzo 2016].
- FUNDACIÓN CNSE (2014). *Propuesta curricular de la lengua de signos española. Nivel usuario independiente B2*. Madrid: Fundación CNSE.
- (2013). *Portfolio digital de la Lengua de Signos Española*. Madrid: Fundación CNSE. <<http://www.fundacioncnse.org/portfoliols>> [Consulta: marzo 2016].
- (2012). *Propuesta curricular de la lengua de signos española. Nivel usuario independiente B1*. Madrid: Fundación CNSE.

- (2011). *Entiéndelo antes de hablar*. Madrid: Fundación CNSE.
- (2010a). *Propuesta curricular de la lengua de signos española. Nivel usuario básico A1-A2*. Madrid: Fundación CNSE.
- (2010b). *Vamos a signar. Material de apoyo para el aprendizaje de la lengua de signos española para Educación Primaria*. Madrid: Fundación CNSE.
- (2007). *Atención Temprana a niños y niñas sordos. Guía para profesionales de los diferentes ámbitos*. Madrid: Fundación CNSE.
- GARCÍA, Fátima, Carmen GUILLÉN, Manuel GONZÁLEZ, Javier GIONZÁLEZ, Isabel SERNA y José Manuel VEZ (2004). "Marco y Portafolio: *Porta Linguarum* para los europeos". En *Porta Linguarum*, 2, pp. 69-72.
- GARCÍA-SÁNCHEZ, Francisco A (2014). "Atención Temprana: enfoque centrado en la familia". En Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología (ed.) *XXIX Congreso AELFA. Logopedia: evolución, transformación y futuro*. Madrid: AELFA, pp. 286-302.
- GARCÍA-SÁNCHEZ, Francisco A., Claudia T. ESCORCIA, M^a Cristina SÁNCHEZ-LÓPEZ, Noelia ORCAJADA y Encarnación HERNÁNDEZ-PÉREZ (2014). "Atención Temprana centrada en la familia". En *Siglo Cero*, 45 (3) pp. 6-27. <<http://bit.ly/2im06mQ>> [Consulta: marzo 2016].
- GARRIDO, Marian, Ana RODRÍGUEZ, Reyes RODRÍGUEZ, y Anselmo SÁNCHEZ (2008). *El niño de 0 a 3 años. Guía de Atención Temprana para padres y educadores*. La Rioja: Gobierno de la Rioja, Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- GOLDIN-MEADOW, Susan (2012). "Homesign: gesture to language" En R. Pfau, M. Steinbach y B. Woll (eds.). *Sign Language. An International Handbook*. Alemania: De Gruyter Mouton, pp. 601-625.
- (2009). "From gesture to word" En E.L. Bavin (ed.). *The Cambridge Handbook of Child Language*. New York: Cambridge University Press, pp. 145-160.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Juan (2008). "Metodología para el estudio de las actitudes". En *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 229-238.

- GRAÑA MENDUIÑA, Eva (2015). "La normalización de la LSE en el CEIP Escultor Acuña de Vigo". En I.C. Báez y H. Otero (eds.). *Buscando respuestas en lengua de signos*. Lugo: Editorial Axac, pp. 67-76.
- (2011). "Reflexións sobre o uso da LS na comunidade educativa". Charla impartida en la *XII Semana Cultural de acercamiento a la comunidad sorda* del CIFP Ánxel Casal – Monte Alto (A Coruña, 24 de marzo de 2011). Documento inédito cedido por la autora.
- GRAS FERRER, Victòria (2008). "Can signed language be planned? Implications for interpretation in Spain". En C. Plaza y E. Morales (eds.). *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Ámsterdam: John Benjamins, pp.165-193.
- GROSJEAN, François (1982). *Life with two languages*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1999). "The right of the deaf child to grow up bilingual". Traducción al español de Mari Luz Perea Costa (2000). "El derecho del niño sordo a crecer bilingüe". <<http://bit.ly/2iigDWC>> [Consulta: agosto 2014].
- GUMPERZ, John J. (1981). "Communicative Competence". En N. Coupland y A. Jaworski (eds.) (1997). *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook*. London: MacMillan Press Ltd, pp. 39-48.
- HASSANZADEH, Saeid (2012). "Outcomes of cochlear implantation in deaf children of deaf parents: comparative study". En *The Journal of Laryngology & Otology*, 126 (10), pp. 989-994. <DOI: 10.1017/S0022215112001909>.
- HAUG, Tobias (2011). *Adaptation and Evaluation of a German Sign Language Test*. Hamburgo: Hamburg University Press. <<http://d-nb.info/1011950847/34>> [Consulta: agosto 2016].
- (2008). "Review of Sign Language Assessment Instruments". En A. Baker y B. Woll (eds.). *Sign language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 51-85.
- HAUG, Tobias y Jörg KELLER (2011). "ESF Exploratory Workshop on Development of Theoretical and Practical Guidelines for the Adaptation of the Common European Framework of Reference (CEFR) to Sign Languages". En *Scientific Report*. Zurich (Switzerland): University of Applied Sciences of Special Needs Education Zurich (HfH) and Zurich University of Applied Sciences (ZHAW). <<http://bit.ly/2hRwWs8>> [Consulta: agosto 2016].

- HERNÁNDEZ CAMPOY, Juan Manuel y Manuel ALMEIDA SUÁREZ, (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Granada: Comares.
- HERRERO BLANCO, Ángel (2006). "Mudo, sordomudo, sordo: viejas pócimas y nuevas denominaciones". En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (eds.). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica, investigación e intervención en patologías del lenguaje* (1). Valencia: Universitat, pp. 225-251.
- (2003). *Escritura alfabética de la lengua de signos española. Once lecciones*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- HILL, Joseph (2013). "Language ideologies, policies and attitudes toward signed languages". En R. Bayley, R. Cameron y C. Lucas (eds.). *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 680-697.
- (2012). *Language Attitudes in the American Deaf Community*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- HOITING, Nini (2006). "Deaf children are verbs attenders: early sign vocabulary development in dutch toddlers". En B. Shick, M. Marschark y P. Spencer (eds.). *Advances in the sign language development of deaf children*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 161-188.
- HOITING, Nini y Dan Isaac SLOBIN (2007). "From gestures to signs in the acquisition of sign language". En S.D. Duncan, J. Cassell y E.T. Levy (eds.). *Gesture and the dynamic dimension of language: Essays in honor of David McNeill*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 51-65.
- HOLGADO GONZÁLEZ, Miriam y Carolina I. MEDINA ALONSO (2011). "Educación integrada de alumnado sordo con maestros bilingües". En J. Navarro (coord.). *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <<http://bit.ly/2hzM2q6>> [Consulta: agosto 2014].
- HUGUET CANALÍS, Ángel (2006). *Plurilingüismo y escuela en Aragón: un estudio sobre las actitudes ante las lenguas aragonesas (aragonés, castellano y catalán) y las lenguas extranjeras*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses, col. Cosas Nuestras nº 32.
- HUGUET, Ángel, Silvia M^a CHIREAC, Judit JANÉS, Cecilio LAPRESTA, José Luis NAVARRO, Mónica QUEROL y Clara SANSÓ (2008). "La educación bilingüe: ¿una respuesta al Aragón trilingüe?". En *Revista de Psicodidáctica*, 13 (2), pp.13-31.

- HUGUET, Ángel, José Luis NAVARRO y Judith JANÉS (2007). "La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar". En *Anuario de Psicología*, 38 (3), pp. 357-375.
- HUMPHRIES, Tom, Poorna KUSHALNAGAR, Gaurav MATHUR, Donna Jo NAPOLI, Carol PADDEN y Christian RATHMANN (2014). "Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do". En *Language* 90 (2), e31-e52. Traducción al español de Josep Quer y Jordina Sánchez Amat (2014). "Garantizar la adquisición del lenguaje para los niños sordos: ¿Qué pueden hacer los lingüistas?" <<http://bit.ly/2hRoZ6f>> [Consulta: agosto 2014].
- IGLESIAS ÁLVAREZ, Ana (1999). "O poder explicativo e predictivo das actitudes lingüísticas". En *Verba*, 26, pp. 273-307.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA [INE] (2008). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia 2008*. <<http://bit.ly/2bitepR>> [Consulta: agosto 2014].
- JANÉS CARULLA, Judith (2006a). *Les actituds lingüístiques de l'alumnat d'origen immigrant a Catalunya. Una anàlisi d'algunes variables del àmbit escolar i sociofamiliar*. Tesis doctoral. Lleida: Universitat de Lleida, Departament de Pedagogia i Psicologia.
- (2006b). "Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), pp. 117-132.
- JARQUE, M^a José, Esperanza MORALES y Júlia GARRUSTA (2015). "Valoración de las habilidades comunicativas en el contexto escolar en un modelo bilingüe intermodal". En CNLSE (ed.). *Actas del Congreso CNLSE 2014 sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española*. Madrid: Real Patronato de la Discapacidad, pp.115-117. <<http://bit.ly/1KqqnGh>> [Consulta: marzo de 2016].
- JÁUDENES CASAUBÓN, Carmen (2012). "Programas de atención y seguimiento del niño sordo. Implicaciones socioeducativas". En G. Trinidad y C. Jáudenes (coords.). *Sordera Infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Guía práctica para el abordaje interdisciplinar* (2^a ed.). Madrid: FIAPAS, pp. 11- 24. <<http://bit.ly/2eqSN8p>> [Consulta: junio 2016].
- JÁUDENES CASAUBÓN, Carmen e Irene PATIÑO MACEDA (2012). "Recursos para el acceso a la información, la comunicación y al conocimiento en el ámbito educativo". En G. Trinidad y C. Jáudenes (coords.). *Sordera Infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Guía práctica para el abordaje*

- interdisciplinar* (2ª ed.). Madrid: FIAPAS, pp. 213- 229. <<http://bit.ly/2eqSN8p>> [Consulta: junio 2016].
- JIMÉNEZ ROMERO, María Jesús (2011). *El implante coclear en población infantil*. Tesis doctoral. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- JIMÉNEZ, Mª Jesús, Mª José PINO y Javier HERRUZO (2008). "A comparative study of speech development between deaf children with cochlear implants who have been educated with spoken or spoken+sign language". En *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 73 (1), pp. 109-14. <DOI:10.1016/j.ijporl.2008.10.007>.
- JUÁREZ SÁNCHEZ, Adoración (coord.) (2007). *Manual Técnico para la utilización de la guía para la valoración integral del niño con discapacidad auditiva*. Comité Español de Audiofonología (CEAF). Madrid: Real Patronato de la Discapacidad. <<http://bit.ly/2hA68AO>> [Consulta: junio 2016].
- JUÁREZ SÁNCHEZ, Adoración y Marc MONFORT JUÁREZ (2001). *Algo que decir*. Madrid: Entha Ediciones.
- JUNIOR, Joel BARBOSA y Teresa Cristina DOS SANTOS (2013). "La formación del traductor e intérprete de lengua de signos brasileña y lengua portuguesa. Ámbitos de actuación y áreas de especialización: la necesidad de un servicio de calidad". En R. Barranco-Droege, E.M. Pradas y O. García (eds.). *Quality in interpreting: widening the scope (2)*. Granada: Comares, pp. 315-339.
- KANNAPELL, Barbara (1989). "An examination of deaf college students' attitudes toward ASL and English". En C. Lucas (ed.). *The Sociolinguistics of the Deaf Community*. San Diego (California): Academic Press, pp. 191-210.
- KARNOPP, Lodenir y Ronice Müller de QUADROS (2001). "Educação Infantil para Surdos". En E. Román y V. Steyer (orgs.). *A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado*. Edulbra: Canoas, pp. 214-230.
- KELLY, Vince y Jack LONERGAN (2009). "Sign language, signing, and gesticulation: Considerations in developing performance descriptors in a European Language Portfolio for Deaf and Hard of Hearing people". En *A Language Training London Report: Second Full Consortium Meeting* (Plzen, Czech Republic, 30-31 de octubre de 2009). <<http://bit.ly/2hts1g7>> [Consulta: noviembre 2015].

- KIGER, Gary (1997). "The Structure of Attitudes Toward Persons Who Are Deaf: Emotions, Values, and Stereotypes". En *The Journal of Psychology*, 131 (5), pp. 554-560. <DOI:10.1080/00223989709603544>.
- KRAUSNEKER, Verena (2015). "Ideologies and Attitudes toward Sign Languages: An Approximation". En *Sign Language Studies*, 15 (4), pp. 411-431. <DOI: 10.1353/sls.2015.0014>.
- LABORIT, Enmanuelle (2003). *El grito de la gaviota* (5ªed.). Barcelona: Seix Barral.
- LASAGABASTER HERRARTE, David y Ángel HUGUET CANALÍS (2007). "The Linguistic Issue in Some European Bilingual Contexts: Some Final Considerations". En D. Lasagabaster y A. Huguet (eds.). *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language use and attitudes*. Great Britain: Multilingual Matters (135), pp. 234-251.
- LAPRESTA, Cecilio, Ángel HUGUET y Judith JANÉS (2010). "Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña". En *Revista de Educación*, 353, pp. 521-547.
- LEESON, Lorraine (2006). "Signed Languages in Education in Europe – a preliminary exploration". En *Languages of Schooling: towards a Framework for Europe*. Strasbourg: Council of Europe. <<http://hdl.handle.net/2262/27000>> [Consulta: noviembre 2015].
- LEESON, Lorraine, Beepie VAN DEN BOGAERDE, Cristian RATHMANN y Tobias HAUG (2016). *PROSIGN. Sign languages and the Common European Framework of References for Languages Common Reference Level Descriptors*. Graz: European Centre for Modern Language, Council of Europe. <<http://hdl.handle.net/2262/76217>> [Consulta: marzo 2016].
- LEY 17/2010, de 3 de junio, de la lengua de signos catalana. BOE nº 156. Lunes, 28 de junio de 2010.
- LEY 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. BOE nº 355. Miércoles, 24 de octubre de 2007.
- LEY 33/2011, de 4 de octubre, General de Salud Pública. BOE nº 240. Miércoles, 5 de octubre de 2011.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238. Jueves, 4 de octubre de 1990.

- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106. Jueves, 4 de mayo de 2006.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295. Martes, 10 de diciembre de 2013.
- LILLO-MARTIN, Diane (2009). "Sign language acquisition studies". En E.L. Bavin (ed.). *The Cambridge Handbook of Child Language*. New York: Cambridge University Press, pp. 399-415.
- LINEROS, Rocío, Pilar ARNÁIZ, Juan NAVARRO, Francisco J. SOTO, Teresa LÓPEZ, Francisco MARTÍNEZ, Rubén NOGUEIRA y Emilio IVARS (2010). "La evaluación de la competencia comunicativa en lengua de signos española". En P. Arnaiz, M.D. Hurtado y F.J. Soto (coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <<http://bit.ly/2icKqlo>> [Consulta: junio 2015].
- LIÑARES BARBEITO, Luis (2003). "Apuntes para una sociología de la comunidad sorda". En *Revista Educación y Bibliotecas. Dossier bibliotecas públicas y comunidad sorda*, 138, pp. 49-61. <<http://bit.ly/2iM1oUG>> [Consulta: enero 2014].
- LITTLE, David y Radka PERCLOVÁ (2003). *El portafolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <<http://bit.ly/2ip3MEg>> [Consulta: junio 2016].
- LLOYD, Karen (2009). *Policy on Early Intervention for Deaf and Hard of Hearing Children*. Melbourne: Deaf Australia Inc. <<http://bit.ly/2hTBuyq>> [Consulta: enero 2014].
- LÓPEZ MORALES, Humberto (2004). *Sociolingüística* (3ªed.). Madrid, Gredos.
- (1994). *Métodos de Investigación Lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España, col. Biblioteca Filológica.
- LOUREIRO-RODRÍGUEZ, Verónica (2008). *Language attitudes and values among Galician adolescents*. Tesis doctoral. California: University of California Davis, <<http://search.proquest.com/docview/878895324>> [Consulta: junio 2016].
- LOUREIRO-RODRÍGUEZ, Verónica, May M. BOGGES y Anne GOLDSMITH (2012). "Language attitudes in Galicia: using the matched-guise test among high school students". En *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34 (2), pp. 136-153. <DOI: 10.1080/01434632.2012.729591>.

- MACHADO, Eliseu José (2013). *Formação de professores em Libras para a inclusão dos surdos na escola. A contribuição do curso de pedagogia e da Universidade Estadual de Campinas*. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Campinas, São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. <<http://bit.ly/2hTyh1B>> [Consulta: enero 2015].
- MADRID CÁNOVAS, Sonia e Inmaculada BLEDA GARCÍA (2011). "Dificultades pragmáticas del niño sordo con implante coclear". En *Revista de Investigación Lingüística*, 14, pp. 87-107. <<http://bit.ly/2ifk3ex>> [Consulta: enero 2015].
- MAGGIO DE MAGGI, Mariana (2012). "Valoración de la capacidad funcional auditiva en los niños con deficiencias auditivas". En *Boletín AELFA*, 12 (2), pp. 34-40.
- MARCHESI, Álvaro (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos* (3ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- MARCHESI, Álvaro y Eva Mª PÉREZ (2005). Opinión de las familias sobre la calidad de la educación. Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM). <<http://bit.ly/2iMcjxM>> [Consulta: enero 2015].
- MARTÍNEZ FEITO, Rosa Ángeles (2011). "El Portfolio europeo de las lenguas como herramienta metodológica en el enfoque AICLE". En C. Escobar, N. Evnitskaya, E. Moore y A. Patiño Maceda (eds.). *AICLE – CLIL – EMILE Educació plurilingüe: Experiencias, research & polítiques*. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, pp. 229- 242. <<http://bit.ly/2if8LqH>> [Consulta: junio 2015].
- MARTÍNEZ, Mª Paz, Antonio MORANT y Jaime MARCO (2003). "Bibliografía fundamental". En J. Marco y S. Matéu (coords.). *Libro Blanco sobre Hipoacusia: Detección precoz de la Hipoacusia en recién nacidos*. Madrid: CODEPEH - Ministerio de Sanidad y Consumo, pp. 177-194. <<http://bit.ly/2hwr8TW>> [Consulta: marzo 2014].
- MARSCHARK, Marc, Debra M. SHAVER, Katherine M. NAGLE y Lynn A. NEWMAN (2015). "Predicting the academic achievement of deaf and hard of hearing students from individual, household, communication and educational factors". En *Exceptional Children*, 81 (3), pp. 350-369. <DOI: 10.1177/0014402914563700>.
- MENA LEDESMA, Patricia (1999). "Actitudes lingüísticas e ideologías educativas". En *Alteridades*, 9 (17), pp. 51-70. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. <<http://bit.ly/2hTCJh0>> [Consulta: agosto 2014]

- MINEIRO, Ana, Mara MOITA, Sofia LYNCE, Sara CARVALHO, Francisca G. CASTRO, Joana C. BRANCO y María E. SANTOS (2014a). *Desenvolvimento da Linguagem Oral em crianças surdas com implante coclear – Guidelines (1)*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa (UCP).
- MINEIRO, Ana, María V. NUNES, Mara MOITA, Sonia SILVA y Alexandre CASTRO-CALDAS (2014b). "Bilingualism and Bimodal Bilingualism in Deaf People: A neurolinguistic approach". En M. Marschark, G. Tang y H. Knoors (eds.). *Bilingualism and bilingual deaf education*. New York: Oxford University Press, pp. 187-210.
- MINGUET SOTO, Amparo (2015). "Centro de Atención Temprana bilingüe para niños y niñas sordos de 0 a 6 años". En CNLSE (ed.). *Actas del Congreso CNLSE 2014 sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española*. Madrid: Real Patronato de la Discapacidad, pp. 57-67. <<http://bit.ly/1KqqnGh>> [Consulta: marzo 2016].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE [MECD] (2015). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2013-2014*. <<http://bit.ly/2hBWM7o>> [Consulta: febrero 2016].
- (2004a). *Mi Primer Portfolio*. Madrid: MECD - Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones. <<http://bit.ly/2hwD4oJ>> [Consulta: junio 2016].
- (2004b). *Mi Portfolio Europeo de las Lenguas. Educación Primaria*. Madrid: MECD - Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones. <<http://bit.ly/2iMVHtD>> [Consulta: junio 2016].
- (en prensa). *Mi Primer Portfolio* (versión multimodal). Madrid: MECD - Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- (en prensa). *Mi Portfolio Europeo de las lenguas. Educación Primaria* (versión multimodal). Madrid: MECD - Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- MONFORT JUÁREZ, Marc (2013). "Intervención habilitadora. Sistemas aumentativos de comunicación". En FIAPAS (Jáudenes, C. et al.). *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva* (5ª ed.). Madrid: FIAPAS, pp. 260-274. <<http://bit.ly/2iN1vDF>> [Consulta agosto 2016].

- MONSALVE GONZÁLEZ, Asunción y NÚÑEZ BATALLA, Faustino (2006). "La importancia del diagnóstico e intervención temprana para el desarrollo de los niños sordos. Los programas de detección precoz de la hipoacusia". En *Intervención Psicosocial*, 15 (1), pp. 7-28.
- MORALES LÓPEZ, Esperanza (2008). "Sign bilingualism in Spanish deaf education". En Plaza, C. y Morales, E (eds.). *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Ámsterdam: John Benjamins, pp. 223-276.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2013). "¿Cómo realizan las lenguas señadas la facultad del lenguaje?". En J.C. Moreno. *Cuestiones clave de la Lingüística*. Madrid: Síntesis, pp. 127-160.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2012). *Sociolingüística cognitiva: Propositiones, escolios y debates*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel.
- (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.
- MORENO-TORRES, Ignacio, Gema BLANCO y Sonia MADRID (2015). "Hacia un modelo explicativo del desarrollo lingüístico del niño con implante coclear". En *Revista FIAPAS, Separata 154*. <<http://bit.ly/2iDq4IN>> [Consulta: junio 2016].
- MORGAN, Gary (2015). "Social-cognition for learning as a deaf student". En H. Knoors y M. Marschark (eds.). *Educating Deaf Students: Creating a Global Evidence Base*. New York: Oxford University Press, pp. 261-282.
- (2014). "On language acquisition in speech and sign: development of combinatorial structure in both modalities". En *Frontiers in Psychology*, 5. <DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01217>.
- MUNTANER GUASP, Joan J (2010). "De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo". En P. Arnaiz, M.D. Hurtado y F.J. Soto (coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <<http://bit.ly/2iDg10l>> [Consulta: noviembre 2014].
- MUÑOZ-BAELL, Irma M^a, Carlos ÁLVAREZ-DARDET, M^a Teresa RUIZ-CANTERO, Emilio FERREIRO-LAGO y Eva AROCA-FERNÁNDEZ (2013). "Educación

- bilingüe del alumnado sordo: pilares para un cambio estratégico". En *Revista de Educación*, 361. <DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-150>.
- (2008). "Setting the stage for school health-promoting programmes for Deaf children in Spain". En *Health Promotion International*, 23 (4). Oxford University Press, pp. 311-327.
- NATIONAL DEAF CHILDREN'S SOCIETY [NDCS] (2013). *Early Support: Information about deafness and hearing loss* (2nd ed.). London: NDCS. <<http://bit.ly/2itiidJ>> [Consulta: septiembre 2016].
- NOGALES ÁLVAREZ, Isabel (2012). "Colegio Gaudem: Formación en LSE para todos". En CNSE y Fundación CNSE (eds.). *Estudios sobre la lengua de signos española. Hacia la normalización de un derecho lingüístico y cultural* (Actas del III Congreso Nacional de Lengua de Signos Española). Madrid: UNED, pp. 269-277.
- NOGUEIRA FOS, Rubén (2015). "Elaboración del currículum para la enseñanza y aprendizaje de la LSE. El Proyecto ABC de Murcia". En I.C. Báez y H. Otero (eds.). *Buscando respuestas en lengua de signos*. Lugo: Editorial Axac, pp. 97-113.
- NOGUEIRA FOS, Rubén, Saúl VILLAMERIEL, Brendan COSTELLO, Gemma BARBERÁ y Marta MOSELLA (2012): "Efectos de la presencia de intérpretes en el aula para la normalización de la lengua de signos española". En CNSE y Fundación CNSE (eds.). *Estudios sobre la lengua de signos española. Hacia la normalización de un derecho lingüístico y cultural* (Actas del III Congreso Nacional de Lengua de Signos Española). Madrid: UNED, pp. 401-415.
- NORDBY, Laura (2007). *A Survey of Language Attitudes of Stakeholders within the Jamaican Association for the Deaf Educational System*. Washington: Gallaudet University. <<http://bit.ly/2iKcrPf>> [Consulta: noviembre 2014].
- NÚÑEZ, Faustino, Carmen JÁUDENES, Jose Miguel SEQUÍ, Ana VIVANCO y Jose ZUBICARAY (2015). "Recomendaciones CODEPEH 2014". En *Revista Española de Discapacidad*, 3 (1), pp. 163-186. <DOI: 10.5569/2340-5104.03.01.09>.
- ORDEN, de 24 de julio de 1998, por la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia regulada por el Decreto 120/1998. DOG nº 147. Viernes, 31 de julio de 1998.

- ORDEN, de 27 de diciembre de 2002, por la que se establecen las condiciones y criterios para la escolarización en centros sostenidos con fondos públicos del alumnado de educación no universitaria con necesidades educativas especiales. DOG nº 20. Jueves, 30 de enero de 2003.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS [ONU] (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <<http://bit.ly/1pX3OTp>> [Consulta: noviembre 2014].
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO] (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia. <<http://bit.ly/2hLzyXM>> [Consulta: enero 2015].
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD [OMS] (2015). *Sordera y pérdida de la audición*. [Nota descriptiva Nº 300]. Organización Mundial de la Salud: WHO Media Centre. <<http://bit.ly/1bEK9dW>> [Consulta: agosto 2015].
- (2014). *Evaluación multipaís de la capacidad nacional de prestación de atención audiológica*. Ginebra (Suiza): WHO Document Production Services. <<http://bit.ly/2ituQSp>> [Consulta: agosto 2015].
- (2010). *Newborn and infant hearing screening: current issues and guiding principles for action*. Ginebra (Suiza): WHO Document Production Services. <<http://bit.ly/2i55O9h>> [Consulta: agosto 2015].
- ORTEGA Y GASSET, José (1959). *Ideas y creencias* (6ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe, col. Austral.
- ORTIZ JIMÉNEZ, Macarena (2013). "¿Pluralidad y policentrismo normativo o corrección política?". En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*. Girona: Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, pp. 653-663. <<http://bit.ly/2f4TSUg>> [Consulta: noviembre 2015].
- PALACIOS BLANCO, Santiago (2013). "Intervención educativa: el sistema educativo y el alumnado con discapacidad auditiva". En FIAPAS (Jáudenes, C. et al.). *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva* (5ª ed.). Madrid: FIAPAS, pp. 324-335. <<http://bit.ly/2iN1vDF>> [Consulta agosto 2016].

- PARENTE ARIAS, Pablo y Ramón VIZOSO VILLARES (2002). *Programa galego para a detección da xordeira en período neonatal. Guía para o cribado, diagnóstico e tratamento da hipoacusia neonatal*. Santiago de Compostela: Consellería de Sanidade, Xunta de Galicia. <<http://www.sergas.es/Saude-publica/Documents/475/Guia.pdf>> [Consulta: agosto 2014].
- PÉREZ, Mar, Marian VALMASEDA, Begoña DE LA FUENTE, Ignacio MONTERO y Sophie MOSTAERT (2013). "Desarrollo del vocabulario temprano en niños con implante coclear escolarizados en centros con bilingüismo oral-signado". En *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34 (2), pp. 85-97. <DOI: 10.1016/j.rlfa.2013.07.008>.
- PÉREZ, Mar, Marian VALMASEDA y Gary MORGAN (2014). "Sign Bilingual and Co-enrolment Education for children with cochlear implants in Madrid, Spain: A Case Study". En M. Marschark, G. Tang y H. Knoors (eds.). *Bilingualism and bilingual deaf education*. New York: Oxford University Press, pp. 368-395.
- PÉREZ SÁNCHEZ, Isabel (2006). "Atención temprana en niños con sordera". En V. Acosta (dir.). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson, pp. 57-72.
- PÉREZ-VIDAL, Carmen (2006). "Actitudes y creencias en la adquisición de lenguas con el PEL de Secundaria". En D. Cassany (dir.). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Secretaria General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp.171-189.
- PIRIZ GÓMEZ, Mar y Pilar ALONSO RODRÍGUEZ (2015). "La convivencia de las lenguas en el colegio Gaudem". En CNLSE (ed.). *Actas del Congreso CNLSE 2014 sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española*. Madrid: Real Patronato de la Discapacidad, pp. 211-217. <<http://bit.ly/1KqqnGh>> [Consulta: marzo 2016].
- PLAZA-PUST, Carolina (2012). "Deaf education and bilingualism". En R. Pfau, M. Steinbach y B. Woll (eds.). *Sign Language. An International Handbook*. Alemania: De Gruyter Mouton, pp. 949-979.
- PORTEIRO FRESCO, Minia (2012). *El subtulado como herramienta complementaria en la rehabilitación logopédica de patologías lingüísticas*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Traducción e Interpretación.

- PORTILLA GUTIÉRREZ, Alicia y Alfonso VÁZQUEZ ÁLVAREZ (2002). "Programa de Atención Temprana, Atención a Familias y Gabinete de Audioprótesis". En B. Eyaralar y J. Bruno (coords.). *Programa de Atención al Déficit Auditivo Infantil*. Asturias: Dirección General de Salud Pública, Consejería de Salud y Servicios Sanitarios. <<http://bit.ly/2f6iDiM>> [Consulta: agosto 2014].
- PRATS, Blanca, Ramón PRATS y Antoni PLASÈNCIA (coords.) (2010). *Protocol per a la detecció precoç, el diagnòstic, el tractament i el seguiment de la hipoacúsia neonatal*. Barcelona: Direcció General de Salut Pública, Departament de Salut, Generalitat de Catalunya. <<http://bit.ly/2i5lyYI>> [Consulta: septiembre 2016].
- PROPOSICIÓN NO DE LEY, *del Grupo Parlamentario Popular en el Congreso, por la que se insta al Gobierno a articular un plan nacional de prevención de la sordera infantil* (Número de expediente 162/000304). D.S. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., nº 221. Martes, 16 de marzo de 1999.
- QUADROS, Ronice MÜLLER DE (2004). "O intérprete educacional". En Secretaria de Educação Especial [SEESP] - Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC – SEESP, pp. 59-72. <<http://bit.ly/2j06FYK>> [Consulta: enero 2015].
- (2003). "Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão". En *Ponto de Vista*, 5. Florianópolis, pp. 81-111. <<http://bit.ly/2iKKlh4>> [Consulta: enero 2015].
- QUADROS, Ronice MÜLLER DE, Carina CRUZ y Aline PIZZIO (2012). "Memória fonológica em crianças bilíngues bimodais e crianças com implante coclear". Em *ReVEL*, 10 (19), pp. 185-212. <<http://bit.ly/2hNCHK5>> [Consulta: septiembre 2016].
- QUADROS, Ronice MÜLLER DE, Aline PIZZIO, Carina CRUZ y Aline de SOUSA (2016). "Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais". En *Revista Brasileira da Lingüística aplicada, Belo Horizonte*, 16 (1), pp. 1-24. <DOI: 10.1590/1984-639820159143>.
- QUADROS, Ronice MÜLLER DE y Magali L.P. SCHMIEDT (2006). *Ideas para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP. <<http://bit.ly/UfLHZS>> [Consulta: enero 2015].
- QUADROS, Ronice MÜLLER DE y Marianne ROSSI STUMPF (2009). "O primeiro curso de graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais: Educação à distancia". En

- Educação Temática Digital* 10 (2). Campinas, pp. 169-185. <<http://bit.ly/2iyGCJx>> [Consulta: enero 2015].
- QUER VILLANUEVA, Josep (2007): "Del naixement i la (su)pervivència de les llengües de signes". En E. Colón y L. Gimeno (coords.). *Ecologia lingüística i desaparició de llengües*. Castellón: Universitat Jaume I, Servicio de Publicaciones, pp. 93-104.
- RAMALLO FERNÁNDEZ, Fernando (2011). "O enclave lingüístico de Xálima: unha análise sociolingüística". En *Estudos de Lingüística Galega* (3), pp. 111- 135. <DOI: 10.3309/1989-578X-11-6>.
- RAMÓN Y CAJAL, Santiago (1897). *Reglas y consejos sobre investigación biológica. Los tónicos de la voluntad*. Madrid: Espasa-Calpe (ed. 1991).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [RAE] (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. Madrid: Espasa. [Versión online]. <<http://dle.rae.es/>> [Consulta: diciembre 2015].
- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE nº 52. Sábado, 1 de marzo de 2014.
- REAL DECRETO 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. BOE nº 65. Sábado, 16 de marzo de 1985.
- REAL DECRETO 831/2014, de 3 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Mediación Comunicativa y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE nº 259. Sábado, 25 de octubre de 2014.
- REAL DECRETO 921/2010, de 16 de julio, por el que se modifica el Estatuto del Real Patronato sobre Discapacidad aprobado por el Real Decreto 946/2001, de 3 de agosto, para regular el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española. BOE nº 173. Sábado, 17 de julio de 2010.
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE nº 3. Sábado, 3 de enero de 2015.
- REAL DECRETO 2060/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos y las correspondientes enseñanzas mínimas. BOE nº 47. Viernes, 23 de febrero de 1996.

- REAL DECRETO LEGISLATIVO 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el *Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*. BOE nº 289. Martes, 3 de diciembre de 2013.
- ROBERTS, Patricia (1998). *In search of American Sign Language: Language attitudes, beliefs and knowledge*. Tesis Doctoral. Ohio: Kent State University.
- ROBLES GÓMEZ, Miriam (2012). "Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo. Un nuevo camino hacia la inclusión". En *Unirevista.es*, 1. <<http://bit.ly/2iyIJNt>> [Consulta: junio 2014].
- RODRIGO LÓPEZ, Joaquín (2012). *Lengua de signos española: Situación sociolingüística de la lengua de signos española en la comunidad valenciana*. Tesis doctoral. Alicante: Universidad de Alicante, Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M^a Ángeles (1992). *Lenguaje de signos*. Madrid: CNSE y Fundación ONCE.
- RODRÍGUEZ ORTIZ, Isabel (2005). "Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas". En *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25 (1), pp. 28-37.
- RODRÍGUEZ ORTIZ, Isabel, Coral CANTILLO, Marian VALMASEDA, Aránzazu DÍEZ, Javier MORENO-PÉREZ, Ignacio MONTERO, M^a Jesús PARDO, David SALDAÑA y Mar PÉREZ (2015). "La evaluación del desarrollo del vocabulario temprano en LSE". En CNLSE (ed.). *Actas del Congreso CNLSE 2014 sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española*. Madrid: Real Patronato de la Discapacidad, pp. 119 – 133. <<http://bit.ly/1KqqnGh>> [Consulta: marzo 2016].
- RODRIGUEZ RAMOS, Pilar (2006). "El bilingüismo en la educación de los alumnos sordos". En V. Acosta (dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson, pp. 115-124.
- ROJO, Vanesa, Jose M^a MADARIAGA y Ángel HUGUET (2010): "Las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono e inmigrante de la educación secundaria en la comunidad autónoma vasca". En *Segundas Lenguas en Inmigración en red*, 3, pp. 43-60. <<http://bit.ly/2j00CDE>> [Consulta: agosto 2014].

- ROMAINE, Suzanne (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- RUIZ PAREDES, Corina (2012). "Atención Temprana. Intervención Logopédica". En G. Trinidad y C. Jáudenes (coords.). *Sordera Infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Guía práctica para el abordaje interdisciplinar* (2ª ed.). Madrid: FIAPAS, pp. 163- 175. <<http://bit.ly/2eqSN8p>> [Consulta: junio 2016].
- SACKS, Oliver (1996). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos* (3ªed.). Madrid: Anaya & Mario Muchnick.
- SALAZAR GARCÍA, Ventura (2010). "Rasgos de diseño del lenguaje y lingüística de las lenguas de signos: retos y alternativas". En M. Querol (ed.) (2010). *El futuro de las Humanidades. II volumen de artículos en homenaje al profesor D. Ángel López García*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València. pp. 198-213. <<http://bit.ly/2hLnXYy>> [Consulta: agosto 2014].
- SAN ISIDRO AGRELO, Xabier (2011). "Análisis del modelo CLIL gallego". En C. Escobar, N. Evnitskaya, E. Moore y A. Patiño Maceda (eds.). *AICLE – CLIL – EMILE Educació plurilingüe: Experiències, research & polítiques*. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, pp. 327-336. <<http://bit.ly/2if8LqH>> [Consulta: junio 2015].
- SANCHO PASCUAL, María (2013). "Identidad y prestigio en las actitudes lingüísticas de la población ecuatoriana en Madrid". En *Lengua y migración*, 5 (1), pp. 33-56.
- SANDOVAL, Marta, Cecilia SIMÓN y Gerardo ECHEITA (2012). "Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva". En *Revista de Educación* (número extraordinario 2012), pp. 117-137. <DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209>.
- SARMENTO HENRIQUE, Renata y Elisa RUIZ VEERMAN (2011). "Educación temprana. Desarrollo normativo autonómico en la etapa 0-3". En *Revista de Educación Inclusiva*, 4 (1), pp. 27-41. <<http://bit.ly/2iuLXTQ>> [Consulta: enero 2015].
- SASS-LEHRER, Marilyn (2014a). *Early Beginnings for Children Who are Deaf or Hard of Hearing: Guidelines for Effective Services*. Washington: Gallaudet's Laurent Clerc National Deaf Education Center. <<http://bit.ly/2j0dKIO>> [Consulta: septiembre 2016].
- (2014b). "Early Intervention for Children Birth to 3: Families, Communities, & Communication". En National Center for Hearing Assessment & Management

- [NCHAM]. *A resource guide por early hearing detection & intervention*. Utah: Utah State University. <<http://bit.ly/2hLrYMN>> [Consulta: septiembre 2016].
- SECADAS MARCOS, Francisco (2011). *E.O.D.-17 Procesos evolutivos y escala observacional del desarrollo. Del nacimiento a la adolescencia*. Madrid: CEPE.
- SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO [SECADIS] (2014). *Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SECADI.
- SLEGGERS, Claudia (2010). "Signs of change: Contemporary attitudes to Australian Sign Language". En *Australian Review of Applied Linguistics*, 33 (1), pp. 5.1–5.20. <DOI: 10.2104/ara1005>.
- SNODDON, Kristin (2008). "American Sign Language and Early Intervention". En *The Canadian Modern Language Review*, 64 (4), pp. 581-604. <<http://bit.ly/2hNLMmc>> [Consulta: septiembre 2016].
- SORIANO DE GRACIA, Victoria (dir.) (1998). *Intervención Temprana en Europa: Organización de Servicios y Asistencia a los Niños y sus Familias. Tendencias en 17 Países Europeos*. Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. Edición española del Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía (1999). Madrid: Centro Español de Documentación sobre Discapacidad.
- SOUSA, Aline NUNES DE y Ronice MÜLLER DE QUADROS (2012). "Uma análise do fenômeno "alternância de línguas" na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português)". En *ReVEL*, 10 (19), pp. 327- 346. <<http://bit.ly/2j0aX2p>> [Consulta: diciembre 2014].
- SOUZA, Regina María de (2013). "Considerações Preliminares sobre os Impactos das Conquistas do Movimento Surdo Brasileiro nas Políticas Educativas de Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil". En *Políticas Educativas*, 6 (2). Porto Alegre, pp. 61-83. <<http://bit.ly/2iyRmYn>> [Consulta: enero 2015].
- STAINBACK, Susan, William STAINBACK y H. James JACKSON (2007). "Hacia las aulas inclusivas". En S. Stainback y W. Stainback (coords.). *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo* (4ª ed.). Madrid: Narcea, pp. 21-35.

- STUMPF, Marianne ROSSI (2008). "A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira". En R.M. De Quadros y M. Stumpf (orgs.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, pp. 426- 450. <<http://bit.ly/2i5Xkyw>> [Consulta: enero 2015].
- SUÁREZ RODRÍGUEZ, María y M^a Carmen RODRÍGUEZ JIMÉNEZ (2006). "Un niño sordo en la familia". En V. Acosta (dir.). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson, pp. 43-55.
- SVARTHOLM, Kristina (2010). "Bilingual education for deaf children in Sweden". En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13 (2), pp. 159-174. <DOI: 10.1080/13670050903474077>.
- SWANWICK, Ruth (2016). "Deaf children's bimodal bilingualism and education". En *Language Teaching*, 49 (01), pp. 1-34. <DOI: 10.1017/S0261444815000348>.
- TING, Claire y Linda GILMORE (2012). "Attitudes of Preservice Teachers Towards Teaching Deaf and ESL Students". En *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (12). <DOI: 10.14221/ajte.2012v37n12.6>.
- TOMASELLO, Michael (2013). *Los orígenes de la comunicación humana*. Madrid: Katz Editores.
- TRINIDAD RAMOS, German y Carmen JÁUDENES CASAUBÓN (coords.) (2012). *Sordera Infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Guía práctica para el abordaje interdisciplinar* (2^a ed.). Madrid: FIAPAS. <<http://bit.ly/2eqSN8p>> [Consulta: junio 2016].
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando (2006). "La cultura y el Portfolio Europeo de las Lenguas". En D. Cassany (dir.). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Secretaria General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 109-128.
- ULLOA HERNÁNDEZ, Cristina y Ferrán VELASCO CUEVAS (2012). "Atención educativa al alumnado con sordera". En G. Trinidad y C. Jáudenes (coords.). *Sordera Infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Guía práctica para el abordaje interdisciplinar* (2^a ed.). Madrid: FIAPAS, pp. 193-211. <<http://bit.ly/2eqSN8p>> [Consulta: junio 2016].
- VALMASEDA, Marian, Mar PÉREZ, Rosalind HERMAN, Nuria RAMÍREZ e Ignacio MONTERO (2014). "Evaluación de la competencia gramatical en LSE: proceso

- de adaptación del BSL-Receptive Skill Test (Test de Habilidades Receptivas)". En CNLSE (ed.). *Actas del Congreso CNLSE 2013 sobre la investigación de la lengua de signos española*. Madrid: Real Patronato de la Discapacidad, pp. 229-224. <<http://bit.ly/1BjR1vr>> [Consulta: marzo 2015].
- VAN HERK, Gerard (2012). *What is Sociolinguistics*. Nueva York: Wiley and Sons.
- WARD TROTTER, Julie (1989). "An examination of language attitudes of teachers of the deaf". En C. Lucas (ed.). *The Sociolinguistics of the Deaf Community*. San Diego (California): Academic Press, pp. 211-228.
- WILLIAMS, Frederick, Jack L. WHITEHEAD y Leslie MILLER (1972). "Relations between Language Attitudes and Teacher Expectancy". En *American Educational Research Journal*, 9 (2), pp. 263-277. <<http://bit.ly/2j0gBBP>> [Consulta: abril 2015].
- WOLL, Bencie y Gary MORGAN (2012). "Language impairments in the development of sign: Do they reside in a specific modality or are they modality-independent deficits?" En *Bilingualism: Language and Cognition* 15, pp. 75-87. <DOI:10.1017/S1366728911000459>.
- XUNTA DE GALICIA (2015). *Protocolo de coordinación, intervención e derivación interinstitucional en atención temprana*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. <<http://bit.ly/2j4iyRJ>> [Consulta: septiembre 2016].
- (2011). *Plan de acción integral para as persoas con discapacidade de Galicia, 2010-2013 (PAIPDG)*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. <<http://bit.ly/2j0hme8>> [Consulta: septiembre 2016].
- ZENKER, Franz (2014). "Supresión de barreras de comunicación en las aulas escolares mediante sistemas de frecuencia modulada". En *Revista FIAPAS, Separata* 149. <<http://bit.ly/2i4XGFF>> [Consulta: junio 2016].

ANEXOS

1. El portafolio europeo de todas las lenguas

1.1. El portafolio multimodal de infantil (3-7 años)

1.1.1. Diseño exterior

1.1.1.1. Portada

1.1.1.2. Biografía

1.1.1.3. Dossier

1.1.1.4. Pasaporte

1.1.2. Diseño interior

1.1.2.1. Juego del pasaporte

1.1.2.2. Troquel interno

1.1.2.3. Troquel externo

1.1.3. Guía didáctica

1.2. El portafolio multimodal de primaria (8-12 años)

1.2.1. Biografía

1.2.2. Dossier

1.2.3. Pasaporte

1.2.4. Guía didáctica

2. Mi primer portafolio evolutivo

2.1. Indicadores de desarrollo (9-36 meses)

2.1.1. Escala lingüística en LSE (6-36 meses)

2.2. Programas (30-36 meses)

2.2.1. Programa cognitivo

⁶⁷ Véase disco de datos adjunto a continuación.

3. La técnica de las impresiones ocultas

3.1. Videos

3.1.1. Texto 1: los videojuegos

3.1.1.1. Estímulo en español

3.1.1.2. Estímulo en LSE

3.1.2. Texto 2: los chatbots

3.1.2.1. Estímulo en español

3.1.2.2. Estímulo en LSE

3.2. Escala de evaluación: escalas de diferencial semántico

4. Los cuestionarios de opinión

4.1. Alumnado

4.2. Profesorado

4.3. Familias

