



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

¿Qué supone ser sordo a nivel escolar? Reflexiones sobre educación inclusiva y bilingüe a partir del corpus CORALSEⁱ

Ana M^a Fernández Soneira

Facultade de Ciencias Sociais e da Comunicación, Universidade de Vigo

anafe@uvigo.es

<https://orcid.org/0000-0003-3764-8823>

María C. Bao Fente

Facultad de CC. da Educación, Universidade da Coruña

maria.bao@udc.es

<https://orcid.org/0000-0002-8626-4714>

Recibido: 15 de enero de 2021 / Aceptado: 13 de abril de 2021

Resumen

A pesar de que la UNESCO ha defendido la necesidad de una educación inclusiva que se base en el derecho a una educación de calidad e igualitaria, la escuela ordinaria, en España, dista mucho de poder considerarse una escuela inclusiva. En el caso de la población con sordera, la inclusión educativa pasa por el reconocimiento de las lenguas de signos y por la asunción de un modelo bilingüe-bicultural. Partiendo de este concepto de inclusión, se analizará, en primer lugar, la situación de la educación inclusiva en Europa y, pormenorizadamente, en España; en segundo lugar, se caracterizará la educación bilingüe y el papel de la LSE en la educación de las personas sordas. Finalmente se utilizarán las respuestas a dos preguntas del corpus CORALSE —“¿En qué se diferencia un colegio para sordos de uno de integración?”; “¿Cómo te ha afectado ser sordo a nivel escolar, laboral y social?”—, para responder a la cuestión que titula este trabajo. El objetivo final es analizar, a partir de un diseño de método mixto, la percepción que tienen las personas sordas signantes de la educación de los sordos a través de su experiencia personal y de su comparación con la realidad actual.

Palabras clave: Lengua de signos; Educación bilingüe-bicultural; Inclusión; Educación en igualdad; Colectivo sordo.

[en] What does it mean to be deaf at school? Reflections on inclusive and bilingual education from the CORALSE corpus

Abstract

Despite the fact that UNESCO has defended the need for an inclusive education based on the right people have to a quality and equal education, standard schools in Spain are far from being considered inclusive. As regards deaf population, educational inclusion depends on the recognition of sign languages and on the assumption of a bilingual-bicultural model. Starting from this concept of inclusion, we will analyze the situation of inclusive education in Europe, with special reference to Spain; then, we will characterize bilingual education and the role of LSE in educating deaf people. Finally, we will use the answers to two questions that are collected in the CORALSE corpus - "How is a school for the deaf different from an integration school?"; "How has being deaf affected you at school, work and social level?" -, to answer the question that this work poses. Our final aim is to analyze, from a mixed method design, the perception that deaf people who use sign language have of the education of the deaf before and now through their personal experience and its comparison with the current reality.

Keywords: Sign Language; Bilingual-bicultural Education; Inclusion; Equal Education; Deaf Community.

Sumario: 1. Introducción 2. La educación inclusiva 2.1. El concepto de *inclusión* 2.2. La educación inclusiva en Europa. La situación de las lenguas signadas. 2.3. La educación inclusiva en España. 2.3.1. La educación bilingüe-bicultural. 3. Metodología. 3.1. Participantes. 4. Resultados 5. Conclusiones. Referencias.

1. Introducción

En la actualidad, los planteamientos sobre la educación recogen la necesidad de una educación inclusiva que sitúe al alumno en el centro del aprendizaje y responda adecuadamente a las necesidades que cada sujeto presenta, sin segregaciones. Este texto se acerca a esa necesidad, tomando como sujeto de análisis a la población sorda. Una educación inclusiva de calidad, en el caso de las personas sordas, debe propiciar el acceso a los aprendizajes escolares en igualdad de condiciones a los compañeros oyentes. Siendo conscientes de que esta no es una realidad asentada en nuestro país, ni en Europa, tal y como se aborda en el siguiente apartado, este estudio se ha querido acercar a la visión que los sordos tienen de la educación inclusiva, a partir de sus propias experiencias escolares, y comprobar si sus reivindicaciones se corresponden con los postulados que tanto el consejo de Europa como los especialistas en el tema han marcado para llegar a una educación bilingüe. Para ello se apoya en los datos obtenidos del corpus CORALSE (corpus interuniversitario de lengua de signos española anotado), elaborado por el grupo GRILES de la Universidad de Vigo, que recopila un número de muestras signadas, diseñadas para recoger tanto información gramatical como léxica, sociolingüística o diacrónica. Para este artículo, tal y como se explicará en el apartado metodológico, se analizan dos preguntas del cuestionario sociolingüístico de dicho corpus.

Este análisis persigue, pues, el objetivo de reflexionar sobre qué significa ser sordo a nivel escolar, a partir de los propios testimonios y las vivencias escolares de las personas sordas. Actualmente, a nivel internacional, disponemos de estudios que analizan tanto la escolarización del alumnado con sordera como la necesidad de una educación bilingüe y bicultural, en lenguas de signos y lenguas orales (Plaza-Pust 2012; Swanwick, 2016). No obstante, todavía disponemos de pocos trabajos que recojan directamente las experiencias vitales del propio colectivo de personas sordas (Stumpf., 2008; Hill, 2013). Este estudio pretende contribuir así a subsanar esta carencia a partir de las posibilidades que también nos brinda el corpus CORALSE como herramienta fundamental para el análisis de la situación sociolingüística de las lenguas de signos españolas.

2. La educación inclusiva

En este primer apartado, aunque no es el objetivo principal de este texto analizar pormenorizadamente el concepto de educación inclusiva, se aporta una visión general sobre algunos conceptos clave relacionados con la inclusión y con los modelos educativos para las personas sordas, para establecer un contexto que permita interpretar los datos obtenidos de la muestra que se analiza.

2.1. El concepto de *inclusión*

El concepto inclusión se basa en la idea principal de que todas las personas tienen habilidades y potencialidades propias y diferentes a las de los demás, por lo que cada una tendrá unas necesidades distintas que van a requerir respuestas diversas. La inclusión busca que todas las personas tengan posibilidad de desarrollar sus capacidades partiendo de sus potencialidades y de participar en igualdad de condiciones en la sociedad, partiendo de sus características propias.

La UNESCO (2017) entiende la inclusión como un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades. En el contexto de la educación,

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. (UNESCO, 2009, p.8)

Se trata, por tanto, de una visión social multicultural e integradora que considera que la inclusión educativa debe responder a las necesidades de todos los estudiantes, debe fomentar la participación en el aprendizaje de todo el alumnado (y también de las comunidades en las que viven) y entraña, necesariamente cambios de contenidos, enfoques, estructuras, estrategias, política lingüística, etc., para que la educación sea beneficiosa para todo el alumnado y para sentar las bases de una sociedad más justa y no discriminatoria. En los apartados siguientes se analizará el concepto de educación inclusiva en el contexto del alumnado sordo.

2.2. La educación inclusiva en Europa. La situación de las lenguas signadas

A pesar de que en los últimos años se ha producido un avance en el reconocimiento de las lenguas de signos (LS) y de los derechos de las personas sordas, sigue siendo necesaria una política lingüística de las lenguas de signos puesto que no todas las LS están reconocidas como lenguas oficiales, hecho que dificulta —en el caso de las personas sordas— el ejercicio de sus derechos fundamentales, entre los que se encuentra el derecho a la educación.

En el caso europeo, el Consejo de Europa ha instado, en estos últimos años, a sus estados miembros a que reconozcan las lenguas de signos de sus estados, ya que “This lack of recognition means it is not possible to guarantee access to education in sign language and the provision of sign language interpretation in public services.” (Gorrotxategui, 2018, p.1).

El comité *on Equality and Non-Discrimination* del Consejo de Europa, en su informe sobre protección y promoción de las lenguas de signos en Europa (Gorrotxategui, 2018), elaboró una serie de resoluciones que parten de la necesidad de reconocer oficialmente las lenguas de signos en los estados miembros, sea en la constitución sea a través de leyes específicas. Estas resoluciones hacen referencia tanto al acceso a los servicios públicos como a la figura de los intérpretes, la creación de programas culturales, la promoción de las lenguas de signos para eliminar prejuicios y estereotipos hacia las comunidades sordas y sus lenguas, etc. En el ámbito educativo se establecen una serie de resoluciones (Gorrotxategui, 2018, p.3) que aseguren la educación inclusiva, la educación en lengua

de signos, la presencia de intérpretes, la enseñanza de LS a profesores, padres y entorno de los niños sordos y el desarrollo de tecnologías para ayudar a las personas sordas.

Con anterioridad, ya en el año 1994 en la Declaración de Salamanca para las necesidades educativas especiales (UNESCO) se mencionó el papel de las lenguas de signos en la educación y se subrayó la necesidad de garantizar que todas las personas sordas tuviesen acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país (garantía que no se ha alcanzado hoy en día). En la Convención de derechos de las personas con discapacidades (2006) se hizo también mención a las lenguas de signos en varios artículos; en el ámbito educativo, se hace hincapié en la necesidad del derecho a la interpretación y a los servicios, entre otras medidas, para lograr una educación inclusiva (artículos que se incorporaron, por ejemplo, en el reconocimiento legal de la LSE en 2007).

A nivel de reconocimiento y, en consecuencia, de medidas que aseguren la plena participación de las personas sordas en la sociedad, existen bastantes disparidades en los países europeos, ya que, aunque algunos reconocen las lenguas de signos en sus constituciones (Austria, Finlandia, República Checa o Portugal), promueven formatos informativos accesibles, favorecen la formación de intérpretes, etc., en otros no se han reconocido como lenguas ni se promueve su uso. Los últimos países en reconocer estas lenguas con legislaciones menores a las constitucionales han sido Irlanda (2017), Luxemburgo (2018), Países Bajos (2020), Bulgaria (2021) y Noruega (2021).

En el caso concreto de la educación, partiendo, tal y como ya se mencionó en el apartado anterior, del concepto de educación inclusiva, se pone el foco en la integración del alumnado sordo en centros de docencia ordinaria, en la presencia de intérpretes en los diferentes niveles educativos y en la necesidad de formar al profesorado en lengua de signos con el objetivo final de hacer realidad la educación bilingüe ya que no está asentada en los diferentes países europeos. Algunas de las principales barreras para los programas de educación bilingüe y, por lo tanto, para contar con la lengua de signos como lengua de instrucción, son la falta de formación del profesorado que va a enseñar al alumnado sordo, ya que en muchos casos el reconocimiento de la lengua no ha venido acompañado de la implantación de estudios filológicos y/o docentes de lengua de signos (tal y como ocurre en el caso de España), y la no consideración de las lenguas de signos como lenguas vehiculares, presentes en los currículos escolares, de manera que el alumnado aprende la lengua a nivel comunicativo pero no alcanza un conocimiento lingüístico de dicha lengua, tal y como se constatará en el análisis de las experiencias educativas de personas sordas en España.

En conclusión, se puede decir que la introducción de programas bilingües que fijen las lenguas de signos como lenguas de instrucción deberían cumplir determinadas condiciones (Leeson 2006, pp.11-12): aceptar las lenguas de signos como lenguas apropiadas para la educación y considerar a los alumnos sordos como aprendices capaces; aceptar el bilingüismo como un sistema educativo positivo e incluir la lengua de signos como lengua curricular; favorecer la formación en lengua de signos para los padres oyentes; crear programas de formación para los profesores tanto para el aprendizaje de la lengua como de la cultura sorda; elaborar buenas políticas de normalización apoyadas por las políticas educativas; elaborar materiales en lengua de signos.

2.3. La educación inclusiva en España

El concepto de educación inclusiva está presente en las últimas leyes educativas promulgadas en España. En la reciente Ley Orgánica 3/2020, de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), se reconoce el derecho de los alumnos a recibir “una educación inclusiva y de calidad”. Este derecho se recoge tanto en la reformulación de currículo, ya que “se trata de garantizar una estructura del currículo al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias, que valore además la diversidad tanto en cuanto a contenidos como a alumnado”, como en el tratamiento de los alumnos en situación de vulnerabilidad, a los que se quiere “prestar el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que todos puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás” (BOE, 2020, p.122878). La ley defiende la necesidad de adoptar la inclusión educativa como principio fundamental

y el respeto a los principios de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales.

Con anterioridad, la aprobación de la Ley 27/2007, de 23 de octubre, supuso en España el reconocimiento de las lenguas de signos españolas y la regulación de los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. En lo que respecta a la educación, en el Capítulo I del título 1, referido al Aprendizaje y conocimiento de las lenguas de signos españolas (artículo 7), se señalan una serie de puntos, de los cuales se recogen aquí solo las ideas esenciales: facilitar el aprendizaje de las lenguas de signos españolas; ofertar modelos educativos bilingües que impliquen el aprendizaje de la lengua como asignatura optativa para el conjunto del alumnado; ofertar titulaciones que aseguren la formación necesaria para estos modelos bilingües y la formación para el profesorado que atiende al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego.

A día de hoy el establecimiento de una educación bilingüe para el alumnado sordo es anecdótico en nuestro país y se reduce a un pequeño número de centros, entre los que se pueden citar: Colegio Gaudem (Madrid); Centro Educativo Ponce de León (Madrid); Escuela Tres Pins (Cataluña); CEIP Santa María de Gracia e IES Infante Don Juan Manuel (Murcia)ⁱⁱ.

También se puede afirmar que en las aulas no existe una buena inclusión de los/as niños/as con sordera, ya que en la mayoría de los casos no existen adaptaciones curriculares ni se llevan a cabo en el aula las adaptaciones necesarias para que el niño con discapacidad auditiva pueda aprender de igual manera que sus compañeros. Muchas veces se piensa que con tener un intérprete en el aula ya es suficiente para que el/la niño/a sordo/a acceda a los contenidos; esta situación es fruto del desconocimiento por parte de muchos/as docentes a la hora de tener niños/as que presenten este tipo de dificultades en el aula y este desconocimiento es fruto de la falta de formación del profesorado. Estas limitaciones permiten afirmar que no se han cumplido las medidas dispuestas en la Ley 27/2007.

2.3.1. La educación bilingüe-bicultural

Existe una necesidad imperiosa de que los currículos educativos regulen cuanto antes la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española (LSE) para poder garantizar su inclusión en las aulas y revertir el elevado fracaso escolar de las personas sordas y lograr un mayor porcentaje de alumnado que accede a la universidad, tal y como se explicita en líneas posteriores. Tal y como se subrayaba en el apartado anterior, la LS debe considerarse como lengua de instrucción, vehicular, presente en los currículos escolares. En la actualidad, existen diversas orientaciones básicas para el diseño curricular del área de lengua de signos en Primaria, ofrecidos por la CNSE (Alonso et al., 2003; Alonso et al., 2006), pero es necesaria su concreción en las aulas de manera sistemática en todas las etapas educativas.

Solo la Región de Murcia ha concretado en su currículo escolar los contenidos comunes, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables en la materia de LSE, incorporada dentro de la oferta de materias de libre configuración autonómica, concretamente para los cursos de 5^a y 6^o de Primaria y 1^o, 2^o y 3^o de Secundaria (Decreto 198/2014; Decreto 220/2015).

Con los datos de los que disponemos, se puede afirmar, tal y como ha sucedido en otros países, que la educación del alumnado sordo no ha conseguido buenos resultados en estas décadas en España. Alonso et al. (2003, p.20) analizaron el porcentaje de personas sordas por niveles educativos y los datos arrojaron un porcentaje de un 50% del total de la población sorda sin formación. Aunque la situación ha mejorado en los últimos años, según datos aportados por la CNSE, en el Informe Olivenza 2014 del Observatorio Estatal de la Discapacidad, el porcentaje de alumnado sordo con titulación universitaria en este año todavía es de un 7%, y el alumnado sordo que accede a estudios superiores es inferior a un 15% (Bachillerato, FP y/o Universidad). En cuanto al resto de etapas educativas, se puede hablar de fracaso escolar, ya que un elevado porcentaje de la población sorda abandona los estudios cuando cumple la edad que marca la ley para la educación obligatoria.

Parece, pues, necesario un cambio en el modelo educativo que frene el fracaso escolar, además de que, tal y como subraya el CNLSE (2014, p.41), “el ámbito educativo es uno de los principales agentes en la normalización de una lengua”. Siguiendo las directrices europeas, el objetivo final de este cambio debería ser hacer realidad la educación bilingüe, la cual presenta las siguientes características:

Tabla 1.

Características de la educación bilingüe LS/LO

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE LS/LO	
Currículo común.	
Dos tutores	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicador en LS. • Comunicador en LO.
Lengua de Signos como L1 para el alumnado sordo.	
Enseñanza de la Lengua Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita. • Hablada.
Agrupamiento amplio del alumnado sordo.	

Fuente: Contenido adaptado de Gómez Chaves, 2019.

La educación bilingüe se define, pues, como un proyecto educativo en el que coexisten dos o más lenguas que se utilizan como lenguas vehiculares, las lenguas de signos española y catalana y las lenguas orales oficiales de cada comunidad. Teniendo en cuenta que la educación inclusiva pone al alumno y a sus características en el centro del aprendizaje, se debe ser consciente de que la educación del alumnado sordo presenta características especiales porque no todo el alumnado tiene el mismo sistema de comunicación. Para algunos la lengua materna es la lengua de signos, pero otros/as no conocen esta lengua desde pequeños/as y son escolarizados/as en un método oralista (Bao, 2017).

Lo que sí parece claro es que en el caso de alumnado sordo cuya lengua materna es la lengua de signos, la educación bilingüe debe tener en cuenta su lengua de preferencia, sus necesidades educativas y se deben hacer las adaptaciones necesarias en su currículo, como, por ejemplo, una enseñanza de la lengua oral que priorice la modalidad escrita antes que la hablada. Además, para que la educación sea efectivamente bilingüe, la lengua de signos debe ser objeto de una enseñanza formal, es decir, desde una perspectiva filológica, que permita al alumnado la reflexión metalingüística sobre su propia lengua. La no consideración de la lengua de signos como una lengua de estudio lleva a Morales (2008) a calificar estos proyectos educativos como *pre-bilingües*. A esta carencia hay que sumar la falta de formación de los profesionales encargados de impartir esta materia en los centros escolares. Queda pues todavía mucho camino por recorrer para hablar de una verdadera educación inclusiva en el sistema educativo español.

Partiendo de este contexto educativo y social, se presentan en este texto las opiniones y experiencias de personas sordas que han vivido diferentes sistemas educativos y diferentes metodologías educativas para conocer sus opiniones y sus percepciones sobre la educación de las personas sordas, sus dificultades, sus flaquezas y la necesidad de un cambio de enfoque en la educación para que esta sea realmente inclusiva.

3. Metodología

El objetivo principal de esta investigación es conocer la percepción de las personas sordas sobre la educación partiendo de su propia experiencia; para ello nos basamos —para la obtención de datos— en las respuestas dadas por los informantes del corpus CORALSE a dos preguntas de su cuestionario sociolingüístico. También se han tomado datos cuantitativos extraídos de las fichas de metadatos de los informantes —que contienen información sobre su formación académica y lingüística— para identificar las variables que permitieran interpretar los datos cualitativos, por ejemplo, la edad o el tipo de escolarización.

El corpus CORALSE, elaborado por el grupo GRILES de la Universidad de Vigo, recoge muestras de lengua visual en formato de vídeo transcritas y etiquetadas para facilitar búsquedas complejas dentro del corpus. El diseño de las pruebas responde al interés por registrar datos no solo lingüísticos, sino también sociolingüísticos, históricos, etc., de ahí que cuente con un cuestionario sociolingüístico, pruebas de narración, descripción y conversación libre.

Las grabaciones se realizaron siempre por parejas de una misma franja de edad (vid. 2.1) y, una vez recogidas, se ha realizado una transliteración al español escrito de las muestras signadas originales. En este artículo las palabras de los informantes se acompañan de un código para indicar su lugar de procedencia: GA (Galicia); PV (País Vasco); MA (Madrid); AN (Andalucía); IC (Islas Canarias) y se indica también la edad que los informantes tenían en el momento de las grabaciones. La recogida de las muestras empleadas en este estudio tuvo lugar en el período 2016-2020.

La finalidad del cuestionario sociolingüístico de CORALSE, que consta de 14 preguntas, es recoger una gran variedad de información acerca de la situación social y lingüística de la comunidad sorda (¿Cómo crees que será el futuro de la comunidad sorda?; ¿Hay diferencias entre la manera de signar de jóvenes y adultos?) y las actitudes lingüísticas de los informantes hacia su propia lengua (¿Quién crees que usa la mejor lengua de signos dentro de la comunidad sorda?). Se usaron, mayoritariamente, preguntas abiertas para dar libertad a los informantes para expresar su opinión y establecer un intercambio de ideas entre los participantes en cada grabación.

En este artículo se analizarán dos preguntas incluidas en dicho cuestionario, centradas en el ámbito educativo: “¿En qué se diferencia un colegio para sordos de uno de integración?”; “¿Cómo te ha afectado ser sordo a nivel escolar, laboral y social?”. A partir de las experiencias personales de las personas sordas, algunas de las cuales se transcribirán literalmente para ejemplificar nuestras afirmaciones, se busca conocer la experiencia educativa de los informantes y analizarla desde el prisma de la educación bilingüe-bicultural.

Se trata de un estudio cualitativo, a partir de un diseño de método mixto, puesto que, tal y como exponen Driessnack, Sousa y Costa (2007) (citados en Pereira, 2011, p.17): “[...] los métodos mixtos se refieren a un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis”. Nuestro interés es llevar a cabo una investigación exploratoria, con datos cualitativos y cuantitativos, que permita obtener una comprensión del objeto de estudio no solo a través de nuestros conocimientos teóricos o de los datos numéricos obtenidos de los informantes sino también del análisis del contenido de sus narraciones y de sus opiniones.

3.1. Participantes

Para las grabaciones de CORALSE se han establecido tres franjas de edad y los informantes son grabados por parejas de la misma franja en diferentes comunidades autónomas. Todas las pruebas están signadas y se proyectan en una pantalla, aunque en todas las grabaciones hay un moderador que resuelve las posibles dudas que puedan tener los informantesⁱⁱⁱ. Para la obtención de los datos de esta investigación se cuenta con 54 informantes pertenecientes a las comunidades autónomas de Galicia, Madrid, Andalucía, Euskadi y Canarias, datos recogidos en la tabla 2.

Tabla 2.

Metadatos (procedencia, edad y sexo) de los informantes del corpus CORALSE

Franja de edad y sexo de los informantes empleados para este estudio		Lugar de grabación					Total
		Galicia	Euskadi	C. A. de Madrid	Andalucía	Islas Canarias	
18<35	HOMBRE	2	0	2	4	1	9
	MUJER	2	2	2	4	1	11
	Total	4	2	4	8	2	20
35<65	HOMBRE	5	0	1	6	2	14
	MUJER	5	1	1	4	2	13
	Total	10	1	2	10	4	27
>65	HOMBRE	2	1	1	0		4
	MUJER	0	0	1	2		3
	Total	2	1	2	2		7
Total	HOMBRE	9	1	4	10	3	27
	MUJER	7	3	4	10	3	27
	Total	16	4	8	20	6	54

Fuente: elaboración propia a partir de las fichas de metadatos del corpus CORALSE

La edad es un factor determinante para la obtención de datos en el contexto de la escolarización de la población sorda. Las personas sordas de más de 60 años son, en muchos casos, analfabetas. Muchos sordos adultos asistieron a colegios específicos. Esos colegios de sordos eran el lugar en el que la mayoría de los sordos aprendían la lengua de signos. En un estudio de Kyle y Allsop (1997) se señala que sólo un 21% de los niños sordos tenía la oportunidad de aprender la lengua de signos antes de los cinco años de edad, ya que la mayoría nacían en familias oyentes y, en muchos casos el primer contacto con la lengua de signos llegaba en el colegio al coincidir con otras personas sordas. Esta situación aparece recogida en nuestro corpus, en el que un informante afirma:

Yo con mis padres no podía comunicarme, iba de la mano con ellos como si fuera un muñeco, no recibí ninguna formación [...] hasta que empecé en el colegio. Allí vi a una persona sorda que signaba, me sentí identificado y empecé a signar, avancé mucho gracias a las personas sordas y la lengua de signos (AN, 37 años).

Además, los autores observan que la lengua de signos en la educación cae en desuso desde 1975. Este hecho posiblemente esté relacionado con la tendencia europea desde los años 80 de promover una política de inclusión de los niños con necesidades específicas en centros ordinarios –incluyendo a los niños sordos–, una política educativa también seguida en España (CNLSE, 2014, p. 45). Así lo corrobora una informante:

(yo fui) primero a uno especial para personas sordas [...] pero siendo pequeña fui a uno de integración, pero me di cuenta de que entre los oyentes no entendía nada [...] después fui a un instituto que era de integración, había más personas sordas y estaban acostumbrados a usar la lengua de signos, había intérprete, fue la primera vez que vi la figura del intérprete (AN, 36 años).

En la actualidad, las personas sordas jóvenes están recibiendo una mejor alfabetización, acuden a centros ordinarios, son bilingües en algunos y son menos participativas en las asociaciones de sordos. Las respuestas del corpus CORALSE confirman esta afirmación porque puede observarse cómo los y las informantes más jóvenes expresan actitudes más positivas hacia la educación que han recibido:

Yo crecí en un colegio de integración, personas sordas y oyentes integradas. Estaba muy bien, no tuve problemas, me sentía adaptado porque había campañas de sensibilización explicativas acerca de las personas sordas (MA, 18 años).

Tabla 3

Número de informantes según la variable edad y el tipo de escolarización

EDAD	Total (n=54)	ESCOLARIZACIÓN				TOTAL
		Colegio específico	Colegio de integración	Ambos	Sin escolarizar	
18<35	37%	6	9	5	0	20
35<65	50%	9	7	11	0	27
>65	13%	5	0	1	1	7
Total	100%	20	16	17	1	54

Fuente: elaboración propia a partir de las fichas de metadatos del corpus CORALSE

En la tabla 3 puede observarse que los informantes de la franja 18<35 han estudiado sobre todo en centros ordinarios, mientras que los de mediana edad, en cambio, lo han hecho bien en centros específicos o en ambos. Los informantes de mayor edad han estado escolarizados mayoritariamente en colegios específicos, tal y como corroboran sus experiencias:

Yo nunca he asistido a un colegio para personas oyentes, nunca, siempre he estado en colegio para personas sordas (MA, 53 años).

Yo primero fui a un colegio especial para personas sordas. En ese colegio éramos todos sordos, el profesorado y logopeda todos utilizábamos la lengua de signos, bueno era un código [...] Después cambió la ley, cerraron ese colegio y me fui a un colegio en el que éramos tres o cuatro sordos (AN, 45 años)

Yo fui al colegio La Purísima y estábamos separados hombres de mujeres, ahora están integrados, ahora es diferente a como era antes (MA, 71 años)

Yo empecé en un colegio para oyentes porque me quedé sorda tarde, con tres o cuatro años [...] tiempo después nos enteramos de que habían creado un colegio para personas sordas y me cambié de colegio (GA, 66 años)

Yo nací sordo y nunca he ido al colegio, fui a una especie de clases particulares durante dos años, pero tarde, cuando tenía seis o siete años (GA, 67 años)

La edad determina, tal y como corroboran las citas anteriores, tanto el tipo de escolarización que han experimentado las personas sordas informantes como la segregación por sexos o la falta de instrucción en el caso de los sordos mayores de 65 años.

4. Resultados

Atendiendo a la pregunta que inicia este trabajo, nos centraremos a continuación en el análisis de las respuestas de los informantes a las preguntas del corpus CORALSE “¿En qué se diferencia un colegio para sordos de uno de integración?” y “¿Cómo te ha afectado ser sordo a nivel escolar, laboral y social?” para conocer su visión de las etapas y modelos educativos y para confirmar que los presupuestos de la educación bilingüe (Tabla 1) son percibidos por todos ellos (aún incluso sin haber vivido ese modelo e incluso sin saber nominarlo) como los necesarios para una educación inclusiva para las personas sordas.

En la siguiente tabla se cuantifican las respuestas relacionadas con la primera pregunta, relativas al tipo de escolarización de las personas sordas participantes en CORALSE.

Tabla 4

Diferencias en el tipo de escolarización de acuerdo a la edad y a la modalidad cursada

Franja de edad	¿En qué se diferencia un colegio para sordos de uno de integración?	En el contacto con sordos y LS	En otras diferencias	Total	
18<35	Tipo de escolarización	Colegio específico de sordos	3	3	6
		Colegio de integración ordinaria	4	5	9
		Ambos	3	2	5
		Total	10	10	20
35<65	Tipo de escolarización	Colegio específico de sordos	6	1	7
		Colegio de integración ordinaria	2	5	7
		Ambos	4	7	11
		Total	12	13	25
>65	Tipo de escolarización	Colegio específico de sordos	1	3	4
		Sin escolarizar	0	1	1
		Total	1	4	5
TOTALES	Tipo de escolarización	Colegio específico de sordos	10	7	17
		Colegio de integración ordinaria	6	10	16
		Ambos	7	9	16
		Total	23	27	50

Fuente: elaboración propia

Si se cruzan estos datos cuantitativos con las palabras de los informantes se puede concluir que la mayoría valoran, en el caso de los colegios específicos, el contacto con otros niños sordos y, en algunos casos, con la lengua de signos por primera vez. Sin embargo, un alto porcentaje considera que académicamente eran mucho peores que los colegios para oyentes o, posteriormente, los integrados.

En el colegio para sordos [...] no aprendí mucho porque siempre nos repetían lo mismo, era siempre lo mismo, nos repetían y nos repetían, el objetivo principal era aprender a hablar (GA, 66 años).

La calidad educativa de los dos era muy diferente, el nivel del colegio para sordos era muy bajo, el otro era muy alto, muy complicado (AN, 45 años).

En los colegios para sordos es fácil aprender mucha lengua de signos, los pequeños aprenden de los mayores, se expresan en lengua de signos... pero la educación es muy mala. (GA, 23 años).

Las personas jóvenes, sin entrar a valorar los colegios los colegios específicos, en líneas generales, consideran que en los colegios de integración/bilingües avanzan más por el contacto con los oyentes.

Yo voy a un colegio bilingüe. Por ejemplo, yo he mejorado en la escritura gracias a estar en el colegio con oyentes, hablo mejor gracias a los oyentes, he aprendido muchas cosas gracias a los oyentes (MA, 15 años).

En los colegios de integración las personas sordas aprenden más de los oyentes, también conocen su situación, aprenden a escribir, se desarrollan mejor y los oyentes también aprenden (MA, 14 años).

En la concepción de estos centros también se observan diferencias entre las franjas de edad; por ejemplo, los adultos entre 35 y 55 años tienen una visión más negativa que los jóvenes de los colegios de integración, probablemente porque, aunque algunos de ellos ya vivieron esa etapa escolar, no contaban ni con los medios que han tenido los más jóvenes ni con la sensibilización social actual.

Cuando era pequeño estaba en un colegio con oyentes y no había intérpretes. Yo era el único sordo en un colegio de oyentes, con mis compañeros de EGB no entendía nada [...] Era una situación muy problemática, estuve luchando hasta que a los 18 años me pusieron una intérprete, pero fue muy tarde, me supuso mucho esfuerzo (AN, 36 años).

Cuando empecé el colegio, al principio era muy complicado, la intérprete me ayudaba, si los niños hablaban la intérprete me lo signaba [...] Después los niños empezaron a preguntarme y a pedirme "por favor, enséñanos a signar, por favor" y yo, por supuesto, les enseñé a signar. Después fuimos creciendo ya sabían la lengua y yo estaba integrada (AN, 12 años).

En cuanto a la segunda pregunta, en la tabla siguiente se recogen las principales dificultades que los informantes señalan haber vivido por su condición de personas sordas:

Tabla 5.

Respuestas a la pregunta "Cómo te afecta ser sordo" de acuerdo a la variable edad

Franja de edad	Barreras/ Accesibilidad	Dificultades laborales	Dificultades escolares	Burlas y/o marginación social	Dificultades en las relaciones familiares	Varias	Nada	Falta de identidad	Total
18<35	5	1	6	2	0	6	0	0	20
35<65	9	1	6	3	1	3	1	1	25
>65	0	2	1	0	0	1	1	0	5
Total	14	4	13	5	1	10	2	1	50

Fuente: elaboración propia

En el ámbito educativo las consecuencias más destacadas por nuestros informantes fueron: las barreras de comunicación a las que se enfrentan, que conllevan falta de accesibilidad a los contenidos y fracaso escolar; las burlas recibidas en el colegio tanto por parte de los compañeros como de los profesores y un sentimiento de culpa por la falta de comunicación, así como la falta de apoyo por parte de la comunidad educativa. Para ejemplificar estas consecuencias, se reproducen dos citas de informantes jóvenes, que obligan a reflexionar sobre los retos que todavía están pendientes en la inclusión del alumnado sordo:

En mi vida no he tenido problemas con mi familia porque utilizan la lengua de signos, pero en el colegio y la universidad he tenido muchas barreras porque los oyentes no conocen a la comunidad sorda, no saben qué es (GA, 24 años).

Después, en la universidad, al ser Trabajo Social pensaba que tendrían más concienciación, pero no. La psicóloga nos mandó ver una película que no tenía subtítulos, me puso excusas, le dije que se lo había avisado, que era sorda, y me mandó ir a buscar al intérprete para que me la interpretase, le dije que no era trabajo del intérprete, que ella tenía que adaptarse a mí y me respondió que si no hacía el trabajo me suspendía la asignatura (PV, 28 años).

Siguiendo el hilo de estas experiencias, un reto de futuro es la creación espacios de aprendizaje inclusivos en la enseñanza superior. El todavía pequeño pero significativo incremento de jóvenes sordos que acceden a los estudios superiores “requiere de una reflexión sobre la adecuación de las metodologías aplicadas a las necesidades de este colectivo y sobre la generación de espacios universitarios inclusivos” (González-Montesino y Espada, 2020, p.71).

Varios informantes consideran que estas barreras existen porque la sociedad no está preparada y no hay sensibilidad por parte de los oyentes ni adaptación a la comunicación con las personas sordas. Además, se observan cambios significativos entre las generaciones mayores y las más jóvenes en la consideración de la lengua de signos. Aunque, como se ha afirmado a lo largo de este trabajo, sigue sin ser una lengua plenamente reconocida y no tiene suficiente peso en la educación, su tratamiento en las aulas es diametralmente opuesto. Los sordos adultos señalan la prohibición de signar en el colegio e incluso los castigos físicos si empleaban la LSE; las personas sordas jóvenes señalan una mayor normalidad a la hora de usar la LS y, como uno de sus problemas principales, la dificultad para conseguir intérprete o los problemas de comprensión en el colegio cuando falta el intérprete, aunque en algún caso siguen reflejando burlas escolares, tal y como se refleja en la tabla 5 y corroboran las siguientes citas:

Antes estaba prohibido utilizar la lengua de signos, nos daban bofetadas y nos obligaban a utilizar la lengua oral y a escribir, yo no entendía nada cuando hablaban (MA, 51 años)

Al ser un colegio de integración había una asignatura obligatoria de lengua de signos y algunos de los oyentes no querían hacerla, no les interesaba y se burlaban de los sordos siempre había problemas, sinceramente, el ambiente no era bueno (MA, 18 años)

La necesidad de contar con intérpretes y con un modelo educativo adaptado a sus necesidades se ha puesto de manifiesto en el confinamiento del año 2020, a causa del COVID-19, que conllevó una formación *online*. En el caso del alumnado sordo la no presencialidad genera una nueva desigualdad y dificultades de comunicación en su educación (González-Montesino, 2020).

Para finalizar este apartado de resultados, se puede concluir que las personas sordas adultas de la muestra, de las franjas 35>65 y >65 manifiestan una baja autoestima, en cuanto a su nivel académico, la mayoría fueron escolarizados en sistemas oralistas, aprendieron la lengua de signos a nivel comunicativo con los compañeros y consideran que la educación es mucho mejor ahora, valoran la figura del adulto sordo modelo lingüístico y afirman que les hubiese gustado contar con la figura del intérprete en el aula.

Las personas jóvenes sordas de la muestra defienden, mayoritariamente, los colegios de integración y los modelos bilingües, consideran esencial la presencia del intérprete en las aulas (“al principio era muy complicado, la intérprete me ayudaba”), resaltan los rasgos positivos de la interacción sordos/oyentes (“he mejorado en la escritura gracias a estar en el colegio con oyentes”)—que corrobora la idea de la UNESCO de la inclusión como enfoque que defiende la diversidad— y perciben una mayor sensibilización social hacia las personas sordas y hacia su lengua.

5. Conclusiones

Las reflexiones de los informantes del corpus CORALSE y los datos obtenidos de sus respuestas a las preguntas “¿En qué se diferencia un colegio para sordos de uno de integración?” y “¿Cómo te ha afectado ser sordo a nivel escolar, laboral y social?” nos han servido para ejemplificar los pocos avances y los cambios que se necesitan para conseguir una educación inclusiva y de calidad, tal y como se defiende en la última ley educativa (Ley 3/2020).

La inclusión del alumnado sordo debe vincularse a la realidad lingüística de este colectivo y a las necesidades educativas que presenta. El análisis de los datos refleja que las personas sordas valoran avances como la presencia de intérpretes en las aulas o la mejor calidad de la educación; las experiencias de las personas sordas jóvenes reflejan un cambio en la concepción de la sordera, más visible y más presente en el ámbito escolar. Sin embargo, inciden también en el desconocimiento sobre la identidad, la comunidad y la cultura sorda y en la falta de profesorado con formación en lengua de signos, déficit que ya se señala al analizar la situación de la educación inclusiva en Europa. Tal y como afirma uno de los informantes de nuestro corpus, *La integración y la igualdad todavía no se han alcanzado* (GA, 40 años).

¿Por qué hay que cambiar el modelo educativo del alumnado sordo?

En primer lugar, para cumplir con las directrices aprobadas en la Ley 27/2007 y, en segundo lugar, para cumplir con las recomendaciones del Consejo de Europa. En el caso español, se debe resaltar el incumplimiento de las siguientes medidas:

1. No se cuenta con una educación bilingüe-bicultural (LSE y lengua castellana y lenguas autonómicas). Entre los participantes en nuestra muestra solo un informante joven acude a un centro bilingüe; la mayoría asisten a centros integrados.
2. No se dispone de un perfil de adulto sordo que actúe como modelo lingüístico para el alumnado sordo, salvo en contadas experiencias educativas. Las experiencias de nuestros informantes atestiguan que los contactos con la lengua de signos se realizan entre compañeros o bien con el intérprete, pero no han contado con modelos de lengua.
4. No se enseña la lengua de signos como lengua vehicular ni se ofrece al alumnado sordo educación en lengua de signos. El éxito del proyecto ABC, implantado en la Región de Murcia, que plantea la enseñanza de alumnos sordos en un contexto inclusivo donde tienen la oportunidad de relacionarse tanto con compañeros oyentes como con compañeros sordos, cuya lengua vehicular en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la lengua de signos española y que cuenta con profesores de secundaria especialistas en distintas materias, con conocimientos exhaustivos en la lengua de signos española para la impartición de las diferentes materias del currículo, corrobora la posibilidad real de cambiar el modelo educativo español (Franco y Nogueira, 2011).
5. No hay programas de formación docente para profesores, más allá de cursos de comunicación en lengua de signos para que aprendan conocimientos básicos que les permitan mantener intercambios comunicativos breves con el alumnado sordo. Y siguen sin existir estudios universitarios de lengua de signos que permitan la formación de docentes de LSE desde una perspectiva filológica y/o didáctica y que respondan al necesario reconocimiento de la lengua de signos como lengua natural y lengua de cultura (Báez y Fernández, 2015).
6. A pesar de que en muchas comunidades se cuenta con la figura del intérprete, sobre todo en las etapas de Primaria y Secundaria, su presencia en el aula no es suficiente para el aprendizaje de contenidos por parte del alumnado y, además, en muchas ocasiones, debido a la falta de conocimientos de esta realidad por parte de los maestros, acaban haciendo funciones que no les corresponden, tales como la de profesor de apoyo, tal y como han reflejado nuestros informantes en sus experiencias.

Como reflexión final, nos gustaría insistir en la necesidad de avanzar en la educación inclusiva que, tal y como se analizó en el apartado 1, no está asentada en el caso del colectivo sordo. La inclusión de este colectivo está íntimamente relacionada con la cuestión lingüística, ya que el acceso al conocimiento por parte de este alumnado implica el desarrollo de las lenguas de signos y su tratamiento como lenguas vehiculares (y curriculares) junto a la lengua oral que se utilice en la comunidad para interactuar en el entorno social, aspecto que nuestros informantes más jóvenes han valorado muy positivamente, para sentirse integrados en el ámbito escolar. Además, la formación del profesorado en LS, los programas de sensibilización hacia la comunidad sorda que promuevan actitudes positivas hacia la sordera y los apoyos técnicos y humanos (la figura del intérprete) son indicadores necesarios para la inclusión del alumnado sordo.

Notas

ⁱ Este estudio se enmarca dentro de las investigaciones del proyecto CORALSE. Conocimiento y reconocimiento de la lengua de signos española a través de un corpus interuniversitario anotado, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, (FFI2017-86309-P).

ⁱⁱ El CNLSE ofrece información sobre los centros que cuentan con lengua de signos española en sus proyectos educativos, aunque no todos puedan considerarse centros con proyectos bilingües. Pueden consultarse en: <https://www.cnlse.es/es/resources/3/31/ccaa/all>.

ⁱⁱⁱ Para saber más sobre el diseño del corpus CORALSE y sobre el perfil de los informantes del corpus CORALSE, consultar Báez et al. 2016 y Báez et al. 2020.

Referencias

- Alonso Baixeras, P. et al. (2003). *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo*. Madrid: CNSE.
- Alonso Baixeras, P. et al., (2006). *Propuestas curriculares orientativas de la Lengua de Signos para las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: CNSE.
- Báez, I. y Fernández-Soneira, A. (2015). El grado de LSE en la universidad española: lingüística y traducción e interpretación de la LSE, en Báez y Otero (Eds.), *Buscando respuestas en lengua de signos. Experiencias docentes con LSE como base de enseñanza*. Lugo: Axac, 183-195.
- Báez, I. y Fernández-Soneira, A. (2016). ¿Por qué son necesarios los estudios filológicos de la LSE? Una reflexión desde la Universidad de Vigo. Ponencia presentada en la *Jornada CNLSE de intercambio y análisis profesional universitario*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=hmYB58DFW7Q&list=PLHfLt3UTyN9NdudAIF21oRskYj_ky9PYX&index=9
- Báez, I., Fernández-Soneira, A. y Freijeiro, E. (2016). CORALSE: diseño de un corpus de lengua de signos española, en Moreno, A & C. Pérez, C. (Eds.), *CILC2016. EPiC Series in Language and Linguistics*, vol. 1, 111-120. DOI: <https://doi.org/10.29007/r1rt>
- Báez I., González-Montesino, R., Bao-Fente, M. y Longa, B. (2020). Los informantes de un corpus de lengua de signos española: tecnológico, representativo y con portabilidad: CORALSE. *Estudios interlingüísticos*, 8, 13-32. Disponible en: <https://estudiosinterlinguisticos.com/numero-8-2020/>
- Bao-Fente, M. (2017). 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. (Tesis Doctoral). Universidad de A Coruña.
- CNLSE (2014). *Informe de la situación de la lengua de signos española*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- 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. Recuperado de <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2014/numero/11264/pdf?id=713895>
- Decreto 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Recuperado de <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2015/numero/9315/pdf?id=735576>

- Franco, D. y Nogueira, R. (2011). Nuevos escenarios para la educación inclusiva: el proyecto ABC de atención al alumnado sordo, en Navarro, J. (Coord.) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/17.pdf>
- Gómez Chaves, B. (2019). A educación bilingüe lingua de signos/lingua oral na Educación Primaria. (Trabajo Fin de Grado). Universidade de Vigo.
- González-Montesino, R. (2020). El reto de enseñar y aprender interpretación signada en tiempos de coronavirus. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol. 13 (Especial), 17-31. Recuperado de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2237>
- González-Montesino, R. y Espada, R. (2020). Espacios universitarios de aprendizaje inclusivos, bilingües y multimodales: el caso del alumnado sordo signante. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13 (25), 70-83. Recuperado de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1519>
- Gorrotxategui, M. (2018). *Protecting and promoting sign language in Europe*. Informe del Committee on Equality and Non-Discrimination (Council of Europe). Recuperado de <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-EN.asp?FileID=25133&lang=EN>
- Hill, J. (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, 680-697.
- Kyle, J. y Allsop, L. (1997). *Sign on Europe: A research project on the status of sign language in Europe*. Bristol: Centre for Deaf Studies, University of Bristol and European Union of the Deaf.
- Leeson, L. (2006). Signed languages in Education in Europe: a preliminary exploration. Ponencia impartida na *Intergovernmental Conference Language of Schooling: towards a Framework for Europe*, pp. 1-16. Recuperado de <https://rm.coe.int/09000016805c73d7>
- 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. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/10/23/27>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Morales, E. (2008). Características generales del bilingüismo inter-modal (lengua de signos / lengua oral). Comunicación presentada en el Curso *Las lenguas de signos como lenguas minoritarias: perspectivas lingüísticas, sociales y políticas*, Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, Barcelona.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15-29. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>
- Plaza-Pust, C. (2012). Deaf education and bilingualism, en R. Pfau, M. Steinbach y B. Woll (eds.). *Sign Language. An International Handbook*. Alemania: De Gruyter Mouton, 949-979.
- Stumpf, M. 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, 426- 450.
- Swanwick, R. (2016). Deaf children's bimodal bilingualism and education. *Language Teaching*, 49 (01), 1-34. DOI: 10.1017/S0261444815000348
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Agradecimientos

Las autoras queremos agradecer a los informantes del corpus CORALSE su participación en las grabaciones que han permitido obtener los datos que se analizan en este trabajo y a los miembros del grupo GRILES por su constante apoyo y por sus contribuciones a nuestra investigación, así como a los evaluadores externos cuyas recomendaciones han enriquecido este artículo.

Financiación

El presente artículo se enmarca dentro de las investigaciones del proyecto CORALSE. Conocimiento y reconocimiento de la lengua de signos española a través de un corpus interuniversitario anotado, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, (FFI2017-86309-P).

Conflicto de interés

ED es el actual presidente de la AEPNL y declara no haber recibido ninguna cantidad económica por su participación en la realización del presente artículo.



© 2021 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative