

Lourdes Gómez Monterde
María C. Bao-Fente

Informe sobre la educación bilingüe en lengua de signos y lengua oral del alumnado sordo: condiciones básicas



Autoría

Lourdes Gómez Monterde
María C. Bao-Fente

Dirección

María Luz Esteban Saiz

Coordinación técnica del informe

Eva Aroca Fernández

Revisión

Saúl Villameriel García
Mónica Rodríguez Varela

Edita

Real Patronato sobre Discapacidad
<https://www.rpdiscapacidad.gob.es/>
Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030
<https://www.mdsocialesa2030.gob.es/>

Cuidado de la edición

Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española
<https://www.cnlse.es/>
Islas Aleutianas, 28 28035 Madrid
cnlse@cnlse.es

Maquetación

Estugraf
<https://estugraf.com/>

Fecha de elaboración

2023-2024

Fecha de publicación

Noviembre 2024

NIPO: 234-24-023-0

Resumen en lengua de signos española: <https://youtu.be/H-bjJSZLkGo>

Adaptación/validación a lectura fácil del resumen de la publicación:
Aprosmo Adapta

© Real Patronato sobre Discapacidad, 2024

Catálogo de Publicaciones Oficiales de la Administración General del Estado:
<https://cpage.mpr.gob.es>

Índice

Resumen en lengua de signos española	6
Resumen en lectura fácil	9
Presentación del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española	13
Parte I. Introducción	17
1. Planteamiento	18
2. Estructura	21
3. Metodología	23
3.1. Revisión documental	24
3.2. Encuestas a centros educativos con lengua de signos española	25
3.3. Entrevistas a profesionales y expertas en España.....	27
Parte II. Estado de la cuestión	29
4. Marco normativo	30
4.1. Educación	30
4.2. Inclusión	32
4.3. Lenguas de signos	34
5. Marco teórico	39
5.1. Diversidad del alumnado sordo	39
5.2. Educación inclusiva	44
5.3. Educación bilingüe.....	51
5.4. Enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas.....	59
6. Situación en España	61
6.1. La inclusión educativa y la lengua de signos española ..	61
6.2. Conocimiento, aprendizaje y uso de la lengua de signos española en los centros educativos	63
6.3. Experiencias bilingües en lengua de signos española y lengua oral	66

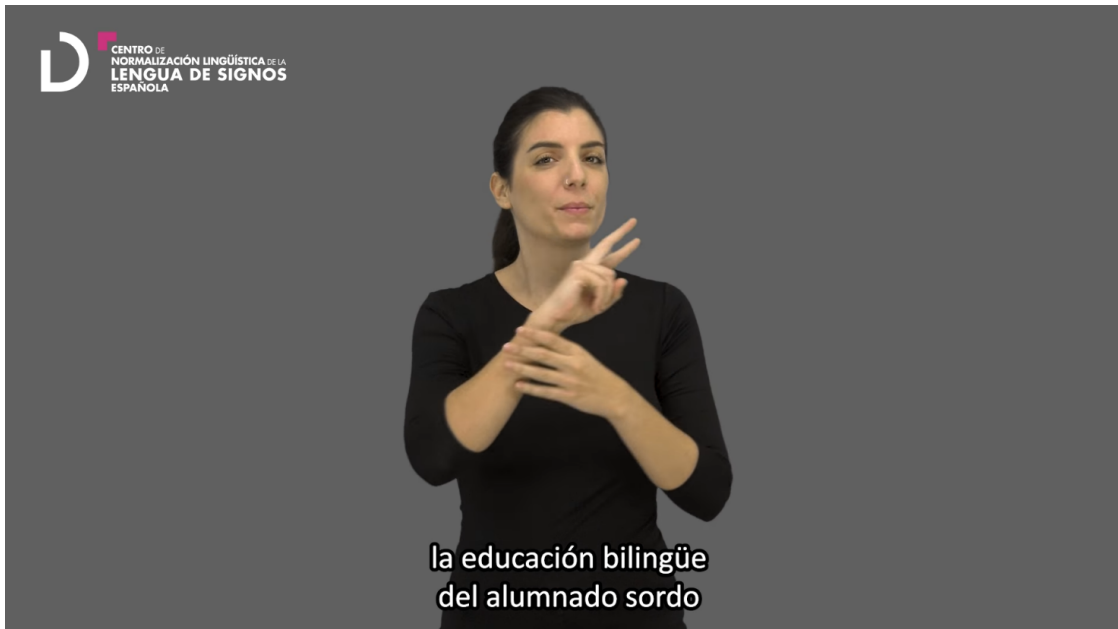
Parte III. Orientaciones y propuestas	70
7. Organización de un proyecto educativo inclusivo en lengua de signos española y lengua oral	71
7.1. Consideraciones previas.....	71
7.2. Contextos educativos	73
7.3. Modalidades de escolarización.....	75
7.3.1. <i>Escolarización con apoyos</i>	76
7.3.2. <i>Escolarización compartida</i>	76
7.3.3. <i>Escolarización combinada</i>	82
7.4. Elaboración del proyecto educativo de centro	86
7.4.1. <i>Medidas de atención a la diversidad</i>	87
7.4.2. Proyecto lingüístico de centro	88
8. Desarrollo del proyecto educativo bilingüe inclusivo	93
8.1. Atención temprana y preventiva.....	94
8.2. Planificación curricular de las lenguas por etapas	100
8.2.1. <i>Primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años)</i>	102
8.2.2. <i>Segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) y Educación Primaria</i>	105
8.2.3. <i>Educación Secundaria Obligatoria</i>	112
8.2.4. <i>Enseñanzas posobligatorias</i>	114
Parte IV. Condiciones básicas	116
9. Requisitos estructurales, organizativos y de dotación	119
9.1. Recursos personales.....	121
9.2. Requisitos metodológicos.....	123
9.3. Requisitos formativos y académicos.....	124
9.4. Recursos materiales.....	127
10. Medidas y apoyos específicos	129
10.1. Para el desarrollo y aprendizaje de la lengua de signos española	129
10.1.1. <i>Talleres de lengua de signos española</i>	130
10.2. Para el desarrollo y aprendizaje de la lengua oral.....	131
10.2.1. <i>Aula de audición y lenguaje</i>	132
10.2.2. <i>Agrupaciones para la didáctica de las lenguas orales</i>	132

Conclusiones	134
Referencias	144
Anexos	159
Anexo I. Datos de las expertas y especialistas en la educación bilingüe en lengua de signos española y lengua oral ..	160
Anexo II. Datos de los centros educativos con lengua de signos española.....	162
Anexo III. Datos de las administraciones educativas	184



Resumen en lengua de signos española





Resumen en lengua de signos española: <https://youtu.be/H-bjJSZLkGo>

El Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE), cumpliendo su finalidad de promover el conocimiento y la investigación sobre la lengua de signos española (LSE), presenta este informe sobre la educación bilingüe del alumnado sordo, elaborado por Lourdes Gómez Monterde y María Bao-Fente, con un doble propósito: por un lado, describir esta modalidad educativa en LSE y lengua oral y, por otro, determinar los recursos existentes y las necesidades pertinentes para facilitar la implementación del modelo educativo bilingüe establecido por la Ley 27/2007 y el Real Decreto 674/2023.

En primer lugar, se llevó a cabo una revisión documental para caracterizar el estado actual de la educación bilingüe e inclusiva de acuerdo con la normativa actual y los principios y recomendaciones establecidos a nivel nacional e internacional. Esta revisión también sirvió para contextualizar las prácticas educativas con alumnado signante en España y en otros países de referencia. Asimismo, para conocer específicamente la situación en nuestro país, se realizó una consulta sobre el uso de la LSE en los centros escolares con la participación de profesionales y expertas que trabajan directa o indirectamente con esta lengua en el ámbito escolar o familiar de personas sordas.


En segundo lugar, se analizaron las experiencias desarrolladas hasta la fecha, empleando las referencias consultadas y los datos proporcionados por informantes a través de cuestionarios y entrevistas a centros escolares, administraciones educativas y personas expertas de todas las comunidades autónomas. Este análisis permitió identificar los recursos existentes y las necesidades que condicionan el desarrollo de modelos educativos bilingües en LSE y lengua oral.

Por último, a partir del análisis teórico y práctico de los modelos aplicados hasta ahora en la educación bilingüe del alumnado sordo, se establecieron los requisitos y condiciones necesarios para desarrollar nuevas propuestas plurilingües e inclusivas en diversos contextos y modalidades educativas.



Resumen en lectura fácil





El CNLSE quiere mejorar
el conocimiento y la investigación
sobre la lengua de signos española.

El CNLSE ha elaborado un informe.
El informe lo han escrito dos personas:

- Lourdes Gómez Monterde.
- María C. Bao-Fente.

El informe habla sobre
la educación bilingüe del alumnado sordo.
Este modelo de educación aparece
en la ley 27/2007
y el Real Decreto 674/2023.

La educación bilingüe consiste en el uso
de la lengua de signos y la lengua oral.

Este informe tiene 2 objetivos:

1. Definir en qué consiste la educación bilingüe
en el alumnado sordo.
2. Determinar la posibilidad de poner en marcha
este modelo de educación en España.

El informe tiene 3 apartados diferentes:

Apartado 1

En este apartado:

- Las autoras hacen una revisión sobre el modelo de educación bilingüe del alumnado sordo en España.
- Definen cómo debe funcionar este modelo en España y en otros países.
- Consultan en cuántos colegios de España hay profesionales de lengua de signos.

Apartado 2


En este apartado:

- Revisan la situación real en España de los colegios que usan el modelo bilingüe con alumnado sordo. Hacen una revisión en todas las Comunidades Autónomas.
- Identifican los aspectos que favorecen o impiden el uso de este modelo en España.


Apartado 3


En este apartado:

- Las autoras definen qué es necesario cambiar en España para que este modelo pueda funcionar.
- Defienden que el modelo de educación bilingüe con alumnado sordo es adecuado y favorece su inclusión.
- Defienden que tiene que ser un modelo más usado en la educación y otros ámbitos del alumnado sordo.



Presentación del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española





El Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) es un centro asesor y de referencia en lengua de signos española (LSE), adscrito al Real Patronato sobre Discapacidad. Conforme a 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 (Ley 27/2007) y al [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, la finalidad del CNLSE es investigar, fomentar, difundir y velar por el buen uso de la LSE, teniendo en cuenta la transversalidad en las políticas y líneas de acción en cualquiera de los ámbitos de actuación pública.

Desde la puesta en marcha de los proyectos de educación bilingüe en lengua de signos y lengua oral en la década de los noventa, se ha producido una constante diversificación en la incorporación de la LSE como lengua vehicular y curricular en el entorno educativo. El derecho de las niñas y niños sordos a recibir una educación en lengua de signos está respaldado por diversos instrumentos normativos, tanto a nivel internacional, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, como a nivel estatal. De acuerdo con lo establecido en la legislación vigente y el principio de libre elección que corresponde a las familias y a las personas sordas, las administraciones educativas deben ofrecer la modalidad educativa bilingüe en lengua de signos y lengua oral.

Considerando la coexistencia de las lenguas de signos y las lenguas orales en un mismo contexto sociopolítico, se persigue que el alumnado sordo o sordociego desarrolle competencia plurilingüe, permitiéndole utilizar de manera fluida diversas lenguas. Este enfoque facilita su desenvolvimiento tanto en la comunidad lingüística específica como en la sociedad en general, asegurando su acceso con plenitud de derechos a todos los ámbitos de la vida.

Este documento proporciona orientación para el aprendizaje, conocimiento y uso de la LSE en los centros educativos que atienden a alumnado sordo o sordociego. El objetivo primordial de este informe es presentar el estudio realizado para describir la modalidad de educación bilingüe en LSE y lengua

oral. Paralelamente, se busca identificar los recursos disponibles y las necesidades que deben abordarse para facilitar la implementación de los modelos educativos bilingües, de acuerdo con lo establecido por la Ley 27/2007 y su regulación mediante el Real Decreto 674/2023, de 18 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de las condiciones de utilización de la lengua de signos española y de los medios de apoyo a la comunicación oral para las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas ([Real Decreto 674/2023](#)). Asimismo, el informe se enmarca en las medidas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la LSE establecidas en el [Marco Estratégico](#) para la Protección, Promoción y Revitalización de la Lengua de Signos Española 2023-2030.

Este informe ha sido posible gracias a la colaboración, aportación y asesoramiento de muchas personas y entidades. Queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a las autoras que han contribuido a que esta iniciativa vea la luz: Lourdes Gómez Monterde¹ y María Bao-Fente². También queremos extender nuestro agradecimiento a las familias, los centros educativos, los equipos de orientación educativa y las personas expertas ([Anexo I](#)), cuyas valiosas aportaciones han enriquecido de manera significativa el contenido de este informe. En este sentido, necesitamos destacar la sabia guía de una de las personas que hizo posible el establecimiento del primer proyecto educativo bilingüe de una escuela pública en la Comunidad de Madrid, nuestro querido inspector de educación, Alfredo Alcina Madueño, recientemente fallecido.

Asimismo, queremos agradecer la lectura y los comentarios realizados sobre el informe final por otras especialistas en la materia. Sus correcciones, puntualizaciones y sugerencias han contribuido igualmente a enriquecer este documento y mejorar significativamente las propuestas realizadas desde diversos ámbitos de especialización. Agradecemos, en particular, las aportaciones de Ignacio Campoy Cervera (profesor titular de la Universidad Carlos III de Madrid y miembro del Consejo del Instituto de Derechos Humanos “Gregorio Peces-Barba” de esta universidad), Mercedes Hernández Romo (directora del CEIP El Sol), Montserrat Pérez García (directora del CE Ponce de León) y Carmen Márquez Vázquez (directora del Centro Español de

1 Maestra sorda. Especialista en Pedagogía Terapéutica, en Perturbaciones de la Audición y el Lenguaje y en Educación Infantil. Desde 1985 ha trabajado en el ámbito de la educación de las personas sordas. Ha sido maestra funcionaria en centros con alumnado sordo, asesora técnica del Ministerio de Educación, divulgadora, formadora y creadora de materiales.

2 Logopeda, intérprete de LSE y doctora en Lingüística aplicada. Ha trabajado como profesora especialista e intérprete para la Consellería de Educación y la Federación de Asociacións de Persoas Xordas de Galicia (FAXPG). Actualmente trabaja como docente e investigadora en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidade da Coruña.

Documentación e Investigación sobre Discapacidad). Finalmente, destacamos las aportaciones remitidas por parte del Consejo Rector del CNLSE.

Confiamos en que este trabajo sirva como estímulo para promover la educación bilingüe en LSE y lengua oral para el alumnado sordo o sordociego. Ahora bien, es importante destacar que el desarrollo de proyectos específicos para el alumnado sordociego requiere considerar las particularidades de la sordoceguera, así como otras formas de comunicación que, por su especificidad, no han sido abordadas de manera exhaustiva en este estudio.

Desde el Real Patronato sobre Discapacidad y el CNLSE, reafirmamos nuestro compromiso de colaborar con todos los agentes involucrados para garantizar el pleno ejercicio de los derechos lingüísticos de las personas sordas y sordociegas signantes. A través de estudios y medidas, buscamos contribuir a la dignificación de la LSE en el marco de las políticas públicas.



Parte I. Introducción



1. Planteamiento

Las lenguas de signos no son unas recién llegadas a la educación, tienen tras de sí años en los que un sector importante de personas sordas ha intentado utilizarlas de manera plena para su acceso a la educación y a la cultura, generalmente sin conseguirlo hasta fechas relativamente recientes. La educación bilingüe (lengua de signos y lengua oral) de las etapas básicas y posobligatorias de las enseñanzas son la expresión educativa y social más completa de este esfuerzo y determinación. Hoy más que nunca, las sociedades están en condiciones de entender y comprender el desarrollo de estos modelos educativos, además de su equidad, entre otras razones porque muchas de esas sociedades aplican programas bilingües de lenguas orales bajo enfoques plurilingües y pluriculturales, los cuales también están presentes en el bilingüismo LS/LO. (Alcina Madueño, 2010, p. 11)

El desarrollo de modelos educativos para alumnado sordo y sordociego en lengua de signos española (LSE) y lengua oral, como el español, las lenguas autonómicas y las lenguas extranjeras, es una demanda creciente en nuestro país, especialmente desde la aprobación de la Ley 27/2007.

Mediante la realización de este informe, el CNLSE pretende aportar conocimiento científico y técnico que facilite la implementación de proyectos educativos bilingües en el marco de una educación inclusiva³. Este documento presenta la situación del alumnado sordo⁴ escolarizado en centros educativos

3 Se tiene en cuenta la denominación bilingüe que establece la Ley 27/2007 en su artículo 4.k) para hacer referencia a proyectos educativos que incorporan la enseñanza de dos o más lenguas para el alumnado sordo y sordociego, es decir, "las lenguas orales reconocidas oficialmente y las lenguas de signos españolas". Según lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, se considerará igualmente la enseñanza de otras lenguas, en los términos que determine la normativa reguladora de aquellas comunidades autónomas "en las que existan lenguas cooficiales que no tienen ese carácter en todo su territorio o lenguas no oficiales que gocen de protección legal" (DA 38.5).

4 Tal y como caracterizamos en el apartado 5.1, consideramos la diversidad del alumnado sordo al denominarlo como tal, respetando así su identificación como colectivo de forma plural e independiente del tipo y grado de sordera. En el caso del alumnado sordociego, también debe contar con opciones educativas igualmente bilingües e inclusivas que garanticen su derecho al conocimiento, aprendizaje y uso de la LSE. No obstante, debe tenerse en cuenta que el desarrollo de proyectos específicos para el alumnado sordociego requiere asimismo considerar las particularidades únicas que implica la sordoceguera y otras formas posibles de comunicación que no han sido abordadas específicamente en este estudio.

que utilizan la LSE y proporciona una serie de reflexiones teóricas y propuestas prácticas dirigidas a las diferentes administraciones educativas, con especial atención a los centros educativos públicos y privados de educación infantil, primaria, secundaria y de educación superior.

Aunque en ocasiones parezca que se abordan indistintamente la realidad del alumnado sordo y la del alumnado sordociego, han de entenderse como situaciones diferentes que requieren enfoques pedagógicos diferenciados. En ningún caso se puede asumir que las soluciones válidas para una persona sorda sean igualmente aplicables a una persona sordociega. Una persona sordociega signante no es una persona sorda⁵.

De acuerdo con Echeita (2019), al describir lo que debería ser una buena guía, nos alejamos de la idea de realizar una propuesta única para todos los centros, “lejos de establecer una trayectoria inamovible con pasos preestablecidos que todos los centros por igual deben seguir, es un documento flexible y abierto, encaminado a ayudar a cada centro a establecer sus prioridades y líneas de mejora” (p. 62). Además, debemos considerar las diferencias que pueden surgir en el desarrollo de normativas y orientaciones en los ámbitos de decisión de las diferentes comunidades autónomas.

Nuestro propósito es determinar las condiciones y requisitos mínimos necesarios para elaborar planificaciones curriculares y didácticas en LSE y lengua oral. Estas condiciones implican el desarrollo de disposiciones legales que se traduzcan en prácticas concretas, incluyendo sugerencias organizativas y recursos necesarios.

Con la publicación de este documento, el CNLSE responde a una necesidad y demanda histórica de la comunidad sorda y sordociega: el empleo de la LSE a lo largo de su escolarización. Basándonos en el conocimiento teórico y práctico que tenemos de las propuestas educativas experimentadas hasta la fecha, esperamos que este documento contribuya al desarrollo de propuestas bilingües e inclusivas de mayor calidad en España.

Los objetivos generales (OG) y específicos (OE) que nos planteamos para la realización del informe son los siguientes:

⁵ El CNLSE aprovecha este informe para llamar la atención sobre la necesidad urgente de recabar más información sobre la realidad del alumnado sordociego signante, así como las soluciones que actualmente se están implementando con el fin de ofrecer una respuesta educativa inclusiva adecuada a sus necesidades.

OG 1. Describir la modalidad educativa en LSE y lengua oral.

OE 1.1. Analizar la situación de la educación bilingüe e inclusiva en lenguas de signos y lenguas orales.

OE 1.2. Sintetizar los principios, necesidades y recomendaciones establecidas en el ámbito nacional e internacional para el desarrollo bilingüe en lengua de signos y lengua oral.

OE 1.3. Orientar el desarrollo de normativa para la implementación de la educación bilingüe inclusiva en LSE, español y otras lenguas.

OE 1.4. Facilitar la identificación de las prioridades de actuación y líneas de mejora en los centros que escolarizan a alumnado sordo y sordociego.

OG 2. Determinar las condiciones necesarias para desarrollar modelos bilingües inclusivos en LSE y lengua oral.

OE 2.1. Proporcionar orientaciones, propuestas y prácticas concretas para implantar los modelos educativos que establece la Ley 27/2007.

OE 2.2. Establecer las cuestiones que deben considerarse para elaborar planificaciones didácticas en LSE, español y otras lenguas cooficiales o extranjeras.

OE 2.3. Identificar los recursos y medidas que permitan introducir la LSE en el sistema educativo a través de modelos educativos bilingües e inclusivos.

OE 2.4. Promover el desarrollo de nuevas propuestas bilingües e inclusivas en centros con alumnado sordo y sordociego.

2. Estructura

En este informe presentamos el estudio que hemos realizado sobre el bilingüismo en lengua de signos y lengua oral del alumnado sordo. Para facilitar su consulta, se ha estructurado en cuatro partes:

La Parte I introduce la necesidad del estudio (punto 1), explica cómo ha sido elaborado este documento (punto 2) y detalla la metodología empleada (punto 3).

La Parte II se centra en exponer el contexto del que partimos con los datos obtenidos en el estudio. Se contextualiza y fundamenta, por tanto:

- El marco normativo (punto 4) referido a la educación inclusiva y la incorporación de la LSE en el sistema educativo.
- El marco teórico (punto 5) que sustenta la educación inclusiva y el bilingüismo aplicable al ámbito educativo del alumnado sordo.
- La situación actual en España (punto 6) del alumnado sordo escolarizado en LSE y las diferentes experiencias bilingües desarrolladas en lenguas de signos y lenguas orales hasta el momento.

En la Parte III se plantean las orientaciones y propuestas necesarias para implementar proyectos bilingües inclusivos en LSE y lengua oral en las diferentes etapas de enseñanza:

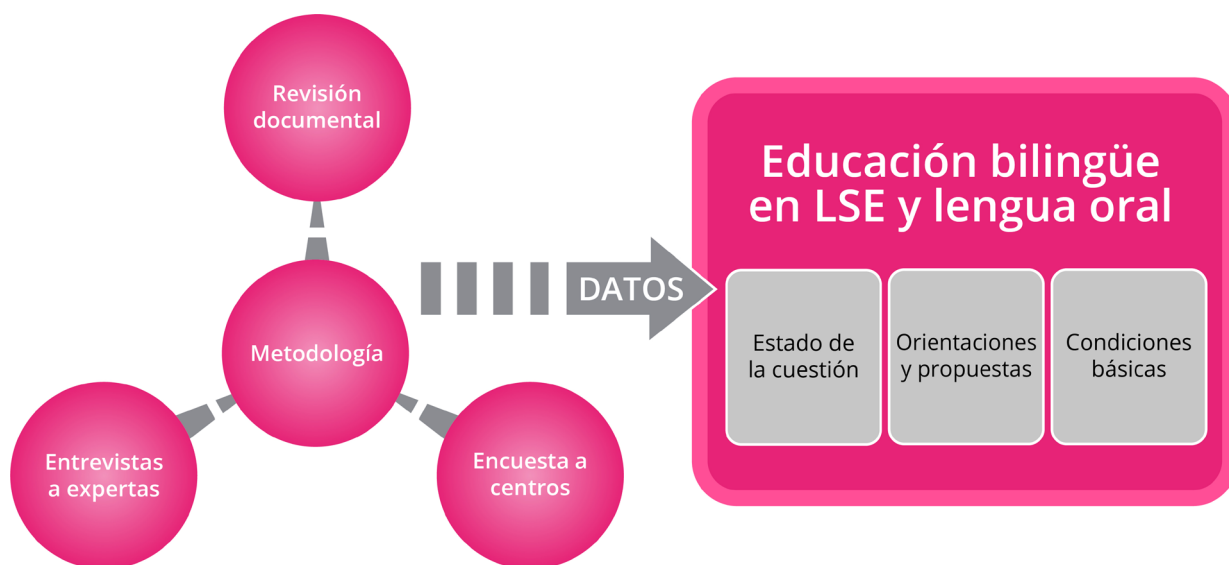
- La organización (punto 7) de los posibles contextos y modalidades que determinan la elaboración de un proyecto educativo de centro que ofrezca un modelo bilingüe inclusivo para el alumnado sordo.
- El desarrollo en cada etapa y la planificación curricular (punto 8) necesaria para implantar y consolidar estas propuestas. Concretamente, se aborda en el ámbito de la atención temprana, la escuela infantil y los centros de educación infantil y primaria con las pertinentes adecuaciones para garantizar su continuidad en la Educación Secundaria Obligatoria y enseñanzas posobligatorias.

En la Parte IV se determinan las condiciones básicas (punto 9) y las medidas y apoyos necesarios para el área de comunicación y lenguaje (punto 10) que deben tenerse en cuenta a la hora de desarrollar propuestas bilingües inclusivas para el alumnado sordo.

Para concluir el informe, se establecen una serie de consideraciones finales que, a partir de lo expuesto, permiten describir la modalidad educativa en LSE y lengua oral y los requisitos necesarios para desarrollar propuestas de calidad.

Tal y como puede observarse en el siguiente esquema (Figura 1), las tres técnicas empleadas para la recogida de datos han permitido analizar la educación bilingüe en lenguas de signos y lenguas orales con el propósito de describir esta modalidad educativa y determinar los recursos existentes y las condiciones necesarias para facilitar el desarrollo de propuestas plurilingües e inclusivas.

Figura 1. Etapas en la elaboración del estudio



3. Metodología

El estudio realizado es de tipo descriptivo y responde a un diseño transversal y observacional de carácter mixto. Para evitar posibles sesgos, la investigación se llevó a cabo mediante una triangulación metodológica para garantizar en la medida de lo posible la validez y fiabilidad de los resultados alcanzados con cada técnica:

- Revisión documental sobre la educación inclusiva y bilingüe en lenguas de signos y orales a nivel nacional e internacional.
- Encuestas dirigidas a centros con alumnado sordo signante, así como a personal técnico de los servicios de orientación y atención educativa en las diferentes administraciones.
- Entrevistas a personas expertas y profesionales de referencia en España con diferentes perfiles en la educación bilingüe de personas sordas (docentes, investigadores, asesoras, directoras, especialistas en LSE, en audición y lenguaje [AL], etc.).

A través de fuentes primarias y secundarias, es decir, a partir de las respuestas y experiencias aportadas directa e indirectamente por diversas profesionales y especialistas que trabajan con la lengua de signos en el ámbito escolar o familiar del alumnado sordo, se recogió la información necesaria para la elaboración del estudio. Todos los datos fueron analizados cuantitativa y cualitativamente para, por un lado, caracterizar el bilingüismo en lenguas de signos y orales y, por otro, describir las experiencias desarrolladas hasta ahora con el alumnado sordo en nuestro país.

Los métodos de investigación utilizados permitieron observar la realidad del alumnado sordo escolarizado en LSE en todas las comunidades autónomas⁶,

⁶ Para facilitar futuros estudios y análisis sobre la cuestión, que puedan ser necesarios para regular o planificar según la situación particular de cada comunidad autónoma, debe considerarse la importancia de disponer de registros en todas las provincias con una relación actualizada de los centros con LSE, el número de alumnado sordo y sordociego escolarizado en ellos, y los recursos disponibles para desarrollar esta opción educativa.

sin obviar el conocimiento de las experiencias con la lengua de signos catalana (LSC) en Cataluña ([Parte I](#)). En consecuencia, el estudio proporciona un análisis teórico y práctico de los contextos, modalidades y propuestas educativas bilingües en lenguas de signos y lenguas orales desarrolladas durante los últimos 30 años y que podemos encontrar, hoy en día, en el marco de la educación inclusiva que establece la legislación vigente ([Parte II](#), [Parte III](#)).

Los resultados obtenidos sirvieron para determinar las condiciones necesarias para el desarrollo de modelos educativos inclusivos en LSE y español u otras lenguas desde una perspectiva acorde con la realidad actual ([Parte IV](#)), con el propósito de avanzar hacia propuestas y prácticas cada vez más plurilingües e inclusivas.

A continuación, describimos brevemente cada una de las técnicas de investigación empleadas para la triangulación metodológica de este estudio.

3.1. Revisión documental

Para contextualizar el estado de la cuestión, durante el periodo comprendido entre junio y septiembre de 2023, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la normativa y los trabajos publicados sobre la educación bilingüe en lenguas de signos y lenguas orales, así como sobre la educación inclusiva de las personas sordas. Además de la legislación vigente ([punto 4](#)), se revisaron publicaciones de diversa tipología: artículos, monografías, estudios, manuales, informes, webinarios, etc. ([punto 5](#)). Para ofrecer una revisión actualizada, se priorizaron los documentos publicados a partir de 2010, preferiblemente entre los últimos cinco y diez años, los cuales se pueden consultar en la lista de referencias al final del informe.

En la selección de las fuentes a nivel nacional, se dio prioridad a las publicaciones oficiales y los documentos en repositorios institucionales, así como aquellos disponibles a través de los canales de divulgación habituales de la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) y de la Fundación CNSE para la supresión de las barreras de comunicación, en tanto que organizaciones de la comunidad sorda. Además, se consultó la información publicada por el CNLSE. Asimismo, se tuvieron en cuenta otras asociaciones como la Asociación Española para el Estudio y la Implementación Educativa del Bilingüismo Lengua de Signos/Lengua oral (BilinSig) y la web *Escuelas Excepcionales* que promueven, respectivamente, la implementación educativa del bilingüismo en la educación de personas sordas y una escuela saludable e inclusiva para niñas y niños sordos. Igualmente, se consultaron algunas

publicaciones de la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (FILSE).

En cuanto a las publicaciones científicas a nivel internacional, se realizó una búsqueda sistemática de carácter exploratorio en las bases de datos más utilizadas en ciencias sociales. A partir de las posibles combinaciones entre las siguientes palabras clave y sus equivalencias en inglés: educación bilingüe e inclusiva, lenguas de signos y sordera, se obtuvieron 123 resultados en la Web of Science (WoS), 163 en Scopus y 28 en PubMed. De entre ellos, únicamente ocho trabajos ofrecían datos específicos sobre la situación actual en España (Alcina Madueño, 2009; de la Paz y Rodríguez, 2022; Fariña y Romeu, 2022; Fernández-Soneira y Bao-Fente, 2021; González-Montesino y Espada, 2020; Krausneker et al., 2022; Muñoz Baell et al., 2011; Uría y Ferreira, 2017). Posteriormente, se amplió la búsqueda a otras publicaciones académicas, especialmente en español, usando Scholar (697 resultados) y Dialnet (11 resultados), filtrando los resultados primero por fecha de publicación y después tras la revisión de título y resumen. En total, se seleccionaron 53 publicaciones: 11 en la WoS, 16 en Scopus, 7 en PubMed, 15 en Scholar y 4 en Dialnet, que ofrecen datos concretos sobre prácticas bilingües en lenguas de signos y orales en el ámbito escolar o familiar, tanto en España como en otros países. Para facilitar su consulta, estas publicaciones están marcadas con un asterisco en el [apartado de referencias](#).

En lo que respecta a la gestión por parte de las administraciones educativas, se obtuvieron datos concretos sobre la situación del alumnado escolarizado en LSE a través de los protocolos e instrucciones publicadas para la atención al alumnado sordo en las páginas web de algunas administraciones educativas (por ejemplo, Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Galicia, Navarra y País Vasco). Además, se recopilaron datos del informe sobre la interpretación educativa en España publicado por FILSE (2017), del estudio sobre la situación educativa de la juventud sorda (CNSE, 2021) así como de los webinarios disponibles sobre experiencias bilingües en determinados centros escolares (López Vicenti, 2021; Molina et al., 2023; Pérez Martín y Rodríguez Sánchez, 2023; Pérez Martín et al., 2024).

3.2. Encuestas a centros educativos con lengua de signos española

Entre mayo y octubre de 2023, se consultó a un conjunto de centros que escolariza a alumnado en LSE, así como a los equipos o departamentos de orientación de diferentes administraciones educativas, para conocer la situación

actual del alumnado sordo en España. Participaron 52 profesionales de 39 centros educativos y 13 servicios de orientación o atención a la diversidad⁷.

Conscientes de la dificultad de obtener datos concretos sobre el número de signantes en cualquier ámbito de estudio (Báez Montero, 2015; Costello et al., 2012; Esteban Saiz y Villameriel García, 2023), la consulta se efectuó a toda la población a la que teníamos acceso para obtener una muestra lo más representativa posible: por una parte, a todos aquellos centros donde teníamos registro sobre el uso de la LSE, en un total de ocho comunidades, y, por otra parte, a todos los servicios de orientación y atención educativa en las diferentes ciudades, provincias o comunidades, a excepción de Cataluña, puesto que los objetivos del estudio se limitaban a la LSE.

En total, se enviaron encuestas por correo electrónico a 197 centros educativos con LSE de las comunidades autónomas de las que teníamos algún registro: Andalucía, Aragón, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Región de Murcia y País Vasco. Tras tres envíos reiterados se recibieron 39 respuestas, lo que representó una tasa de respuesta del 19,8 %, considerada aceptable para los cuestionarios autoadministrados de forma electrónica⁸. Los resultados obtenidos en la consulta coinciden con los proporcionados por otras fuentes y muestran la situación habitual observada generalmente en el panorama nacional e internacional ([apartado 6.1](#)).

En lo que respecta a los cuestionarios remitidos a los departamentos o equipos de orientación específica de las administraciones educativas, se enviaron 43 encuestas por correo electrónico a todas las ciudades y comunidades autónomas, salvo Cataluña. Tras tres intentos, se recibieron 6 respuestas, por lo que, entre octubre y diciembre de 2023, optamos por entrevistar telefónicamente a personal técnico o profesionales de referencia en las seis comunidades y ciudades autónomas de las que no se disponía de suficientes datos. En total, se encuestaron a orientadores, asesores o especialistas de Ceuta, Melilla y 11 comunidades autónomas: Aragón, Asturias, Cantabria, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Comunidad de Madrid, Islas Baleares, La Rioja, Navarra y País Vasco.

Con relación a esta consulta, cabe destacar que Aragón, Comunidad de Madrid y País Vasco fueron las únicas comunidades en las que obtuvimos datos

⁷ Agradecemos especialmente la colaboración de todas y todos los profesionales que desde los centros educativos o desde los servicios de orientación y atención educativa nos han trasladado la situación actual del alumnado sordo y sordociego escolarizado en LSE en las diferentes comunidades y ciudades autónomas.

⁸ Los estudios realizados sobre la cuestión estiman que un buen índice de respuesta para las encuestas autoadministradas de forma electrónica oscila entre el 5 y el 30 % (Díaz de Rada, 2012; Sánchez et al., 2010).

primarios tanto de los centros como de los servicios de orientación y atención a la diversidad.

De este modo, a través de referencias documentales y respuestas obtenidas de las y los profesionales que trabajan directa o indirectamente en los centros, se revisó la situación del alumnado sordo escolarizado en LSE en todas las comunidades y ciudades autónomas. En los anexos de este informe pueden consultarse con más detalle las características de la muestra y los datos proporcionados por los centros educativos (Anexo II), así como los obtenidos de las consultas efectuadas a las administraciones educativas (Anexo III).

3.3. Entrevistas a profesionales y expertas en España

Para contar con la experiencia de especialistas en la educación bilingüe de personas sordas, entre julio y octubre de 2023 se llevó a cabo la entrevista mediante cuestionarios autoinformados a investigadoras y profesionales de referencia de la LSE y la LSC. En concreto, se solicitó la colaboración de 23 personas sordas y oyentes, agrupadas de acuerdo con los siguientes perfiles: 7 académicas, 11 profesoras y especialistas en LSE y LSC, y 5 familias, incluyendo madres y padres sordos que trabajan en el ámbito educativo. La tasa de respuesta fue del 78,26 %, obteniendo 18 respuestas: 6 investigadoras, 8 profesoras y/o especialistas en LSE, y 4 familias, con la participación de una madre y un padre que son profesionales de la LSE.

Los resultados obtenidos han permitido obtener una visión integral de la realidad desde tres perspectivas diferentes: la académica, con aportaciones de expertas en el estudio de la educación de alumnado sordo, cuyas investigaciones corroboran la importancia del enfoque bilingüe; la profesional, con valoraciones de personas que han desarrollado su labor en centros bilingües o están involucradas con esta realidad educativa; y la de las familias, como parte implicada.

Todas las personas consultadas dieron su autorización expresa para ser citadas e incorporar en el informe una selección de sus opiniones, consideraciones y recomendaciones, basándose en su trayectoria personal y profesional. Agradecemos su colaboración en la documentación del estudio, así como su implicación y el trabajo realizado desde su ámbito de especialización para mejorar las prácticas educativas con el alumnado sordo signante. En el Anexo I puede consultarse la relación de todas y todos los especialistas participantes, con su afiliación actual, así como el guion de las cuestiones semidirigidas planteadas tanto en LSE como en español.

Las citas extraídas de las entrevistas, de especial interés para el informe del estudio, se indican con la autoría correspondiente. Para diferenciarlas del resto de autores y citas textuales, citaremos a las personas expertas que participaron en el estudio con su nombre y primer apellido seguido de la fecha en la que remitieron su respuesta (día/mes/año). Estos extractos ilustran las orientaciones y propuestas ([Parte III](#)), especialmente las condiciones necesarias para implementar modelos educativos en LSE y lenguas orales ([Parte IV](#)).



Parte II. Estado de la cuestión



4. Marco normativo

Es evidente que vamos con retraso en la implantación de modelos educativos bilingües e inclusivos, teniendo en cuenta que el entonces Ministerio de Educación y Cultura presentó un informe en 1999 relativo al *Estudio de la lengua de signos en el sistema educativo para la atención al alumnado con discapacidad auditiva* (662/000177)⁹. Este documento contemplaba un calendario para la aplicación de medidas tendentes a la progresiva incorporación de la LSE en la educación de las personas sordas, con el desarrollo de medidas legislativas entre los cursos 2000/2001 y 2005/2006 que no se materializaron del todo en propuestas concretas. No obstante, tal y como afirma Alfredo Alcina Madueño, investigador e inspector educativo consultado para este estudio, debemos reconocer que “no sería aceptable quitar a las administraciones educativas (y a sus gobiernos) el mérito que tienen de haber establecido en los últimos 50 años unas enseñanzas de personas sordas más cualitativas, universales y de opción libre en cuanto al código lingüístico” (22/09/2023).

A continuación, procederemos a revisar la normativa relacionada con el derecho a la educación, la educación inclusiva y las lenguas de signos.

4.1. Educación

La principal referencia normativa que define nuestro sistema educativo es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE).

En su Capítulo I, artículo 1, apunta los principios en los que se inspira. En esta propuesta apelamos a los siguientes:

⁹ Informe ubicado en las páginas 12-27 del *Boletín Oficial de las Cortes Generales, Senado, Serie I*, del 24 de septiembre de 1999 (n.º 741).

a) El cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, ratificada el 30 de noviembre de 1990, y sus Protocolos facultativos, reconociendo el interés superior del menor, su derecho a la educación, a no ser discriminado y a participar en las decisiones que le afecten y la obligación del Estado de asegurar sus derechos.

a bis) La calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España.

q) La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.

La [Ley Orgánica 2/2006](#), de 3 de mayo, de Educación recoge los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. En este contexto, destacamos los artículos 73.1 y 74.1 por cuanto acotan y definen al alumnado con discapacidad y las directrices para su escolarización:

Artículo 73. Ámbito.

1. Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.

Artículo 74. Escolarización.

1. 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. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, solo podrá darse cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

La detección, evaluación, dotación de recursos específicos y la adopción de medidas como la reducción de la ratio o la permanencia de un año más en el curso, son también aspectos que aparecen recogidos en esta normativa.

4.2. Inclusión

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (Naciones Unidas, 2006), en la [Observación general núm. 6 \(2018\)](#) sobre igualdad y no discriminación, se refiere al artículo 24 sobre la educación de la siguiente manera:

El hecho de que algunos Estados partes no ofrezcan a los alumnos con discapacidad (incluidos los alumnos cuya discapacidad es visible o invisible y los que experimentan formas múltiples de discriminación o discriminación interseccional) un acceso igualitario a escuelas generales con educación inclusiva y de calidad es discriminatorio, contrario a los objetivos de la Convención y vulnera directamente los artículos 5 y 24. El artículo 5, párrafo 1, interactúa con el artículo 24 y obliga a los Estados partes a eliminar todos los tipos de obstáculos discriminatorios, incluidos los obstáculos jurídicos y sociales, a la educación inclusiva.

La LOE es el marco de referencia normativo en cuanto a la inclusión como principio, como queda establecido, entre otros apartados, en el punto 3 del artículo 4:

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en

todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera.

Además, la LOE introdujo el principio de inclusión como base de la equidad y atención a la diversidad que nuestro sistema educativo debe garantizar. Esta ley interpreta la diversidad como conocimiento, fuente de riqueza y parte de la escuela. 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” (LOE, preámbulo)¹⁰.

Desde esta perspectiva la diversidad del alumnado está presente en nuestras aulas siempre, como principio y como realidad, puesto que la finalidad de la educación es dar respuestas de calidad a todo nuestro alumnado. Simplemente en el acto docente cotidiano, sea del signo que sea, ya debe estar implícita la atención a la diversidad.

Es importante destacar también que la LOMLOE modifica en su disposición final primera el artículo 6 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Ahora el artículo hace referencia al derecho básico de todo el alumnado a recibir una educación inclusiva y de calidad. También se menciona expresamente que las evaluaciones internacionales han señalado que la calidad y la equidad en la educación son dos principios indisolubles, por lo que se modifica el artículo 1.b) de la LOE para hacer mención explícita a la equidad que debe garantizarse a partir de la ratificación por parte de España de la CDPD.

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España. (LOE, art. 1.b)

A nivel de comunidades autónomas es patente también el respaldo, seguimiento y orientación de las distintas administraciones educativas para velar por el adecuado desarrollo de la inclusión en los centros educativos.

¹⁰ Resulta indispensable recomendar la lectura de la *Guía para la Educación Inclusiva* (Booth y Ainscow, 2015), conocida como el *index*. Esta guía ofrece pautas para contribuir a los avances de los centros en materia de educación inclusiva, además de proporcionar materiales para la reflexión y la autoevaluación de los centros.

4.3. Lenguas de signos

La normativa internacional ampara el propósito de este documento. En materia de protección de los grupos lingüísticos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos ([Naciones Unidas, 1966](#)) y la Convención de los Derechos del Niño ([Naciones Unidas, 1989](#)) garantizan el derecho a utilizar lenguas minoritarias. Estos instrumentos consideran no solo el derecho de defensa y de libertad de lengua, sino también la protección específica de los elementos identificadores de las minorías.

La Asamblea General de Naciones Unidas aprobó, el 20 de diciembre de 1993, las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad ([A/RES/48/96](#)). El artículo 5.b, relativo al acceso a la información y la comunicación, destaca la importancia de la utilización de la lengua de signos en la educación de las niñas y niños sordos. También menciona que deben prestarse servicios de interpretación signada para facilitar la comunicación entre las personas sordas y las demás personas.

La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales ([ED.94/WS/18](#)), aprobada en 1994 en la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, promovida por el Ministerio de Educación y la UNESCO, reconoce la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para las personas sordas. Además, señala que las políticas educativas deben garantizar que todas las niñas y niños sordos tengan acceso a la enseñanza en lengua de signos.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) ([Naciones Unidas, 2006](#)) menciona específicamente la lengua de signos o la cultura sorda en varios artículos (2, 9, 21, 24 y 30). De estos, el artículo 24, sobre educación es clave para las lenguas de signos:

Art. 24. 3. b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.

c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

[España firmó y ratificó](#) este poderoso instrumento vinculante que se incorporó plenamente al ordenamiento jurídico español desde el 3 de mayo de 2008. Este hecho supuso un cambio de paradigma en nuestro país a la hora de concebir “la necesidad de reforzar el diseño de programas educativos de carácter

preventivo en contraposición a los actuales programas educativos de carácter eminentemente paliativo” (Márquez y Sánchez, 2023, p. 158)¹¹.

Siguiendo con la CDPD, en la [Observación general núm. 4 \(2016\)](#) sobre el derecho a la educación inclusiva, a lo largo de todo el texto y de manera particular en el apartado 35.b) se incide en la siguiente idea:

Las personas sordas y con dificultades auditivas deben tener la oportunidad de aprender la lengua de signos y se deben adoptar medidas para reconocer y promover la identidad lingüística de la comunidad sorda. El Comité señala a la atención de los Estados partes de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, que establece el derecho de los niños a recibir enseñanza en su propia lengua, y recuerda a los Estados partes que, de conformidad con el artículo 30, párrafo 4, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, las personas con discapacidad tienen derecho, en igualdad de condiciones con las demás, al reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la lengua de signos y la cultura de los sordos. Además, los alumnos con dificultades auditivas también deben tener acceso a servicios de calidad en materia de terapia del lenguaje, tecnología de bucle de inducción y subtitulación.

En el punto 65 de este documento se apunta:

A fin de garantizar la igualdad y la no discriminación de los niños sordos en la educación, se les deben proporcionar entornos de aprendizaje en lengua de signos con otros niños sordos y con adultos sordos que les sirvan de modelos de conducta. Por tanto, se considera discriminatorio que los docentes de niños sordos no dominen la lengua de signos y que los entornos escolares no sean accesibles y excluyan a los niños sordos. El Comité exhorta a los Estados parte a que se guíen por su observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva, al aplicar las medidas necesarias para cumplir las obligaciones que les incumben en virtud de los artículos 5 y 24.

A nivel europeo, contamos con numerosas referencias que subrayan la necesidad de proteger y garantizar los derechos lingüísticos de las personas sordas y sordociegas. Por ejemplo, la Resolución del Parlamento Europeo, de 13 de noviembre de 2018, sobre las normas mínimas para las minorías en la

¹¹ El estudio de Márquez y Sánchez (2023) aúna los resultados de la investigación realizada sobre la educación inclusiva en los últimos 50 años, por lo que constituye una referencia actualizada y fundamental. Recomendamos su consulta para un mayor análisis y reflexión sobre la dificultad de conceptualizar la inclusión en cualquier contexto escolar, así como para disponer de un marco de referencia que permita comprender mejor cómo la accesibilidad debe (re)formularse desde el ámbito de los derechos humanos porque, especialmente para las personas con discapacidad, “forma parte del contenido esencial del derecho a la educación en el sentido de que su ausencia hace que sea un derecho impracticable” (Márquez y Sánchez, 2023, p. 70).

Unión Europea (2018/2036[INI]), en su artículo 50 dentro del apartado sobre el derecho a la educación, señala:

La educación desempeña un papel clave en la socialización y el desarrollo de la identidad y sigue siendo el principal instrumento para revitalizar y preservar las lenguas minoritarias en peligro; destaca que toda persona perteneciente a una minoría nacional tiene derecho a la educación en la lengua minoritaria; subraya que la continuidad de la educación en la lengua materna es vital para preservar la identidad cultural y lingüística; toma nota de que, en lo que se refiere a la educación en lenguas minoritarias, no hay un único modelo de buenas prácticas que sea el adecuado para todas las minorías nacionales y étnicas; señala la necesidad de prestar especial atención a las personas que utilizan la lengua de signos.

De igual modo, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa (PACE), en su [Resolución 2247](#), de 23 de noviembre de 2018, sobre la protección y promoción de las lenguas de signos en Europa, postula que los Estados miembros deben garantizar a las niñas y niños sordos una educación inclusiva en lengua de signos, además de proporcionar interpretación en lengua de signos.

A nivel estatal, el derecho específico al aprendizaje, conocimiento y uso de la lengua de signos está desarrollado en los artículos 7, 8 y 10.a de la [Ley 27/2007](#). Con esta ley y el [Real Decreto 674/2023](#), se establece un marco legal que posibilita en España, entre otras medidas, la oferta desde las administraciones educativas competentes de modelos educativos bilingües que serán de libre elección para el alumnado sordo o sordociego, o sus familias en caso de ser menores de edad. Se constituye como el primer marco normativo que recoge, define y, por tanto, reconoce la figura del especialista en LSE. Además, señala medidas para la promoción y protección de la identidad lingüística. Cabe destacar que se reconoce explícitamente que la elección entre la LSE y el uso de los medios de apoyo a la comunicación oral no es excluyente.

Las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas o, en el caso de que sean menores o personas con discapacidad a cuyo favor se hayan establecido judicialmente medidas de apoyo, sus madres o padres, representantes legales o personas que presten ese apoyo, podrán optar por el aprendizaje, conocimiento y uso de la lengua de signos española y de la lengua oral mediante los medios de apoyo a la comunicación oral, de forma indistinta en cualquier ámbito o contexto y en todo momento, en aplicación del derecho de la libre opción y al principio general de libertad de elección establecidos en la Constitución Española y en la Ley 27/2007, de 23 de octubre. (Real Decreto 674/2023, art. 3)

Especialista en lengua de signos española: profesional que enseña lengua de signos española en distintos ámbitos y desempeña funciones de referente lingüístico, de investigación, asesoramiento y elaboración de materiales inclusivos sobre la lengua de signos española. (Real Decreto 674/2023, art. 4 b)

De acuerdo con el principio de libertad de elección y el respeto a la identidad lingüística vinculada a la lengua de signos española, se reconocen los derechos lingüísticos de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas a conocer y usar la lengua de signos española, a recibir la enseñanza de esta lengua, a tener acceso a los medios de comunicación en dicha lengua, y a usarla en la vida social, cultural, política y económica, bajo unos parámetros de calidad y corrección lingüísticas adecuados. (Real Decreto 674/2023, art. 8.2)

Teniendo en cuenta la naturaleza de este informe cobra especial relevancia el artículo 9 relativo al aprendizaje en la formación reglada que se ocupa, entre otras cuestiones, de prever centros y recursos para implementar la educación bilingüe.

2. Las administraciones educativas ofertarán modelos educativos bilingües, con las adaptaciones técnicas, así como los desarrollos curriculares, materiales y didácticas necesarias, en los centros que se determinen, de libre elección por el alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego, o, en el caso de ser menores o personas con discapacidad a cuyo favor se hayan establecido judicialmente medidas de apoyo, por sus padres, madres, representantes legales o personas que presten ese apoyo. (Real Decreto 674/2023, art. 9.2)

4. Las administraciones educativas garantizarán la incorporación de especialistas en lengua de signos española como modelos lingüísticos para favorecer una adecuada transmisión de la lengua a las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas y a la comunidad educativa en general. En este proceso se contará con el asesoramiento del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española. (Real Decreto 674/2023, art. 9.4)

En relación con la educación inclusiva, el [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, insiste en que la educación inclusiva forma parte del proceso de atención integral de las personas con discapacidad. Este enfoque, necesario para reformular el conjunto del sistema educativo, deberá contar con los apoyos y ajustes reconocidos en el marco legal vigente.

Por su parte, la [Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación \(LOE\)](#), modificada por la [Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre \(LOMLOE\)](#), en su Título II sobre equidad en la educación, dispone que “con objeto de reforzar la inclusión educativa, las administraciones educativas podrán incorporar en su oferta educativa las lenguas de signos españolas” (art. 75.2).

En desarrollo de la LOMLOE, se publicaron los reales decretos que establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de las distintas etapas educativas: [Real Decreto 95/2022](#) (Educación Infantil); [Real Decreto 157/2022](#) (Educación Primaria); [Real Decreto 217/2022](#) (Educación Secundaria Obligatoria); y [Real Decreto 243/2022](#) (Bachillerato). Estos documentos normativos contienen varias referencias a las lenguas de signos españolas, destacando especialmente su incorporación a la competencia en comunicación lingüística y a la competencia plurilingüe, que aseguran su inclusión en las áreas y materias que abordan la diversidad lingüística y la realidad plurilingüe y multicultural, como es el caso de Lengua Castellana y Literatura

En el marco de la Agenda 2030 para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el 5 de julio de 2023, el Pleno del Consejo Nacional de la Discapacidad aprobó el [Marco Estratégico](#) para la Protección, Promoción y Revitalización de la Lengua de Signos Española. Este documento organiza la tarea de normalización del aprendizaje, conocimiento y uso de la LSE con un enfoque transversal e interseccional de las políticas públicas. Establece como primer reto estratégico la enseñanza y aprendizaje de la LSE para lograr su conocimiento y una educación bilingüe e inclusiva de calidad. Entre los objetivos de este reto estratégico se encuentra la implementación del bilingüismo/plurilingüismo (LSE-lengua oral) en el sistema educativo. Para su concreción, se deben desarrollar las siguientes medidas de actuación:

M2. Regulación de la educación bilingüe/plurilingüe estableciendo las condiciones para el aprendizaje y la utilización de la LSE en el sistema educativo.

M3. Determinación de las titulaciones requeridas para el ejercicio, en el ámbito educativo, de las profesiones vinculadas a la enseñanza: docencia e interpretación/guía-interpretación.

En definitiva, disponemos actualmente de un amplio marco legal y normativo que respalda tanto la urgencia como la persistente necesidad de este tipo de propuestas educativas. No solo se trata de aportar innovaciones para mejorar las prácticas docentes, sino de proporcionar una estructura sólida y funcional a través de directrices reguladoras y dotaciones presupuestarias que posibiliten, sobre todo, el fomento de experiencias e iniciativas educativas con la LSE. Durante décadas, se han intentado desarrollar estas iniciativas de manera puntual y, en la mayoría de los casos, sin el apoyo institucional necesario, gracias principalmente a la voluntad, tesón y compromiso de profesionales, familias y centros educativos.

5. Marco teórico

Revisamos a continuación los conceptos más importantes que manejamos en el estudio desde el conocimiento teórico que tenemos de la cuestión y las investigaciones que lo sustentan. Nos interesa especialmente compartir la misma definición de partida cuando nos referimos, por ejemplo, al alumnado sordo, a los indicadores de inclusión, al bilingüismo intermodal o al plurilingüismo.

5.1. Diversidad del alumnado sordo

La denominación *alumnado sordo* abarca de forma global y sin distinciones a toda la población en edad escolar con un dictamen de sordera o discapacidad auditiva¹². Sin embargo, consideramos necesario destacar la diversidad que puede presentar este grupo más allá de la pérdida auditiva y la consecuente posible consideración como alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE).

Por un lado, podemos encontrar desde alumnado con pérdida auditiva leve, unilateral (que solo afecta a un oído) o transitoria (con otitis recurrentes, por ejemplo) que puede pasar desapercibido o requerir solo una atención puntual (ubicación en el aula, condiciones acústicas del aula, adaptación protésica) para el desarrollo de la lengua oral, hasta alumnado con pérdida auditiva que ha recibido una intervención protésica precoz y funcional, mediante audífonos de última generación o implantes auditivos. Las necesidades educativas especiales (NEE) en este último caso se centran fundamentalmente en asegurar el correcto funcionamiento de los dispositivos técnicos y proporcionar el apoyo específico puntual para el adecuado desarrollo de la lengua oral. Sin embargo,

¹² Nos congratulamos de la reciente aprobación de la Reforma del artículo 49 de la Constitución Española, de 15 de febrero de 2024, por la que se reconocen la dignidad y los derechos de las personas con discapacidad.

no debemos descartar para ellos una respuesta educativa bilingüe inclusiva provechosa y enriquecedora, ya que puede contribuir a mejorar su competencia comunicativa, lingüística y cultural.

Por otro lado, hay alumnado con pérdida auditiva que no ha tenido acceso a los dispositivos técnicos o que, pese a su empleo, por diferentes causas, experimenta un desarrollo más lento de la lengua oral o no alcanza el nivel funcional esperado. En estos casos, resulta prioritario habilitar una respuesta educativa que minimice las consecuencias de no contar con un sistema lingüístico eficaz desde edades muy tempranas. En resumen, se trata de alumnado sordo de diferentes edades que, independientemente del grado de pérdida auditiva y de la eficacia de su adaptación protésica, precisa de una intervención educativa específica para garantizar su aprendizaje escolar.

La carencia de una lengua oral o signada en la infancia (privación lingüística) o el desarrollo deficitario de las lenguas (situaciones de semilingüismo) tienen serias implicaciones tanto en la adquisición del lenguaje y la competencia comunicativa, como en el desarrollo emocional y social de cualquier persona. Por ello, una propuesta bilingüe cobra mayor sentido al promover competencias en más de una lengua y proporcionar referencias adultas que faciliten procesos de identificación personal, lingüística, cultural y social.

Para ilustrar completamente la variabilidad del alumnado sordo, debemos tener en cuenta otras realidades concurrentes que también pueden presentarse: alumnado inmigrante con escolarización tardía o nula, alumnado de colectivos desfavorecidos con escolarización irregular, alumnado signante de lenguas de signos de otros países, alumnado con otras dificultades añadidas (déficit de atención, situación emocional conflictiva, dificultades en la gestión de la conducta, etc.), alumnado con trastornos del desarrollo del lenguaje, disfasia o desarrollo atípico de la lengua de signos¹³. Por último, se deben considerar las necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades (visual, intelectual, física, etc.) o de trastornos graves de conducta que puedan coexistir junto con la sordera.

La LOE (art. 71.2) establece para todo el alumnado determinadas razones por las que podría requerir una atención educativa diferente a la ordinaria. Estas razones son igualmente aplicables al alumnado sordo, lo que añade una mayor diversidad a las características de la respuesta educativa necesaria. Entre los

¹³ En el caso del alumnado con desarrollo atípico de la lengua de signos, recomendamos consultar la formación disponible para profesionales en el siguiente enlace: <https://www.fundacioncse.org/educacion/developatypical/>

posibles motivos se incluyen: necesidades educativas especiales, retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o condiciones personales o de historia escolar.

Somos conscientes de que este tipo de categorizaciones pone el énfasis en lo que le ocurre al alumnado, cuando lo fundamental es centrarse en los apoyos que deben movilizarse para que pueda acceder, participar y aprender, si realmente aspiramos a una educación inclusiva (Echeita, 2019). En cualquier caso, definimos todas estas casuísticas de acuerdo con la legislación actual con el único propósito de destacar la trascendencia de realizar de forma continua una evaluación y seguimiento acorde, que tenga en cuenta todas las variables individuales y del entorno para establecer, cuanto antes, las respuestas educativas más convenientes.

El concepto de *alumnado sordo* adquiere, con las consideraciones anteriores, una amplitud que va más allá de las connotaciones “médicas” de la sordera diagnosticada por el especialista. Nos referimos, en la línea que señala Echeita (2019) y remarca la logopeda y orientadora Marta Vinardell Maristany (08/10/2023), a la percepción social hacia la que, afortunadamente, avanzamos. Esta percepción valora la capacidad de desenvolverse como colectivo lingüístico, es decir, como minoría lingüística signante, en lugar de incidir en la discapacidad, esto es, en la falta de audición.

Otra consideración importante en cuanto al alumnado sordo se vincula con la diversidad lingüística de este colectivo.

El desarrollo del lenguaje en cada persona no depende de la modalidad de las lenguas en su forma de articulación (oral o gestual) o percepción (auditiva, visual o táctil), sino que depende fundamentalmente de la calidad y cantidad de las interacciones comunicativas y socioafectivas con las familias y cuidadores principales durante los primeros años de vida. Como ya señalaba Sacks (1996):

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. (p. 88)

Según el Consejo de Europa (2021), “las personas sordas de nacimiento pueden aprender una lengua de signos como primera lengua si sus padres e iguales les aportan las muestras de lengua adecuadas” (p. 284). Incluso en el caso de madres y padres oyentes, si se facilitan los medios y recursos necesarios y las familias o cuidadoras principales aprenden la lengua de signos y empiezan a utilizarla cuanto antes, en las niñas y niños se da un desarrollo del vocabulario signado acorde con su edad (Caselli et al., 2021; Berger et al., 2024). Así pues, el desarrollo del lenguaje no depende directamente de la sordera, sino de la modalidad de la lengua materna o primera (L1) que se emplee habitualmente en la familia en primer lugar, y posteriormente en la escuela y otros contextos naturales de interacción.

Esta consideración es fundamental en la propuesta educativa bilingüe inclusiva que presentamos puesto que, cuando la L1 es una lengua oral, el desarrollo del lenguaje no puede producirse de forma natural en el entorno, sino que dependerá en gran medida de otros medios de apoyo a la comunicación oral y de la posibilidad de generar estrategias y técnicas determinadas para la comunicación. Resulta, por tanto, fundamental proporcionar una atención adecuada lo antes posible a todas las necesidades tanto de la niña o el niño sordo como de la familia y el resto de los contextos educativos. Por ello, la enseñanza de una lengua de signos desde el momento de la detección de la sordera es esencial¹⁴. Como apunta Emmorey (2023, p. 389), existen patrones similares y un periodo crítico en la adquisición de las lenguas signadas y orales, y la exposición temprana a la lengua de signos previene efectos adversos en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

Aunque las signantes sordas expuestas a una lengua de signos desde el nacimiento son una minoría (Báez Montero, 2015; Zorzi et al., 2022)¹⁵, la mayoría gradualmente se convierte en signante competente y prefiere la LSE como lengua habitual en todos los contextos (Esteban Saiz y Villameriel García, 2023).

14 Puede consultarse más información sobre atención temprana (AT) en el [apartado 8.1](#), así como sobre la importancia de las lenguas de signos en la prevención de la sordera infantil en Bao-Fente (2017), Bao-Fente et al. (2015), Cárdenas Navarro (2019) y Fundación CNSE (2005).

15 Báez Montero (2015) reflexiona sobre el número de signantes y con respecto a los nativos en LSE precisa que la situación en España difiere de la Estados Unidos, donde la proporción de niñas y niños sordos que nacen en familias sordas y, por lo tanto, son signantes nativos, es del 10 % ya que se ha detectado un tipo específico de sordera genética (cfr. Costello et al., 2012). Los datos disponibles en nuestro país indican que “la gran mayoría de las personas sordas nacen y crecen en familias oyentes y, como consecuencia, no tienen la oportunidad de adquirir la lengua de signos en un contexto de continuidad generacional, sino en la escuela cuando comparten la educación con otros sordos o en la adolescencia cuando son más independientes y ya pueden elegir amigos” (Báez Montero, 2015, p. 7).

Para otras personas sordas, sin embargo, la LSE podría considerarse su segunda lengua (L2)¹⁶, bien porque no la han aprendido hasta la edad adulta ya que sus familias son oyentes o porque contaban con un *input* suficiente, o bien porque han estado escolarizadas solo en lengua oral.

Independientemente de que sea la lengua signada o la lengua oral la primera o la segunda que adquiere la persona sorda, y que coincida o no con las lenguas que se usan en sus entornos más próximos, las evaluaciones disponibles indican que, salvo excepciones, suele producirse cierto grado de semilingüismo en las dos lenguas (L1/L2) y modalidades (LS/LO). Esto ocurre, en mayor o menor medida, porque el retraso en la adquisición de la primera lengua o materna también repercute en el grado de dominio del resto, bien sea en la oralización, la alfabetización o ambas. Así, los casos extremos de carencias severas o graves en el desarrollo del lenguaje suelen referirse como privación lingüística.

En la consulta realizada para el estudio, Esperanza Morales López, catedrática de Lingüística, afirma que actualmente “la privación lingüística se está ‘disfrazando’ como discapacidad asociada a la sordera cuando se puede demostrar que es consecuencia del aislamiento comunicativo del niño en la infancia” (11/09/2023). Además, considera que es necesario tratar el tema de la salud mental en aquella población sorda y sordociega que ya tiene privación lingüística.

Por otro lado, no hay que olvidar que no solo las personas sordas o sordociegas utilizan la LSE:

(...) la comunidad signante no solo incluye a las personas sordas y sordociegas, sino también a la población oyente que usa las lenguas de signos cotidianamente, como los profesionales relacionados con el ámbito de las personas sordas o las lenguas de signos (intérpretes, lingüistas, profesorado, etc.) y los familiares de personas sordas. Asimismo, no es posible actualmente saber qué signantes son nativos y quiénes tienen la lengua de signos como segunda lengua, o su nivel de competencia. Entre los nativos, además de muchas personas sordas, están también los hijos de madres y padres sordos

16 Según el orden de adquisición, se consideran L2 “las lenguas que se aprenden después de que se aprende la lengua materna” (Montrul 2013, p. 3, como se citó en Báez Montero, 2015, p. 6). Entre las personas que nacen sordas o adquieren esa condición en los primeros años de vida, Báez Montero señala que la primera lengua que les enseñan es la lengua oral de su comunidad o la de mayor prestigio en la sociedad, como es el caso en Galicia del español, pero en muchas ocasiones no llega a convertirse en la lengua dominante “porque, generalmente, con el transcurso del tiempo, la relegan y pasa a un segundo plano. La LS es su lengua natural y la que dominan mejor a partir de la adolescencia” (ibid., p. 7). En Mineiro et al. (2014) y Zorzi et al. (2022) pueden consultarse las diferencias observadas entre signantes nativos y no nativos en la competencia comunicativa y lingüística.

signantes, conocidos como CODA (*Children Of Deaf Adults*). (Esteban Saiz y Villameriel García, 2023, p. 182)

El alumnado oyente que forma parte de la propuesta educativa bilingüe inclusiva es también, con la inmersión y el aprendizaje de la LSE, beneficiario de una situación de plurilingüismo que, como se viene señalando, es una de las aspiraciones de los modelos educativos actuales.

Es esencial analizar y respetar la diversidad del alumnado sordo, más allá de las características de la pérdida auditiva o de la lengua de comunicación de sus familias. Esto implica redoblar cualquier esfuerzo para identificar necesidades y ajustar la respuesta educativa. En todas las situaciones antes descritas, la educación bilingüe inclusiva es una alternativa eficaz para la escolarización.

Asimismo, en el caso del alumnado sordociego, es necesario evaluar la incorporación de profesionales como las y los mediadores comunicativos o guías-intérpretes dependiendo de las necesidades de acceso a la información y movilidad, así como de los diferentes perfiles o características individuales del alumnado. Se recomienda contar con dos profesionales por cada alumna o alumno sordociego para garantizar la rotación de turnos y ofrecer descansos, lo que es fundamental para mantener la calidad en el acceso a la información. Esta recomendación está en línea con las directrices del profesorado experto del Centro Nacional Helen Keller para Jóvenes y Adultos Sordociegos en Estados Unidos¹⁷. En todo caso, es fundamental respetar la autodeterminación del alumnado según su madurez educativa en cada etapa.

5.2. Educación inclusiva

El derecho a la educación y el derecho a la no discriminación se presuponen como principios fundamentales para todas las personas.

En este sentido el derecho a la educación en el contexto de los derechos humanos debe entenderse como el derecho a una educación inclusiva, pues solo desde el paradigma de la inclusión se asegura su garantía como un derecho de todas las personas que puede ejercerse y disfrutarse en condiciones de igualdad y sin discriminación alguna. (Márquez y Sánchez, 2023, p. 76)

¿Qué es la educación inclusiva? ¿Qué criterios o indicadores nos permiten considerar una opción o una actuación como inclusiva o no, o, mejor dicho, más inclusiva o menos inclusiva?

17 Información disponible en <https://www.helenkeller.org/hknc/>.

(...) la educación inclusiva no es una meta o un rasgo puntual que se tiene o se deja de tener. Es, en esencia, el proceso de desarrollo o mejora escolar específico de cada comunidad educativa comprometida con los valores que la sostienen y, en consecuencia, constituye una tarea sin fin, continua, *interminable*, que empuja a una revisión y un análisis constantes de cuanto ocurre en cada centro. (Echeita, 2019, p. 55)

En ocasiones se han identificado inclusión e integración como términos equivalentes, pero no son lo mismo. La educación inclusiva propone cuestionar permanentemente a la escuela sobre su práctica docente y las oportunidades que esta brinda para la atención y la plena participación de todo su alumnado, con toda su diversidad. Como señala Echeita (2019, p. 55), este cuestionamiento está propiciado por un cambio de actitudes. Para avanzar en estos procesos, disponemos de múltiples guías y materiales que pueden ayudarnos a mejorar nuestros centros¹⁸.

En una sociedad que se define como inclusiva, la necesidad de preservar y respetar toda la diversidad humana, lingüística y cultural existente se convierte en un axioma que debe alcanzarse a través de diferentes políticas y prácticas a nivel nacional e internacional y que, lógicamente, deben ser aplicadas en cualquier sistema educativo.

Asumiendo esta perspectiva, la propuesta de educación bilingüe para el alumnado sordo que aquí presentamos intenta, partiendo de la realidad de nuestros centros, proporcionar estrategias para una respuesta lo más inclusiva posible, al tiempo que se plantean retos para avanzar y mejorar en esta línea.

Para esta respuesta es fundamental escuchar la voz del propio alumnado.

Sin duda alguna, todas estas guías pueden ser de mucha ayuda a cualquier docente que quiera llevar a cabo una revisión de sus culturas, sus políticas o sus prácticas. Pero, además de todas ellas, en los últimos años ha crecido la importancia estratégica de *escuchar la voz del propio alumnado*, pues ello puede arrojar mucha luz sobre múltiples aspectos de la vida escolar —desde lo más superficial hasta cuestiones vinculadas con el aprendizaje y la enseñanza— susceptibles de ser mejorados en un horizonte inclusivo. (Echeita, 2019, p. 69)

Las recomendaciones y estrategias organizativas que aquí se plantean para una educación bilingüe inclusiva tienen presente la voz del alumnado que está actualmente en las aulas, así como la de aquel que en su día lo fue en contextos diferentes y que no siempre se ha sabido atender (CNSE, 2021).

¹⁸ Un vistazo a páginas web como [EQUIDEI](#), [On Inclusion — Enchúfate con la Inclusión](#) o [Coles por la inclusión](#) nos dará buena idea de ello.

Hacemos esta puntualización porque, a veces, lo que de entrada se considera un acierto en términos de inclusión, no constituye realmente una oportunidad de “sentirse bien consigo mismo”, que es uno de los indicadores de inclusión señalados en la *Guía para la Educación Inclusiva (Índex for Inclusión)* de Booth y Ainscow (2015).

Para el alumnado sordo, contar a su alrededor con iguales y personas sordas adultas con quienes pueda establecer patrones de identificación y referencia es tan importante como convivir en un entorno diverso, en el que no debería ser significativo que las y los oyentes sean mayoría. Esta apuesta por la concentración de alumnado sordo en determinados centros no debe ser entendida únicamente en términos de rentabilidad y aprovechamiento de los recursos, sino también en términos de auténtica inclusión: *puedo identificarme/ definirme como persona sorda y me siento bien (no soy el único, tengo varios referentes a mi alrededor), me siento seguro, me siento valorado, me siento parte del grupo/de los grupos con los que convivo... me siento incluido.*

Las orientaciones de la Federación Mundial de Personas Sordas (WFD)¹⁹, aprobadas por su Consejo el 10 de mayo de 2018, son muy claras en este sentido:

La WFD se posiciona a favor de la educación bilingüe para el alumnado sordo como una fórmula congruente con la educación inclusiva. (...) El alumnado sordo requiere contar con una enseñanza en lengua de signos, con oportunidades para estudiar la lengua de signos y la cultura sorda, así como para participar con sus compañeros en entornos agrupados que permitan el desarrollo lingüístico y cultural. Debido a las ontologías y experiencias compartidas, al alumnado sordo también se le reconoce la necesidad de enseñanza por maestras y maestros sordos que defiendan los derechos de su alumnado y puedan transmitir información social y capital cultural. Estos derechos se describen en el artículo 24 (3c) de la CDPD (...) La WFD reconoce que las y los académicos toman distintas posiciones con respecto a una definición para la inclusión. Sin embargo, una definición que se centra solo en la ubicación no cumple con los criterios de inclusión. La inclusión es el derecho del alumnado a participar y alcanzar su potencial en instituciones públicas como las escuelas. Es decir, la inclusión es una experiencia, no un lugar.

Consecuentes con este posicionamiento, definimos en este documento una propuesta que nace con vocación claramente inclusiva. Nos movemos en un continuo, un proceso, en el que todas las actuaciones tienen su punto de vista fijado en el bienestar de todo el alumnado, sordo y oyente. Este bienestar es el

19 WFD Position Paper on Inclusive Education (WFD, 2018).

punto de partida para poder llevar a cabo, con buenas perspectivas, el resto de los aprendizajes que la escuela debe ofrecer.

La accesibilidad universal para todo el alumnado, considerando su diversidad lingüística, cultural o de capacidades, es otro principio fundamental que determina el derecho a una educación inclusiva y de calidad.

El enfoque de derechos humanos conceptualiza la *accesibilidad* como una condición indispensable para la educación inclusiva puesto que, como explicita la LOE, implica superar las barreras que limitan los derechos fundamentales de cualquier persona.

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo. (LOE, art. 73.1)

El concepto de *barreras* es nuclear a la hora de concebir la educación inclusiva. Según Márquez y Sánchez (2023), coordinadores del reciente *Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles*, "identificar y eliminar o minimizar las barreras generadas por la interacción del contexto escolar con la diversidad del alumnado es lo que permite crear las condiciones para el desarrollo de una educación cada vez más inclusiva" (p. 78). Por lo tanto, la accesibilidad debe estar siempre presente en sus distintas dimensiones como la física, comunicacional, cognitiva, actitudinal y cultural, para alcanzar una adecuada presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Márquez y Sánchez, 2023).

Para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, la *Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030* enfatiza la importancia de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (ODS4).

En el caso del alumnado sordo y sordociego, es necesario reconocer que la aplicación de principios y medidas orientados a mejorar su inclusión educativa no puede limitarse solo a facilitar la accesibilidad en lengua de signos a través de la provisión de intérpretes, guías-intérpretes²⁰ o mediadores comunicativos

20 El perfil profesional del guía-intérprete se contempla en este informe con la misma relevancia para el alumnado sordociego que su homólogo para el alumnado sordo. No obstante, cabe destacar que, tanto en la revisión documental como en los datos extraídos del análisis cuantitativo y cualitativo, este perfil no se menciona con la misma incidencia.

(De Meulder y Hualand, 2019; Nogueira Fos et al., 2012; Uría y Ferreira, 2017). Según los datos recogidos en nuestro estudio, esta es una situación habitual en muchos países, incluyendo España. Como señalan De Meulder y Hualand (2019):

En realidad, a menudo solo existe una “ilusión de inclusión”, no solo en los entornos educativos (...) en lugar de servir a la “inclusión” o a la “accesibilidad”, la interpretación de lengua de signos puede convertirse en una cortina de humo o un velo que oculta las barreras lingüísticas, la desigualdad lingüística y la falta de concienciación de los responsables de los servicios. Obviamente, la cuestión de la diversidad lingüística y la desigualdad es más amplia que la interpretación de la lengua de signos. (p. 30)

No ignoramos el *carácter dilemático* de las políticas de inclusión educativa. No siempre acabamos tomando las mejores decisiones, por cuanto tenemos que afrontarlas muchas veces con escasez de recursos y apoyos. Sin embargo, la falta de recursos no debería ser una excusa o una forma de justificar y consolidar ciertas prácticas inadecuadas. De hecho, como veremos al hablar de las experiencias bilingües inclusivas en España, muchas veces se han conseguido los recursos necesarios a base de insistir y mostrar la eficacia de las prácticas implementadas. Esto sitúa a la escuela como motor del cambio, como nos ha transmitido Alfredo Alcina Madueño (22/09/2023).

Insistimos, pues, en que caracterizar la educación inclusiva implica necesariamente concebirla como un *proceso dinámico de cambios*, tanto a nivel individual, en nuestras propias concepciones, actitudes y valores, como a nivel estructural, en el sistema, los centros y las aulas para poner en marcha y sostener reformas educativas que requieren procesos cíclicos de innovación y mejora continua (Márquez y Sánchez, 2023, p. 46). En esta línea, Echeita (2019) considera que:

No es una tarea fácil, ni exenta de conflictos y dilemas, sino todo lo contrario. De hecho, cabría decir que el aspecto más definitorio de la naturaleza de este proceso es precisamente su “carácter dilemático” por cuanto están continuamente en conflicto derechos individuales y decisiones escolares que nunca dejan satisfechos plenamente a todos los implicados: educadores, alumnado, familias, administración (...) (p. 56)

Tal y como describen Márquez y Sánchez (2023), a pesar de que el marco conceptual, legislativo y normativo a nivel estatal e internacional ha facilitado prácticas educativas cada vez menos excluyentes, su análisis indica que es necesario repensar y reconstruir nuestro sistema educativo para que sea inclusivo. Asimismo, apuntan que:

No parece que haya muchas razones para estar complacientes con la situación de la educación inclusiva en España, so pena que se acepte como inevitables o como un daño colateral justificado, los datos de segregación, maltrato y abandono escolar referidos, siendo que, posiblemente, estos no reflejen más allá de lo visible un iceberg de exclusión mucho más profundo de lo que seguramente se quiera aceptar. (p. 63)

En este proceso de transformación que asumimos, no podemos obviar cuestiones que inevitablemente nos condicionan: ¿qué consideramos espacios inclusivos?, ¿en qué elementos podemos basarnos para determinar si un entorno es inclusivo o no? No podemos simplificar la cuestión con la premisa: “si todo el alumnado es sordo, no hay inclusión, es segregación”, que nos llevaría a un debate todavía candente entre la educación especial y la educación inclusiva, el cual parece haberse avivado a raíz de la disposición adicional cuarta de la LOMLOE. Esta disposición establece un plazo de diez años para que, en cumplimiento con la Agenda 2030 (ODS4), “los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad”, además de indicar expresamente:

Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

En el ámbito de la educación del alumnado sordo, los centros de educación especial han desaparecido, o se han reconvertido en centros con proyectos singulares de educación bilingüe inclusiva (hablaremos de ellos más adelante) o perviven en condiciones más cercanas a los centros de educación especial para alumnado con grandes necesidades.

En cualquier caso, como señala Domínguez Gutiérrez (2009), lo que necesitamos es considerar que avanzar hacia prácticas cada vez más inclusivas y respetuosas con la diversidad del alumnado sordo radica en lograr un equilibrio entre todos estos principios:

La esencia de dicho dilema (...) gira alrededor de la tensión entre ofrecer a cada alumno la respuesta educativa que mejor se ajuste a sus necesidades educativas específicas y, por otro lado, tratar de hacer esto en el marco de sistemas educativos, centros, currículos y aulas “comunes” -inclusivas podríamos decir-, pues es a través de ellos donde mejor se pueden aprender los valores, las actitudes y las habilidades sociales que promueven el respeto a la diversidad y la no discriminación. (p. 46)

Para comprender mejor el proceso complejo que supone plantear una educación inclusiva, las investigaciones que han analizado la situación en España indican que “la dicotomía entre la inclusión y la exclusión educativa no son dos procesos distintos, sino polos de un mismo eje o dimensión global” (Márquez y Sánchez, 2023, p. 50). Respecto al dilema sobre si la educación especial es compatible en el *continuum* de este proceso, coincidimos con estas autoras cuando concluyen que “la educación inclusiva no puede reducirse a una mera cuestión de dónde se educan los y las estudiantes, aunque los lugares son un asunto muy importante” (p. 59).

En este contexto, la clave del debate actual es que “lo importante no es el lugar físico en el que se encuentran los niños sordos, sino la capacidad de los sistemas educativos (en su totalidad) para encontrar soluciones adaptadas a las características de los alumnos sordos, que permitan su desarrollo lingüístico, emocional, social y académico” (Antia et al., 2002; Giorcelli, 2004; Powers, 2002; como se citaron en Domínguez Gutiérrez, 2009, p. 47).

Una modalidad de escolarización específica, que no especial, en la que se garanticen condiciones especiales de concentración de alumnado y de recursos, si se plantea de forma respetuosa y no desde una óptica de la segregación, se considera como un contexto educativo congruente con las propuestas de educación inclusiva.

Observamos que, en la actualidad, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia una comprensión más amplia, trascendiendo la simple escolarización del alumnado sordo en aulas ordinarias, y enfocándose en la promoción de oportunidades equitativas para la plena participación en su entorno.

Concluimos este apartado con las palabras de Márquez y Sánchez (2023) asumiendo que también para el alumnado sordo y sordociego, “el paradigma de la educación inclusiva está íntimamente relacionado con la diversidad, con los derechos y oportunidades, con el buen hacer docente y con la participación social” (p. 9).

Para hacer efectivo el derecho a la educación es necesario realizar un profundo cambio en todo el sistema educativo, de modo que cada estudiante pueda desarrollar su personalidad, aptitudes y capacidades, hasta el máximo de sus posibilidades y se forme en el respeto por la dignidad intrínseca de todo ser humano y los derechos humanos. Un sistema educativo inclusivo necesita recursos materiales y humanos, formados “para” y “en” la inclusión. Por tanto, necesita de políticas públicas, de fondos económicos y, además, de una sociedad abierta a la inclusión. (Márquez y Sánchez, 2023, p. 85)

5.3. Educación bilingüe

La tendencia actual es definir situaciones de plurilingüismo para hacer referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la relación que se establece entre ellas. De este modo, el enfoque plurilingüe se basa en el reconocimiento de que la competencia comunicativa de un individuo se nutre de todas las experiencias y conocimientos lingüísticos de su primera lengua y de otras segundas lenguas.

El concepto de plurilingüismo actualmente enfatiza el respeto a la identidad de todas las personas y culturas. En este sentido, las lenguas de signos, desarrolladas de manera natural en las comunidades sordas, son concebidas como una expresión más de la riqueza de la diversidad humana representada por las diferentes variedades lingüísticas. No existen dudas, desde una perspectiva lingüística o sociológica, de que estas lenguas son legítimas²¹.

Las lenguas de signos no son una mera forma de comunicación basada en gestos ni tampoco simplemente otro medio para expresar una lengua oral. Los estudios lingüísticos han recabado suficientes pruebas para demostrar que las lenguas de signos son lenguas naturales por derecho propio, como las lenguas orales, y presentan rasgos, mecanismos, reglas y restricciones lingüísticos tal y como hacen aquellas. Estas características incluyen la adquisición, el procesamiento, la pérdida, así como todos los demás procesos psicológicos y representaciones específicas a las lenguas que se aplican también en las lenguas orales. (Consejo de Europa, 2021, p. 285)

El enfoque plurilingüe que el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) promueve para la enseñanza de lenguas hace hincapié en los beneficios que supone el conocimiento de varias lenguas y culturas desde edades tempranas. El carácter innovador del MCER en 2001 al conceptualizar un repertorio holístico, interrelacionado y plurilingüe, ha sido apoyado por la investigación en psicolingüística y neurolingüística²². Aunque este marco conceptual y procedimental fue concebido a partir de trabajos previos desde los años 70 en la enseñanza de lenguas, “la idea de un repertorio holístico, en

21 Especialmente desde 1960, las observaciones del lingüista William Stokoe sobre el carácter natural de la lengua de signos americana (ASL) contribuyeron a su definición como *lenguas*. En España, desde la publicación de la primera tesis doctoral sobre la LSE en 1992, *Lenguaje de Signos*, de M.ª Ángeles Rodríguez, numerosos estudios e investigaciones han contribuido a describir y consolidar el estatus lingüístico de la LSE.

22 Tal y como indican Esteban Saiz y Villameriel García (2023, p. 184), un interés creciente en la investigación en lenguas signadas también “es la de su sustrato cerebral y lo que es común y diferente, o relacionado con la modalidad, con respecto al procesamiento neurológico de las lenguas orales”. Los estudios realizados en las últimas décadas confirman la dominancia del hemisferio izquierdo y la existencia de una red cerebral común para el procesamiento del lenguaje humano, independientemente de su modalidad. Para ampliar la información sobre el conocimiento actual de las investigaciones psico/neurolingüísticas sobre las lenguas de signos, puede consultarse Emmorey (2023), así como Emmorey et al. (2016) para profundizar sobre su aplicación al bilingüismo entre lenguas orales y signadas.

interrelación y plurilingüe” ha supuesto una innovación que hoy en día respalda la evidencia científica. Así, las investigaciones psico/neurolingüísticas muestran “una integración más fuerte” entre los conocimientos lingüísticos, en la competencia comunicativa y lingüística, de las personas que aprenden una lengua adicional en etapas tempranas de su vida en comparación con aquellas que la aprenden más tarde (Consejo de Europa, 2021, p. 40).

El fenómeno más habitual en cualquier territorio es el multilingüismo, es decir, la coexistencia de distintas lenguas a nivel social o individual (Consejo de Europa, 2021, p. 39). A este respecto, Báez Montero (2015) señala:

Las comunidades sordas no son monolingües sino plurilingües. Gran parte de los miembros de la comunidad sorda sienten que la lengua de signos es su lengua natal o materna, aunque no es la lengua propia de su madre o su padre, ni la lengua habitual en el seno de su familia, ni la lengua transmitida de generación en generación, ni la primera lengua que aprenden y por la que empiezan a conocer el mundo (...). La variedad en el dominio de la lengua de signos es grande pero la lengua de signos es la que la mayor parte de los sordos siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad. (pp. 6-7)

En este informe, optamos por centrarnos en el concepto de bilingüismo para destacar las dos formas de expresión de las posibles lenguas en uso. Nos referimos a la concurrencia de dos modalidades, una visogestual (la LSE u otras lenguas de signos como la LSC, lengua de signos americana [ASL], etc.) y otra auditivo-vocal, que puede ser la lengua española u otras (gallego, euskera, catalán, inglés, etc.).

En este contexto, sería más explícito y apropiado referirse al bilingüismo intermodal. Morales López (2008, 2019) define el bilingüismo intermodal como el modelo educativo bilingüe que incluye dos lenguas con modalidades diferentes y que utilizamos también en este documento:

El término de bilingüismo intermodal se corresponde en inglés con dos expresiones sinónimas *cross-modal bilingualism* y *bimodal bilingualism*. Se refieren al modelo educativo bilingüe que incluye dos lenguas con canales diferentes; es decir, una lengua de signos y una o más lenguas orales (Plaza-Pust, 2008; Plaza-Pust y Morales López, 2008; como se citaron en Morales López, 2019, p. 341).

Manejamos dos formas de expresión, pero debemos ser conscientes de la distinta consideración social y del diferente nivel de extensión y uso de ambas. Aunque países como España cuentan con un marco legal para sus lenguas de signos que garantiza los derechos lingüísticos y sociales de las personas sordas

y sordociegas (Ley 27/2007), todavía perdura el debate sobre su valor como primera lengua de enseñanza, especialmente en el entorno familiar y educativo (Bao-Fente, 2017). En este sentido, Báez Montero (2015) apunta:

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 viso gestuales y aclamen la pertinencia de enseñar las lenguas orales a los sordos, sin ser capaces de percibir que revisar las lenguas viso gestuales 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. (p. 9)

Es necesario disponer de más información sobre la LSE y sus signantes porque, entre otras razones, “la falta de datos fiables sobre el número de signantes dificulta el reconocimiento de las lenguas de signos como minoritarias y su inclusión en las estadísticas y políticas lingüísticas” (De Meulder et al., 2019, como se citó en Esteban Saiz y Villameriel García, 2023, p. 182). Además, las consecuencias de no actuar a tiempo pueden derivar en una privación lingüística con graves repercusiones emocionales, sociales, etc. (Freitas et al., 2022).

Establecemos también otra matización. Entre las opciones de bilingüismo, teniendo en cuenta el contexto escolar, en este documento nos referimos en general a situaciones de bilingüismo simultáneo. En nuestros centros educativos no nos planteamos una opción como la desarrollada en los países nórdicos, por ejemplo, donde se establece el aprendizaje de la lengua de signos como L1 y, posteriormente, sobre esa base de competencia lingüística y comunicativa, se inicia el aprendizaje de la lengua oral (sueco, danés, inglés, etc.) como L2. Desde el inicio de las primeras experiencias bilingües en nuestro país, el bilingüismo simultáneo ha sido siempre la opción sobre la que se han organizado todas las propuestas.

Otro concepto importante que nos atañe es el de bilingüismo bicultural. La comunidad sorda, como usuaria de la LSE, inevitablemente forma parte de dos entornos culturales en los cuales se emplea y se desarrolla cada una de las lenguas.

El bilingüismo bicultural se refiere a la presencia de dos culturas y dos idiomas. Las personas bilingües suelen formar parte de dos culturas o de una cultura en la que se utiliza más de un idioma. La educación bilingüe y bicultural implica aprender a situarse en una cultura, captar el relativismo cultural y adquirir un concepto plural y dinámico de lo que es una cultura, en nuestro caso, la cultura

global en la que vivimos inmersos y la cultura vinculada a las lenguas que empleamos, tanto la signada como la oral. Este enfoque está recogido también en el MCER.

Hablar de bilingüismo bicultural tiene especial significado desde la aprobación del [Real Decreto 155/2024](#), de 6 de febrero, por el que se declaran las expresiones culturales vinculadas a la cultura sorda y la lengua de signos española como Manifestación Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial. En el desarrollo de la propuesta veremos también las implicaciones de estas expresiones culturales en relación con el papel de las y los especialistas en LSE y de las y los profesionales sordos signantes en los centros.

Ahondando en el concepto de bilingüismo intermodal que manejamos, es importante diferenciar el contacto entre lenguas signadas y lenguas orales, que se produce de modo natural entre las personas que conviven en un mismo territorio, del uso de sistemas alternativos o aumentativos (SAAC). Estos sistemas apoyan la comunicación oral mediante símbolos manuales, pictográficos, alfabéticos, etc. y no deben ser erróneamente identificados con el uso de la LSE como lengua. Esto nos lleva a otro término que puede generar confusión cuando nos referimos a estas experiencias, el sistema bimodal, un sistema aumentativo con bastante difusión tanto en España²³ como en el ámbito internacional, donde se emplea con otras denominaciones (inglés signado, inglés signado exacto, comunicación total, etc.).

Para evitar precisamente la confusión terminológica, los modelos bilingües en lenguas de signos y orales suelen denominarse modelos BiBi, porque consisten en un bilingüismo bimodal o intermodal²⁴. Los SAAC, como el sistema bimodal o español signado, no deben confundirse con modelos BiBi. El sistema bimodal es un SAAC que consiste en producir enunciados en una lengua oral, como el español, acompañados del léxico de una lengua de signos, como la LSE. En cambio, el bilingüismo bi/intermodal tiene lugar entre lenguas naturales de modalidades diferentes, como es el caso de una lengua auditiva y oral, y otra lengua visual y gestual. La persona bilingüe bimodal o intermodal se relaciona con dos lenguas, la lengua de signos y la lengua oral, de dos modalidades distintas. El sistema bimodal, por tanto, se refiere a un SAAC que facilita el

23 Desde 1989 estaban disponibles para los centros educativos materiales como *Introducción a la Comunicación Bimodal* o la serie de cuentos *Comunicación Bimodal (Mi casa, Hansel y Gretel y Caperucita Roja)*. Desde entonces, abundan publicaciones y materiales de este tipo, tanto en soporte papel como en la web, para facilitar el empleo de este sistema complementario en las aulas no solo con alumnado sordo, sino también con dificultades de aprendizaje.

24 En algunos ámbitos es posible encontrar la definición de BiBi como “bilingüe y bicultural” en referencia a la necesidad de emplear no solo las dos lenguas, sino también de incluir y respetar las culturas que corresponden a cada una de ellas.

acceso a la lengua oral (auditiva) al acompañarla simultáneamente de elementos léxicos de una lengua de signos (visual). En consecuencia, en el sistema bimodal, la única lengua que se usa es la oral.

En cuanto a la concreción de esta definición de bilingüismo en el marco del sistema educativo, esta es inclusiva porque supone una oferta educativa para el alumnado oyente y sordo, con toda su diversidad, independientemente del tipo y grado de sordera, de los medios de apoyo a la audición o a la comunicación oral que pueda aprovechar o de su perfil lingüístico. Es un modelo necesario y un derecho del alumnado sordo que enriquece la oferta educativa con aportaciones para todo el alumnado, con un diseño abierto e inclusivo que se configura como opción deseable y necesaria, tanto para las familias como para las y los profesionales.

La opción bilingüe no es, pues, solo para determinado tipo de alumnado sordo. Es ventajosa para todo el alumnado, incluido el oyente, ya que aporta información lingüística, visual, conceptual, social y emocional.

Existen familias que muestran reticencias a la hora de escolarizar a sus hijas e hijos en un centro con un proyecto educativo inclusivo y bilingüe en lengua de signos y lengua oral. Sin embargo, esta circunstancia puede cambiar al mostrar los resultados alcanzados en las últimas décadas por las distintas iniciativas desarrolladas en centros que escolarizan al alumnado sordo. Por ello, es importante realizar una evaluación y seguimiento continuos que tengan en cuenta todas las variables individuales y del entorno para establecer, cuanto antes, las respuestas educativas más convenientes y adecuadas.

Pese a estas reticencias, los modelos propuestos para mejorar la educación de las personas sordas, tradicionalmente denominados bilingües (Krausneker et al., 2022; Morales López, 2019; Muñoz Baell et al., 2013; Plaza-Pust, 2019; Quadros et al., 2011; Swanwick, 2016), se están redefiniendo de acuerdo con el planteamiento de una educación cada vez más plurilingüe, que respeta la diversidad del colectivo (O'Brien, 2021; Snoddon y Weber, 2021; Swanwick, 2017)²⁵.

A este respecto, Snoddon y Weber (2021) afirman:

El acceso de los alumnos sordos a las variedades estándar de la lengua de signos es necesario para que puedan acceder a la complejidad lingüística y el desarrollo de repertorios plurilingües. Las perspectivas críticas del

25 A nivel internacional, puede consultarse una perspectiva actualizada de la educación bi/plurilingüe en LS y LO en de la Paz y Rodríguez (2022), Gomes Almeida y Cruz-Santos (2022), Marschark et al., (2019), Murray et al., (2018), Schönström y Holmström (2021), Snoddon y Murray (2019), Snoddon y Underwood (2017), Snoddon y Weber (2021) y, en español, en Cabeza Pereiro (2020).

plurilingüismo en la educación de los sordos deben abordar el acceso precario de los alumnos al habla y al sonido, la necesidad de acceder a la complejidad lingüística y la revitalización sostenible de las lenguas de signos en los entornos educativos. (p. 6)

En relación con el tratamiento del multilingüismo en el ámbito educativo, en los últimos años ha cobrado relevancia también el término translingüismo (*translanguaging*), que se refiere al “uso flexible de la totalidad de los recursos lingüísticos a disposición de los usuarios de más de una lengua” (Pino et al., 2019). Sobre el translingüismo en la enseñanza, Cummins (2021) aclara:

Vinculado al plurilingüismo está el concepto de “*translanguaging pedagogy*”, concebido en un sentido amplio como la movilización didáctica del repertorio completo de los alumnos y el fomento del contacto productivo entre lenguas. Durante los últimos 20 años, los educadores de alumnos bilingües emergentes han demostrado el potencial de estas estrategias educativas para aumentar el acceso de los alumnos al currículo y permitirles mostrar sus habilidades creativas, intelectuales, artísticas y lingüísticas. (p. xii)

Existen otros enfoques didácticos que también favorecen el plurilingüismo, como las propuestas metodológicas basadas en el Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL) o en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). En general, son expresiones similares orientadas a mejorar el conocimiento lingüístico de las y los aprendices de lenguas mediante el desarrollo de una competencia comunicativa que integra recursos, habilidades y destrezas de diversa naturaleza²⁶.

Generalmente, los estudios que han analizado el bilingüismo en las personas sordas “vienen a significar que este presenta una base teórica consistente fundamentada en unos principios lingüísticos, entre otros, que aportan una base fiable para la predicción de resultados académicos” (Alcina Madueño, 2010, p. 1).

Se trata de incorporar la LSE en las escuelas desde la perspectiva del multilingüismo.

²⁶ Por un lado, son un conjunto de propuestas didácticas también denominadas CLIL–*Content and Language Integrated Learning*– que integran el aprendizaje de una lengua extranjera con el de otros contenidos curriculares en una o varias asignaturas. Por otro lado, existen asimismo propuestas curriculares para el tratamiento integrado de lenguas (TIL) oficiales, cooficiales y extranjeras que son objeto de aprendizaje como L1, L2 o lenguas extranjeras (LE) desde las primeras etapas escolares. Puede consultarse información específica sobre este tipo de prácticas translingüísticas y multimodales en signantes sordos y oyentes en De Meulder et al. (2019), Holmström y Schönström (2018), Kusters (2019), Swanwick (2017, 2022) y Wolbers et al. (2023).

Disponer de nuevas propuestas bilingües posibilitará más estudios para investigar y experimentar prácticas verdaderamente bilingües e inclusivas en LSE, español y otras lenguas. Tal y como ha ocurrido con los proyectos de enseñanza compartida implantados en algunos centros de Madrid y Murcia, además de mejorar las prácticas educativas con el alumnado sordo signante, su continuidad y evaluación permitirá que los modelos actuales evolucionen hacia propuestas cada vez más inclusivas y plurilingües (Marschark et al., 2019; Snoddon y Weber, 2021).

De acuerdo con la recomendación de De Meulder (2022), más allá de la denominación que otorguemos a las prácticas educativas que deben reformularse en España, el análisis de la situación actual del alumnado signante confirma la urgencia de adoptarlas según los principios de una educación plurilingüe e inclusiva. A este respecto, apunta:

Centrémonos en cómo estos términos pueden cambiar la práctica y las actitudes. Todo lo que ayude a alejarse de la visión reduccionista de las lenguas de signos y los repertorios dirigidos por oyentes en los entornos de educación de sordos es fundamental. La perspectiva plurilingüe es sin duda una adición bienvenida que ayudará a avanzar en la investigación y la práctica en la educación de los sordos, lo que a la larga beneficiará a los alumnos sordos. (De Meulder, 2022, p. 97)

Esteban Saiz y Villameriel García (2023) afirman que las personas signantes son bilingües habituales, con distintos niveles de competencia lingüística y comunicativa, que usan repertorios multilingües y multimodales, aunque, por razones vitales o sociales, prefieran el uso de las lenguas de signos. Así, en línea con Herrero Blanco (2007), las lenguas de signos son consideradas lenguas de cultura irremplazables.

A tenor de la valoración en nuestra sociedad sobre el plurilingüismo, Marta Vinardell Maristany considera necesario que “avancemos en una mirada de una comunidad y sociedad plurilingüe, con la LS como una lengua más como el castellano y cualquier otra lengua cooficial”. Afirma también que “las personas sordas usan aquella lengua en aquel contexto, como cualquier ciudadano del mundo, por lo que no debemos categorizarlas por si hablan o signan”. En esta línea, recalca que las niñas y niños sordos “pueden y deben ser plurilingües, incluyendo la lengua de signos como una lengua más (...) Los beneficios son altísimos” (08/10/2023).

El enfoque bilingüe desde la etapa infantil evita dificultades futuras, como apunta Marian Valmaseda Balanzategui, que fue orientadora del equipo específico de sordos de Madrid:

Lo que me parece muy importante es que la oferta educativa disponible contemple opciones diversas no solo para atender a la diversidad que presentan los diferentes alumnos sordos sino, también, para ajustarse a las necesidades diversas que un mismo alumno o alumna puede presentar a lo largo de su historia escolar. En los primeros años de la etapa infantil, no se puede anticipar cómo será el desarrollo de los niños. En esta línea, los enfoques bilingües pueden cumplir un papel preventivo de dificultades posteriores. (24/09/2023)

En la misma línea, Mar Pérez Martín, también orientadora en el equipo específico de sordos de Madrid, nos recuerda que la educación bilingüe supone una opción real para responder a la diversidad del alumnado sordo:

Creo que está bien que haya otras opciones, pero considero que la opción bilingüe es la que puede dar una respuesta a la gran variedad de alumnos sordos y/o con pérdidas auditivas que tenemos actualmente. Por tanto, creo que en todas las comunidades debería existir la posibilidad de que los padres que así lo quieran puedan elegirla. (31/10/2023)

La educación bilingüe debe ser una opción real dentro de la oferta educativa. La flexibilidad de la respuesta previene dificultades y se ajusta a las necesidades del alumnado durante su vida escolar.

La modalidad educativa bilingüe, tal y como se entiende en el marco de este informe, debe contextualizarse para cada centro y alumnado. Sin embargo, más importante que la descripción²⁷ de la modalidad es la necesidad de que sea una opción real, accesible para las familias dentro del abanico de alternativas que el sistema educativo ofrece para el alumnado sordo, con independencia de su lugar o diversidad.

Marian González Sánchez, presidenta de la asociación de familias Volem Signar i Escoltar, reivindica que esta “opción debería ser posible en cualquier parte de España, independientemente de la comunidad donde se viva” y que “la educación bilingüe intermodal es la única educación que respeta los derechos lingüísticos del niño o joven sordo” (09/09/2023). Pepita Cedillo Vicente, logopeda, maestra y especialista en LSC opina igualmente que “la opción bilingüe debería ser accesible para todo el alumnado desde que se detecta la sordera” (09/09/2023). Por su parte, Sandra Herranz Martín, maestra de AL, considera que “debería ser accesible en el sentido de poder encontrar escuelas

²⁷ Descripción que se considera fundamental para consideración, evaluación e incorporación en la planificación.

inclusivas bilingües no solo en las grandes ciudades, para que las familias no tengan que plantearse un cambio de residencia con todo lo que ello conlleva cuando hay un miembro de la familia con discapacidad auditiva” (27/09/2023).

Al abordar el acceso a la educación en LSE del alumnado sordo, compartimos la opinión de Pilar Rodríguez Ramos, que fue directora del Colegio Gaudem y antes del pionero Instituto Hispanoamericano de la Palabra, cuando valora que “la opción bilingüe no es una ni rígida, debe de adaptar sus distintos elementos a las necesidades de cada alumna y alumno, así como a las de las familias” (09/11/2023).

5.4. Enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas

La articulación de una respuesta educativa bilingüe, como la que estamos definiendo, necesita tener claros los parámetros en los que nos vamos a mover para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y su pertinente evaluación.

En las últimas décadas, a nivel internacional, los diferentes programas y currículos de lenguas se han ido adaptando y redefiniendo de acuerdo con las directrices y los principios didácticos que establece el MCER (Leeson, 2006; Leeson et al. 2016; Rathmann et al., 2021).

El Consejo de Europa (2001, como se citó en 2021) encuadra este marco de referencia común:

El MCER tiene como objetivo promover una educación plurilingüe de calidad, facilitar una mayor movilidad social, así como estimular la reflexión y el intercambio entre profesionales de la lengua para el desarrollo curricular y la formación de profesores. Además de esto, el MCER proporciona un metalenguaje que permite abordar la complejidad del dominio lingüístico para todos los ciudadanos en una Europa multilingüe e intercultural y que los responsables de las políticas lingüísticas puedan trabajar con objetivos y resultados de aprendizaje coherentes y transparentes. (p. 19)

La finalidad de la educación en una lengua no se limita a alcanzar una competencia o un grado de dominio en una o más lenguas de forma aislada, de acuerdo con el modelo de un hablante nativo “ideal”, sino que el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. (p. 137)

En 2020 (traducida al español en 2021) se publicó el Volumen Complementario del MCER, que recoge la experiencia y necesidades observadas durante su aplicación en los últimos veinte años. El MCER ha identificado los descriptores

de evaluación de una forma más neutra e inclusiva para que también puedan emplearse en la enseñanza de las lenguas de signos.

Los descriptores del MCER expresan habilidades para actuar tanto en las lenguas orales como las signadas (Consejo de Europa, 2021). El hecho de que el MCER trate de forma equivalente ambas modalidades de lenguas subraya el reconocimiento lingüístico de las lenguas signadas frente a antiguas visiones que mermaban su estatus (Esteban Saiz y Villameriel García, 2023).

Pese a los avances por la existencia de ese marco de referencia y, sobre todo, esa concepción del plurilingüismo y los aprendizajes lingüísticos, la mayoría de las propuestas que están funcionando en España, y que veremos a continuación, siguen teniendo como referencia para el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje tanto de las lenguas orales como de las lenguas de signos, el currículo de la Lengua Castellana y Literatura (o de la lengua autonómica correspondiente). No obstante, esta tendencia está cambiando especialmente en el caso de la LSE, con el diseño y difusión de propuestas curriculares y materiales basados precisamente en el MCER.

Para la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, nos centramos en los aportes de la Logopedia y la especialidad de Audición y Lenguaje, disciplinas que reclaman especialización y oportunidades de formación continua y permanente.

Del mismo modo, es necesario incrementar la evaluación de las diversas experiencias y propuestas a través de un trabajo colaborativo entre profesionales y especialistas del ámbito académico. La incorporación de la lengua de signos en el sistema educativo constituye una innovación que requiere de políticas educativas que, por un lado, respondan a una adecuada planificación lingüística y, por otro, fomenten la transferencia de conocimientos entre la investigación científica y las prácticas educativas.

La puesta en práctica de modelos educativos en LSE y lengua oral desde un enfoque plurilingüe implica que las diferencias de modalidad entre las lenguas no se perciban como una dualidad, sino como otro ejemplo de la diversidad existente. Independientemente del perfil lingüístico de nuestro alumnado, resulta imprescindible diseñar adaptaciones individuales en función de las necesidades de cada alumno o alumna sorda.

6. Situación en España

Escuchemos a los/as profesionales que están trabajando de primera mano en modelos educativos bilingües en lengua de signos y lengua oral actualmente en España, invitemos a académicos internacionales que han estado investigando en nuevas ideas en la última década, fomentemos el intercambio de conocimiento real. (Emilio Ferreiro Lago, 23/09/2023)

6.1. La inclusión educativa y la lengua de signos española

Los resultados obtenidos a partir de la consulta realizada a los centros y administraciones educativas, así como de la revisión documental, permiten aproximarnos a la realidad del alumnado sordo escolarizado en LSE. A la hora de extrapolar estos datos debe tenerse en cuenta que la muestra objeto de estudio se limita al alumnado signante, es decir, al alumnado sordo con el que se utiliza la LSE a través de algún medio o recurso en su escolarización. En el Anexo II puede consultarse una relación gráfica de los datos proporcionados por los centros que participaron en el estudio.

La escasez de datos o registros²⁸ de los centros y administraciones educativas es elocuente y evidencia la falta de consideración que, en general, se le da a esta opción educativa. Los resultados obtenidos confirman la necesidad imperiosa de una regulación específica y una dotación adecuada de recursos especializados y medidas de apoyo para desarrollar modelos que realmente apuesten por el bilingüismo en LSE y lengua oral ([punto 9](#)).

28 Una de las cuestiones que consultamos a las administraciones educativas fue precisamente la existencia de algún tipo de registro del alumnado escolarizado en LSE. Como se muestra en el anexo II (Gráfico 51), solo una administración confirmó la existencia de un registro de los centros con LSE. En ocho comunidades se indicó que, en caso de existir algún dato concreto sobre su uso en los centros y/o la existencia de protocolos e instrucciones para la escolarización en esta lengua, no eran de acceso público ya que solo estaban a disposición interna de los centros. En este caso, debe tenerse en cuenta que la ética inherente a cualquier tipo de investigación implica que, salvo consentimiento expreso, el acceso a los datos personales siempre es restringido como garantía del anonimato y confidencialidad, tanto del alumnado como de las y los profesionales y los propios centros, equipos o servicios consultados.

En lo referido a la inclusión educativa, el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos recogidos en la consulta corrobora que, en España, al igual que a nivel internacional (Marschak et al. 2019; Snnodon y Weber, 2021), la situación más habitual es la escolarización del alumnado signante en centros ordinarios. El 87,2 % ($n=34$) del total de los centros informantes ($n=39$) indica que lo hacen de forma ordinaria o con apoyos específicos en LSE. Las estadísticas del Ministerio de Educación sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en enseñanzas no universitarias referidas al curso 2021-2022, indican que solo el 5 % está escolarizado en centros específicos, mientras que el 95,4 % del alumnado sordo está escolarizado en centros ordinarios (MEFP, 2023, p. 2).

De todos los centros de la muestra de estudio ($n=39$), solo un 15 % ($n=6$) se identifica como centro bilingüe e incorpora la LSE en sus proyectos lingüísticos (PLC). Así, casi la mitad de los centros consultados, el 46,15 % ($n=18$), refiere ofrecer programas bilingües solo en lenguas orales.

Asimismo, en la consulta que hemos efectuado a los servicios de orientación o atención a la diversidad de las administraciones educativas ($n=13$), solo una comunidad autónoma (8 %) afirma que ofrece modelos bilingües en LSE y lengua oral. En nueve casos (69 %), la LSE está presente de forma puntual, ya sea a través de alguna o algún profesional, o iniciativa específica.

Entre las administraciones educativas que participaron en el estudio ($n=13$), el 85 % confirma la existencia de centros en los que es habitual la escolarización de alumnado sordo ($n=11$). La consulta efectuada a los centros refleja esta tendencia: la mayoría de los centros de la muestra ($n=39$), el 84,6 % ($n=33$), ha escolarizado habitualmente a alumnado sordo durante los últimos cinco cursos ($n=10$) o más ($n=23$). Estos datos indican que disponemos de una red potencial de centros para la implementación y desarrollo de modelos educativos bilingües e inclusivos para alumnado sordo y sordociego.

No obstante, los resultados también revelan un alto grado de dispersión del alumnado sordo, que se distribuye de forma aislada en muchos casos. En un 51,3 % de los casos ($n=20$), hay una alumna o alumno sordo por aula. Los centros de la muestra ($n=39$) indicaron que el 66,7 % ($n=26$) cuenta con un máximo de tres alumnas o alumnos sordos, y el 38,5 % ($n=15$) solo cuenta con una alumna o alumno sordo.

La información proporcionada por las asesoras y personal técnico de las administraciones educativas ($n=13$) muestra que el uso de la LSE suele considerarse una medida de accesibilidad en los centros que solo necesita una

pequeña parte del alumnado. Entre los motivos que limitan el desarrollo de modelos bilingües en LSE y lengua oral, los participantes de cuatro comunidades (30,8 %) aluden directamente a la falta de apoyo institucional para su puesta en práctica. La mayoría (61,6 %) ha señalado como justificación para no implantar modelos bilingües que ya cuentan con intérpretes o mediadores en los centros con alumnado signante ($n=4$), o el escaso número de alumnado o familias que solicita esta opción de escolarización ($n=4$).

6.2. Conocimiento, aprendizaje y uso de la lengua de signos española en los centros educativos

Muñoz Baell (2009) describió el estado de la cuestión, identificando hasta un total de 111 centros de educación primaria que de alguna manera usaban la lengua de signos con su alumnado sordo. Esta iniciativa, denominada *Escuela saludable e inclusiva para niñas y niños sordos*, se desarrolló bajo el marco de las políticas internacionales de *Salud para Todos* de la Organización Mundial de la Salud, *Educación para Todos* de la UNESCO y *Declaración del Milenio* de Naciones Unidas. Los resultados de su estudio indicaron que, aunque se estaba avanzando positivamente hacia las recomendaciones de la CDPD, no se daban aún las condiciones previas para lograr cambios pedagógicos y actitudinales sustanciales en las políticas y prácticas educativas basadas en la igualdad de las personas sordas con respecto al resto del alumnado. Los datos analizados en el presente estudio, casi quince años más tarde, indican que estos resultados todavía están vigentes.

Los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo efectuado sobre los recursos y medios de apoyo disponibles en la muestra de estudio corroboran la necesidad de adoptar un planteamiento lingüístico en la planificación curricular y organizativa de los centros que escolarizan a alumnado signante. Esto es necesario para desarrollar propuestas inclusivas en LSE y lengua oral en diversos contextos y modalidades educativas.

Los datos proporcionados por los centros y las administraciones educativas enfatizan la necesidad de disponer de profesionales competentes en LSE para incorporar esta lengua en el proyecto educativo y lingüístico de los centros que ofrezcan esta modalidad de escolarización. En los centros participantes ($n=39$), la atención al alumnado sordo en LSE depende directamente de intérpretes en un 23,1 % de los casos ($n=9$), en un 38,5 % de forma conjunta con maestras y maestros de audición y lenguaje (AL) o pedagogía terapéutica (PT) ($n=15$), y en un 25,63 % de los centros lo hacen también en colaboración con otros profesionales ($n=10$), normalmente mediadoras y especialistas en LSE.

Para ilustrar el uso de la LSE en los centros, los datos proporcionados en relación con los perfiles profesionales muestran que la situación más habitual en España es recurrir a profesionales que se ocupan principalmente de facilitar el acceso al currículo. La mayoría de los centros (74,6 %) cuentan con maestras y maestros de AL y/o PT y/o intérpretes de lengua de signos (ILS) ($n=29$), perfiles que se ocupan de la accesibilidad, la intervención en lengua oral o el apoyo curricular, mientras que solo diez centros cuentan con especialistas en LSE que se ocupan de la enseñanza de la lengua de signos. Esta tendencia es similar en otros países, donde la lengua de signos se incorpora con criterio de accesibilidad y no para su enseñanza en el marco de propuestas bilingües (De Meulder y Haualand, 2019; Gomes Almeida y Cruz-Santos, 2022).

Los datos disponibles indican que el nivel de competencia en LSE entre el profesorado es insuficiente. De los centros consultados ($n=39$), la mayoría (84,6 %, $n=33$) reporta que el conocimiento de LSE por parte del profesorado es mínimo (25,6 %, $n=10$) o inexistente (59 %, $n=23$). Esta carencia se observa incluso entre las y los maestros de AL o PT que atienden específicamente al alumnado signante: un 28,2 % no tiene ningún conocimiento de LSE ($n=11$), en un 30,8 % de los centros solo tienen un conocimiento básico ($n=12$), y solo en un 7,7 % tiene conocimientos intermedios o avanzados ($n=3$). En un 20,5 % de los centros, varios profesionales tienen diferentes niveles de LSE ($n=8$).

La presencia de especialistas sordas y sordos en LSE en los centros no es habitual. De los centros consultados ($n=39$), solo nueve cuentan con estos profesionales (23,1 %). Este dato es corroborado por las administraciones educativas ($n=13$) puesto que solo dos comunidades refieren tener profesionales sordas o sordos maestros o especialistas contratados (15 %).

Sobre la gestión de profesionales de LSE (especialistas, intérpretes o mediadores), los datos aportados por las administraciones ($n=13$) señalan que predomina la contratación externa y temporal. Ocho comunidades indican la existencia de convenios para este fin. Entre los centros que cuentan con profesionales externos ($n=22$), un 59,1 % señala que su contratación es mayoritariamente puntual o temporal ($n=13$), mientras que el resto ($n=9$) la realiza mediante convenios (31,8 %) y adjudicaciones. En un caso, se han dado varias de estas opciones en distintos momentos.

La enseñanza de la LSE se ofrece en el 64,1 % ($n=25$) de los centros consultados ($n=39$). De estos, ocho centros la ofrecen a toda la comunidad educativa, alumnado, profesorado y familias (20,5 %); 12 solo al profesorado (30,8%); y cinco (12,8 %) al alumnado, de los cuales solo tres (7,7 %) lo hacen

específicamente para alumnado sordo y sordociego. En relación con la modalidad de enseñanza de LSE, el 38,5 % ($n=15$) de los centros no la imparte. Solo dos centros la incorporan como asignatura (5,1 %), mientras que el resto ($n=22$) la ofrece en forma de talleres ($n=9$), como actividad extraescolar ($n=3$), en los recreos ($n=1$), o combinando varias de estas opciones ($n=9$).

Entre los centros que han incorporado la LSE en el horario lectivo del alumnado como parte de su proyecto educativo y lingüístico ($n=16$), observamos que la mayoría (62 %, $n=10$) lo ha hecho de forma puntual ($n=5$) o durante una hora a la semana ($n=5$). Solo seis centros disponen de dos a tres horas para la enseñanza de la LSE al alumnado sordo (38%).

En relación con el perfil de las y los docentes de LSE, en el 46 % de los centros, la enseñanza de esta lengua recae en las intérpretes ($n=12$), en un 35 % en las y los especialistas en LSE ($n=9$), y en un 19 % se asume de forma conjunta entre varios perfiles docentes y no docentes ($n=5$).

En lo que respecta a las cuestiones realizadas a los servicios de orientación y atención educativa en las administraciones ($n=13$) sobre los obstáculos en la gestión o provisión de profesionales en LSE, la mayoría ($n=7$) considera que las principales dificultades radican en la falta de titulaciones o acreditaciones específicas para la enseñanza de esta lengua.

En cuanto a las adaptaciones realizadas para el alumnado sordo, se señala que solo de acceso son el 17,9 % ($n=7$), solo curriculares el 23,1 % ($n=9$), y de ambos tipos el 30,8 % ($n=12$). Respecto a las adaptaciones en LSE (adecuando contenidos o materiales de otras áreas), entre los centros que responden a esta cuestión ($n=27$), el 82 % refieren que la adaptación a esta lengua se hace tanto de los materiales y contenidos como de los sistemas de evaluación ($n=22$), solo se adaptan los materiales en un 7 % de los casos ($n=2$), y solo los contenidos en un 11 % ($n=3$).

Además de desarrollar una competencia plurilingüe, el alumnado sordo necesita entornos accesibles en los que pueda relacionarse y aprender todas las habilidades, conocimientos y actitudes esenciales para su desarrollo personal, social y profesional. Sin embargo, los datos muestran que la situación más habitual para el alumnado sordo es la falta de contacto con iguales²⁹. En los centros consultados ($n=39$), el 66,7 % no tiene agrupamientos específicos para alumnado sordo ($n=26$). El resto afirma realizar algún tipo de

²⁹ Por iguales nos referimos no solo a otras niñas o niños su edad en sus contextos más habituales, sino también a iguales sordos con quienes pueden compartir intereses, juegos y aficiones, así como diferentes formas de "ser persona sorda".

agrupamiento: cuatro se centran en el apoyo logopédico (10,3 %), dos en el aprendizaje de LSE o lengua oral (5,1 %), y seis en el apoyo de varias materias (15,4 %).

El análisis de los datos obtenidos muestra la falta de recursos para la enseñanza de la LSE y la dificultad para realizar agrupamientos de alumnado sordo que generen interacciones positivas. Además, no se cuenta con una disposición organizativa que permita el uso generalizado de la LSE por toda la comunidad educativa.

6.3. Experiencias bilingües en lengua de signos española y lengua oral

En nuestro país siguen siendo excepcionales las experiencias que podemos considerar bilingües con la LSE (Bao-Fente, 2017, Cabeza Pereiro, 2020; CNSE, 2021; CNLSE, 2020; Fernández-Soneira y Bao-Fente, 2021; González Abelaira, 2018; Morales López, 2019; Muñoz Baell, 2014; Pérez Martín et al., 2019). Pese a ello, contamos con el punto de partida que proporcionan las propuestas desarrolladas en algunos centros y que están funcionando con buenos niveles de satisfacción y reconocimiento.

Hasta ahora, los únicos estudios longitudinales que aportan resultados sobre las experiencias bilingües con la LSE son los realizados por el Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid y se centran concretamente en el alumnado sordo con implante coclear escolarizado en centros de enseñanza compartida bilingüe (de la Fuente et al., 2022; Pérez Martín et al., 2019; Pérez Martín et al., 2024)³⁰.

Las evaluaciones sobre la evolución del alumnado sordo escolarizado en cuatro centros de educación inclusiva y bilingüe en Madrid (Pérez Martín y Rodríguez Sánchez, 2023; Pérez Martín et al., 2024) corroboran los beneficios señalados en otros estudios similares (Davidson et al., 2014; Pontecorvo et al., 2023; Yoshinaga-Itano et al., 2010).

30 Tal y como observamos en la muestra de estudio, un debate relacionado es la conveniencia de la educación bilingüe para el alumnado sordo implantado. Algunos estudios confirman que los beneficios del implante coclear (IC) y sus avances tecnológicos con respecto al desarrollo de la lengua oral (en el caso de los IC precoces) pueden suscitar algunas dudas sobre el uso de las lenguas de signos (Campbell et al., 2014; Murray et al., 2019; Pontecorvo et al., 2023). Sin embargo, "en aquellas situaciones en las que la estimulación del niño implantado es realmente bilingüe bimodal se ha comprobado que los resultados nunca son negativos" (Freijeiro Ocampo, 2019, p. 248). El trabajo de Freijeiro Ocampo (2019) critica que, en los estudios realizados con niñas y niños implantados, los diseños metodológicos omiten datos lingüísticos que pueden generar inferencias erróneas en los resultados.

Probablemente, la conjunción de diversos factores haya sido determinante para los buenos resultados de estos proyectos bilingües en Madrid. Entre otros aspectos, destacan: a) el tiempo necesario para el desarrollo de una competencia lingüística adecuada en la lengua oral, b) el control de las condiciones acústicas, c) la colaboración interdisciplinar de toda la comunidad educativa de los centros, y d) la orientación para evaluar y plantear los cambios necesarios en cada caso (Pérez Martín et al., 2019; Pérez Martín y Rodríguez Sánchez, 2023; Pérez Martín et al., 2024).

Pérez Martín et al. (2019) opinan al respecto:

En conclusión, tenemos claro que éstas y otras son las razones por las que muchas familias con niños sordos o con problemas de audición optan por este modelo, se comprometen con él y apoyan a estos equipos educativos.

Sin embargo, hemos de destacar que el coste de estos logros es, en la actualidad, muy elevado para estos equipos educativos, especialmente cuando los recursos humanos y materiales son insuficientes, como es el caso. (pp. 252-253)

A pesar de estos resultados y valoraciones positivas, los datos recogidos en este estudio muestran que solo seis centros y una comunidad autónoma consideran que ofrecen la modalidad educativa bilingüe. Esto indica que, aunque hay avances, la implementación de programas bilingües con LSE aún enfrenta importantes desafíos y no está ampliamente extendida.

En relación con la puesta en práctica de estas propuestas inclusivas y bilingües, Marian Valmaseda Balanzategui (24/09/2023) comenta, en el contexto de este informe, que la principal conclusión es que los cambios y transformaciones educativas son lentos y requieren de mucho tiempo y esfuerzo sostenido de las y los profesionales y las administraciones educativas implicadas, sin olvidar la participación de las familias. A esto añade que la falta de una regulación claramente planificada por las administraciones educativas dificulta la consolidación de estos proyectos.

En Madrid, estas experiencias surgen con la intención de avanzar hacia una escolarización más inclusiva del alumnado sordo que tradicionalmente se había educado en centros específicos, manteniendo la especificidad metodológica y de recursos que requiere su educación. Para establecer un referente cronológico, citamos los centros en los que empezaron a aplicarse estos programas en LSE y lengua castellana: el Instituto Hispanoamericano de la Palabra, uno de los primeros en iniciar este recorrido en 1994 y reconvertido en Colegio Gaudem en 2008, el Centro Público de Educación Infantil y Primaria El Sol en 1996, la Escuela Infantil Piruetas en 1999, el CE Ponce de León en

2001, y el Instituto de Educación Secundaria Gómez Moreno en 2007³¹. En estos centros todo el alumnado comparte aula y currículo para una educación conjunta.

En Cataluña también existen propuestas bilingües con la LSC tanto en centros ordinarios como específicos. La Escola Tres Pins y el colegio de Educación Especial Josep Pla³² iniciaron en 1994 sus proyectos para las etapas de educación infantil y primaria. Aunque la [Ley 17/2010](#), de 3 de junio, de la lengua de signos catalana, regula igualmente el derecho a una educación bilingüe, los modelos bilingües con la LSC tampoco han contado con el apoyo institucional necesario para su desarrollo y ejecución.

En Andalucía, desde 2003 se han desarrollado algunas experiencias que han evolucionado hacia propuestas cada vez más inclusivas y plurilingües, como son las iniciadas en el CEE Rosa Relaño de Almería, el CEIP Cándido Nogales de Jaén, el CEIP Colón en Córdoba y el CEIP Genil de Granada. Estas iniciativas reflejan un esfuerzo continuo por proporcionar una opción bilingüe de escolarización en LSE y lenguas orales para el alumnado sordo (Bao-Fente, 2017; Molina et al., 2023).

En la Región de Murcia, el proyecto ABC de atención al alumnado sordo se inició en 2001 para infantil y primaria en el CEIP Santa María de Gracia (Murcia). Posteriormente, se amplió a otros centros, incluyendo el CEIP Beethoven de Cartagena, el CEIP La Pedrera de Yecla y el CEIP Alfonso García López de Purias (Lorca). Para secundaria y bachillerato, el proyecto se ofrece desde 2007 en el IES Infante Don Juan Manuel de Murcia³³. Actualmente, es la única comunidad que cuenta con una regulación específica para los modelos bilingües en LSE. Esta regulación ha facilitado que varios centros ofrezcan el programa ABC, estableciendo claramente su implantación, el acceso del profesorado al programa, la incorporación del alumnado sordo y el currículo de LSE que se imparte. De hecho, Murcia es la única comunidad que dispone de un currículo oficial para la LSE (López Vicenti, 2021; Nogueira Fos, 2015).

A pesar del reconocimiento que han recibido las propuestas de educación compartida por parte de profesionales y organismos nacionales, e incluso

31 Puede consultarse más información sobre los proyectos en estos centros de Madrid en la [página web](#) del Equipo Específico de Discapacidad Auditiva.

32 La Generalitat de Catalunya ha reconocido la labor del CEE Josep Pla otorgándole el *V Premi LSC de foment de la Llengua de Signes Catalana*, en la categoría de iniciativa, proyecto, estudio o investigación de fomento de la LSC.

33 Puede consultarse más información sobre el programa ABC de primaria en el [blog](#) del Equipo de Orientación Específica en Discapacidad Auditiva de Murcia. Sobre el programa ABC de secundaria se puede visitar la [página web](#) del IES Don Juan Manuel, así como el [blog](#) del proyecto.

internacionales como modelos de buenas prácticas, solo en la Región de Murcia existe una regulación específica que facilita la provisión de los recursos y condiciones necesarias para los centros educativos. Aunque la mayoría de estas experiencias se iniciaron hace tres décadas, aún no han sido reguladas formalmente, incluso después de la aprobación de la Ley 27/2007 que reconoce la LSE y la LSC y su enseñanza a través de los centros bilingües.

Menchu González Martín (06/11/2023), directora sorda del CEE Josep Pla, indica que la falta de políticas claras y apoyo gubernamental a nivel educativo puede resultar en la ausencia de programas especializados, fondos adecuados y directrices específicas para la educación de alumnado sordo. Por su parte, Marian González Sánchez (09/10/2023) alude a la necesidad de un apoyo legal y económico para garantizar la implantación de una oferta bilingüe. Esto supone que el gobierno destine el presupuesto necesario para desarrollar las leyes de la LSE y la LSC, y que haya repercusiones legales si estas leyes no se cumplen.

La ausencia de regulación de la educación bilingüe no permite garantizar la creación y sostenibilidad de estos proyectos educativos.

En resumen, en cuanto a los centros con experiencia en educación inclusiva bilingüe, podemos decir que:

- contamos con una trayectoria que abarca casi 30 años,
- se concentran principalmente en ciudades con alta densidad de población, destacando Madrid, que alberga la mayoría de estos centros,
- surgen como resultado de la evolución y fusión de centros de educación especial de alumnado sordo con centros ordinarios de infantil y primaria,
- resulta más factible la implementación en centros preferentes para este tipo de alumnado,
- sin llegar a la consideración de centros de educación bilingüe inclusiva, existen centros de infantil, primaria y educación secundaria obligatoria donde se emplea la LSE. Sin embargo, este uso es limitado y precario, y generalmente se escolariza a alumnado sordo signante de forma aislada y esporádica.



Parte III. Orientaciones y propuestas



7. Organización de un proyecto educativo inclusivo en lengua de signos española y lengua oral

7.1. Consideraciones previas

En la mayoría de los países, el cumplimiento de las recomendaciones formuladas por organismos internacionales y nacionales continúa siendo una utopía. Este es el caso de España donde, a pesar de contar con la Ley 27/2007 y la LOE, nuestro sistema educativo aún carece de proyectos bilingües sostenibles y suficientes (Belda Pérez-Pedrero y Sierra Fernández, 2022; Sierra Fernández, 2023). La consecución de sistemas educativos más inclusivos, equitativos y de calidad (Consejo de Europa, 2021; Naciones Unidas, 2006) sigue siendo una asignatura pendiente, especialmente para los colectivos más vulnerables (CNLSE, 2020; Márquez y Sánchez, 2023).

En cuanto a los avances acontecidos en la educación de las personas sordas en los últimos 50 años, Alfredo Alcina Madueño, además de reconocerlos, pone de manifiesto la falta de regulación de la Ley 27/2007 durante años:

En estos últimos 50 años la educación de las personas sordas ha tenido por parte de las administraciones educativas, entidades sociales y particulares más inversión económica, mayor respuesta en escolarización, en posibilidades educativas, en equidad y en calidad que cualquier otro periodo de los siglos XIX y XX en estas enseñanzas (...) en este contexto de superación es muy difícil entender que se puedan tardar 16 años en dotar a la Ley 27/2007 de un reglamento sobre su uso. Previsiblemente, tendremos que esperar a ver la práctica y real incidencia de esta regulación y su ritmo de realización y especialmente sus efectos jurídicos ante posibles incumplimientos o actitudes reticentes de las administraciones y particulares a sus disposiciones. (22/09/2023)

Alfredo Alcina Madueño no es el único que señala la ausencia de una normativa específica que facilite y consolide el desarrollo de una opción educativa bilingüe inclusiva y sus consecuencias. Marian Valmaseda Balanzategui lo remarca con las siguientes palabras:

La falta de una regulación y planificación clara por parte de las administraciones educativas ha incrementado las dificultades en la consolidación del trabajo educativo impulsado desde los centros. (24/09/2023)

Sobre la falta de apoyo por parte de la administración también se ha manifestado Mar Pérez Martín:

Una clave importante para mí sería el impulso de la administración con la creación de proyectos desarrollados con formación y recursos, al igual que lo han hecho con los proyectos bilingües de inglés y que cuenten con un equipo directivo que quiera promover estos proyectos y un claustro con formación en metodologías activas, en audición y en comunicación y lenguaje. (30/10/2023)

Como apunta Menchu González Martín, “es necesaria actitud y voluntad positiva de la administración para su puesta en práctica” (06/11/2023).

A pesar del nutrido encuadre de referencias normativas y recomendaciones tan emblemáticas descrito en el [apartado 3.1](#), no contamos con un marco normativo que permita regular y ordenar la educación bilingüe. Hacemos nuestras las palabras de Cabeza Pereiro y Ramallo Fernández (2016):

Es preciso que las autoridades educativas tomen conciencia de que el éxito curricular de los niños y jóvenes sordos pasa por atender las demandas de la comunidad sorda respecto al desarrollo efectivo de sus derechos lingüísticos y a la promoción de las lenguas de signos en España. (p. 18)

Esta es, precisamente, la intención que subyace en este informe: facilitar el diseño de una regulación suficiente que permita incorporar la lengua de signos al sistema educativo con proyectos de educación bilingüe (OE 1.3). Esto, a su vez, permitirá la consolidación de aquellos proyectos educativos que actualmente no tienen garantizada la continuidad por falta de apoyo.

La Educación Infantil y Primaria constituyen la base del proceso educativo. Nos centramos en su implementación en centros de estas etapas para describir la consolidación de proyectos educativos bilingües. Después abordaremos la Educación Secundaria Obligatoria y posobligatoria. Si no conseguimos una buena implementación de estas propuestas en los primeros niveles educativos, difícilmente podremos esperar que una respuesta educativa bilingüe inclusiva sea funcional en los niveles superiores.

7.2. Contextos educativos

En este apartado se caracterizan los diversos contextos educativos y modalidades de escolarización en los que, a la vista de las experiencias desarrolladas, es factible desplegar una propuesta educativa bilingüe inclusiva.

La recogida de datos del estudio nos permite diferenciar dos contextos principales en los que se escolariza habitualmente el alumnado sordo.

- Centros ordinarios con reducido número de alumnado sordo.
- Centros ordinarios con líneas permanentes de escolarización de alumnado sordo.

Consecuentes con el propósito de este documento, aunque son contextos en los que también se trabaja sobre propuestas bilingües, no nos centraremos en los centros de educación especial específicos para alumnado sordo, que prácticamente han desaparecido con escasas excepciones, ni en los centros de educación especial generales que pueden escolarizar también a alumnado sordo con necesidades más significativas que las derivadas de la sordera.

Así pues, según el número de alumnado sordo, se distinguen centros con escaso alumnado sordo de otros centros con líneas permanentes de escolarización de este alumnado. Los primeros, los más abundantes, son centros en los que se escolariza a una o más alumnas o alumnos sordos de diferentes edades o niveles educativos. Constituyen un tipo de centro con mayores dificultades para implementar una modalidad bilingüe, debido a cuestiones relacionadas con la organización de recursos y la planificación escolar. Sin embargo, estos centros reflejan los valores propios de la inclusión educativa, ya que exploran alternativas y procuran reinventarse para dar respuesta a las necesidades educativas al tiempo que benefician e implican a toda la comunidad educativa. Ahora bien, la dificultad de acceso a los recursos necesarios para articular una respuesta bilingüe puede llevar al alumnado a reconsiderar la elección de este tipo de centros. A pesar de ello, las posibilidades de escolarización en la zona de residencia del alumnado son muy limitadas, lo que conlleva desplazamientos que no siempre pueden ser asumidos por las familias. Requieren, por lo tanto, la provisión de un mínimo de recursos personales y organizativos para garantizar que esta elección corresponda a una escolaridad bilingüe e inclusiva.

El otro contexto que podemos encontrar es el de aquellos centros, mucho menos frecuentes, que pueden establecer una o incluso varias líneas permanentes de escolarización de alumnado sordo. Suponen, como hemos señalado, una escasa pero excepcional red de centros con amplia experiencia

en el desarrollo de modelos educativos bilingües en LSE y lengua oral (Aliaga et al., 2018; Molina et al., 2023; Nogueira Fos, 2015; Pérez Martín et al., 2019; Pérez Martín y Rodríguez Sánchez, 2023; Pérez Martín et al., 2024). Están localizados mayoritariamente en núcleos urbanos cuyo tamaño permite la concentración de alumnado sordo. Debido a su trayectoria, se configuran como centros especializados en la escolarización de este alumnado. Suelen caracterizarse como centros de escolarización preferente para alumnado con discapacidad auditiva, tal y como se denominan en la Comunidad de Madrid³⁴, donde se localiza el mayor número de centros con estas características³⁵ (Pérez Martín et al., 2019; Pérez Martín y Rodríguez Sánchez, 2023; Pérez Martín et al., 2024).

La guía *Centros de Escolarización preferente para alumnado con discapacidad auditiva* (Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Especial, s.f.) de la Comunidad de Madrid señala que:

Los centros preferentes para discapacidad auditiva cuentan con una mayor especialización de los apoyos y facilitan un mayor aprovechamiento de los recursos especializados que los alumnos puedan precisar. Por otra parte, favorecen una mayor sensibilización del profesorado ante las necesidades de los alumnos, su familiarización con las ayudas técnicas, así como el desarrollo de metodologías que facilitan la eliminación de barreras para el acceso al currículum. (p. 3)

Para describir nuestras propuestas nos centramos en este tipo de centros, ya que constituyen la única alternativa actualmente promovida en España para el desarrollo de proyectos inclusivos con el empleo de la LSE, el español y otras lenguas. Estos centros responden a un modelo de escolarización compartida, que abordaremos a continuación, y han obtenido los mejores resultados en educación bilingüe e inclusiva para el alumnado sordo a nivel internacional (Plaza-Pust, 2012). Desde su inicio, estos centros definen su vocación bilingüe e inclusiva en todos los niveles, comprometiendo a toda la comunidad educativa en su implementación.

La principal ventaja de estos centros es su capacidad para ofrecer diferentes modalidades de escolarización en un mismo contexto, lo que facilita la inclusión educativa y permite diversificar las respuestas en función de las distintas necesidades identificadas.

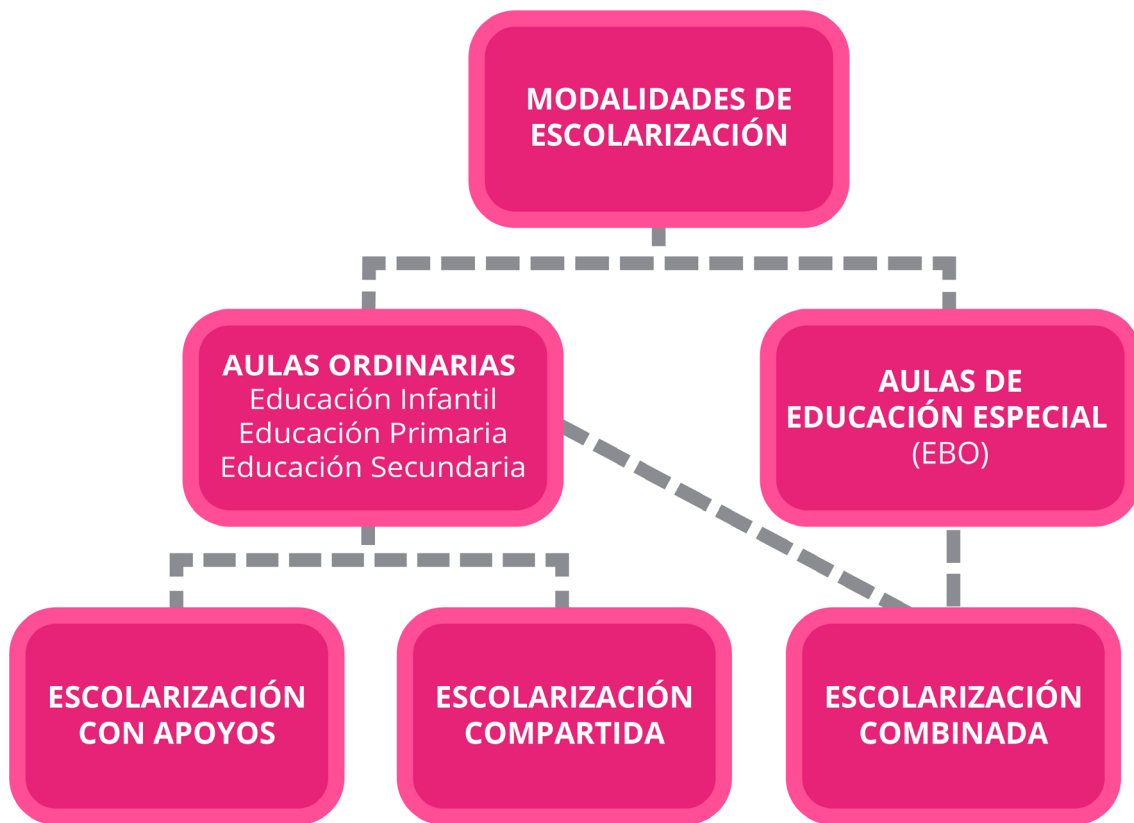
³⁴ Se recomienda la [consulta](#) de *Centros de Escolarización preferente para alumnado con discapacidad auditiva. Cómo es el proyecto y cuál es el camino*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, en colaboración con el Equipo Específico de Discapacidad Auditiva.

³⁵ Algunos ejemplos: Escuela Infantil Piruetas, CEIP El Sol, CE Ponce de León y Colegio Gaudem.

7.3. Modalidades de escolarización

Antes de describir las diversas situaciones en las que es factible implementar programas bilingües inclusivos, conviene señalar que el sistema educativo contempla únicamente dos modalidades de escolarización: la ordinaria y la especial (Figura 2). Esta última se reserva para circunstancias que requieren una atención altamente especializada, con la intención de desempeñar progresivamente funciones de referencia y apoyo a los centros ordinarios. Este apartado presenta diferentes propuestas organizativas diseñadas para adaptarse a los diversos contextos descritos anteriormente.

Figura 2. Modalidades de escolarización



En este apartado describimos la escolarización con apoyos, la escolarización compartida y la escolarización combinada desde el punto de vista de la organización escolar.

La determinación de qué modalidades son más adecuadas derivará siempre de la pertinente evaluación y descripción tanto de las necesidades educativas especiales de cada alumna y alumno sordo como de las posibilidades que ofrezca el contexto escolar. Esta evaluación debe ser continua y la derivación a una u otra modalidad de escolarización (e incluso el cambio de centro si es

preciso) debe ser flexible. Las niñas o niños y las circunstancias cambian; lo que se necesita en un momento determinado del desarrollo puede no ser adecuado o suficiente en otro. Cabe destacar que los centros con un número suficiente de alumnado sordo pueden ofrecer todas las modalidades de escolarización, lo cual es una gran ventaja para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado a lo largo de su escolaridad. Con esto, queremos apuntar la necesidad de avanzar hacia un modelo realmente inclusivo en el que la necesaria especialización de la respuesta educativa esté presente sin sacrificar la idea de un contexto de escolarización único: la escuela para todas las personas.

7.3.1. Escolarización con apoyos

Esta modalidad de escolarización, a efectos organizativos, acoge a alumnado sordo y oyente, cuya atención puede articularse según las medidas establecidas para la atención a la diversidad. Este tipo de escolarización suele darse, como ya vimos, como la única opción en contextos donde solo haya una o dos alumnas y alumnos sordos, con independencia de su perfil lingüístico. En estos casos, la LSE puede desarrollarse en función de las necesidades del alumnado sordo, mediante la intervención de especialistas en LSE³⁶ en los espacios y tiempos determinados.

Sin embargo, cuando las necesidades educativas de una alumna o alumno sordo en esta modalidad de escolarización requieran un modelo educativo bilingüe, en el que la LSE sea la L1, y no sea posible ubicarle en un centro con modalidad de escolarización compartida, más adecuado en este caso como luego veremos, el apoyo debe configurarse como una cotutoría. Esto implica contar con una tutora y una cotutora signante, requisito mínimo imprescindible, aunque no se cumpla el resto de las condiciones que describen el modelo de escolarización compartida propiamente dicho.

7.3.2. Escolarización compartida

Este estudio ha tomado como referencia la educación compartida (*Co-Enrollment*) ([apartado 6.3](#)) cuyas propuestas han demostrado ser más eficaces en la escolarización bilingüe del alumnado sordo (Marschark et al., 2019; Metz y Spolsky, 2013; Pérez Martín et al., 2019). La existencia de agrupamientos entre iguales y una exposición adecuada a todas las lenguas

36 En el siguiente apartado, abordaremos la figura profesional del especialista en LSE.

objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación son dos requisitos fundamentales en los modelos de educación compartida.

La modalidad de educación compartida supone la escolarización de una media de cinco alumnas o alumnos sordos junto con sus compañeras y compañeros oyentes en un aula ordinaria. Este modelo recoge “lo mejor de la educación especial y lo mejor de la enseñanza ordinaria” (Meltz, 2014).

Este enfoque no solo implica la educación conjunta de niñas y niños sordos y oyentes, sino que se basa en la idea de compartir aula y currículo. Estas propuestas nacen con el objetivo de ofrecer una enseñanza bilingüe e inclusiva en LSE y lengua oral para el alumnado sordo y oyente, a través de un modelo de educación compartida que ha sido ampliamente explicitado por autores internacionales. Estas iniciativas se engloban en un modelo que apuesta por la inclusión educativa en los términos propuestos en la CDPD, denominado “enseñanza compartida” (*Co-Enrollment*).

Por lo general, se establecen grupos de entre tres y seis alumnas y alumnos sordos y 16-20 oyentes por aula³⁷. Estas aulas constituyen un entorno en el que se construyen contextos naturales de comunicación signada y se atiende especialmente al desarrollo emocional y de identificación personal, al propiciar la convivencia del alumnado sordo con iguales sordos y oyentes. Son, en definitiva, contextos donde las diferencias o “etiquetas” entre el alumnado, tanto sordo como oyente, se diluyen para que todas y todos encuentren referentes diversos, distintas formas de ser “sordo” u “oyente”.

En estas aulas intervienen simultáneamente dos perfiles profesionales: una tutora o tutor de infantil, primaria o secundaria según corresponda, y una cotutora o cotutor con competencia en LSE, que es maestra de AL en primaria o un profesor de especialidad en secundaria³⁸. Si bien trabajan en equipo y planifican la programación de manera conjunta, asumen funciones diferentes. La tutora o el tutor es responsable de todo el alumnado sordo y oyente, desarrolla la programación para todo el grupo y evalúa a todo su alumnado,

37 Concretamente, en lo referido a la escolarización, la legislación actual 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. Para atender adecuadamente a dicha escolarización, la relación numérica entre profesorado y alumnado podrá ser inferior a la establecida con carácter general.” (LOE, artículo 74.4)

38 En el caso de la educación secundaria, como veremos más adelante, aunque la función de cotutora sea asumida por profesorado de las diferentes especialidades competente en lengua de signos, es necesario contar igualmente con el apoyo de las y los maestros de AL, sobre todo en 1º y 2º, así como de las y los especialistas sordos en LSE, para reforzar el trabajo con las lenguas que realizarán con un enfoque bilingüe el profesorado de Lengua Castellana y Literatura.

incluido el sordo, con la guía y asesoramiento de la cotutora o cotutor. De igual modo, la tutora o el tutor gestiona y firma toda la documentación oficial del grupo y atiende y orienta a las familias, junto con la o el cotutor en el caso del alumnado sordo.

La tutora o tutor tiene un papel destacado como uno de los principales referentes de lengua oral para su alumnado sordo. Es el modelo o referente adulto que se expresa oralmente en clase, se comunica en lengua oral, y propicia las interacciones orales utilizando todos los recursos necesarios, como los equipos de micrófonos remotos y de frecuencia modulada (FM), o facilitando la lectura labiofacial.

Por su parte, la cotutoría, desempeñada en infantil o primaria por maestras especialistas en AL competentes en LSE, garantiza la participación e inclusión del alumnado sordo en todas las situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Además, con respecto a la enseñanza de la lengua oral y escrita, se ocupa de trabajar de modo específico su aprendizaje y desarrollo en los momentos determinados para ello, dentro o fuera del aula, de forma individual o mediante agrupamientos de alumnado sordo³⁹. También apoya y refuerza las enseñanzas de segundas lenguas y lenguas extranjeras, coordinándose con el profesorado de estas lenguas. En el marco de la educación bilingüe, es imprescindible que este perfil tenga un nivel de competencia mínima de LSE para garantizar la comunicación en todas las situaciones del aula y entre todas las personas participantes.

Una característica distintiva de este modelo es que, a pesar de la diversidad del alumnado sordo y oyente en las aulas compartidas, se elabora una única programación de aula, diseñada conjuntamente por la tutora y la cotutora siguiendo las orientaciones del diseño universal para el aprendizaje (DUA). Aun así, puede ser necesario completar un documento de adaptaciones curriculares individuales (ACI) en áreas específicas para el alumnado que lo precise.

Es importante distinguir entre la cotutora y la figura del intérprete de LSE, ya que sus funciones son diferentes. La cotutora no es intérprete de LSE, aunque necesita una sólida competencia signada para adaptarse a los diferentes niveles lingüísticos de su alumnado y para transmitir los contenidos curriculares, así como facilitar el intercambio de información entre el

39 En secundaria puede asumir este perfil el profesorado de lengua castellana o incluso de segundas lenguas o extranjeras siempre y cuando reúna las condiciones necesarias: conocimientos específicos sobre didáctica de español y un nivel de competencia suficiente en LSE. De no ser así, es la o el intérprete de LSE quien asume la primera parte de las funciones descritas para este perfil docente: garantizar la participación e inclusión del alumnado sordo en todas las situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula.

profesorado, el alumnado sordo y sus compañeras y compañeros oyentes. La competencia docente es, por lo tanto, el aspecto fundamental que distingue a la cotutora de la intérprete de LSE. En este sentido, son muy significativas las palabras de Nogueira Fos (2015), quien durante mucho tiempo ha desempeñado esta función en el programa ABC de secundaria:

Después de siete años, en el instituto seguimos insistiendo en que no somos intérpretes de LSE, que no empleamos una herramienta que sustituye, o que es una alternativa de apoyo a la lengua castellana, que somos verdaderos profesores signantes, maestros de los sordos y como tales podemos adaptarnos al caso particular de cada alumno. Hay que tener en cuenta que, al no exceder los 22 alumnos, podemos ofrecer una atención educativa muy individualizada. (p. 100)

Sin embargo, en la revisión realizada de la situación en España, hemos comprobado que la opción más frecuente es contratar intérpretes o mediadores comunicativos para facilitar el acceso al currículo a través de la LSE. Esto se debe a que, en ocasiones, no es posible encontrar profesorado de secundaria habilitado en LSE para impartir adecuadamente los contenidos educativos. En otros casos, simplemente no hay maestras o especialistas en AL en primaria con suficiente capacitación en LSE para atender al alumnado sordo.

En estas circunstancias, donde parece que la única opción disponible es la contratación de intérpretes de LSE o mediadores comunicativos, cabe apuntar que esta alternativa presenta serios inconvenientes. La mayoría de estas profesionales carece de formación pedagógica y no es docente, a excepción de casos particulares. Además, contratar a una intérprete de LSE o una mediadora comunicativa para desempeñar funciones de cotutora no exime de la necesidad de contar con una especialista en AL para cubrir las necesidades del alumnado sordo en el desarrollo y aprendizaje de la lengua oral y escrita.

En las aulas de escolarización compartida, también es fundamental contar con otro recurso profesional esencial en las propuestas bilingües: la o el especialista en LSE. Con respecto a este perfil profesional, resulta importante destacar su condición de persona sorda, puesto que es un referente significativo para el conjunto del alumnado, en tanto que depositario de una cultura y miembro de una comunidad diferenciada. Este especialista actúa como modelo de persona sorda adulta, crucial para que el alumnado sordo establezca procesos de identificación a nivel individual, emocional y

socioafectivo. Rescatamos aquí las palabras de Roberto Benito Aliseda, especialista sordo en LSE en el CEIP El Sol⁴⁰:

Al alumnado sordo le motiva especialmente la clase de LSE no por mi presencia, que es habitual como apoyo en las otras materias, sino porque sienten como un lujo la posibilidad de estudiar esta lengua. El asesor sordo es como un gancho para ellos no solo por ser un modelo adulto de referencia, sino también porque valoran el contacto y la cercanía que se establece en el día a día. (18/10/2023)

El papel del especialista en LSE trasciende de la mera enseñanza de la LSE, ya que la transmisión generacional de cualquier lengua de signos en el ámbito familiar está comprometida. Las escuelas se convierten, por lo tanto, en espacios de transmisión de la lengua y cultura, de una forma de entender el mundo y de comportarse en él, la “forma de ser persona sorda”. La o el especialista, como persona sorda adulta, es un modelo cultural que complementa ese mapa de diversas formas de “ser sorda” o “de ser oyente” que las aulas de escolarización compartida pretenden ofrecer.

Las personas adultas actúan como modelos de referencia para la infancia, por lo que es imprescindible contar también con personas sordas que proporcionen igualmente una referencia en la interacción y el trabajo colaborativo entre personas adultas sordas y oyentes. En suma, modelos de inclusión social que perseguimos en nuestro sistema educativo.

Además, la o el especialista en LSE puede ofrecer su punto de vista y asesoramiento como persona sorda a las y los tutores y cotutores en la programación, adaptación y desarrollo de las actividades del aula. También proporciona orientación a la comunidad educativa en cuestiones vinculadas a la lengua de signos, la cultura y la comunidad sorda, enriqueciendo así las actividades y programas. En cuanto a la enseñanza de la LSE por parte de especialistas en LSE, se ofrece de distintas formas en los centros: como área curricular diferenciada, materia obligatoria u optativa, taller dentro y fuera del horario lectivo, parte de programas específicos para familias o docentes, entre otras.

Para terminar de perfilar las características de la escolarización compartida, es importante establecer cauces para la coordinación y el trabajo en equipo. Dado que diferentes perfiles profesionales participan de esta modalidad, se precisa una organización flexible en tiempos, agrupamientos y espacios. Los horarios deben adaptarse a la variedad de contextos y fórmulas de intervención (apoyo

40 El CEIP El Sol ha sido galardonado en la categoría de educación inclusiva en los Premios Nacionales de Discapacidad Reina Letizia 2022 que cada año otorga el Real Patronato sobre Discapacidad.

en el aula, sesiones de refuerzo, sesiones de LSE, sesiones de logopedia, etc.). Tan importante como la coordinación son los procesos de seguimiento y evaluación continua para incorporar modificaciones que permitan ajustar la respuesta educativa.

Diversos estudios destacan que estos proyectos de enseñanza compartida no solo benefician al alumnado sordo, sino también al oyente, al profesorado y a las familias (Alonso et al., 2009; Antia y Metz, 2014; Kirchner, 1994; Pérez Martín et al., 2019, 2013; Pérez Martín y Rodríguez Sánchez, 2023; Pérez Martín et al., 2024; Pérez Martín et al., 2014; Yiu y Tang, 2014)⁴¹.

Tanto el alumnado sordo como el oyente pueden beneficiarse mutuamente. Por un lado, el alumnado sordo aprende a interactuar y funcionar en un mundo de oyentes. Por otro, el alumnado oyente descubre que las niñas y niños sordos tienen la competencia y capacidad para aprender de forma similar a cualquier niña o niño no sordo (Jiménez-Sánchez y Antia, 1999).

En este sentido, conviene destacar que, en la medida de lo posible, el apoyo al alumnado sordo se realiza dentro del aula. Esto favorece su participación y le hace sentir realmente miembro de la clase en lugar de un mero visitante, como puede ocurrir en algunas situaciones de escolarización combinada⁴². Compartir aula y currículo mejora las expectativas del alumnado (Luckner, 1999), así como la percepción sobre la diversidad, el desarrollo de la empatía y la aceptación social de las necesidades especiales del alumnado sordo.

Esta situación también contribuye a normalizar el empleo de los recursos tecnológicos necesarios, como los equipos de FM o micrófonos remotos, audífonos e implantes auditivos, evitando que se perciban como estigmatizantes.

La educación compartida promueve la interacción y relación entre personas sordas y oyentes (Kreimeyer et al., 2000). La presencia de oyentes y el manejo de la lengua oral propician que el alumnado sordo tenga más oportunidades de utilizarla funcionalmente. Asimismo, se fomenta la motivación e interés del alumnado oyente para aprender y emplear la LSE con sus compañeras y compañeros sordos, lo que favorece la supresión de barreras comunicativas.

41 Información extraída del documento elaborado por el CEIP El Sol (2019) a petición de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Incluye las aportaciones realizadas por el Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de Madrid. Mediante estas líneas queremos agradecer a este equipo su iniciativa, disposición y colaboración continua con los centros, profesionales y personal investigador interesados en desarrollar e impulsar propuestas similares.

42 En el siguiente apartado veremos que la escolarización combinada consiste en el desarrollo de proyectos o programas en los que participan dos grupos-clase, esto es, dos aulas, una de Educación Primaria y otra de Educación Especial.

Las evaluaciones realizadas sobre estos proyectos bilingües desarrollados en situaciones de escolarización compartida señalan una mayor motivación del alumnado sordo para usar la lengua oral, así como del oyente para usar la LSE.

El trabajo conjunto y colaborativo entre las y los profesionales sordos y oyentes enriquece el proyecto escolar, beneficiando a toda la comunidad educativa. Este es otro motivo por el que muchos profesionales defienden esta modalidad educativa para el alumnado sordo y sordociego.

Además, las y los profesionales observan ventajas en la experimentación de estas propuestas, lo que se traduce en un crecimiento profesional constatado (Jiménez-Sánchez y Antia, 1999; Luckner, 1999; Metz y Spolsky, 2013).

El modelo de escolarización compartida plantea una organización, recursos y requisitos que garantizan un entorno no solo bilingüe, sino también bicultural, como se evidencia, por citar un ejemplo, en el proyecto educativo del CE Ponce de León de Madrid.

7.3.3. Escolarización combinada

Somos conscientes de que, como afirma Echeita, nuestro sistema educativo:

Sigue siendo dicotómico -educación ordinaria o especial-; *rígido* en su forma de proveer los recursos adicionales necesarios para la escolarización de la infancia con más necesidades de apoyo educativo; *inflexible* ante algunas opciones que podrían ser razonables, e *incapaz*, en definitiva, de hacer valer su supuesto compromiso con una educación más inclusiva. (Echeita, 2019, p. 106).

Quizás por esta razón, la legislación educativa vigente aún contempla la posibilidad de escolarización en centros de educación especial, si bien hace una apuesta clara para que, en un plazo de diez años, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Además, se espera que estos centros se conviertan en centros de referencia y recursos para la atención a la discapacidad. En cierto modo reconoce una realidad que también hemos constatado en los datos de nuestro estudio: existen situaciones en las que concurre un desfase curricular significativo o dificultades de aprendizaje que requieren intervenciones más específicas, difíciles de articular en el marco de la educación en centros ordinarios, debido fundamentalmente a la falta de

medios y recursos para responder con calidad a las necesidades educativas de todo el alumnado (Márquez y Sánchez, 2023).

Como ya dijimos, no vamos a focalizar nuestra atención en los centros de educación especial para alumnado sordo. Sin embargo, a medida que nuestro sistema educativo avanza hacia una educación verdaderamente inclusiva y considerando la situación actual del alumnado sordo en cuanto a recursos y distribución geográfica, necesitamos contemplar la modalidad de escolarización en aulas de educación especial en centros ordinarios. En este entorno educativo también podemos desarrollar propuestas bilingües inclusivas.

Somos conscientes de que este modelo de escolarización puede parecer contradictorio en un documento que aboga claramente por la educación inclusiva, pero revisaremos algunos argumentos que justifican por qué no se debe descartar, por ahora, la escolarización combinada en aulas de educación especial en centros ordinarios.

Por un lado, se precisa tiempo para que se produzcan cambios. El alumnado que actualmente necesita una respuesta educativa específica puede encontrarla en la escolarización combinada. Esta modalidad puede ser compatible con las aspiraciones de la educación inclusiva: si el alumnado de estas aulas se siente seguro y acompañado, podrá participar más y mejor en la “vida colectiva” del centro.

En este sentido, debemos distinguir entre dos conceptos diferentes: exclusión y segregación. Como señala Etxeberria (2018), la exclusión puede manifestarse de diversos modos y grados, e incluso pueden darse dinámicas excluyentes que se traducen en discriminación, aun en situaciones no segregadoras. Como afirma Echeita (2019, p. 11), la peor situación en términos de exclusión es encontrarse segregados, sin amistades, sin redes de apoyo y sin las competencias adecuadas para enfrentar las demandas de inserción social y laboral. Las aulas de educación especial integradas en centros ordinarios pueden ser espacios donde el alumnado se identifique con sus iguales, haga amistades con las que la comunicación sea fluida y gratificante, cuente con una red de apoyos especializada en sus necesidades y trabaje en el desarrollo de las competencias necesarias para su inserción social y laboral del modo más adecuado a sus posibilidades de aprendizaje. En definitiva, representa así una apuesta clara por la no exclusión.

Por otro lado, la presencia de estas aulas en un centro ordinario, especialmente en un centro que aglutine también la escolarización compartida, permite una mayor flexibilidad, en sintonía con el artículo 74.3 de la LOE.

Al finalizar cada curso se evaluará el grado de consecución de los objetivos establecidos de manera individual para cada alumno. Dicha evaluación permitirá proporcionar la orientación educativa prevista, así como el régimen de escolarización, que tenderá a lograr la continuidad, la progresión o la permanencia del alumnado en el más inclusivo.

La coexistencia de ambas modalidades en un centro ordinario permite tantear y explorar en cualquier momento posibilidades organizativas que garanticen la mejor modalidad de escolarización para cada alumna o alumno, incluso antes de tomar decisiones administrativas.

En este contexto, la escolarización combinada armoniza dos modalidades de escolarización, la ordinaria y la especial, para una misma alumna o alumno. De este modo, cada modalidad aporta elementos para el desarrollo global del alumnado con necesidades educativas especiales muy significativas.

Las programaciones de escolarización combinada requieren una organización muy precisa porque comprometen a varios profesionales de diferentes niveles y modalidades de escolarización. Esto implica tiempos de coordinación y planificación, así como flexibilidad horaria entre los grupos involucrados, normalmente un grupo de infantil o primaria con un grupo de Educación Básica Obligatoria (EBO) de edades similares.

En estas propuestas, las figuras no docentes como el personal de servicios a la comunidad (PSC), especialistas en LSE, mediadores comunicativos, integradoras sociales, educadoras y monitoras, desempeñan un papel crucial para incorporar la lengua de signos en los espacios no formales de la educación. Algunas fórmulas para desarrollar iniciativas de escolaridad combinada son:

- Patios y comedores inclusivos. Estos espacios de convivencia son los más “naturales”, aunque requieren actuaciones decididas para propiciar la interacción y el conocimiento mutuo. Es recomendable contar con cuidadoras o cuidadores signantes para mediar en cualquier situación comunicativa. En estos entornos, se pueden organizar juegos cooperativos que desarrollen habilidades de empatía y disfrute sin necesidad de establecer competiciones. Asimismo, se pueden aprovechar los menús escolares para difundir la LSE y aprender vocabulario básico.
- Compartir áreas curriculares. Las áreas más susceptibles para esta modalidad son la educación física y la educación artística, donde prima la acción sobre la verbalización y se incide sobre todo en habilidades físicas con menor carga lingüística. El alumnado sordo puede desenvolverse en estas áreas con destreza y creatividad,

posibilitando sentimientos positivos de autoestima. También ofrece al alumnado oyente una perspectiva diferente de sus compañeras y compañeros sordos.

- Salidas complementarias. Estas salidas, que habitualmente se establecen y aprueban en la programación general y anual de los centros, también pueden ofrecer un contexto de escolarización combinada, siempre y cuando los intereses y objetivos de la salida coincidan con las propuestas curriculares programadas para cada grupo.
- Fiestas y celebraciones del centro. Cualquier oportunidad para fraguar espacios compartidos, ejercer la participación y el disfrute con equidad por parte de todo el alumnado es valiosa. Hará falta adecuar las propuestas de actividades para que todas y todos puedan participar y disfrutar.
- Selección de determinadas unidades didácticas de las áreas que aborden contenidos de ciencias naturales, ciencias sociales o lengua. Con esta fórmula se pretende encontrar espacios, de tiempo y físicos, que permitan a ambos grupos-clase encontrarse y trabajar cómodamente. Para garantizar el éxito de este tipo de medida, se requiere planificar con antelación y coordinar un gran grupo de profesionales, tanto docentes como especialistas. La selección del tema debe ser de especial interés para todo el alumnado e implicar al conjunto de la comunidad, para que prevalezca la idea de un aprendizaje o experiencia colaborativa en la que todas las personas sientan que pueden participar.

Con respecto a la escolarización combinada, Herranz Martín y Benito Aliseda (2024) matizan la posibilidad de contemplar también esta escolarización como:

Una modalidad híbrida educación ordinaria-especial, para aquel alumnado que, estando matriculados en la modalidad de educación especial, están teniendo un desarrollo muy positivo y se considera que pueden pasar a una modalidad ordinaria compartida dentro del centro. En estos casos, previa valoración del equipo docente, equipo directivo e inspección, se propone la modalidad de escolarización combinada como paso intermedio y, si se confirman las expectativas, se plantea iniciar el procedimiento para pasar a la modalidad de escolarización ordinaria. En esta interpretación de la escolarización combinada, el alumnado cursa algunas asignaturas en el aula de educación especial (EBO) y otras en el aula de escolarización compartida que más se ajuste a su edad y nivel. (p. 149)

Para concluir este apartado, resaltamos la reflexión de Marian Valmaseda Balanzategui (24/09/2023), quien destaca que, más allá de las dificultades en la implantación y desarrollo de propuestas similares, su enfoque inclusivo y

diverso es crucial. Señala que esto se debe a que las principales dificultades no están tanto en las propuestas o prácticas generales, sino en el ajuste concreto e individualizado a cada grupo de estudiantes, dada la gran diversidad del alumnado sordo y el hecho de que es educado junto a alumnado oyente.

7.4. Elaboración del proyecto educativo de centro

Tanto si se trata de un centro con escasa presencia de alumnado sordo como de un centro con líneas completas de escolarización de alumnado sordo, el paso previo para implementar un modelo bilingüe en LSE y lenguas orales debe ser la elaboración de un proyecto educativo de centro (PEC) que refleje explícitamente el compromiso de toda la comunidad educativa con esta apuesta por la educación bilingüe inclusiva a lo largo de toda la escolaridad.

Para articular cualquier propuesta que garantice la inclusión y el acceso a una educación bilingüe, es necesaria la descripción de esta circunstancia en el proyecto educativo, independientemente de la etapa de enseñanza. Esto permite recoger formalmente el compromiso y conformidad de toda la comunidad educativa, asegurando que las decisiones tomadas a nivel de aula, etapa, ciclo y centro queden reflejadas y constituyan una continuidad en la intervención educativa a lo largo de toda la escolaridad de este alumnado. Esto evita que la atención a la diversidad y los ajustes necesarios para incorporar la LSE desde la óptica de la inclusión queden relegados a la voluntad de unas pocas personas. El compromiso de toda la comunidad educativa es fundamental para asegurar la sostenibilidad del proyecto.

Susana Rodríguez Sánchez (30/10/2023), maestra y exdirectora del CEIP El Sol, resalta la importancia de contar con personal docente comprometido y capacitado para el proyecto, lo que no siempre es fácil, por lo menos en los centros de titularidad pública donde la selección de tutoras y tutores de primaria, infantil y especialistas se basa en criterios de antigüedad. Sugiere la necesidad de poder seleccionar a las y los profesionales docentes en función de su formación y su interés por participar en el proyecto. Además, apunta que, para que el proyecto inclusivo bilingüe sea el eje central de la organización del centro, los horarios, las actividades y los proyectos deben adaptarse y permitir la participación de todo el alumnado, tanto oyente como sordo. No solo se debe considerar el tiempo lectivo, sino también la organización del comedor y las actividades extraescolares, sin olvidar que las y los profesionales deben contar con la formación específica mencionada anteriormente.

Estas medidas van más allá del mero apoyo a la diversidad y representan modificaciones significativas que afectan a toda la dinámica del centro para facilitar la inclusión. Por lo tanto, es importante que cualquier persona interesada en el centro tenga acceso a la información necesaria para tomar decisiones y asumir compromisos. El PEC, al ser un documento público, cumple esta función de transparencia y participación.

Como se indica en el documento divulgativo sobre los *Centros de escolarización preferente para alumnado con discapacidad auditiva* (Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Especial, s.f.) de la Comunidad de Madrid, la inclusión del alumnado sordo requiere una reflexión profunda de todo el claustro. Es importante que este proceso y los acuerdos alcanzados queden reflejados en los pertinentes documentos de centro que constituyen el PEC, como el plan de convivencia, el plan de acogida, el plan de acción tutorial y, especialmente, el plan de atención a las diferencias individuales.

7.4.1. Medidas de atención a la diversidad

El artículo 121 de la LOE, en su punto 2, establece que el proyecto educativo del centro “recogerá, al menos, la forma de atención a la diversidad del alumnado” respetando “los principios de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales”.

Con esta consigna las administraciones educativas correspondientes han facilitado propuestas de actuación y orientaciones para que los centros dispongan de un documento que refleje un conjunto de estrategias, actividades, metodologías y medidas que deben ser puestas en práctica por el profesorado del centro. Este documento puede tener diferentes denominaciones (Plan marco en Castilla-León y Extremadura, Plan General en Galicia, Plan estratégico en el País Vasco, Plan IncluYO en la Comunidad de Madrid, etc.), pero todos comparten el propósito de definir la forma de atención a la diversidad del alumnado.

En este sentido, las aportaciones del diseño universal para el aprendizaje (DUA) a la educación inclusiva son relevantes, ya que superan la dicotomía entre la atención al alumnado con y sin discapacidad, centrándose en los recursos para que el alumnado pueda escoger la alternativa que mejor se adapte a su forma de aprender (Alba Pastor et al., 2014).

La elaboración del plan de atención a la diversidad o a las diferencias individuales es un proceso que implica a toda la comunidad educativa,

especialmente al profesorado y especialistas del centro. Este plan busca maximizar el desarrollo de las capacidades de aprendizaje de cada estudiante, incluyendo cómo la escuela afronta la realidad del alumnado sordo, en cuanto a las condiciones de acceso a la información oral, escrita y signada en la actividad docente habitual, más allá de las medidas que con carácter individual se aborden. Asimismo, los programas o planes de atención a las diferencias individuales incluyen objetivos para la toma de conciencia, formación y aprendizaje que favorezcan la inclusión educativa, así como estrategias, actuaciones de intervención, medidas organizativas, apoyos, y refuerzos.

En general, para la elaboración de un plan de estas características⁴³ se recomiendan los siguientes pasos (Araque Hontangas y Barrio de la Puente, 2010):

- Análisis de la situación del centro educativo para identificar las necesidades educativas del alumnado y los recursos disponibles.
- Diseño del plan para establecer objetivos, estrategias y medidas organizativas necesarias para responder adecuadamente a la diversidad del centro.
- Implantación de los procedimientos necesarios para la puesta en marcha del plan.
- Evaluación periódica y sistemática para analizar su eficacia y eficiencia de forma continua, permitiendo realizar las modificaciones necesarias para mejorar su aplicación.

7.4.2. Proyecto lingüístico de centro

Una vez definido el proyecto educativo del centro y sus medidas para la atención a las diferencias individuales, debe concretarse la propuesta para abordar la diversidad lingüística y cultural a través del proyecto lingüístico de centro (PLC)⁴⁴.

43 Para la elaboración del plan que recoja las medidas de atención a la diversidad, existen guías y pautas a disposición de los centros, así como protocolos específicos para la atención a las necesidades educativas especiales del alumnado sordo, como el elaborado en Galicia en colaboración con la Federación de Asociaciones de Persoas Xordas de Galicia (FAXPG). En la recogida de datos realizada observamos que, a diferencia de lo que ocurre con otros colectivos, solo algunas comunidades disponen de protocolos publicados para el alumnado sordo y sordociego. Como se recoge en el Anexo II, en las entrevistas mantenidas con los servicios de orientación educativa, algunas profesionales han comentado que las recomendaciones u orientaciones sobre las características de este alumnado y sus necesidades educativas suelen ser documentos no oficiales que están disponibles para los centros interesados (Gráfico 51).

44 Existen numerosas guías institucionales para la determinación y elaboración del PLC. Puede consultarse una revisión actualizada en el contexto andaluz en Fabregat Barrios (2022). También se ofrece para consulta la *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro* (López y Trujillo, 2012), que constituye una referencia fundamental para la definición y concreción del PLC de un centro escolar.

La concreción de la propuesta lingüística es uno de los elementos más importantes que otorgan identidad al PEC de un centro educativo. Este documento define las líneas de actuación y los compromisos del centro con respecto al valor y uso de las lenguas, más allá del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación que tiene lugar en las aulas. El desarrollo e implantación de un PLC es imprescindible para responder a las necesidades de comunicación lingüística del alumnado y para forjar la identidad de cada comunidad educativa. El PLC recoge la evaluación del estatus de todas las lenguas utilizadas en el centro educativo, estableciendo objetivos y normativas comunes para garantizar todo su potencial en el alumnado. Este documento de coordinación, avalado por los órganos de dirección y gestión del centro, consensuado y aceptado por el claustro, establece una línea de trabajo uniforme.

En los PLC se detalla el papel de cada una de las lenguas, así como sus procesos de enseñanza y aprendizaje y los momentos más adecuados para su desarrollo.

El PLC abarca distintas líneas de actuación, entre ellas: la coordinación del profesorado, la regulación de aspectos normativos relacionados con los usos lingüísticos en el centro y el tratamiento de la diversidad lingüística. Su objetivo fundamental es mejorar la competencia en comunicación lingüística del alumnado, involucrando a todo el profesorado de las distintas áreas y materias.

Para la elaboración de un PLC, se describen tres objetivos de primer nivel (Fabregat Barrios, 2022):

- Establecer medidas educativas para promover el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística por parte de todo el alumnado, a partir de su conocimiento de la lengua materna (L1), segunda (L2) y extranjera (LE), sin renunciar a la vertiente normalizadora y de atención específica de la diversidad lingüística.
- Contribuir a la consecución de los aprendizajes en las distintas áreas y materias a través de la mejora de la competencia comunicativa y lingüística.
- Orientar al profesorado y poner a su disposición recursos y propuestas metodológicas consensuadas que permitan a las y los profesionales la mejora de las habilidades de comunicación en todas

las materias o áreas curriculares, a través de un tratamiento integrado de lenguas (AICLE / CLIC, etc.).

Para la planificación del proyecto lingüístico es conveniente, por un lado, establecer medidas de coordinación del profesorado, elaborar un diagnóstico inicial para concretar los objetivos de aprendizaje con respecto al tratamiento de la competencia lingüística en todas las áreas y determinar los estándares, criterios e instrumentos de evaluación. Por otro lado, es importante elaborar el proyecto lector, el plan de uso de la biblioteca escolar, entre otros, y acordar medidas de normalización lingüística, en especial para las lenguas minoritarias y minorizadas como la LSE.

En el tema que nos ocupa, el PLC cobra especial relevancia para un centro plurilingüe en LSE, español, lengua extranjera y otras lenguas cooficiales presentes en la realidad diaria de todo el alumnado. En este documento se basan las expectativas del proceso educativo que permiten el acceso a una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado, sordo y oyente.

Según López y Trujillo (2012, p. 20), las posibles líneas de actuación del PLC incluyen el Currículo Integrado de las Lenguas (CIL) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) para promover el plurilingüismo, la atención a la diversidad desde la perspectiva de la competencia en comunicación lingüística y las propuestas de mejora lingüística basadas en los resultados de la evaluación de diagnóstico.

Las versiones multimodales de los Portfolios Europeos de las Lenguas (PEL) adaptados para las etapas de infantil y primaria (SEPIE, 2020a, 2020b) contienen ejemplos de propuestas didácticas inclusivas que pueden servir para concretar la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la LSE desde un enfoque plurilingüe, especialmente para incidir en el tratamiento de las actitudes lingüísticas hacia esta lengua en toda la comunidad educativa. En la elaboración de la propuesta, se atenderán las actitudes del alumnado, del profesorado y, en general, de toda la comunidad educativa hacia las lenguas del entorno escolar, puesto que determinarán la puesta en práctica de la propuesta educativa. Se ha comprobado que el carácter inclusivo con el que han sido diseñados los modelos españoles de PEL para las etapas de infantil y primaria, ambos acreditados por el Consejo de Europa, también mejoran las actitudes hacia la LSE en la comunidad educativa al poner en práctica propuestas educativas en LSE y otras lenguas orales (Baéz y Bao-Fente, 2014, 2015; Bao-Fente et al., 2021).

López y Trujillo (2012, p. 21) consideran que el PLC y el PEL son complementarios. Por un lado, el PLC es un documento de reflexión conjunta,

negociación, coordinación y evaluación de propuestas para mejorar la competencia en comunicación lingüística. Por otro lado, el PEL es un documento, tanto formativo como informativo, personal del estudiante. En este sentido, el PLC coordina diversas propuestas cuyos resultados se reflejan en el PEL.

A continuación, sintetizamos los elementos clave que, en nuestro contexto bilingüe (LSE-español), es necesario contemplar en el PLC⁴⁵ (figura 3) y que desarrollaremos en el siguiente apartado, donde nos centraremos en la planificación curricular de las lenguas para cada etapa educativa según la tipología de los centros ([apartado 8.2](#)).

45 La propuesta que incorporamos para elaborar el PLC de un centro bilingüe en LSE y español ha sido realizada por Lourdes Gómez para el CEIP El Sol (Madrid). Para conocer en profundidad el PEC, se recomienda revisar la información del CEIP El Sol (Madrid) sobre la [evolución](#) y la [incorporación de la LSE](#); la del [CE Ponce de León](#); el [PEC](#) y [proyecto bilingüe](#) del Colegio Gaudem; el [PEC](#) y [Programa ABC](#) del IES Infante Don Juan Manuel; y el [PEC](#) y [PLC](#) de la Escola Municipal Tres Pins, de Barcelona.

Figura 3. Elementos clave del PLC bilingüe LSE-español

Proyecto lingüístico de un centro bilingüe LSE-español

- A. Descripción de las lenguas que forman parte del proyecto en sus tres vertientes de uso: como lenguas vehiculares, como lenguas de interacción y como lenguas objeto de enseñanza y aprendizaje.
- B. ¿Cómo se van a desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la LSE?
 - a) Para el alumnado sordo:
 - Espacios, tiempos y profesionales responsables.
 - La LSE como asignatura: Proyecto Curricular del área de LSE.
 - b) Para el alumnado oyente:
 - Espacios, tiempos y profesionales responsables.
 - La LSE como asignatura: Taller de Comunicación en LSE.
 - c) Para el resto de la comunidad educativa:
 - Espacios, tiempos y profesionales responsables.
 - La LSE como Taller de estrategias de comunicación.
- C. ¿Cómo se van a organizar los contextos en los que cada una de las lenguas va a constituirse como lengua vehicular de los procesos de enseñanza y aprendizaje?
 - a) Valoración de los niveles de competencia lingüística del alumnado sordo en cada una de las lenguas.
 - b) Organización de los grupos y distribución de los tiempos y recursos en LSE en función de la valoración anterior.
- D. ¿Cómo se va a propiciar el empleo de la LSE como lengua de interacción en los diferentes espacios de convivencia del centro, además de la lengua oral y escrita que se emplea habitualmente?
 - a) Documento de normas de convivencia del centro.
 - b) Actividades específicas.
- E. ¿Cómo se van a desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua española?
 - a) Valoración de los niveles de competencia lingüística del alumnado sordo en lengua española.
 - b) Organización de propuestas diferenciadas (en función de la valoración previa descrita en el punto anterior):
 - Para facilitar la adquisición y desarrollo de dicha lengua (alumnado sordo con audición funcional).
 - Para la realización de adaptaciones curriculares significativas en el área de lengua castellana y literatura, oral y escrita.
 - c) Espacios, tiempos y profesionales responsables de la atención logopédica individual.
- F. ¿Cómo se va a organizar el área de lengua(s) extranjera(s) para el alumnado sordo?
- G. ¿Cómo se va a articular la enseñanza y aprendizaje de otras lenguas en un contexto de plurilingüismo?

8. Desarrollo del proyecto educativo bilingüe inclusivo

Educar para y en la diversidad presupone, en el caso de los sordos, la concreción en el currículum de esa diversidad lingüística y cultural. (Acosta Rodríguez, 2006, p. 189)

La puesta en marcha de un proyecto educativo precisa principalmente tomar conciencia de que se trata de un proceso que requiere tiempo y que forma parte de la continua mejora escolar (Echeita, 2019, p. 56).

La necesidad de una educación bilingüe en LSE y lengua oral caracteriza la esencia de la educación inclusiva. Este apartado es una propuesta básica para facilitar la implementación de la modalidad educativa bilingüe e inclusiva que aborda el presente documento. Su valor estratégico es plantear cuestiones importantes que deben ser objeto de reflexión y consideración por parte de los equipos docentes y la administración competente para la correspondiente toma de decisiones⁴⁶. Algunas de estas cuestiones se relacionan con la detección precoz, la necesaria implicación de las familias, la coordinación, la identificación y el seguimiento, los recursos personales y estructurales, la dotación que se requiere, los ajustes pertinentes de carácter organizativo y curricular, y especialmente la distribución de competencias, espacios y tiempos para la enseñanza, aprendizaje y uso de las lenguas contenidas en el proyecto educativo.

En cualquier caso, se presentará una descripción “secuencial”, una orientación sobre las actuaciones y decisiones que debe ser tenida en cuenta a la hora de desarrollar una propuesta bilingüe inclusiva de calidad a lo largo de toda la escolaridad.

46 Con este propósito se publicó la *Guía de Educación Bilingüe para niños y niñas sordos* (CNSE, 2002).

8.1. Atención temprana y preventiva

La implementación de modelos educativos bilingües e inclusivos requiere contar con servicios de Atención Temprana (AT) que intervengan con la LSE en los ámbitos fundamentales: sanitario, familiar y educativo, desde el momento en que se detecta la sordera y durante toda la etapa de educación infantil (0-6 años).

Entendemos la atención temprana tal y como se recoge en la [Resolución de 28 de junio de 2023](#), de la Secretaría de Estado de Derechos Sociales, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, por el que se establece la hoja de ruta para la mejora de la atención temprana en España sobre un marco común de universalidad, responsabilidad pública, equidad, gratuidad y calidad. En el punto 2 del anexo de esta resolución se define como:

Por atención temprana se entiende el conjunto de actuaciones preventivas y de promoción del desarrollo holístico infantil dirigidas a la población menor de 6 años, su familia y sus entornos, que garantizan una respuesta ágil, integral y coordinada por equipos de profesionales, preferentemente en los sistemas de salud, servicios sociales y educación, ante factores de riesgo o alteraciones (posibles o detectadas) para el desarrollo del niño o la niña.

Es crucial identificar a tiempo los riesgos y señales de alarma que, en el caso de las niñas y niños sordos, pueden derivar incluso en situaciones de privación lingüística. La prevención es clave para promover la salud psíquica, física y social y para reducir cualquier tipo de riesgo que obstaculice el desarrollo. Se deben habilitar medidas para crear sinergias suficientes entre la familia, los servicios sociosanitarios y la escuela. Esto permitirá iniciar los procesos de detección precoz de forma eficaz lo antes posible.

Afortunadamente, la detección precoz de la pérdida auditiva en recién nacidos ya forma parte de los programas de cribado poblacional, definidos en la [Ley 33/2011](#), de 4 de octubre, General de Salud Pública 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” (art. 20.1).

La implementación de programas de detección de la sordera infantil, con el propósito de proporcionar estimulación lingüística cuanto antes para que las y los bebés sordos adquieran competencia comunicativa en lenguas de signos y orales, se considera el primer paso para iniciar con buen pie el proceso aquí descrito.

Dado que estos programas suelen carecer de una perspectiva que incluya las lenguas de signos, se requiere adoptar un enfoque psicolingüístico en estrecha coordinación con los ámbitos de sanidad, educación y servicios sociales para incorporar la LSE en los programas de atención temprana dirigidos a la infancia sorda y, especialmente, a su familia y entorno escolar. En palabras de Maria Josep Jarque Moyano, lingüista y doctora en psicología:

No se dedican los recursos necesarios para crear entornos interactivos en lengua de signos de calidad que favorezcan el desarrollo. También creo que no se le da suficiente importancia a la etapa 0-3, que es clave en el desarrollo lingüístico y cognitivo. Un sistema orientado a la atención temprana en un modelo centrado en la familia pondría las bases necesarias para un desarrollo de calidad. (02/10/2023)

Incorporar la LSE entre las actuaciones de la atención temprana (AT) contribuye al desarrollo de las capacidades lingüísticas, minimizando las implicaciones de la sordera en este aspecto. Además, mejora las cotas de autonomía e independencia de las niñas y niños sordos. Sin embargo, para que surta efecto es imprescindible entender la LSE desde su conceptualización lingüística y no como una terapia sustitutiva. Por tanto, se precisa formación a familias y profesionales que les permita valorar cómo esta lengua favorece el desarrollo y la convivencia familiar, especialmente en esta etapa.

El cambio de paradigma en el tratamiento de la discapacidad hacia un mayor respeto a los derechos humanos también ha tenido su traslado a la AT. De acuerdo con Cárdenas Navarro (2019), se ha pasado de una conceptualización individual de la discapacidad a una social, cambio que ha influido también en la intervención temprana. Se ha evolucionado desde una AT centrada en la rehabilitación, donde la profesional ejercía de “experta”, a un modelo centrado en la familia, que entiende a la niña o el niño dentro de su contexto y proporciona múltiples oportunidades de aprendizaje.

Con el objeto de facilitar la implicación y toma de decisiones de las familias, es crucial establecer cauces para un acompañamiento significativo en todas las fases del proceso. Esto implica proporcionar información completa y realista de la manera más adecuada para cada familia. La experiencia revela que facilitar información cuando la familia la demanda es más eficaz que proporcionar toda la información disponible de una sola vez (García-Sánchez et al., 2014). Como apunta Emilio Ferreiro Lago (23/09/2023), creador de la web *Escuelas Excepcionales* y doctorando en Ciencias de la Salud por la Universidad de Castilla-La Mancha, es importante que el sistema de salud pública informe sobre los beneficios de la lengua de signos para la salud de las personas

sordas. También subraya que es necesario entender que el rechazo de muchas familias a la lengua de signos está asociado a diversos mecanismos psicológicos difíciles de revertir, ya que se han instalado en los momentos de mayor vulnerabilidad de las familias.

La AT, concebida como un servicio centrado en la familia, ofrece más oportunidades de aprendizaje que una intervención orientada únicamente a abordar las carencias individuales de la niña o el niño que pueden limitar su desarrollo. La intervención debe centrarse, desde el momento de la detección, en proporcionar los recursos necesarios a la familia y cuidadores principales. Así se atienden de la mejor manera posible las necesidades específicas de aprendizaje durante todo el proceso de desarrollo. La sordera debe concebirse no como un déficit, sino como una diferencia, entendiendo que cada persona vive el hecho de no oír en función de sus circunstancias.

El papel central de la familia en la planificación de la AT es especialmente relevante en la infancia sorda, puesto que el entorno lingüístico en el que crece repercute directamente en su desarrollo evolutivo. Normalmente, las familias son oyentes y desconocen la lengua de signos utilizada en su entorno (Costello et al., 2012; Humphries et al., 2014), lo que resulta en un desarrollo lingüístico atípico al no poder adquirir de forma natural la lengua materna (Goldin-Meadow, 2012; Quer, 2007; Woll y Morgan, 2012).

La intervención temprana en el entorno familiar y educativo de la infancia sorda es particularmente importante ante la relevancia que tiene recibir un *input* lingüístico de forma natural durante el período crítico para el desarrollo del lenguaje en los primeros años de vida (Bao-Fente, 2017; Freijeiro Ocampo, 2019; Morales López, 2022; Plaza-Pust, 2012).

En este sentido, Marian Valmaseda Balanzategui apunta:

Sería deseable comenzar con un modelo de atención temprana que incluya profesionales competentes en la estimulación de ambas lenguas desde un enfoque basado en la familia. Un ejemplo de lo que planteo es el programa de atención temprana de Colorado en los Estados Unidos. En este programa se combinan sesiones en el hogar de lengua oral a cargo de un terapeuta certificado y sesiones de enseñanza de ASL (lengua de signos americana) por un profesional sordo. Cada familia incorpora estas intervenciones a sus interacciones con su hijo o hija en función de sus actitudes y preferencias comunicativas y del progreso comunicativo que su hijo va mostrando. (24/09/2023)

Por todo ello, es fundamental valorar los programas de atención en el hogar de especialistas sordas o sordos en LSE y de logopedas o maestras especialistas en AL en sintonía con la escuela infantil. Esto permite actuar en estos contextos

como modelos lingüísticos de referencia, tanto para la niña o el niño como para las familias y educadores.

En nuestro país, se ha generalizado la adaptación protésica precoz desde el momento mismo de la detección de la sordera, a través de audífonos, implantes y el uso de medios de apoyo a la comunicación oral como los SAAC. Sin embargo, el estatus minoritario y minorizado de la LSE perpetúa estereotipos y prejuicios hacia su uso no solo entre las familias, sino también entre las y los profesionales sanitarios y de los servicios de orientación educativa (Bao-Fente, 2017). Emilio Ferreiro Lago señala a este respecto que “es urgente trabajar en el ámbito de la salud pública, el primer ámbito al que acceden las familias cuando nace un/a niño/a sordo/a” (23/09/2023). La situación más frecuente en los servicios actuales de AT es no contemplar la lengua de signos y, sin embargo, esto está generando, paradójicamente, un mayor riesgo de trastornos en el desarrollo de la infancia sorda.

En España, la posibilidad de una educación bilingüe en lengua de signos es vista en algunas ocasiones como una barrera para el aprendizaje de la lengua oral. Por ello, la recomendación más frecuente es evitar para las niñas y niños sordos entornos con lengua de signos durante los años decisivos para la adquisición de la primera lengua (Humphries et al., 2014, e32). Para más información sobre la falta de evidencia científica de estas aseveraciones y recomendaciones, puede consultarse Freijeiro Ocampo (2019, p. 236)⁴⁷.

Para atajar este desconocimiento, Marta Vinardell Maristany (08/10/2023) considera necesario que profesionales sordas y sordos participen en la acogida de nuevas familias para asesorar sobre la lengua de signos y sus beneficios, como se hace en algunos países como Suecia (Schönström y Holmström, 2021; Svartholm, 2010)

Contar con una lengua es vital para el desarrollo cognitivo, tal como expone Freijeiro Ocampo (2019):

Lo que es esencial para el desarrollo cognitivo de cualquier niño es el acceso a una lengua que le permita desarrollar su percepción y representación mental

47 De acuerdo con lo que afirma Freijeiro Ocampo (2019, p. 248) en relación con aquellos trabajos que defienden que la comunicación signada no proporciona beneficios, la evidencia científica disponible confirma que tampoco causa perjuicios ni dificulta el desarrollo del lenguaje o de la lengua oral, a pesar de que la variabilidad existente y las dificultades para poder acceder a muestras significativas no contribuyen a establecer comparaciones rigurosas. En todo caso, numerosas investigaciones realizadas sobre muestras significativas de signantes nativos destacan que aprender una lengua de signos en los primeros años de vida beneficia el desarrollo del lenguaje, especialmente para la infancia sorda (Campbell et al., 2014; Cates et al., 2022; Cormier et al., 2012; Davidson et al., 2014; Emmorey, 2023; Mineiro et al., 2014; Murray et al., 2019; Pontecorvo et al., 2023).

del mundo. La capacidad lingüística no solo tiene como finalidad interactuar con otras personas, sino que está directamente asociada con otras habilidades cognitivas complejas como la memoria, planificación, control inhibitorio de estímulos o atención, entre muchas otras.

Con respecto a la educación bilingüe del alumnado sordo, no solo es necesario un replanteamiento metodológico y lingüístico sino también ser consciente del cambio de paradigma conceptual de persona sorda. (p. 295)

Es fundamental que en nuestro país se alcance, cuanto antes, un consenso generalizado entre las instituciones, profesionales y familias sobre la trascendencia de emplear la LSE desde edades tempranas para favorecer el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, y, en consecuencia, el desarrollo cognitivo y socioafectivo desde el momento de la detección de la sordera.

Con respecto a la intervención educativa, es prioritario dedicar esfuerzos y recursos a consolidar una atención precoz en todos aquellos entornos en los que crecen las niñas y niños sordos. Aránzazu Díez Díez Abella, psicóloga y psicopedagoga, nos traslada desde su experiencia como madre sorda que la situación actual implica un sobreesfuerzo para las familias, ya que deben asumir la responsabilidad de la educación bilingüe y muchas no saben qué hacer:

Mi experiencia personal y familiar me confirma que tener hijos sordos supone un gran esfuerzo en cuanto al tiempo y a la organización de la vida diaria. Todo recae en las familias, a nivel económico, de búsqueda de recursos, nadie te ayuda en el camino que vas trazando como puedes, no solo en lo que se refiere a la elección de colegio o modo de comunicación, también en el ocio y tiempo libre... Tenemos que organizarlo todo: tiempos, actividades, etc. es un agotamiento físico y mental.

Esto afecta a las familias, a su tiempo, puedes saber lo que quieres, pero no puedes elegirlo porque todas las decisiones son limitadas ante la falta de recursos. Incluso en Madrid la opción bilingüe funciona a medias en todos los sitios y para mí ha sido una decisión muy difícil tener que elegir en estas circunstancias. Y también saber que en el futuro tus hijos tampoco tendrán todas las adaptaciones y accesibilidad que debieran tener. (19/09/2023)

Las familias necesitan acompañamiento y formación porque, a menudo, no conocen la LSE ni los rudimentos de la comunicación visual. Por lo tanto, hay que facilitar su acceso a cursos adaptados a sus necesidades en cuanto a

contenidos, horarios y metodología (Berger et al., 2024; Caselli et al., 2021; Oyserman y de Geus, 2021; Terry y Rance, 2023)⁴⁸.

Eugenia Pericas Borreguero, presidenta de la Asociación Bilingüe de Padres de Niños Sordos (ABIPANS), indica que “realmente, las familias son diversas, pero lo más importante es que los niños y niñas sordos tengan acceso a las lenguas”. Y añade, “es crucial enseñar la lengua de signos desde una edad temprana” (28/09/2023).

En las familias recae la responsabilidad de tomar decisiones importantes en los momentos de mayor vulnerabilidad. Es crucial ofrecerles posibilidades de información, formación y acompañamiento en este proceso de toma de decisiones.

Las familias necesitan aprender a adaptar el entorno doméstico a la nueva realidad de tener un miembro que no oye. Esto incluye, además de audífonos e implantes, equipos de amplificación o de FM⁴⁹, adaptaciones físicas como timbres luminosos o videoteléfonos. También deben considerarse cambios sociales para facilitar la participación y la interacción con el entorno. Es importante que las familias conozcan cómo se desenvuelven los equipos profesionales, que incluyen logopedas y especialistas en LSE, para incorporar las estrategias de comunicación y estimulación en su vida cotidiana.

Como señala Pilar Rodríguez Ramos (09/11/2023), las familias son un elemento esencial y la educación debe ser un esfuerzo conjunto, consensuado y compartido entre la familia y la escuela. Ambas partes deben aportar, aprender juntas y compartir. Sin embargo, Rodríguez critica que la escuela haya adoptado un papel muy paternalista y dominante con las familias, asumiendo que debe educarlas también, lo que ha llevado a que las familias se sientan infantilizadas y poco valoradas. Este enfoque no favorece la colaboración y ha alejado a muchas familias.

Es útil contar con redes de asesoramiento donde profesionales y familias puedan compartir, debatir, reflexionar y avanzar con propuestas de mejora. En este sentido, los equipos de orientación específica (EOE) desempeñan un papel básico, ya que determinan los recursos más adecuados para llevar a cabo la

48 La Fundación CNSE tiene habilitada en su web una sección para la [atención a familias](#) en la que se pueden explorar recursos para aprender LSE.

49 Productos sanitarios que hacen funcional la capacidad de oír, prótesis individuales que en ningún caso pueden tener el mismo tratamiento de un producto de apoyo para la accesibilidad.

respuesta educativa. La recuperación de los equipos específicos de auditivos en las comunidades donde ya no existen es una necesidad para poder evaluar y asesorar adecuadamente a las familias y profesionales sobre el contexto educativo más idóneo para atender las diversas necesidades del alumnado sordo.

En cuanto a la atención a las familias, son muy interesantes las propuestas del programa neerlandés de apoyo a las familias de niñas o niños sordos, iniciado en 1989 en el Royal Institute of the Deaf H. D. Guyot de Haren, que transformó en solo seis años a todas las escuelas específicas de sordos en centros bilingües. La colaboración y apoyo entre las entidades de familias, personas sordas y la Universidad de Ámsterdam facilitaron un modelo de intervención familiar que incorporaba la enseñanza de la lengua de signos para familias sordas y oyentes. De este modo, se propició la investigación de la adquisición lingüística en lenguas de signos y, en consecuencia, el diseño de herramientas diagnósticas para la evaluación del desarrollo lingüístico de los niños sordos (Hoiting, 2006; Oyserman y de Geus, 2021; van den Bogaerde y Schermer, 2007).

8.2. Planificación curricular de las lenguas por etapas

Este apartado describe las adecuaciones que corresponden a las distintas etapas educativas, debido a las implicaciones del bilingüismo en la planificación curricular de las lenguas. Estas adecuaciones están orientadas a guiar la toma de decisiones que debe aplicarse tanto en la organización escolar como en la programación didáctica, así como a desarrollar los procesos de seguimiento y evaluación que permitan avanzar hacia una mejor respuesta bilingüe e inclusiva en la educación del alumnado sordo.

Una tarea fundamental que se deriva del proyecto educativo y lingüístico del centro es la planificación curricular de las lenguas, es decir, el diseño y aprobación de los proyectos curriculares de cada una de las lenguas en uso.

Alfredo Alcina Madueño señala que, generalmente, las planificaciones curriculares realizadas para las lenguas oficiales y cooficiales asumen lo que conceptualiza el MCER. En la mayoría de las manifestaciones bilingües no se pretende alcanzar, a nivel educativo, un mismo grado de dominio en las dos lenguas:

El planteamiento tiene importancia porque permite unos modelos bilingües LS/LO con una organización y disposiciones legales con tendencia a la flexibilidad, para poder ceñirse a unos objetivos y criterios personalizados y alternativos

metodológicas. Con el alumnado hay que hacer un planteamiento consecuente y racional con el esfuerzo educativo y conocimiento de lo que buscan dichos modelos, para que aprenda dos sistemas de comunicación que, entre otros aspectos fundamentales, le faciliten el acceso a su formación y a la cultura, a la vez que son instrumentales para acceder a los currículums educativos, cada sistema en el grado que sea. (22/09/2023)

El enfoque plurilingüe que debe plantearse en las planificaciones curriculares, de acuerdo con el MCER (2001), es un modelo de enseñanza de lenguas que integra, tanto en la programación como en la práctica docente, todas las lenguas del repertorio del alumnado, así como aquellas que aprende en la escuela. Este enfoque enfatiza que los conocimientos lingüísticos están interrelacionados y determina la competencia comunicativa a través de todas las experiencias lingüísticas y culturales adquiridas gradualmente. En el caso del alumnado sordo, la meta es desarrollar competencias comunicativas y lingüísticas suficientes para afrontar su escolaridad, especialmente en las lenguas con las que convive.

El MCER distingue entre la competencia comunicativa, integrada por todo nuestro repertorio de habilidades lingüísticas, y la competencia lingüística, referida al grado de dominio que tenemos en una lengua determinada (Consejo de Europa, 2021, p. 143). Nuestro nivel de dominio en una lengua no suele ser equivalente a nivel oral y escrito, en la expresión y comprensión, en la interacción con personas familiares o desconocidas, en los diferentes estilos y registros de lengua, etc. Por eso, generalmente, se habla en plural de las competencias comunicativas de la lengua.

En el caso de las lenguas orales, como vimos al describir el marco teórico que sustenta las orientaciones ([apartado 5.4](#)), la propuesta curricular de referencia suele ser la que se concreta en el currículo para el área de Lengua Castellana y Literatura. En algunos casos, es suficiente realizar adaptaciones específicas e individuales al diseño adoptado para todo el nivel en el que se inscriba la alumna o alumno sordo. En otros casos, se recurre a los baremos de desarrollo de la lengua oral empleados para la intervención en los trastornos de la audición y el lenguaje. Para el resto de lenguas cooficiales y extranjeras, deben valorarse igualmente las diferencias individuales y las necesidades específicas de apoyo educativo.

En el caso de las lenguas de signos como L2, la propuesta curricular de referencia es el MCER. Sin embargo, como L1 para niñas y niños sordos, no contamos con una propuesta curricular oficial (equivalente a la de Lengua

Castellana y Literatura para el español). Provisionalmente, se utiliza el currículo de LSE elaborado por el CNLSE (2017).

De acuerdo con lo que establece el MCER, en el proyecto lingüístico de cada centro se pueden aplicar las siguientes pautas para trabajar la competencia comunicativa desde un enfoque plurilingüe:

- Integrar todas las lenguas del entorno escolar en la planificación del currículo y en la práctica docente.
- Fomentar el respeto y aprecio por todas las manifestaciones de diversidad lingüística y cultural.
- Desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, así como mantener y adquirir destrezas en las lenguas familiares y oficiales.
- Potenciar el diálogo y la interacción entre alumnado y profesorado para crear oportunidades de interacción y comprensión en toda la comunidad educativa.
- Adaptar la enseñanza de lenguas maternas, segundas y extranjeras a las necesidades educativas del alumnado.

A continuación, analizamos las particularidades de cada etapa educativa. Nos centraremos en plantear los aspectos más significativos que deben considerarse en cada etapa para implementar y desarrollar adecuadamente un modelo bilingüe en LSE y lengua oral, según proceda.

8.2.1. Primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años)

Maximizar los recursos y cuidar especialmente la organización y la intervención educativa en las primeras edades significa minimizar necesidades futuras. Por ello, necesitamos prestar especial atención a la etapa de Educación Infantil, diferenciando el tipo de atención en los dos ciclos con algunos matices.

La implicación y participación de las familias es fundamental a lo largo de toda la escolaridad, pero adquiere una especial relevancia en las primeras edades. En el primer ciclo de educación infantil, es clave establecer cauces para la implicación de las familias. Por ejemplo, se pueden fijar espacios y tiempos para que la madre, el padre, los hermanos, los abuelos, cuidadores principales o las personas que convivan más estrechamente con el bebé sordo puedan estar presentes y participar en las sesiones de intervención específica en las áreas de comunicación y lenguaje con las profesionales encargadas tanto de la LSE como de la lengua oral. De este modo, pueden incorporar pautas de

actuación comunes e incidir todo el entorno en una misma línea. Además, esto les permite sentirse más seguros en su papel con respecto a su bebé sordo, mejorando sus relaciones.

La Escuela Infantil Piruetas de Madrid, tras más de 20 años desarrollando un modelo de escolarización compartida y bilingüe en LSE y español, es un referente nacional e internacional en la escolarización de niñas y niños sordos de 0 a 3 años. Desde un enfoque inclusivo, considera la globalidad de las niñas y niños sordos y oyentes, reconociendo todas sus capacidades y una identidad específica que forma parte de comunidades y culturas diversas.

Tal como se ha logrado en esta escuela, se puede aspirar a tener más escuelas abiertas y participativas en toda España, desde el primer ciclo de la educación infantil (0-3 años). Estos centros deben contar con una estructura de apoyo familiar (acompañamiento, información y evaluación compartida) con el propósito de eliminar cualquier barrera que impida una educación con garantías para participar en igualdad de condiciones en la educación y en la vida (Escuela Infantil Piruetas, 2019). Según la documentación de esta escuela, esta visión del alumnado ha reforzado su propósito de crear una determinada escuela con unas peculiaridades bien definidas: bicultural (respetando dos culturas), bilingüe (eliminando barreras comunicativas y relacionales), respetuosa, que cree en las capacidades globales de su alumnado, promotora de proyectos de acción, que valora la inclusión, propulsora de la educación compartida entre alumnado sordo y oyente, y que busca la igualdad de oportunidades y la felicidad para todas las personas.

El objetivo en este primer ciclo de la educación infantil, es brindar a las familias escuelas como espacios inclusivos donde las niñas y niños sordos y oyentes interactúan en una “zona de desarrollo próximo” fundamental para el desarrollo infantil (Vygotsky, 1978). Se aspira a escuelas con educadores y cotutores, sordos y oyentes, “potenciadores de sus aprendizajes, pero desde una actitud de acompañamiento y de seguridad afectiva, facilitadores de dos códigos lingüísticos de manera simultánea (lengua de signos y lengua oral) y del encuentro entre dos comunidades y dos culturas” (Escuela Infantil Piruetas, 2019).

En este sentido, Ulyana Skalozub (09/10/2023), educadora sorda en la mencionada escuela infantil de Madrid, afirma que se ofrece un entorno natural para las niñas y niños sordos donde pueden comunicarse con sus compañeros y profesores, sean personas sordas u oyentes. Añade que la cotutoría proporciona una visión más completa del niño sordo, al combinar las perspectivas de una educadora sorda y otra oyente, ya que estas visiones son diferentes y se complementan para satisfacer mejor todas sus necesidades.

Tomando como referente la propuesta pedagógica de esta escuela infantil bilingüe inclusiva, señalamos a continuación los aspectos que pueden definir el ideario del proyecto educativo y lingüístico de un centro de estas características en el primer ciclo de la educación infantil⁵⁰:

- Educación compartida para niñas y niños sordos y oyentes en un mismo contexto educativo. El aula se concibe como un espacio inclusivo para todo el alumnado, adaptando el currículum a sus necesidades y diversidad. Se utilizan elementos de refuerzo como talleres para todo el alumnado, impartidos por especialistas. De ser preciso, el alumnado que requiera un refuerzo específico recibirá apoyos especializados de manera individualizada, en tiempos establecidos que no interfieran con el desarrollo curricular en el aula.
- Un cambio de perspectiva que valora la diversidad. Una renovación pedagógica dotada de estructuras diferentes para la escolarización de alumnado con NEE y la asunción de nuevos valores para una sociedad más justa e igualitaria.
- Bilingüismo simultáneo en LSE y español, desde la convivencia en un mismo espacio y tiempo de las dos lenguas. Ambas tienen el mismo peso en el currículo escolar para todo el alumnado sordo y oyente. En el aula hay dos referentes lingüísticos, una tutora en lengua castellana y una cotutora en LSE, garantizando la inmersión lingüística en ambas lenguas. De este modo, el alumnado sordo tiene a su alcance la LSE desde sus primeros años de vida como instrumento de comunicación y pensamiento, al mismo tiempo que tiene la lengua castellana desde un enfoque interactivo basado en el deseo de comunicarse. Todas y todos los niños están expuestos de forma intencionada, sistemática y planificada a las dos lenguas. Para el alumnado oyente, el bilingüismo refuerza sus capacidades expresivas y el desarrollo lingüístico, promoviendo el respeto y la comprensión hacia la diferencia desde edades tempranas.
- El encuentro de culturas (biculturalidad) a través del trabajo con las familias. En una misma realidad se incorporan todos los valores, tradiciones y costumbres de ambas comunidades lingüísticas, abriendo “nuevas rutas y caminos de conocimiento y respeto mutuos” que se configuran como espacios de encuentro y que contribuyen a compartir desde la escuela ese afecto que, sin duda, “nos ofrecen los niños/as mucho más allá de sus diferencias auditivas” (Escuela Infantil Piruetas, 2019).

⁵⁰ Información disponible gracias a la aportación de la Escuela Infantil Piruetas al documento inédito coordinado por el CEIP El Sol y remitido, a petición suya, a la Consejería de Educación de Madrid en junio de 2019.

- Un solo currículo y dos lenguas, un proyecto educativo “único” en la etapa de educación infantil. Su elaboración requiere modificar objetivos para facilitar el conocimiento y aprendizaje de las normas de comunicación y relación de las personas sordas, así como contenidos para aplicar la propuesta educativa en dos lenguas, sin renunciar a trabajar la música a través de todos los sentidos. Una propuesta metodológica que requiere diseñar tanto estrategias diferentes como indicadores de evaluación que ayuden a valorar continuamente todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, “actividades y recursos adaptados especialmente a desarrollar todas las capacidades cognitivas básicas, con especial incidencia sobre la observación, la atención, la atención dividida, la memoria, la discriminación visual y auditiva” (Escuela Infantil Piruetas, 2019).
- Dos cotutores por aula, dos educadoras o educadores que trabajan de manera conjunta. Uno es un referente adulto en LSE, preferiblemente una persona sorda, que asegura el acceso al currículo del alumnado sordo e inicia en el conocimiento de esta lengua al oyente. El otro docente se comunica en español con una intervención coordinada y determinada con criterios de estimulación para la adquisición de esta lengua por parte de todo el alumnado, especialmente el sordo. Ambos profesionales son educadores o maestras de educación infantil competentes en LSE. Esta presencia simultánea en las clases se apoya sobre un importante trabajo colaborativo previo en la elaboración de programación, criterios de intervención, propuesta de actividades y proceso de evaluación.

La incorporación de la enseñanza de la LSE desde las primeras etapas educativas no solo garantiza el derecho de elección lingüística de las familias, sino que, como consta en las *Recomendaciones técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana*, “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” (GAT, 2005, p. 24, como se citó en Bao-Fente, 2017).

8.2.2. Segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) y Educación Primaria

Este apartado describe la toma de decisiones sobre la planificación curricular de las lenguas en un centro de educación infantil y primaria⁵¹. Aunque no es la situación habitual en los colegios, debe tenerse en cuenta que hay centros públicos de educación infantil y primaria (CEIP) que también acogen el primer

51 Este proceso de toma de decisiones también será necesario en los centros de educación secundaria con las diferencias que se matizan en el siguiente [apartado 8.2.3](#).

ciclo de Educación Infantil. A este respecto, la LOE facilita la implantación de la etapa 0-3 también en este tipo de centros.

En coherencia con el documento marco del Consejo de Europa (2021), los reales decretos de enseñanzas mínimas incluyen entre las competencias clave establecidas en el perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica la competencia en comunicación lingüística y la competencia en conciencia y expresión culturales. Al definir las, estos reales decretos especifican que “la competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos” (Real Decreto 157/2022, anexo I). Además, establecen que “la competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales” (Real Decreto 157/2022, anexo I). Este Real Decreto explica:

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria. (Real Decreto 157/2022, anexo I)

Si para la lengua o lenguas orales disponemos de un currículo oficial, con sus competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación y tiempos asignados, que podemos asumir como punto de partida, la incorporación de la LSE en la escuela⁵² implica necesariamente la implementación de un currículo para la enseñanza y aprendizaje de esta lengua. Esto significa abordar la toma de decisiones necesaria con respecto a la asignación de tiempos, espacios y recursos para su enseñanza.

Con la publicación del *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo* (CNSE, 2003), se sentaron las bases del currículo de la LSE. Las

52 En aras de la inclusión, las administraciones educativas podrán incorporar a su oferta educativa las lenguas de signos españolas (Real Decreto 95/2022, Real Decreto 157/2022, Real Decreto 217/2022, Real Decreto 243/2022). Además, los reales decretos de ordenación y enseñanzas mínimas recogen, por ejemplo, entre las competencias específicas a desarrollar en el área de Lengua Castellana y Literatura de Educación Primaria, “reconocer la diversidad lingüística del mundo a partir de la identificación de las lenguas del alumnado y de la realidad plurilingüe y multicultural de España, para favorecer la reflexión interlingüística, para identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural” (Real Decreto 157/2022, anexo II).

Propuestas curriculares orientativas de la lengua de signos española para las etapas de infantil, primaria y secundaria obligatoria (CNSE, 2006) detallan objetivos, contenidos, criterios e indicadores de evaluación. Estos trabajos alimentaron el diseño y publicación del *Currículo de la lengua de signos española para las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria* (CNLSE, 2017) que pretende orientar la enseñanza de la LSE como asignatura dentro de los planes de estudio de forma objetiva, ordenada y coherente.

Tenemos, pues, la obligación de establecer recursos para que la LSE sea también área objeto de enseñanza y aprendizaje, de modo que su desarrollo vaya facilitando paralela y progresivamente el acceso a la comunicación y al resto de los aprendizajes, así como la interacción y participación en una escuela verdaderamente inclusiva⁵³.

Además de los recursos necesarios, nos debe ocupar especialmente el tema de la distribución de los tiempos para el desarrollo de las propuestas curriculares de cada lengua.

No es sencillo establecer en las propuestas horarias de un centro escolar una asignatura más, el área o la materia de LSE, especialmente en los centros de primaria, a pesar de que la LOE deje abierta esta posibilidad en su articulado:

Artículo 19. Principios pedagógicos.

5. Las Administraciones educativas impulsarán que los centros establezcan medidas de flexibilización en la organización de las áreas, las enseñanzas, los espacios y los tiempos y promuevan alternativas metodológicas, a fin de personalizar y mejorar la capacidad de aprendizaje y los resultados de todo el alumnado.

Y más concretamente:

Artículo 75. Inclusión educativa, social y laboral.

2. Con objeto de reforzar la inclusión educativa, las administraciones educativas podrán incorporar a su oferta educativa las lenguas de signos españolas.

⁵³ No obstante, para facilitar la planificación y desarrollo de nuevas propuestas, las iniciativas y experiencias realizadas hasta ahora para la enseñanza bilingüe de la LSE y el español permiten disponer de una serie de recursos y materiales. Estos incluyen los disponibles en las páginas web de los centros de Madrid, Murcia o Andalucía, así como en los blogs de los equipos de orientación específica (EOE). Además, los materiales y propuestas curriculares publicadas por la Fundación CNSE (2010, 2012, 2014) resultan de utilidad en el diseño y adaptación de materiales para el alumnado sordo. Otros recursos útiles incluyen los disponibles para la enseñanza del español en el Centro Virtual Cervantes, las guías didácticas de los PEL, o las guías publicadas específicamente en algunas administraciones educativas para la enseñanza de lenguas al alumnado sordo (por ejemplo, País Vasco). Asimismo, para el trabajo contrastivo con la LSE, están disponibles propuestas de referencia en la asociación [BilinSig](#), la web [Escuelas Excepcionales](#) o en las iniciativas publicadas por la CNSE y su Fundación en la web [LSE en el aula](#).

Sin embargo, un currículo ya extenso y la alta demanda social actual de competencias relacionadas con las lenguas extranjeras o las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), dejan poco margen para incorporar en el horario una asignatura tan fundamental pero minoritaria. En la planificación curricular que se realice según las necesidades de cada centro, debe tenerse en cuenta que la LSE no tiene por qué ofertarse necesariamente como una optativa. De hecho, el artículo 8 del Real Decreto 157/2022 no contempla la existencia de “optativas” en Educación Primaria, sino que se trataría de áreas que se añaden a las ya contempladas en la normativa básica.

Por lo tanto, resaltamos la importancia de que la comunidad educativa (profesionales, alumnado y familias) de un centro que abogue por una educación bilingüe ratifique en el proyecto educativo su compromiso con este tipo de educación bilingüe e inclusiva. Tienen que ser conscientes de que este compromiso implica la reorganización, flexibilización de estructuras y, a veces, la renuncia a determinadas cuestiones menos prioritarias. Para el alumnado sordo con niveles de audición y de lengua oral no funcionales en el momento de su escolarización, esta decisión no suele plantear dudas: necesitamos proporcionarle cuanto antes una lengua, la LSE, con la que tenga acceso inmediato a la comunicación y al lenguaje. De lo contrario, estaríamos enfrentando situaciones de privación lingüística con todas las consecuencias que conlleva. Ahora bien, el aprendizaje y uso de la LSE también resulta beneficioso para cualquier tipo de alumnado sordo, incluso aquellos con niveles de audición y de lengua oral funcionales.

En este sentido, a partir de los estudios realizados en otros países⁵⁴, Esperanza Morales López señala la necesidad de evaluar el grado de retraso o privación en el desarrollo del lenguaje que también observa entre el alumnado sordo en España, con objeto de “desarrollar estrategias educativas y legales para frenar el problema desde las políticas educativas que lo están provocando” (11/09/2023).

El artículo 9 sobre el aprendizaje en la formación reglada del Real Decreto 674/2023 insta a las administraciones educativas a disponer de los recursos necesarios para facilitar el aprendizaje de LSE para el alumnado sordo, a ofertar modelos educativos bilingües, a potenciar el diseño, elaboración y difusión de materiales didácticos y curriculares para el acceso y aprendizaje de la LSE por parte del alumnado sordo, así como a garantizar la incorporación de

⁵⁴ Sobre las consecuencias que tiene el retraso o privación de lenguaje en la infancia sorda puede consultarse Hall (2017), Hall et al. (2019), Hall et al. (2023), Humphries et al. (2022, 2014) y Morales López (2022, 2024).

especialistas en LSE como modelos lingüísticos para favorecer una adecuada transmisión de la lengua a las personas sordas.

A partir del horario establecido por el Gobierno para las enseñanzas mínimas⁵⁵, cada administración educativa tiene la responsabilidad de determinar el horario aplicable en su ámbito de gestión, incluyendo el número de horas lectivas para la LSE. Esta flexibilidad horaria responde a dos principales novedades introducidas por la LOMLOE. En primer lugar, se prevé un tiempo del horario lectivo para la realización de proyectos significativos y relevantes y la resolución colaborativa de problemas, para fomentar la integración de las competencias trabajadas y reforzar la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad (Real Decreto 217/2022, art. 6.4). En segundo lugar, se establece que los centros pueden agrupar materias en ámbitos no solo en Primaria, sino también en los tres primeros cursos de la ESO (Real Decreto 217/2022, art. 8.6).

Respondiendo a esta instancia, y garantizados los recursos personales y materiales necesarios, la responsabilidad de organizar la carga horaria asignada al desarrollo del currículo de la LSE para el alumnado sordo, así como de proponer estrategias comunicativas para el alumnado oyente en dicha lengua, recae en los centros educativos. Esto se realiza con la autorización previa de los servicios de inspección educativa y dentro del marco establecido por la administración educativa correspondiente.

Con carácter general, la media de horas lectivas docentes es de 25 horas en primaria y 30 en la ESO. En este margen horario, cada administración educativa establece una distribución que, para la lengua castellana en comunidades autónomas sin otra lengua cooficial, incluye una media de 5 sesiones semanales. En nuestra propuesta se sugiere que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la LSE, con todos sus bloques de contenidos deberían contar con un mínimo de 3 horas semanales⁵⁶. La cuestión que surge es por qué existe esta diferencia en el número de horas, teniendo en cuenta que se trata de una lengua con escasa presencia en el entorno social y, por ende, con menos oportunidades de práctica y aprendizaje natural. Hay varios motivos que justifican esta diferencia:

55 El Gobierno establece el número mínimo de horas lectivas para las enseñanzas mínimas de las áreas y materias recogidas en los reales decretos. Estas enseñanzas mínimas requieren el 50% de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tienen lengua cooficial y el 60% para aquellas que no la tienen. De acuerdo a lo establecido en los reales decretos con respecto al horario correspondiente a las enseñanzas mínimas, las administraciones educativas establecen el horario para su ámbito de gestión.

56 Tal y como sucede en Murcia, pueden establecerse en horas de la segunda lengua extranjera, en exenciones de la primera lengua extranjera o de la lengua autonómica en las comunidades bilingües.

1. No se debe reducir el horario lectivo semanal que se establece para el resto de las áreas curriculares.
2. Como área o materia curricular evaluable y necesaria afecta especialmente al alumnado sordo. Sin embargo, para el resto del alumnado significa un aporte cultural similar al de una lengua extranjera, aunque su repercusión en el ámbito social sea mucho mayor, hasta el punto de ser artífice de una verdadera inclusión educativa. No se puede, por tanto, atribuir mayor carga horaria, ni para el alumnado sordo ni para el alumnado oyente, ya que siempre sería a costa de reducir la incidencia en otras áreas o materias.
3. Los niveles de partida de competencia lingüística en LSE no son homogéneos. Sabemos lo que se considera “normal” (en el sentido de que es representativo de la media en una población determinada) sobre el conocimiento de la lengua castellana en una niña o niño oyente a los 4 años. Sin embargo, no contamos con los mismos patrones de “normalidad” en cuanto al conocimiento de la LSE por parte del alumnado sordo. A los 4 años, un niño o una niña sorda puede mostrar un dominio nativo de esta lengua (si ha estado escolarizado entre los 0 y los 3 años en un centro bilingüe o si sus padres son signantes), puede no tener la menor idea o puede tener un nivel comunicativo mínimamente funcional, pero no adecuado. Tendremos que realizar adaptaciones curriculares individuales (ACI) que requieren otro tipo de intervención (dentro del aula, por ejemplo, en horas correspondientes a otras áreas) o de agrupaciones entre varios grupos-clase.

La organización de la etapa de Educación Infantil resulta más adecuada para garantizar la presencia y aprendizaje de la LSE en las aulas, incluso cuando no haya alumnado sordo. Esto se logra ofreciendo rincones o ambientes en los que la expresión corporal y las facetas lúdicas y artísticas de esta lengua tengan su espacio permanente, con la incorporación de la o el especialista en LSE. Sin embargo, en Educación Primaria no resulta tan sencillo. Aunque no debería plantear ningún problema introducir una sesión de LSE semanal como área (Real Decreto 157/2022, art. 8).

En cualquier caso, debe considerarse que una hora semanal no es suficiente para que el alumnado sordo de una propuesta educativa bilingüe adquiera los niveles de competencia lingüística necesarios para, por ejemplo, utilizar servicios de interpretación de LSE en educación secundaria o estudios posteriores.

En lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), como el inglés, francés u otras lenguas que pueden ofertarse como primera o segunda LE, tras

revisar las diferentes experiencias bilingües inclusivas en nuestro entorno, proponemos las siguientes alternativas:

- Iniciar más tarde el aprendizaje de la lengua extranjera. Tal y como ocurre con las solicitudes de exención temporal en las comunidades bilingües, se puede considerar aplazar el conocimiento y aprendizaje del inglés u otras lenguas cooficiales según la casuística del alumnado. Esto requiere desarrollar una propuesta curricular con adaptaciones muy significativas que permita consolidar el desarrollo de la LSE y el español, de modo que facilite el aprendizaje de esa segunda o incluso tercera lengua en las comunidades bilingües.
- En sentido inverso, se podría desarrollar desde los primeros cursos una propuesta curricular con adaptaciones significativas⁵⁷ en contenidos, objetivos y, sobre todo, en el tiempo de dedicación. Esto implicaría reducir el número de sesiones de lengua extranjera o mantener este número, dependiendo de las características del alumnado. También se podría desarrollar el currículo de lengua extranjera correspondiente a su nivel, pero a partir de la LSE, utilizando una metodología que se asemeja más al análisis comparativo de las dos lenguas que a la inmersión lingüística. Esta opción también precisa adaptaciones significativas (como la eliminación de los ejercicios de escucha) y la presencia de profesorado especialista en lengua extranjera con dominio de la LSE.
- En un centro con suficiente alumnado sordo, se podrían implementar todas estas opciones, ya que cada una se ajusta a las necesidades y posibilidades de distintas alumnas o alumnos. Además, se pueden establecer horarios en los que todos los cursos de un mismo nivel tengan lengua extranjera a la misma hora, siempre que los recursos humanos lo permitan. Esto facilitaría la organización de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera por parte del alumnado sordo, permitiendo agruparlo en un mismo grupo.

En relación con el equipo docente, es necesario que haya un trabajo coordinado entre el profesorado de lengua española⁵⁸ y otras lenguas cooficiales con las especialistas en lenguas extranjeras, AL y LSE.

Por todo lo anterior, insistimos en la importancia de que el centro cuente con un proyecto lingüístico claramente definido, que facilite estos ajustes horarios "a medida". Dentro de ese patrón, recordando la diversidad de partida del alumnado, puede ser necesario, en algunos cursos y para alguna alumna o

57 Estas siempre hay que entenderlas como una medida de carácter excepcional, limitan el acceso a otros niveles de formación, por esta razón hay que valorar y proponer alternativas.

58 Nos referimos al área curricular, no a la intervención logopédica especializada.

alumno, posponer las sesiones asignadas a las lenguas extranjeras en base a la evaluación inicial. También puede ocurrir que, con la sesión colectiva y una adicional (o incluso ninguna) específica de LSE, determinado alumnado pueda mantener todas las sesiones preceptivas en la lengua extranjera. En cualquier caso, estas decisiones no tendrían que suponer menoscabo en la trayectoria académica del alumnado, ya que probablemente necesiten certificar un nivel de lengua extranjera para titular o cursar estudios superiores.

8.2.3. Educación Secundaria Obligatoria

La educación del alumnado sordo no acaba tras la Educación Primaria. Un proyecto educativo bilingüe inclusivo debe garantizar la continuidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en los estudios posteriores, encaminados a la consecución de un futuro profesional acorde con sus vocaciones e intereses.

La diferente organización de la educación secundaria respecto a las etapas anteriores hace necesarias algunas modificaciones en estructuras y recursos que consoliden las propuestas bilingües para el alumnado que lo requiera.

Una parte importante del alumnado sordo que llega a la educación secundaria suele contar con una competencia básica en la lengua oral y escrita. Sin embargo, suele ser insuficiente para afrontar de manera autónoma y con éxito los nuevos objetivos que se plantean en esta etapa. La complejidad lingüística y organizativa suele convertirse, en estos casos, en una barrera difícil de superar cuando no se cuenta con los apoyos adecuados.

Durante esta etapa, las necesidades que presenta el alumnado sordo no solo se derivan de sus características personales y evolutivas, sino también de las barreras de aprendizaje presentes en el contexto educativo, familiar y social. Por lo tanto, es necesario organizar una respuesta educativa que atienda sus necesidades y garantice la eliminación de barreras de acceso al currículo y a la comunicación. Ante este panorama, es imprescindible continuar con el planteamiento de la educación bilingüe e inclusiva descrita para las etapas de Educación Infantil y Primaria.

Además de las propuestas desarrolladas en Madrid (Pérez Martín et al., 2019), la implantada en el IES Don Juan Manuel de Murcia mediante el programa ABC de secundaria es una referencia destacada. La habilitación en LSE que han logrado implementar y mantener para disponer de profesorado signante en las

diferentes materias, es un ejemplo de flexibilidad organizativa (López Vicenti, 2021; Nogueira Fos, 2015).

Esto es especialmente relevante teniendo en cuenta que, a partir de secundaria, la asignación docente es por especialidades, lo que dificulta la incorporación de especialistas en LSE o profesorado signante.

Cuando no es posible disponer de perfiles docentes que sean expertos en su materia y a la vez competentes en LSE, ni establecer una cotutoría de referencia, los centros pueden articular la respuesta de diversas formas:

- En algunos IES⁵⁹ se podría mantener la figura de la cotutora o cotutor competente en LSE y seguir una propuesta organizativa con dos profesores en el aula. Este modelo es factible en los dos primeros cursos de la ESO, donde la cotutora cumple la doble función de apoyo docente y especialista en AL. Sin embargo, en tercero y cuarto, se requieren al menos dos profesores con perfiles de apoyo diferentes, uno del ámbito científico-tecnológico y otro del ámbito sociolingüístico, ambos con un nivel de competencia lingüística en LSE equivalente a un B2.
- Contar con un número suficiente de intérpretes de LSE para cubrir todas las horas lectivas y proporcionar apoyo cuando sea necesario, en caso de no disponer de profesorado competente en LSE. Este es el modelo más habitual en la ESO, aunque ya hemos comentado que no siempre resulta funcional o eficaz (De Meulder, 2019; Nogueira Fos et al., 2012).
- Disponer de profesorado de apoyo en LSE que sea signante competente, ya sea especialista en AL o procedente del ámbito científico-tecnológico y sociolingüístico. Debe desarrollar sus funciones de apoyo para anticipar, transmitir y reforzar los contenidos curriculares con el alumnado sordo en las aulas de apoyo o de inmersión lingüística, especialmente en las materias de lengua.
- Otra alternativa es la reducción de la ratio (15-20 alumnas/os) y el agrupamiento de alumnado sordo (5-6 por aula), factores que siguen siendo indicadores de calidad en la atención educativa para esta etapa.
- En cualquier caso, la flexibilidad horaria debe incluir tiempos para la coordinación entre tutoras y tutores, profesorado, profesorado de

59 Nos referimos a las propuestas para la ESO y Bachillerato que han sido implantadas hasta ahora con las mínimas garantías en el colegio Gaudem, el CE Ponce de León y el CEIPSO Juan Ramón Jiménez de Madrid, así como en el IES Don Juan Manuel de Murcia. Agradecemos la colaboración de las expertas y profesionales de estos centros en la documentación del estudio.

apoyo, especialistas e ILSE. Estos ajustes organizativos deben formar parte del PEC, reflejando el compromiso de todas y todos los profesionales implicados.

8.2.4. Enseñanzas posobligatorias

La continuidad del planteamiento que subyace en la educación bilingüe para la ESO cobra especial sentido en el Bachillerato, especialmente en centros que imparten ambas etapas. Si el alumnado ha cursado modelos bilingües en etapas anteriores, podrá continuar mediante la adecuada provisión de intérpretes de LSE y los medios y apoyos que sean necesarios para garantizar el acceso al currículo a través de la LSE, así como el desarrollo de las competencias correspondientes.

No obstante, las cifras en España arrojan un alto índice de abandono en estas etapas. Tanto los datos del MEFP (2023) como diversos estudios coinciden en afirmar que, una vez finalizada la enseñanza básica obligatoria, solo permanece en el sistema educativo entre el 15 y el 20 % del alumnado sordo (Báez Montero y Otero Doval, 2015; Fernández-Soneira y Bao-Fente, 2021; Trovato, 2019).

En el ámbito de la Formación Profesional (FP), los ciclos formativos de grado básico, medio o superior no contemplan medidas específicas de atención educativa al alumnado con discapacidad, salvo en lo que respecta a la evaluación en los ciclos de formación de grado básico. La legislación actual establece que, en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, “los referentes en la evaluación serán los incluidos en las correspondientes adaptaciones del currículo, sin que este hecho pueda impedirles la promoción o titulación”. Asimismo, indica que “se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” (LOE, art. 30.5)⁶⁰. Esto no ayuda a adoptar ajustes congruentes con la modalidad compartida.

En relación con los centros de educación para personas adultas, estos acogen a una gran parte del alumnado que no ha finalizado la ESO ni ha obtenido un título de Técnico Básico por falta de medios y recursos de apoyo. Aunque estos

⁶⁰ Concretamente, en lo referido a la oferta específica de ciclos formativos de grado básico dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales, la LOE también establece que las administraciones educativas podrán organizar propuestas destinadas “a aquellos casos en que no sea posible su inclusión en ofertas ordinarias y sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad, pudiendo escolarizarse al menos hasta los 21 años” (LOE, art. 42.5).

centros tampoco suelen estar suficientemente preparados para acoger la diversidad de este alumnado ya que, *a priori*, no disponen de recursos de apoyo ni de medidas de atención a la diversidad (adaptaciones, flexibilización, exenciones, etc.), la normativa establece que “en la educación de personas adultas se prestará una atención adecuada a aquellas que presenten necesidad específica de apoyo educativo” (LOE, art. 67.5).

Siempre que sea posible, facilitar agrupamientos del alumnado sordo en los centros que ofrecen enseñanzas para personas adultas también permitirá optimizar mejor los recursos y garantizar la disponibilidad de especialistas e intérpretes a tiempo completo. Asimismo, el profesorado estaría más familiarizado con las necesidades educativas y la realidad del alumnado sordo, lo que facilitaría la adecuación de la respuesta educativa.

En cuanto a la universidad, cada vez más instituciones cuentan con una unidad o departamento de atención a la discapacidad que posibilita el desarrollo de medidas de accesibilidad. La tecnología puede facilitar el acceso a la información de forma inmediata y completa, por ejemplo, a través de plataformas que subtitulan contenidos y traducen los materiales a la LSE. Las posibilidades que actualmente proporciona la inteligencia artificial (IA) en contextos educativos permiten desarrollar nuevas aplicaciones que facilitarán no solo el acceso de las personas sordas a la formación académica, sino también la creación de espacios virtuales accesibles en LSE⁶¹.

No obstante, mientras no contemos con opciones bilingües en LSE en las universidades españolas, similares a las disponibles en los estudios lingüísticos y traductológicos en otros países desde hace medio siglo (Báez Montero y Fernández-Soneira, 2015; González-Montesino y Espada, 2020; Thoutenhoofd y Adams, 2023), el recurso más solicitado por su garantía y eficacia seguirá siendo la provisión de intérpretes de LSE.


La oferta de titulaciones cuyo objeto de estudio es la realidad lingüística y cultural de las lenguas de signos es apenas testimonial. Resulta contradictorio que, con un marco normativo y legislativo que justifica la necesidad imperiosa de contar con docentes, intérpretes, guías-intérpretes y especialistas en lenguas de signos, todavía no existan suficientes estudios reglados para su formación y cualificación.

61 Todas estas propuestas también son de aplicación y cada vez más frecuentes en cualquier etapa de enseñanza.



Parte IV. Condiciones básicas





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, p. 86)

Las condiciones y recursos necesarios para desarrollar contextos bilingües o multilingües en LSE y otras lenguas orales coinciden con los que han resultado ser indispensables en otros contextos y países (Marscharck et al., 2019; Snoddon y Weber, 2021), así como en algunas de las experiencias desarrolladas en centros de nuestro país (Báez Montero y Otero Doval, 2015; Pérez Martín et al., 2021).

Actualmente, como se ha mostrado en secciones previas, contamos con un amplio conjunto de disposiciones legales y estudios realizados a nivel nacional e internacional que constituyen un marco idóneo para desarrollar nuevas propuestas bilingües en la educación inclusiva del alumnado sordo o sordociego. El trabajo coordinado y estratégicamente organizado entre personas sordas y oyentes (profesorado, orientadoras, especialistas, intérpretes, guías-intérpretes, investigadoras, logopedas, psicólogas, familiares, gestores, etc.) y asociaciones es clave para poner en marcha estas propuestas educativas.

Maria Josep Jarque Moyano (02/10/2023) señala que, en general, las administraciones educativas muestran desconocimiento sobre la realidad y potencialidad de las lenguas de signos. También observa una importante falta de comprensión y aceptación de la diversidad, así como de la interiorización de lo que requiere la equidad para la inversión en recursos humanos y materiales.

Es necesario, pues, un trabajo conjunto con diferentes instancias administrativas en el que los centros educativos y las familias implicadas puedan exponer sus anhelos y propuestas con la adecuada documentación para facilitar su trámite. También es fundamental que exista un marco de colaboración entre las administraciones y las entidades representativas de personas sordas y sus familias.

Cabe esgrimir un amplio argumentario sobre las razones que mueven a las familias a reivindicar esta modalidad educativa, pero quizás lo más elocuente se encierra en estas palabras de Marian González Sánchez, “la educación bilingüe intermodal es la única educación que respeta los derechos lingüísticos del niño o joven sordo” (09/09/2023).

9. Requisitos estructurales, organizativos y de dotación

Aunque pueda parecer una obviedad, la puesta en marcha de cualquier proyecto singular o de innovación educativa requiere la autorización expresa de las administraciones educativas, siguiendo sus procedimientos, condiciones, documentación, plazos, etc. En todo caso, las administraciones educativas deben revisar las necesidades del modelo educativo que se quiere implantar para prever los recursos necesarios.

A continuación, se consideran los requisitos para impulsar a nivel local una red de centros de educación bilingüe inclusiva. Disponer de esta red optimiza la inversión para su puesta en práctica y su gestión, haciéndola más eficiente en cuanto a recursos, tiempos y espacios disponibles. Según Marian Valmaseda Balanzategui (24/09/2023), se requiere realizar en cada comunidad autónoma un análisis de la situación actual del alumnado sordo: características, distribución por centros, necesidades que plantean las familias, etc.

Para ello, es preciso definir los criterios normativos que den unidad educativa y formativa. Como apunta Alfredo Alcina Madueño (22/09/2023), estos criterios son las normas que deben regular el modelo bilingüe e inclusivo que la administración debe desarrollar para que tenga una unidad básica y garantice elementos y criterios de flexibilidad metodológica y académica.

En materia de organización escolar, los agrupamientos de alumnado sordo son clave a la hora de proyectar la modalidad bilingüe inclusiva. A nivel de centro, es necesario determinar la distribución de las clases y organizar clases, etapas y espacios desde un punto de vista curricular. En un nivel mayor, es preciso conocer la demanda con el objeto de dimensionar la red de centros.

También es objeto de la organización establecer los equipos educativos, los perfiles y funciones. Se requiere personal competente en LSE⁶² y asegurar cierto equilibrio entre profesionales sordas y oyentes. Es importante establecer cauces para las pertinentes habilitaciones en LSE del profesorado y del resto de profesionales que formen parte del equipo educativo del centro. María Josep Jarque Moyano (02/10/2023) considera imprescindible que un porcentaje importante del equipo docente esté compuesto por personas sordas con formación docente y alta competencia en lengua de signos. El nivel mínimo exigido de competencia signada es el B2 del MCER. En todo caso, el Real Decreto 674/2023 señala que debe establecerse con carácter urgente un sistema de acreditación y certificación oficial que unifique y consolide vías de formación y habilitación⁶³.

Mientras tanto, una solución plausible para superar esta situación es la articulada en la Región de Murcia, donde se ha estipulado una habilitación específica para el profesorado signante del programa ABC⁶⁴. Esta habilitación es similar a la establecida para el profesorado de segundas lenguas y extranjeras, y exige la acreditación de un nivel B2 según el MCER (DA3^a b) del [Decreto n.º 209/2022](#) para Educación Primaria, DA4^a k) del [Decreto n.º 235/2022](#) para la Educación Secundaria Obligatoria.

En la mayoría de los casos, las posibilidades de dotar a las y los profesionales con la correspondiente habilitación en LSE se han resuelto hasta la fecha a través de contrataciones selectivas en centros concertados y comisiones de servicios en la mayoría de los centros públicos. En Cataluña, existe la posibilidad de establecer

62 Agradecemos la colaboración de María Maroto para ejemplificar las distintas vías de formación y certificación actualmente disponibles. Para aprender LSE, existen vías oficiales y regladas de formación, como el Ciclo Formativo de Grado Superior en Mediación Comunicativa, el Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de la Universidad Rey Juan Carlos o, para la LSC, los itinerarios disponibles en el grado de Traducción e Interpretación y el grado de Lenguas Aplicadas de la Universitat Pompeu Fabra. También existen vías oficiales y no formales, como los certificados de profesionalidad de Promoción y participación de la comunidad sorda y Mediación entre la persona sordociega y la comunidad ([Real Decreto 625/2013](#)). Además, destaca por su amplia trayectoria la formación en LSE de la Red Estatal de Enseñanza de las Lenguas de Signos Españolas de la CNSE que ofrece, a través de las federaciones y asociaciones autonómicas de personas sordas, la posibilidad de acreditar nivel de lengua de signos a través de su sistema de pruebas libres. La Fundación CNSE cuenta con la plataforma [Signocampus](#) que ofrece formación de LSE en línea. Estas entidades suscriben convenios de colaboración con diferentes administraciones públicas como el de la Fundación CNSE con el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) para ofrecer a su personal formación en LSE. Varias universidades también ofrecen cursos de LSE en el marco de la formación complementaria. Puede consultarse más información en el CNLSE, que mantiene actualizada su base de datos con [recursos](#) para la formación en LSE.

63 La necesidad de regulación de un sistema de certificación oficial de la LSE se recoge tanto en el [Marco Estratégico](#) (2023) como en el Real Decreto 674/2023 "con el fin de asegurar el acceso al empleo público y como mérito profesional, académico o personal" (DA3^a). Asimismo, se establece que se desarrollarán las medidas pertinentes para la acreditación por parte de las personas sordas (art. 11.3).

64 Para el curso 2023-2024, véase la [Orden de 27 de junio de 2023](#) de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo por la que se establecen procedimientos en materia de recursos humanos.

un perfil determinado, *especialista en AL amb signes*, para solicitar vacantes específicas para centros con LSC. En Galicia, existe también la especialidad de lengua de signos en el profesorado de secundaria, y en el cuerpo de maestros se exige, para puestos específicos de AL, la titulación de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos o la de Técnico Superior en Mediación Comunicativa. En cualquier caso, determinar perfiles específicos en todas las bolsas de interinos o concursos de funcionarios facilitaría la provisión de profesionales para cubrir estas vacantes en los centros públicos. Podrían proponerse vías de habilitación similares en todas las administraciones educativas que incluyan la certificación oficial del nivel de dominio de LSE.

Otra cuestión relevante es la necesidad de establecer criterios de flexibilidad en la definición de tiempos y espacios de acuerdo con las necesidades y características de cada centro. Deben distinguirse los tiempos necesarios para la intervención directa con el alumnado, la preparación de materiales didácticos y curriculares en LSE, la coordinación de la tutora, cotutora y demás profesionales implicadas, así como los cauces de formación y actualización.

9.1. Recursos personales

Se precisan docentes como tutoras o tutores, con formación sobre la realidad de las personas sordas en general y sobre las características de su alumnado sordo en particular. Deben conocer las estrategias básicas de comunicación con personas sordas y adecuarlas al alumnado de sus aulas. También deben estar familiarizadas con la LSE para facilitar la convivencia y la organización de diferentes respuestas educativas. En infantil y primaria se requiere la especialidad correspondiente, y para las aulas de EBO se recomiendan las especialidades de AL y PT. En las aulas de EBO, las y los tutores deben ser signantes competentes, cobrando especial relevancia cuando son docentes sordas.

En todas las etapas se necesitan especialistas sordas y sordos en LSE. Son profesionales con un nivel de competencia lingüística en LSE equivalente a un C1 que tienen formación en la didáctica de la LSE en el entorno educativo. Estas profesionales pueden cubrir todos los aspectos vinculados al desarrollo emocional (autoestima, referentes de personas adultas, modelos de identificación, etc.) por compartir una visión social y cultural del mundo. Es posible contar también con personas colaboradoras o “auxiliares de conversación” que ofrezcan a la comunidad educativa diferentes modos de ver y de vivir siendo personas sordas. El aprendizaje de las lenguas continúa más allá de la educación primaria, por lo que esta figura es valiosa también en secundaria.

Sobre las posibilidades de incorporar especialistas sordas y sordos, Roberto Benito Aliseda (18/10/2023) comenta que la diversidad lingüística y cultural del alumnado supone un reto. Afirma que su presencia en los centros proporciona tranquilidad a las familias porque escolarizar a sus hijos en centros que “normalizan” la presencia de personas sordas adultas, tanto especialistas como tutores, a través de un trato igualitario con el resto de las profesionales, ayuda a reducir las preocupaciones de las familias sobre el futuro de sus hijos.

Las y los cotutores con una competencia en LSE de al menos B2 del MCER son esenciales. Al igual que se exige a las docentes que enseñan en inglés, estas profesionales necesitan ese mínimo de competencia lingüística en LSE para cumplir su función de cotutoras en el aula. Esta puntualización resulta conveniente, a pesar de las dificultades actuales para la certificación oficial.

El nivel lingüístico en LSE que se precisa para impartir docencia es como mínimo un B2. Sin embargo, el nivel que se requiere para impartir LSE como lengua objeto de enseñanza (curricular) es C1.

La docencia en LSE en las aulas de EBO recae en las y los tutores, mientras que en las aulas compartidas, esta responsabilidad recae en las cotutoras, responsables del grupo-clase, siempre con el apoyo de las y los especialistas en LSE. Estas profesionales deben desenvolverse con solvencia en LSE, la lengua vehicular de este alumnado, para garantizar su completa participación en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeras o compañeros. No es suficiente “saber algunos signos”. No es lo mismo utilizar los signos como apoyo que utilizar la LSE como lengua vehicular de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que se requiere al menos un nivel de competencia lingüística equivalente al menos de B2 del MCER.

Si el número de unidades del centro lo permite, es importante también que los centros cuenten con un departamento de orientación y sus profesionales: orientadora y profesorado técnico de servicios a la comunidad (PSC) con conocimiento de las características y necesidades del alumnado sordo. Estos profesionales, más habituales en los centros de educación secundaria y en los de educación especial, son fundamentales en los centros preferentes de educación infantil y primaria (Sandra Herranz Martín, 27/09/2023).

También como en la etapa de primaria, en educación secundaria obligatoria y posobligatoria, se precisa profesorado con formación sobre la realidad de las personas sordas en general y las características de su alumnado sordo. Es

fundamental que este profesorado esté bien informado sobre las adaptaciones que este alumnado necesita⁶⁵ y se implique en su implementación (utilización de material visual, subtulado, apuntes y esquemas, coordinación con las ILSE, evaluación adaptada, etc.). Asimismo, debe haber profesorado de apoyo con un nivel de competencia en LSE de al menos B2, cuya función se centra en la anticipación y refuerzo de los contenidos curriculares de forma individual o en pequeños grupos, además de poseer conocimientos sobre las estrategias de adaptación curricular necesarias.

En esta etapa educativa, también se precisan intérpretes de LSE con cierta especialización en el ámbito educativo. Deben conocer las peculiaridades del sistema educativo y ser conscientes de que algunas alumnas y alumnos de ESO pueden no estar habituados a la presencia de esta figura profesional. Para ejercer eficazmente su labor de interpretación en el aula, es fundamental colaborar y coordinarse con el equipo docente para preparar previamente los contenidos y ajustar su trabajo a cada contexto educativo⁶⁶. En cualquier caso, Rubén Nogueira Fos también alerta de que “el bilingüismo a través de intérpretes de lengua de signos en el aula no es bilingüismo como tal” (10/09/2023). La incorporación de intérpretes no es suficiente para articular esta modalidad educativa.

9.2. Requisitos metodológicos

Rubén Nogueira Fos (10/09/2023), que fue coordinador del programa ABC de educación bilingüe, enfatiza que es urgente introducir formalmente la lengua de signos en el sistema educativo como lengua vehicular para la transmisión de contenidos y la adquisición de las competencias del alumnado sordo, no solo como una materia de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la flexibilidad didáctica, tanto Alfredo Alcina Madueño (22/09/2023) como Maria Josep Jarque Moyano (02/10/2023) coinciden en la necesidad de planificar la programación curricular de modo flexible, respetando los ritmos individuales de aprendizaje. Maria Josep Jarque Moyano (02/10/2023) añade que la lengua de signos debería formar parte del currículum con recursos

65 Conocimiento y manejo de prótesis (audífonos e implantes) y productos de apoyo a la audición (sistemas de FM, micrófonos remotos, entre otros).

66 El informe técnico del CNLSE (2023) sobre los perfiles profesionales de la LSE pretende contribuir al estudio y distinción de estos perfiles en función de las necesidades y circunstancias de las personas sordas y sordociegas con el objeto de mejorar la respuesta educativa. Además, existe un apartado sobre los perfiles profesionales en el ámbito educativo en la web [LSE en el Aula](#), iniciativa desarrollada por la Fundación CNSE a través del convenio de colaboración que la CNSE mantiene con el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

propios y ser evaluada, tanto si es L1 como L2. Esto implica personalizar el aprendizaje, implementar el diseño universal para el aprendizaje, priorizar metodologías activas como la experimentación, la manipulación y la indagación, dar importancia al desarrollo emocional, favorecer la construcción de la identidad y el desarrollo de la autonomía, fomentar el trabajo cooperativo y el uso de la tecnología.

La existencia de un currículo oficial de la LSE en todas las comunidades también es crucial. Sandra Herranz Martín (27/09/2023) destaca la importancia de reflexionar sobre el peso de la LSE como lengua vehicular o de acceso y como lengua objeto de enseñanza. Esta experta señala la necesidad de una regulación a nivel autonómico para incluir la asignatura de LSE en los centros, tanto para el alumnado sordo como para el conjunto del alumnado. Desde una perspectiva inclusiva, debería ofrecerse a toda la comunidad educativa, incluyendo oportunidades gratuitas para que las familias aprendan la LSE. En este sentido, la iniciativa de la Región de Murcia es un referente para el resto de las comunidades (Decreto 209/2022, Decreto 235/2022). Mientras tanto, el *Currículo de la lengua de signos española para las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria* (CNLSE, 2017) sirve como un instrumento que favorece el desarrollo de competencias comunicativas, lingüísticas y socioculturales del alumnado, teniendo a su vez presente el desarrollo de otros ámbitos como el cognitivo, afectivo y social.

9.3. Requisitos formativos y académicos

Los equipos educativos de los centros bilingües en LSE deben tener un carácter interdisciplinar. Como resume Maria Josep Jarque Moyano (02/10/2023), se precisan profesionales de diversas áreas: lengua de signos, lingüística de las lenguas de signos, adquisición de la lengua de signos, desarrollo cognitivo de la infancia sorda, didáctica de la lengua oral como segunda lengua, apoyos aumentativos para el desarrollo y la comunicación lingüística y el acceso a la lengua escrita, cultura e identidad sorda, y psicopedagogía de la sordera.

Respecto a la formación de profesionales, Mar Pérez Martín apunta que:

Los profesionales deben estar formados, deben saber de comunicación y lenguaje, deben conocer la LSE y la enseñanza de la lengua oral con sus sistemas de apoyo. Creo que sería fantástico que, al igual que en otros países, existiera un máster de formación en educación de niños sordos y/o un grado de magisterio. Es decir, al no tener especialización en nuestro sistema de formación, tampoco se exige en la enseñanza pública esta formación para que los profesionales entren a formar parte de un proyecto bilingüe. (31/10/2023)

En lo que respecta a la formación inicial, se necesitan más propuestas en las universidades españolas, centros de recursos para el profesorado, entre otros. Es necesario que existan programas educativos que regulen oficialmente la formación de profesionales de la LSE⁶⁷. Emilio Ferreiro Lago (23/09/2023) indica que en otros países se están desarrollando propuestas que actualizan el conocimiento sobre las personas sordas y las lenguas de signos desde la formación inicial de las y los profesionales, incluso entre el personal sanitario. Menciona también los avances recientes en la disciplina académica conocida como *Deaf Studies*, que integra conocimientos de psicología, antropología, ciencias políticas, estudios sociales y culturales, economía, sociología, entre otros. Considera que estas nuevas ideas ayudan a comprender mejor a las personas sordas, aunque no están llegando a España.

Según Maria Josep Jarque Moyano (02/10/2023), también es fundamental incorporar contenidos básicos y esenciales de forma transversal en los programas educativos de formación inicial. El objetivo es que el equipo docente sea capaz de responder a la diversidad en educación e implemente el diseño universal para el aprendizaje.

Para mejorar la situación actual, Emilio Ferreiro Lago sugiere:

Necesitamos actualizar el corpus de conocimiento sobre las personas sordas y la lengua de signos en nuestro país e incorporarlos a la formación básica profesional. (...) La cantidad de nuevas ideas que están surgiendo en la última década es impresionante y nos ayudan a entender mejor a las personas sordas, pero este nuevo conocimiento no está llegando a España. Me parece que esto es muy importante porque no podemos aislar la lengua de las personas y creo que esta es una de las razones por las que a veces las experiencias educativas bilingües con alumnado sordo quedan reducidas a un uso meramente instrumental de la lengua de signos, como una simple herramienta de accesibilidad (...). (23/09/2023)

Definir y acotar el bilingüismo no solo requiere investigación especializada, sino también la difusión de los resultados de estos estudios. A este respecto, Maria Josep Jarque Moyano manifiesta:

La investigación en el ámbito tanto lingüístico, psicológico como educativo se ha desarrollado de forma exponencial. Se ha alcanzado un conocimiento crucial

⁶⁷ La Ley 27/2007 ya recoge la necesidad de determinar las titulaciones oportunas “con el fin de disponer de profesionales debidamente cualificados para la enseñanza de las lenguas de signos españolas” (art. 7). En el Real Decreto 674/2023 también se explicita que se establecerán planes y programas de formación inicial, permanente y actualizada del profesorado que atiende al alumnado sordo y sordociego (art. 9). El [Marco estratégico](#) (2023) promueve “la formación universitaria para profesionales de la LSE desde una perspectiva holística y de derechos lingüísticos” (p. 11).

sobre las estructuras y los recursos sobre las lenguas de signos, sobre los procesos educativos necesarios para responder a las necesidades de la infancia sorda, el impacto que tiene lugar cuando no se cubren las necesidades (la privación lingüística y conversacional), etc. (02/10/2023)

Asimismo, se precisa formación de posgrado con una orientación más profesional que proporcione a las y los graduados en cualquier disciplina, especialmente en el ámbito educativo, conocimientos sólidos vinculados a la práctica docente. En este caso, Maria Josep Jarque Moyano (02/10/2023) plantea que el equipo docente esté integrado por docentes e investigadores universitarios. Además, considera fundamental la participación de docentes sordas y sordos signantes de diversas materias.

En cuanto a la formación permanente, Maria Josep Jarque Moyano (02/10/2023) comenta que es necesario proporcionar espacios y formaciones que permitan seguir aprendiendo lengua de signos, foros de intercambio con otros profesionales, asesoramiento y formación para poder dar respuesta a los retos profesionales, actualización de la evidencia científica, observaciones de otros profesionales (*job shadowing*), entre otros. Sandra Herranz Martín (27/09/2023) apunta también la posibilidad de realizar seminarios, proyectos de formación en el centro y grupos de trabajo dentro de los propios centros educativos. Esto supone establecer unos espacios y tiempos para formarse, debatir y establecer acuerdos sobre temas concretos. Estas iniciativas ofrecen oportunidades de enriquecimiento mutuo tanto para docentes como para el personal de orientación y especialistas en LSE.

En lo que respecta al perfil de las y los docentes, Alfredo Alcina Madueño señala que las administraciones educativas tienen la responsabilidad de “proponer líneas de formación continua para su personal en ejercicio tanto generales como específicas, para el conjunto de las etapas educativas” (22/09/2023). Para ello, es posible contar con la colaboración de departamentos, organismos externos o entidades privadas especializadas en determinados campos. Alcina Madueño concreta que deberían centrarse en tres líneas:

- Investigación educativa. Las y los docentes deben tener un conocimiento básico sobre los procesos de investigación educativa, lo que les permitirá comprender las conclusiones de estudios procedentes de disciplinas como la psicología, lingüística o educación. Además, les permitirá sistematizar los análisis sobre la acción educativa y extraer conclusiones para su aplicación en el centro.

- **Formación lingüística.** Deben poseer habilidades tanto en LSE como en medios de apoyo a la comunicación oral, que deben ser adquiridas a través de formación reglada o de forma complementaria en organizaciones con garantía contrastada y perfeccionarse a lo largo del tiempo. Todos los miembros del equipo docente deben tener un alto nivel competencial en LSE para evitar planteamientos de sistemas bimodales y deben contar con un conocimiento suficiente en medios de apoyo oral, así como saber de su fundamentación lingüística y las estrategias de intervención precisas en cada caso. Una propuesta adicional, planteada por Menchu González Martín (06/11/2023), sería establecer un mínimo de créditos en formación en lengua de signos en los grados de Educación Infantil y Primaria.
- **Programaciones educativas.** Deben dominar la realización de programaciones educativas. La falta de regulación y desarrollo de la modalidad bilingüe entre lenguas de signos y orales requiere flexibilidad curricular y metodológica. Esto puede generar efectos innovadores en la actividad docente, mejorar la calidad educativa y proporcionar una visión más matizada e interrelacionada de los objetivos y criterios de evaluación del alumnado, es decir, de sus competencias.

Sobre la importancia de la programación, Alfredo Alcina Madueño señala que:

Permite sistematizar la reflexión previa y posterior de los equipos educativos. Profundizar en la práctica de la programación didáctica es una herramienta fundamental para el docente en general y especialmente para maestros, profesores, especialistas sordos, y otros tantos miembros del equipo educativo, que trabajan con cierto grado de interdisciplinariedad en ámbitos y modelos de innovación y de adaptaciones curriculares. (22/09/2023)

9.4. Recursos materiales

En cuanto a los recursos materiales, deberían incluirse necesariamente los siguientes⁶⁸:

68 La página web del CNLSE ofrece una sección dedicada a recursos en LSE, donde se destacan apartados para la [educación](#). A través de este enlace, es posible encontrar información sobre centros educativos que incorporan la LSE, asociaciones relacionadas con el bilingüismo en lengua de signos y lengua oral y un nutrido repositorio de materiales didácticos y curriculares. De igual forma, el CNLSE facilita un apartado para la consulta de [materiales lingüísticos](#). Por otro lado, la Fundación CNSE dispone de varias [herramientas](#) para la elaboración de materiales en LSE, incluso para evaluar la LSE y su [proceso de aprendizaje](#). El Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid pone a disposición [pruebas](#) de evaluación de la LSE, las cuales se han desarrollado a partir de pruebas diseñadas para otras lenguas de signos, como la lengua de signos británica (BSL). Más información sobre estas pruebas diseñadas específicamente para la LSE en Pérez et al. (2024), Rodríguez-Ortiz et al. (2020), y Valmaseda Balanzategui y Pérez Martín (2019),

- Textos en LSE en todas las áreas del currículo, realizados por personas con alta competencia signada.
- Todos los recursos tecnológicos relativos al manejo del vídeo como apoyo al uso de la LSE equivalente a la escritura (cámaras, pantallas, proyectores, nube de datos, fondos cromas, etc.), a disposición del alumnado y del profesorado. La pizarra digital se ha convertido en un aliado del profesorado en casi todas las circunstancias. Para el alumnado sordo, por la necesidad de visualizar el máximo de información (vídeos subtítulos, presentaciones dinámicas, mapas visuales, imágenes, etc.), este instrumento se vuelve imprescindible.
- Recursos para el desplazamiento y participación en actividades culturales, sociales, que permitan vivenciar los aprendizajes y fomenten el interés por el mundo y la sociedad.
- Ayudas técnicas y recursos para acondicionar las aulas y optimizar la entrada auditiva. La mayoría de los productos de apoyo a la audición son individuales y dependen de cada alumna o alumno: audífonos, implantes auditivos y sistemas de frecuencia modulada facilitan y mejoran el acceso a la lengua oral siempre que se cuente con niveles funcionales de competencia comunicativa en lengua oral⁶⁹. Por lo tanto, es necesario cuidar y garantizar su buen uso permanentemente. La adaptación de los espacios no significa solo mejorar las condiciones acústicas, sino también contar con visualizadores de la información y sistemas de señalización luminosa para indicar alarmas, momentos de entrada y salida, entre otros. Un ejemplo de recurso tecnológico podría ser el utilizado por el CE Ponce de León de Madrid, donde aparecen avisos e información en LSE y con subtítulo en las pantallas de los vestíbulos.

69 Para quienes deben haber recibido intervención logopédica (habilitación auditiva y del lenguaje) tempranamente.

10. Medidas y apoyos específicos

La modalidad bilingüe inclusiva se basa en un enfoque lingüístico y cultural que pone el énfasis en el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas. El PLC es el documento en el que se refleja, como hemos visto en el apartado 7.4.2, todo el proceso de reflexión y toma de decisiones relativas a la enseñanza-aprendizaje y empleo de las lenguas en el centro. De ahí se deriva una condición fundamental para el desarrollo de cualquier propuesta en LSE y lengua oral: el establecimiento de medidas y apoyos específicos para el área de la comunicación y el lenguaje.

10.1. Para el desarrollo y aprendizaje de la lengua de signos española

La LSE, paralelamente a su empleo como lengua vehicular y de interacción, debe ser considerada como una lengua curricular, esto es, como una lengua objeto de enseñanza y aprendizaje. Su desarrollo debería facilitar progresivamente el acceso a la comunicación y al resto de los aprendizajes, promoviendo también la interacción y participación en una escuela verdaderamente inclusiva.

La organización y desarrollo de las correspondientes programaciones curriculares de esta área de LSE corresponderán a las y los responsables del aula de LSE o del departamento de LSE, cuando se tiene la oportunidad de contar con varios especialistas en LSE. Estos elementos deben quedar también reflejados en el PLC.

Contar con un aula de LSE no es solo un espacio físico, sino que representa la implementación efectiva de la LSE en los tres ámbitos esenciales que hemos señalado para el desarrollo de una propuesta bilingüe: como lengua vehicular en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado sordo, como lengua de interacción de toda la comunidad educativa en el centro, y como lengua curricular para el alumnado sordo y oyente y el profesorado.

El desarrollo del área de LSE implica la presencia de profesionales sordas y sordos y oyentes signantes competentes y con capacitación para la docencia de y en LSE. Sin estos profesionales no se puede hablar de educación bilingüe.

El planteamiento del aula de LSE como espacio para el desarrollo y aprendizaje de la LSE carecería de sentido si no hubiera una concentración suficiente de alumnado sordo signante. Como muestran los estudios realizados con bilingües bimodales (Davidson et al., 2017; Lillo-Martin et al., 2016; Mineiro et al., 2014), solo las hijas e hijos de familias sordas signantes tienen la oportunidad de iniciar su escolaridad desde el primer momento con una capacidad lingüística signada similar a la que tienen sus pares oyentes en la lengua oral. Sin embargo, esto supone menos de un 5 % de la población sorda escolarizada en los centros (Costello et al., 2012; Zorzi et al., 2022). La mayor parte del alumnado sordo tiene un escaso bagaje de conocimientos de las dos lenguas con las que interactúan, tanto la lengua oral como la LSE. Esta última, además, tiene poca presencia en su entorno. Por lo tanto, el aula de LSE y el trabajo desarrollado en ella juegan un papel fundamental en el proyecto educativo de un centro bilingüe inclusivo.

El aula de LSE es también un valioso recurso para las y los tutores y cotutores, proporcionando asesoramiento sobre las necesarias adaptaciones que implica el uso de la LSE como lengua vehicular.

10.1.1. Talleres de lengua de signos española

La adquisición de unas estrategias básicas de comunicación en LSE por parte de toda la comunidad educativa es la base de una auténtica escuela inclusiva. Un proyecto bilingüe inclusivo no solo considera la LSE para el alumnado sordo, sino también para el oyente. No obstante, debido a carencias en la regulación de estos modelos, la mayoría de las propuestas desarrolladas hasta ahora solo cuentan con una hora semanal establecida en los horarios, como en el caso de Madrid, desde 1.º de primaria, o, como en Murcia, donde solo se dispone de un currículo para la asignatura específica de LSE a partir de 5.º de primaria.

Otra posibilidad para el alumnado oyente es el desarrollo de proyectos transversales en forma de talleres de LSE de periodicidad semanal o quincenal, dirigidos al conocimiento de esta lengua. Si se diseñan adecuadamente, estos talleres pueden incluso servir como espacios para mejorar las habilidades sociales y la autoestima, especialmente si otorgamos protagonismo al alumnado sordo como signante nativo.

Es recomendable extender estos talleres al conjunto de profesionales del centro y a las familias. Las y los especialistas en LSE asumen esta función, normalmente en las horas destinadas a formación en el centro. Sin embargo, también es habitual que estas propuestas se realicen fuera del horario lectivo, dentro de los planes de formación permanente del profesorado o en colaboración con otras entidades.

10.2. Para el desarrollo y aprendizaje de la lengua oral

Independientemente de dónde esté escolarizado el alumnado sordo, ya sea en aulas de infantil, primaria o EBO, se requieren espacios y tiempos para la intervención diferenciada en la adquisición y aprendizaje de la LSE y de la lengua o lenguas orales según proceda. Lo habitual es que el alumnado sordo precise, en mayor o menor medida, una intervención específica individualizada, diseñada y programada en función de sus características y niveles de desarrollo lingüístico y comunicativo. La evaluación y el seguimiento son claves para ajustar los horarios y las propuestas organizativas según el progreso y el ritmo del alumnado sordo. Como sugiere Pepita Cedillo (09/09/2023), y hemos apuntado al hablar del PLC, es conveniente debatir cómo y dónde utilizar cada una de las lenguas, dependiendo del nivel de competencia lingüística del estudiante en cada etapa educativa.

Para intervenir en el desarrollo y aprendizaje de la lengua oral en términos generales, puede resultar positivo no salir del aula, a menos que se requiera un entorno acústico determinado. Esta aproximación presenta numerosas ventajas, dada la naturaleza inclusiva del espacio compartido, que puede aprovecharse para la intervención específica e individual con varias alumnas o alumnos sordos si están escolarizados en esa misma aula. En este sentido, también es posible implementar otras actividades para estimular el desarrollo del lenguaje para todo el grupo clase, de forma preventiva y en colaboración con la tutora o el tutor. Se trataría de ofrecer un entorno normalizado de uso y aprendizaje de la lengua oral que se emplea habitualmente en cada momento.

Conviene puntualizar que, en el caso de la escolarización compartida, cuando confluyen en una misma profesional funciones de cotutoría (referente signante) y de intervención directa en lengua oral (intervención logopédica), podría plantearse la preocupación por una posible mezcla en los códigos lingüísticos transmitidos. En realidad, esta supuesta confusión no suele ser un problema, ya que se tiene mucho cuidado en que el alumnado sordo tome como referente de LSE al profesorado que solo signa (en todas las situaciones), que suele ser una persona sorda, diferenciándolo del profesorado que asume

la cotutoría que a veces signa y a veces habla, debido a que median cuando es necesario de LSE a lengua oral, y viceversa.

10.2.1. Aula de audición y lenguaje

En otras ocasiones, trabajar en la audición y el habla implica necesariamente entornos y condiciones físicas y materiales adecuadas, como las proporcionadas por el aula de audición y lenguaje. Este espacio es especialmente conveniente cuando se busca evitar distracciones sonoras y controlar el correcto funcionamiento de audífonos e implantes. Por ello, se valora de forma positiva contar con momentos de calidad entre la alumna o el alumno y su especialista en AL. Cada centro debe considerar las posibilidades organizativas en su conjunto⁷⁰. Normalmente, se suelen emplear todas o algunas de las sesiones del área de Lengua Castellana y Literatura o de Lengua Cooficial y Literatura para trabajar en el aula de AL. También se desarrolla el apoyo curricular en este espacio, lo que implica actividades de anticipación, refuerzo y adaptación de los contenidos curriculares, siempre y cuando se determine que la labor de la cotutora en el aula no es suficiente en este sentido.

Esta necesidad de apoyo curricular se suma a las necesidades de atención logopédica, y el tiempo es limitado. Para resolver esto, existen algunas propuestas organizativas como fijar tiempos en todas las materias o áreas curriculares dentro de las sesiones del grupo clase, garantizando así momentos de trabajo en pequeño grupo o individualmente. Más importante si cabe es coordinar los esfuerzos entre todos los profesionales que intervienen para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje con independencia de la lengua y del perfil lingüístico del alumnado.

10.2.2. Agrupaciones para la didáctica de las lenguas orales

El aprendizaje de una lengua requiere entornos de interacción y tiempo de exposición y práctica. Sin embargo, en las escuelas bilingües, proporcionar estas condiciones para la adquisición y aprendizaje de la LSE, la lengua española, la lengua extranjera o la lengua propia de la comunidad autónoma cuando procede, puede resultar complejo.

Por ello, en el caso del alumnado sordo, facilitar agrupamientos específicos en las materias lingüísticas permite atender a sus necesidades específicas de

70 Deben registrarse en el correspondiente proyecto lingüístico del centro (PLC).

aprendizaje. De ahí que, tanto en primaria como especialmente en secundaria, se considera importante la organización de agrupaciones con alumnos y alumnas de diferentes clases, pero con similares necesidades de adaptación en las áreas lingüísticas.

En este sentido, Nogueira Fos (2015) destaca la relevancia del trabajo lingüístico en el aula específica del programa ABC de secundaria, donde se enseñan y aprenden las materias cuyo carácter instrumental requiere una atención diferenciada. Esto se aplica, por ejemplo, a la Lengua Castellana y Literatura, Inglés (como primera lengua extranjera) y LSE, que en el IES Infante Don Juan Manuel sustituyen al estudio del Francés (como segunda lengua extranjera):

Allí signamos, escribimos, leemos en voz alta, mejoramos la pronunciación y todo aquello que sea necesario. Trabajamos los mismos contenidos curriculares que el grupo de referencia, haciendo hincapié en aquello que les permite una mejor adquisición del instrumento (de las lenguas) a través de la propia lengua de signos. En nuestro caso, las modalidades escrita y leída son las más trabajadas por ser las modalidades visuales por excelencia, las únicas que permitirán una comunicación en igualdad de condiciones que el resto de la sociedad.


Los profesores de Lengua Castellana y Literatura comprobamos en estos años que de poco valen los libros de texto de nuestra materia, ya que están concebidos como manuales de aprendizaje de una primera lengua y no es el caso del alumnado sordo. De hecho, utilizamos muchas más actividades y explicaciones basadas en la enseñanza del español como segunda lengua. (p. 101)

Tal y como ocurre en los programas de inmersión lingüística, estas agrupaciones facilitan el trabajo entre el alumnado con perfil lingüístico similar, con independencia de si es oyente, sordo o sordociego. El enfoque plurilingüe y las prácticas translingüísticas inherentes a los programas y recursos didácticos, de acuerdo con los principios teóricos y metodológicos del MCER, son igualmente extrapolables a las medidas propuestas para el desarrollo de estos programas con alumnado sordo y sordociego (Báez Montero y González Carballás, 2013).



Conclusiones





Este estudio se ha realizado con un doble propósito: en primer lugar, describir la modalidad educativa bilingüe en LSE y lengua oral y, en segundo lugar, determinar las condiciones necesarias para desarrollar modelos bilingües inclusivos para el alumnado sordo y sordociego. Para llevarlo a cabo, se combinaron tres técnicas de investigación que permitieron obtener datos sobre la situación del alumnado escolarizado en LSE, así como sobre algunas experiencias bilingües desarrolladas en otros países en el entorno familiar o escolar de personas sordas.

A partir de todas las referencias consultadas y la muestra analizada, y gracias a la participación de 70 especialistas, hemos alcanzado los objetivos planteados y formulado, en consecuencia, una serie de propuestas y recomendaciones para el desarrollo de programas bilingües en LSE y lengua oral.

Por tanto, los objetivos propuestos al comienzo del estudio ([punto 1](#)) se han alcanzado. Por un lado, se ha analizado y descrito la educación bilingüe e inclusiva en lenguas de signos y lenguas orales (OG 1), identificando desafíos y oportunidades (OE 1.4). Se han sintetizado principios y recomendaciones para el desarrollo bilingüe (OE 1.2), proporcionando orientaciones para normativas (OE 1.3) e identificado prioridades de actuación en centros educativos (OE 1.4). Por otro lado, se han determinado condiciones para desarrollar modelos bilingües inclusivos (OG 2), proporcionando orientaciones y propuestas para su implementación (OE 2.1), estableciendo aspectos necesarios para la planificación didáctica (OE 2.2), especificando recursos para introducir la LSE en el sistema educativo (OE 2.3) y realizando propuestas innovadoras ajustadas al alumnado sordo y sordociego que resultan, además, enriquecedoras para el oyente (OE 2.4).

En definitiva, para sintetizar todas las cuestiones planteadas sobre el desarrollo de modelos bilingües inclusivos, podemos concluir este estudio a través de las siguientes consideraciones finales.

Primera. Justificación

Este estudio refleja la situación educativa actual del alumnado sordo, destacando la necesidad de una regulación formal para consolidar, avanzar y mejorar los programas bilingües intermodales.

Las propuestas y proyectos educativos descritos en este documento, que contemplan el empleo de la LSE en un contexto inclusivo y con un planteamiento bilingüe o incluso plurilingüe, llevan funcionando en España más de veinte años, aunque de manera limitada. La comunidad educativa en general y la comunidad sorda apoyan firmemente la continuidad y mejora de estos programas.

Segunda. Fundamentación

Las experiencias recogidas en este documento cuentan con el respaldo de:

- Un marco teórico robusto basado en numerosas investigaciones y estudios que, por un lado, garantizan la entidad lingüística de la LSE y su empleo como lengua vehicular y objeto de enseñanza y aprendizaje formal en el sistema educativo. Por otro lado, muestran el camino, lento pero seguro, hacia una educación inclusiva como uno de los retos más importantes de la educación en todo el mundo.
- Un entorno de reflexión y debate, promovido a través de publicaciones, encuentros científicos y redes sociales, donde se consolidan dos ideas fundamentales:
 - En un mundo que tiende a la globalización, el plurilingüismo es una realidad innegable. El bilingüismo de LSE y lengua oral, objeto de este estudio, forma parte también de esta realidad.
 - El empleo de la LSE en el sistema educativo es un indicador de inclusión. Este paradigma es una clara señal del cambio en la conceptualización de la sordera, abandonando la perspectiva médica por una perspectiva sociocultural y de derechos.
- Una legislación favorable que, comenzando con la LOE, permite “flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado” (art. 1.e) y concede “la autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponde al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos” (art. 1.i). Además de estos principios, abundando en el paradigma anterior, es una ley a la que este estudio pretende contribuir a desarrollar en su artículo 75, punto 2: “Con objeto de reforzar la inclusión educativa, las administraciones podrán incorporar en su oferta educativa las lenguas de signos españolas”. A partir de ahí, se ha registrado en este estudio un extenso marco jurídico que ampara el desarrollo de proyectos educativos bilingües inclusivos, desde la Convención sobre los Derechos del Niño hasta el reciente Real Decreto 674/2023.

Sin embargo, la investigación sobre la LSE y su uso en la comunidad sorda es tan escasa como excepcional en la universidad española. La carencia de estudios limita la formación de personal investigador y, en consecuencia, el desarrollo de los soportes teóricos y aplicados que requiere la implementación de modelos bilingües y plurilingües con la LSE. Esta situación difiere de la de otros países y, evidentemente, explica las diferencias observadas en la formación de las personas sordas a nivel internacional y en la disponibilidad de más opciones educativas y bilingües que en España.

La carencia de herramientas de evaluación específicas para la LSE también dificulta la evaluación de las experiencias bilingües disponibles y su impacto en la educación del alumnado sordo y sordociego. Asimismo, la escasa transmisión de la lengua en la infancia sorda refuerza la carencia de signantes nativos o nativos o de L1, lo cual impide disponer de una muestra significativa para analizar la adquisición y el desarrollo lingüístico de la LSE (Rodríguez et al., 2020). Este conocimiento es crucial para el desarrollo de las herramientas y recursos didácticos necesarios para la implementación de las propuestas bilingües. Un problema similar ocurre con la evaluación del español y otras lenguas orales: aunque disponemos de una mayor variedad de recursos e instrumentos de evaluación, no han sido elaborados y, mucho menos, estandarizados en el colectivo de personas sordas signantes.

Tercera. Destinatarias

El objetivo de este estudio es definir y proporcionar los elementos necesarios para el desarrollo de la educación bilingüe en LSE y lengua oral, con los preceptivos estándares de calidad. Esta opción educativa responde a las demandas de muchas familias y a una reivindicación histórica en la educación de las personas sordas: ser educadas en la lengua en la que se comunican naturalmente, la LSE.

Esta modalidad educativa es necesaria porque hay alumnado sordo que, independientemente de su número, solo puede garantizar su acceso a la educación a través de una organización que permita desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en LSE, además de en las lenguas orales correspondientes. Los riesgos de no facilitar esta opción, especialmente cuando se combinan con otras circunstancias adversas, están ampliamente documentados y se relacionan con la denominada *privación lingüística* (Morales López, 2022).

Además de ser opcional y necesaria, la educación bilingüe en LSE es enriquecedora para todo el alumnado y puede beneficiar también a alumnado

con necesidades específicas de apoyo educativo (trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, etc.). Uno de los fines del sistema educativo español es “la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad” (LOE, art. 2.g). La LSE representa una manifestación más de esa pluralidad lingüística y cultural.

Cuarta. Contextos

Consideramos que una propuesta educativa bilingüe e inclusiva, como la descrita, requiere especial atención a la normativa que regula la escolarización del alumnado sordo. Los datos recogidos en el estudio revelan una dispersión de este alumnado, debido a las políticas de inclusión educativa y su percepción social, que ofrecen a las familias la posibilidad de escolarizar a sus hijas e hijos sordos en el entorno cercano a su residencia habitual.

Solo en ciudades con alta densidad de población es posible encontrar centros *singulares* con un número considerable de alumnado sordo, lo que permite la concentración de recursos y el establecimiento de diversas propuestas organizativas para desarrollar una educación bilingüe en LSE y las lenguas orales correspondientes. Es importante destacar que estos agrupamientos no son necesarios únicamente para optimizar recursos, sino porque no tiene mucho sentido desarrollar una educación bilingüe en LSE sin que concurra alumnado signante. Una lengua adquiere relevancia cuando existe una comunidad que la aprende y utiliza.

Ante esta situación, se presentan dos alternativas:

- Desarrollar políticas de concentración, asegurando la gratuidad de los desplazamientos para el alumnado y sus familias, dentro de un tiempo razonable.
- Establecer programas personalizados en los que los recursos y las propuestas organizativas se establezcan en función del alumnado matriculado cada año. Esta alternativa puede resultar más costosa tanto a nivel económico como organizativo, y requiere una mayor implicación de la comunidad educativa en el proyecto, al ser entendida como una solución provisional mientras el alumnado esté escolarizado en el centro. No obstante, en algunas zonas, esta podría ser la única opción viable.

Quinta. Proceso

Es fundamental que los centros educativos que implementen un proyecto bilingüe inclusivo, tanto si escolarizan alumnado sordo esporádicamente o porque actúan como centros de referencia en una zona, describan claramente en su proyecto educativo de centro (PEC) las características y necesidades del entorno y del alumnado sordo y oyente, la finalidad y los valores que pretenden conseguir (una educación de calidad para todo su alumnado) y los compromisos y medidas necesarias para el desarrollo de la educación bilingüe en ese entorno inclusivo.

Para ello, necesitan un proyecto lingüístico de centro (PLC) que especifique, entre otros aspectos, el papel de cada una de las lenguas (la LSE, la lengua oral y su equivalente escrita) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este proyecto debe establecer las peculiaridades de cada lengua, sus entornos y personas usuarias, los tiempos necesarios para su enseñanza y aprendizaje, y las distintas propuestas metodológicas y recursos personales y materiales que favorezcan dicha enseñanza y aprendizaje.

También es importante que el plan de atención a las diferencias individuales, o documento análogo, recoja todas las medidas de atención a la diversidad necesarias para asegurar la completa participación de todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesionales y familias) en el proceso educativo que define al centro. Esto abarca desde el desarrollo de propuestas acordes con el DUA o la elaboración de adaptaciones curriculares significativas, hasta el plan de evacuación, desde un proyecto de patios inclusivos hasta la selección de las salidas complementarias o actividades para las celebraciones del centro. Materiales como la *Guía para la educación inclusiva (Index for inclusion)* pueden proporcionar herramientas valiosas para mejorar la consideración del centro como inclusivo (Booth y Ainscow, 2015).

Sexta. Modalidades de escolarización

Cada centro es un mundo y debe organizarse en función de la población que atiende y los recursos disponibles. Cuando un centro decide desarrollar un proyecto educativo bilingüe inclusivo, tras valorar su población y recursos, debe tener claro que la modalidad de escolarización más adecuada para ello son las aulas de escolarización compartida.

En este documento se definen y describen las características de esta modalidad, la cual presenta tres rasgos imprescindibles:

- Presencia de dos profesionales en el aula (coeducación): una tutora o tutor y una cotutora o cotutor competente en LSE.
- Trabajo conjunto de ambos profesionales. Aunque asumen funciones específicas, trabajan de manera conjunta formando un equipo que necesita tiempo para su coordinación. Junto con las especialistas en LSE, conforman el equipo básico.
- Identificación del alumnado sordo con sus compañeras y compañeros sordos y oyentes ya que todas y todos forman parte de su grupo-clase, garantizando así la presencia de diversos referentes iguales⁷¹.

Cuando no es factible la agrupación de varias alumnas y alumnos sordos en cada aula, uno de los rasgos distintivos de la escolarización compartida, pero se opta por un proyecto educativo bilingüe, se habla de aulas de escolarización con apoyos. Los apoyos en estas aulas deben ser del mismo tipo que los de las aulas de escolarización compartida, si se pretende ofrecer una propuesta educativa bilingüe. Además, estos apoyos deben ajustarse a las necesidades específicas del alumnado, ofreciendo respuestas tanto dentro como fuera del aula con objetivos de anticipación, refuerzo y complementación.

Séptima. Recursos mínimos necesarios

Los recursos materiales que mejoran las condiciones acústicas, tanto del entorno (espacios acústicamente amables) como del propio alumnado sordo (dotaciones de FM, MT, audífonos e implantes) deben ser objeto de atención. Lo mismo ocurre con el empleo de dotaciones tecnológicas que permitan visualizar toda la información posible (sistemas de alarma, pizarras digitales, etc.), habituales en los centros educativos de nuestro país.

Los recursos personales son la piedra angular de un proyecto educativo bilingüe. Muchas de las propuestas actualmente en funcionamiento tienen carencias, pero persisten gracias a la implicación personal de las y los profesionales que participan en ellas. Por ello, es imprescindible contar con las siguientes figuras profesionales asociadas a las funciones que necesitan desempeñar:

- Maestras y maestros de infantil y primaria, así como profesorado de secundaria, FP o estudios superiores, dispuesto y comprometido con la codocencia.

⁷¹ Este aspecto, junto con la presencia de profesionales sordas o sordos, es fundamental para el crecimiento equilibrado y el desarrollo del autoconcepto y la autoestima.

- Maestras y maestros especialistas con suficiente conocimiento de la LSE (al menos B2) para ejercer la cotutoría en los modelos bilingües inclusivos.
- Profesorado especializado en secundaria y etapas posobligatorias con competencia lingüística en LSE de al menos nivel B2, dispuesto y comprometido con la labor docente.
- Especialistas en LSE con competencia lingüística de C1 en todas las etapas, con formación o capacitación para la didáctica de la LSE aplicada a la educación infantil, primaria y secundaria.

Es necesario adoptar medidas que permitan a los centros contar con personal formado específicamente para el desarrollo de estos programas, autorizando su incorporación por criterios específicos como la competencia en LSE, en vez de por antigüedad o especialidad. Urge establecer vías oficiales para la formación inicial de profesorado y profesionales de la LSE, así como para su habilitación y certificación de la competencia en esta lengua, incluyendo a las y los especialistas sordos.

Para consolidar este modelo es necesario desarrollar actuaciones relacionadas con la formación de estos profesionales, especialmente en cuanto a la acreditación oficial y unificada de los niveles de competencia lingüística de todas las profesionales con intervención directa con el alumnado sordo signante, así como en el reconocimiento del perfil profesional y establecimiento de la formación reglada para especialistas en LSE.

Destacamos la necesaria consideración hacia las y los profesionales sordas y sordos y el importante papel que desempeñan en un contexto educativo bilingüe e inclusivo. Independientemente de las atribuciones laborales asignadas en función de su categoría profesional (maestras o maestros de infantil o primaria, mediadores, integradores sociales, profesorado de LSE con diversas titulaciones, etc.), su presencia como personas sordas adultas en este contexto cumple una función conceptual (sirven como modelos reales para un cambio de concepto sobre la sordera), social (aceleran la interacción y la participación social) y afectiva (son referentes para el alumnado sordo y oyente en la conceptualización positiva de *ser persona sorda*).

En este documento se mencionan otras figuras profesionales que constituyen recursos valiosos para mejorar la propuesta educativa del centro, como orientadoras, personal técnico de servicios a la comunidad (PTSC), integradoras sociales y mediadoras comunicativas.

Octava. Continuidad y sostenibilidad.

Al definir las implicaciones de la sordera en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua, subrayamos la importancia de la detección precoz y la atención temprana.

La detección precoz y la atención temprana, concebidas como actuaciones con la familia y en el entorno durante el primer ciclo de educación infantil (0-3 años), requieren la máxima dotación de recursos posible. Cuanto antes se cubran todas las necesidades del alumnado sordo, mejor se favorecerá su desarrollo y las condiciones de aprendizaje en etapas posteriores.

Un proyecto educativo bilingüe e inclusivo no acaba en la educación primaria. Las condiciones de accesibilidad deben mantenerse a lo largo de toda la escolarización del alumnado sordo, aunque no de la misma forma según la etapa educativa.

Por consiguiente, recogemos las alternativas necesarias para dar continuidad tanto al bilingüismo como a la inclusión en el resto de los itinerarios formativos que el alumnado sordo puede elegir, teniendo en cuenta las características distintivas de cada una.

En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es fundamental mantener la codocencia. Además, en esta etapa, así como en la educación posobligatoria, es funcional contar con otra figura profesional imprescindible: la de intérprete de LSE (ILSE), o en su caso la de guía-intérprete para el alumnado sordociego.

En cuanto al ámbito profesional de la interpretación, urge la creación de titulaciones universitarias para incrementar la disponibilidad de estos servicios (CNLSE, 2015, 2022; FILSE, 2023; González-Montesino y Bao-Fente, 2013). La incorporación de la LSE en la oferta académica universitaria, tanto en estudios orientados a la docencia e interpretación como en otras áreas de conocimiento, favorece un mayor nivel de formación y especialización profesional, facilitando también la investigación y transferencia de conocimientos necesaria para otorgar a la LSE el estatus que le corresponde como lengua de cultura.

En la ESO, abogamos por la continuidad de la figura del especialista en AL y del especialista en LSE, puesto que muchos elementos del aprendizaje de las lenguas signadas, orales y escritas requieren apoyo a lo largo de toda la escolaridad e incluso en la vida adulta.

Una organización basada en el recurso del profesorado de apoyo por especialidades, habitual en esta etapa, debe asegurar que dicho profesorado tenga también capacitación en LSE a través de la habilitación o acreditación correspondiente. De este modo, puede ejercer la codocencia necesaria en los modelos bilingües de educación compartida.

No pueden quedar fuera de estas propuestas los programas profesionales de modalidad especial (PPME) y los ciclos formativos de grado básico, que también garantizan salidas profesionales para las alumnas y alumnos que han desarrollado su escolaridad en centros con proyectos educativos bilingües.

En cualquier caso, la dotación de recursos es crucial para garantizar la sostenibilidad del modelo bilingüe inclusivo.

Los modelos educativos en general, y especialmente los que nos ocupan, pueden demorarse en el tiempo tanto para su implementación como para su consolidación. No todo está en manos de las administraciones y de otras entidades. La escuela es el motor del cambio y, como tal, eleva sus logros y reivindicaciones a las instancias pertinentes para que respalden sus iniciativas cuando funcionan. (Alfredo Alcina Madueño, 22/09/2023)



Referencias



- Acosta Rodríguez, V. M. (Coord.) (2006). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Masson.
- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. DUALETIC.
- Alcina Madueño, A. (2009). Sign languages in deaf teacher training in Spain: A historical view. *Revista de Educación*, 349, 437-449.
- Alcina Madueño, A. (2010). Las lenguas de signos en la educación bilingüe: un enfoque plurilingüe e intercultural. *Avances En Supervisión Educativa*, 13.
- *Alcina Madueño, A. (2022). Derecho a la educación y enseñanza de sordos. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1(6), 101-120⁷².
- *Aliaga, D., Cedillo, P. y Sánchez-Amat, J. (2018). La enseñanza de la lengua de signos catalana como L1 y L2: Experiencias docents. *Llengua, Societat i Comunicació*, 16, 26-36.
- Alonso, P., Rodríguez, P. y Echeita, G. (2009). El proceso de un Centro Específico de sordos hacia una Educación más Inclusiva: Colegio Gaudem, Madrid. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 167-187.
- *Antia, S. y Metz, K. K. (2014). Co-enrollment in the United States: a Critical Analysis of Benefits and Challenges. En M. Marschark, G. Tang y H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and Bilingual Deaf Education* (pp. 424-442). Oxford.
- Araque Hontangas, N. y Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, 4, 1-37.
- Báez Montero, I. C. (2015). ¿De cuántos signantes estamos hablando? E-AESLA, 1
- Báez Montero, I. C. y Bao-Fente, M. C. (2014). La LSE en el Portfolio Europeo de las Lenguas: una herramienta integradora en la escuela primaria. En CNLSE (Ed.), *Actas del Congreso CNLSE sobre la investigación de la lengua de signos española* (pp. 163-176). Real Patronato sobre Discapacidad.

72 El asterisco indica las obras incluidas en la revisión documental (apartado 3.1).

- Báez Montero, I. C. y Bao-Fente, M. C. (2015). La implantación del Portafolio Europeo de las Lenguas en lengua de signos: desde Galicia hasta Europa. En I. C. Báez Montero y H. Otero Doval (Eds.), *Buscando respuestas en lengua de signos* (pp. 53-65). Axac.
- Báez Montero, I. C. y Fernández-Soneira, A. (2015). El grado de LSE en la universidad española: lingüística y traducción de LSE. En I. C. Báez Montero y H. Otero Doval (Eds.), *Buscando respuestas en lengua de signos* (pp. 183-195). Axac.
- Báez Montero, I. C. y González Carballás, L. (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* (pp. 123-133). Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.
- Báez Montero, I. C. y Otero Doval, H. (Eds.) (2015). *Buscando respuestas en lengua de signos*. Axac.
- Bao-Fente, M. C. (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]. Universidade da Coruña y Universidade de Vigo.
- Bao-Fente, M. C., Báez Montero, I. C. y Cardama Barrientos, J. C. (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 sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española* (pp. 89-104). Real Patronato sobre Discapacidad.
- *Bao-Fente, M., Báez Montero, I. C. y Vázquez Veiga, N. (2020). Differing attitudes toward Spanish Sign languages in three Galician pre and primary schools. En T. Bugel y C. Montes-Alcalá (Eds.), *New Approaches to Language Attitudes in the Hispanic and Lusophone World. Issues in Hispanic and Lusophone Linguistics* (pp. 61-82). John Benjamins.
- Belda Pérez-Pedrero, E. y Sierra Fernández, F. J. (2022). *Informe de valoración jurídica 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 tras 15 años*. Real Patronato sobre Discapacidad-CNLSE.

- *Berger, L., Pyers, J., Lieberman, A. y Caselli, N. (2024). Parent American Sign Language skills correlate with child—but not toddler—ASL vocabulary size. *Language Acquisition*, 31(2), 85-89.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Cabeza Pereiro, M. C. (2020). *Fundamentos de las lenguas de signos*. Síntesis.
- Cabeza Pereiro, M. C. y Ramallo Fernández, F. (2016). Lenguas de signos y educación en España: Una aproximación desde la comunidad sorda. *Language Problems and Language Planning*, 40(1), 1-25.
- Campbell, R., MacSweeney, M. y Woll, B. (2014). Cochlear implantation (CI) for prelingual deafness: The relevance of studies of brain organization and the role of first language acquisition in considering outcome success. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 834.
- *Cárdenas Navarro, N. (2019). Atención temprana en el niño sordo, modelos y propuestas de intervención. En E. Morales López y M. J. Jarque Moyano (Eds.), *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, 1, 238-268.
- *Caselli, N., Pyers, J. y Lieberman, A. M. (2021). Deaf children of hearing parents have age-level vocabulary growth when exposed to American Sign Language by 6 months of age. *Journal of Pediatrics*, 232, 229-236.
- *Cates, D. M., Traxler, M. J. y Corina, D. P. (2022). Predictors of reading comprehension in deaf and hearing bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 43(1), 81-123.
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, CNLSE (2014). *La lengua de signos española hoy: Informe de la situación de la lengua de signos española*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, CNLSE (2015). *Informe sobre el perfil profesional del especialista en lengua de signos española*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, CNLSE (2017). *Currículo de la lengua de signos española para las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, CNLSE (2020). *II Informe sobre la situación de la lengua de signos española*. Real Patronato sobre Discapacidad.

- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, CNLSE (2022). *La formación universitaria de intérpretes de lenguas de signos española y guías-intérpretes de personas sordociegas*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, CNLSE (2023). *Perfiles profesionales vinculados a la lengua de signos española: informe técnico*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Confederación Estatal de Personas Sordas, CNSE (2003). *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo*. CNSE.
- Confederación Estatal de Personas Sordas, CNSE (2006). *Propuestas curriculares orientativas de la lengua de signos española para las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria*. CNSE.
- Confederación Estatal de Personas Sordas, CNSE (2021). *Estudio sobre la situación educativa de la juventud sorda en España*. CNSE.
- Consejo de Europa (2021 [2020]). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.
- *Cormier, K., Schembri, A., Vinson, D. y Orfanidou, E. (2012). First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: Evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. *Cognition*, 124(1), 50-65.
- Costello, B., Fernández Landaluce, J., Villameriel García, S. y Mosella Sanz, M. (2012). Una lengua sin nativos: consecuencias para la normalización. En CNSE (Ed.), *III Congreso Nacional de Lengua de Signos Española: hacia la normalización de un derecho lingüístico y cultural* (pp. 371-388). UNED.
- Cummins, J. (2021). Foreword. En K. Snoddon y J. C. Weber (Eds.), *Critical Perspectives on Plurilingualism in Deaf Education*. Multilingual Matters.
- *Davidson, K., Lillo-Martin, D. y Chen-Pichler, D. (2014). Spoken English Language Development among Native Signing Children with Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19 (2), 238-250.
- de la Fuente Martín, B., Pérez Martín, M., Balanzategui, M. V. y Besteiro, J. (2022). Evolución de la lengua oral y de la comprensión lectora en niños sordos con implante coclear escolarizados en centros de enseñanza compartida bilingüe (LO-LSE). En *Tendencias actuales en la investigación en lenguaje escrito y sordera* (pp. 215-230). Ediciones Universidad de Salamanca.

- *de la Paz, P. y Rodríguez, V. (2022). Deaf students in the classroom, inclusive bilingual education: systematic review. *HUMAN REVIEW, International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 13(2), 1-11.
- De Meulder, M. (2022). Critical perspectives on plurilingualism in deaf education: K. Snoddon y J. C. Weber [Book Review]. *Journal of Sociolinguistics*, 27(1), 95-98.
- *De Meulder, M. y Hualand, H. (2019). Sign language interpreting services: a quick fix for inclusion? *Translation and Interpreting Studies, The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*, 16(1), 19-40.
- *De Meulder, M., Krausneker, V., Turner, G. y Conama, J. B. (2019). Sign language communities. En G. Hogan-Brun y B. O'Rourke (Eds.), *The Palgrave handbook of minority languages and communities* (pp. 207-232). Palgrave Macmillan.
- *De Meulder, M., Kusters, A., Moriarty, E. y Murray, J. J. (2019). Describe, don't prescribe: The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(10), 892-906.
- Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers: Revista de Sociologia*, 97(1), 193-223.
- Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Especial. (s.f.). *Centros de escolarización preferente para alumnado con discapacidad auditiva*. Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades. Comunidad de Madrid.
- Domínguez Gutiérrez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 1(3), 45-61.
- Echeita, G. (2019). *Educación Inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G., Simón Rueda, C., López Cruz, M, y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva: Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión: manual de docencia* (pp. 329-358). Amarú.
- *Emmorey, K. (2023). Ten Things You Should Know About Sign Languages. *Current Directions in Psychological Science*, 32(5), 387-394.
- *Emmorey, K., Giezen M. R. y Gollan T. H. (2016). Psycholinguistic, cognitive, and neural implications of bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(2), 223-242.

- Equipo de Orientación Específica de la Comunidad de Madrid (2019). *Propuesta para una educación inclusiva del alumnado sordo de 0 a 18 años* [Documento inédito]. Comunidad de Madrid.
- Escuela Infantil Piruetas y CEIP El Sol (2019). *Propuesta para una educación inclusiva del alumnado sordo de 0 a 18 años* [Documento inédito]. Comunidad de Madrid.
- Esteban Saiz, M. L. y Villameriel García, S. (2023). Algunas reflexiones sobre la convivencia de las lenguas de signos con el español. *El español en el mundo 2023: Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 177-201). Instituto Cervantes.
- Etxeberria, X. (2018). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (I), 281-290.
- Fabregat Barrios, S. (2022). *Proyecto Lingüístico de Centro*. Grao.
- *Fariña Díaz, N. y Rumeu Navarro, S. (2022). *Signándole a la infancia: una metodología inclusiva en educación infantil*. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15(29), 76-88.
- Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes, FILSE (2017). *Informe: Servicio de interpretación y guía-interpretación de lengua de signos en ámbito educativo*. FILSE, Delegación de Educación.
- Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes, FILSE (2022). *Informe sobre la formación de los profesionales* [Documento inédito]. FILSE, Delegación de Educación.
- *Fernández-Soneira, A. y Bao-Fente, M. C. (2021). ¿Qué supone ser sordo a nivel escolar? Reflexiones sobre educación inclusiva y bilingüe a partir del corpus CORALSE. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(27), 46-61.
- Freijeiro Ocampo, E. (2019). *Lengua de signos e implante coclear: armas comunicativas (de)construcción masiva* [Tesis doctoral]. Universidade de Vigo.
- *Freitas, E., Simões, Celeste, S., Anabela C., y Mineiro, A. (2022). Resilience in deaf children: A comprehensive literature review and applications for school staff. *Journal of Community Psychology*, 50(2), 1198-1223.
- Fundación CNSE (2005). *Atención temprana a niñas y niños sordos: Guía para profesionales de los diferentes ámbitos*. Fundación CNSE.
- Fundación CNSE (2010). *Propuesta curricular de la lengua de signos española: Nivel usuario básico A1-A2*. Fundación CNSE.

- Fundación CNSE (2012). *Propuesta curricular de la lengua de signos española: Nivel usuario independiente B1*. Fundación CNSE.
- Fundación CNSE (2014). *Propuesta curricular de la lengua de signos española: Nivel usuario independiente B2*. Fundación CNSE.
- García-Sánchez, F. A., Escorcía, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N. y Hernández-Pérez, E. (2014). Atención Temprana centrada en la familia. *Siglo Cero*, 45(3), 6-27.
- Federación Española de Profesionales de Atención Temprana, GAT (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Goldin-Meadow, S. (2012). Homesign: When gesture is called upon to be language. En R. Pfau, M. Steinbach y B. Woll (Eds.), *Sign language: An international handbook* (pp. 601-625). De Gruyter.
- *Gomes Almeida, W. y Cruz-Santos, A. (2022). Educação bilíngue para surdos no Brasil e em Portugal: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista Portuguesa De Educação*, 35(2), 332-355.
- González Abelaira, C. (2018). *Planificación lingüística de la lengua de signos en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Galicia: perspectivas histórica y émica* [Tesis doctoral]. Koiné.
- González-Montesino, R. H. y Bao-Fente, M. C. (2013). Aproximación a los parámetros de calidad en la interpretación de la lengua de signos española. En R. Barranco-Droege, E. M. Pradas y O. García (Eds.), *Quality in interpreting: widening the scope* (pp. 293-314). Comares.
- *González-Montesino, R. H. y Espada, R. M. (2020). Espacios universitarios de aprendizaje inclusivos, bilingües y multimodales: el caso del alumnado sordo signante. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 70-83.
- *Hall, W. C. (2017). What You Don't Know Can Hurt You: The Risk of Language Deprivation by Impairing Sign Language Development in Deaf Children. *Maternal and Child Health Journal*, 21(5), 961-965.
- *Hall, W. C., Dye, T. D. V. y Siddiqi, S. (2023). Associations of childhood hearing loss and adverse childhood experiences in deaf adults. *PLoS One*, 18(6), e0287024.
- *Hall, M. L., Hall, W. C. y Caselli, N. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 1-29.

- Herranz Martín, S. y Benito Aliseda, R. (2024). La figura del especialista en lengua de signos española dentro del proyecto inclusivo del CEIP El Sol, Madrid. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 6, 141-162.
- Herrero Blanco, Á. (2007). Lenguas de signos: lenguas fraternas. En CNSE (Ed.), *Libro de ponencias y comunicaciones del XV Congreso Mundial de la Federación Mundial de Personas Sordas* (pp. 70-83). CNSE.
- Hoiting, N. (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* (pp. 161-188). Oxford University Press.
- *Holmström, I. y Schönström, K. (2018). Deaf lecturers translanguaging in a higher education setting: A multimodal multilingual perspective. *Applied Linguistics Review*, 9(1), 90-111.
- *Humphries, T., Kushalnagar, P., Marthur, Napoli, D. J., Padden, C. y Rathmann, C. (2014). Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language*, 90(2), e31-e52. Traducción al español de J. Quer y J. Sánchez-Amat (2014): *Garantizar la adquisición del lenguaje para los niños sordos: ¿Qué pueden hacer los lingüistas?*
- *Humphries, T., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C. y Rathmann, C. (2022). Deaf Children Need Rich Language Input from the Start: Support in Advising Parents. *Children (Basel)*, 9(11), 1609.
- Jiménez-Sánchez, C. y Antia, S. (1999). Team-teaching in an integrated classroom: perceptions of deaf and hearing teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 215-224.
- Kirchner, C. J. (1994). Co-enrollment as an inclusion model. *American Annals of the Deaf*, 139(2), 163-164.
- *Krausneker, V., Becker, C., Audeoud, M. y Tarcsiová, D. (2022). Bilingual school education with spoken and signed languages in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1794-1810.
- Kreimeyer, K. H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V. y Klein, B. (2000) Academic and Social Benefits of a Co-enrollment Model of Inclusive Education for Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 174-185.
- *Kusters, A. (2019). Deaf and hearing signers' multimodal and translingual practices. *Applied Linguistics Review*, 10(1), 1-8.

- Leeson, L. (2006). *Signed Languages in Education in Europe: a preliminary exploration* (Ed. Languages of Schooling: towards a Framework for Europe). Council of Europe.
- Leeson, L., van den Bogaerde, B., Rathmann, C, y Tobias, H. (2016). *Sign languages and the Common European Framework of Reference for Language: Common Reference Level Descriptors*. European Centre for Modern Language, Council of Europe.
- *Lillo-Martin, D., Quadros, R. M. y Chen Pichler, D. (2016). The Development of Bimodal Bilingualism: Implications for Linguistic Theory. *Linguist Approaches to Bilingualism*, 6(6), 719–755.
- López Vicenti, T. (2021). Presentación del Proyecto ABC. *BilinSig News*, 7(25).
- López, A. y Trujillo, F. (2012). *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro*. Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos.
- Luckner, J. L. (1999). An Examination of Two Coteaching Classrooms. *American Annals of the Deaf*, 144(1), 24–34.
- Márquez, C. y Sánchez, S. (Coords.) (2023). *Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- *Marschark, M., Shirin, A. y Knoors, H. (2019). *Co-Enrollment in Deaf Education*. Oxford University Press.
- Metz, K. K. y Spolsky, S. (2013). *Co-Enrollment as a placement option for deaf and hard of hearing students: Benefits, challenges and caveats*. Poster presented at the Association of College Educators: Deaf and Hard of Hearing, Santa Fe, New Mexico.
- *Mineiro, A., Nunes, M., Moita, M. y Castro-Caldas, A. (2014). Bilingualism and Bimodal Bilingualism in Deaf People: A neurolinguistic approach. En M. Marschark, G. Tang y H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 187-210). Oxford University Press.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, MEFP (2023). *Enseñanzas no universitarias: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo: Curso 2021-2022: Nota resumen*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Molina, M. M., Pedraza, E., Ávila, N. y Diez Abella, M. A. (2023). *Perfiles profesionales relacionados con la lengua de signos española en el ámbito educativo* [Webinario]. Fundación CNSE.

- Morales López, E. (2008). Sign bilingualism in Spanish deaf education. En C. Plaza-Pust y E. Morales López (Eds.), *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 223-276). John Benjamins.
- *Morales López, E. (2019). Bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral). En E. Morales López y M. J. Jarque Moyano (Eds.), *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, 1, 340-365.
- *Morales López, E. (2022). La privación lingüística: consecuencias negativas para la infancia y adolescencia sordas. *Revista Méthode*.
- Morales López, E. (2024). *La privación lingüística en la infancia y en la adolescencia sordas y sordociegas*. Universidad de Valladolid.
- Muñoz Baell, I. M. (2009). *Invirtiendo en salud: bases para un estudio benchmarking de la educación de los/as niños/as sordos/as en España*. Universidad de Alicante.
- Muñoz Baell, I. M. (2014). *Salud y educación de las niñas y niños sordos: dos derechos humanos fundamentales*. Fundación CNSE.
- *Muñoz Baell, I. M., Ruiz-Cantero, M. T., Álvarez-Dardet, C., Ferreiro Lago, E. y Aroca Fernández, E. (2011). Comunidades sordas: ¿pacientes o ciudadanas? = Deaf communities: patients or citizens? *Gaceta Sanitaria*, 25(1), 72-78.
- Muñoz Baell, I. M., Álvarez-Dardet Díaz, C., Ferreiro Lago, E., Aroca Fernández, E. y Ruiz Cantero, M. T. (2013). Educación bilingüe del alumnado sordo: pilares para un cambio estratégico. *Revista de educación*, 361.
- *Murray, J. J., De Meulder, M. y le Maire, D. (2018). An Education in Sign Language as a Human Right? The Sensory Exception in the Legislative History and Ongoing Interpretation of Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Human Rights Quarterly*, 40(1), 37-60.
- *Murray, J. J., Hall Wyatte, C. y Snoddon, K. (2019). Education and health of children with hearing loss: the necessity of signed languages. *Bull World Health Organ*, 97(10), 711-716.
- Nogueira Fos, R. (2015). Elaboración del currículum para la enseñanza y aprendizaje de la LSE: El Proyecto ABC de Murcia. En I.C. Báez Montero y H. Otero Doval (Eds.), *Buscando respuestas en lengua de signos* (pp. 91-113). Axac.

- Nogueira Fos, R., Villameriel García, S., Costello, B., Barberà Altimira, G. y Mosella, M. (2012). Efectos de la presencia de intérpretes en el aula para la normalización de las lenguas de signos. En CNSE (Ed.), *III Congreso Nacional de Lengua de Signos Española: hacia la normalización de un derecho lingüístico y cultural* (pp. 401-415). UNED.
- O'Brien, D. (2021). Bordieu, Plurilingualism and Sign Language in the UK. En K. Snoddon y J. Weber (Eds.), *Critical Perspectives on Plurilingualism in Deaf Education* (pp. 60-80). Multilingual Matters.
- Oyserman, J. y de Geus, M. (2021). Implementing a New Design in Parent Sign Language Teaching: The Common European Framework of Reference for Language. En K. Snoddon y J. Weber (Eds.), *Critical Perspectives on Plurilingualism in Deaf Education* (pp. 173-194). Multilingual Matters.
- *Pérez Martín, M., Valmaseda Balanzategui, M. y Morgan, G. (2014). Sign bilingual co-enrollement education for children with cochlear implants in Madrid, Spain. En M. Marschark, G. Tang y H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and Bilingual Deaf Education* (pp. 368-395). Oxford University Press.
- Pérez Martín, M., De la Fuente, B., Alonso, P. y Echeita, G. (2019). Four Co-Enrollment Programs in Madrid: Differences and Similarities. En M. Marschark, S. Antia y H. Knoors (Eds.), *Co-Enrollment in Deaf Education, Perspectives on Deafness* (pp. 235-256). Oxford University Press.
- Pérez Martín, M. y Rodríguez Sánchez, S. (2023). *Centros con Bilingüismo signado* [Webinario]. Anpanxoga.
- Pérez Martín, M., Sanjuán, M., Ardura, A., Montero, I. y Morgan, G. (2024). Evaluación y descripción del discurso narrativo en LSE (Lengua de Signos Española). *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 44(2).
- Pino Rodríguez, A. M., Trujillo Sáez, F. J. y González Vázquez, A. (2019). Translingüismo: revisión de la literatura y aplicación didáctica para la enseñanza de ELE y ELE2. *Foro de Profesores de E/LE*, 15.
- Plaza-Pust, C. (2012). Deaf education and bilingualism. En R. Pfau, M. Steinbach y B. Woll (Eds.), *Sign Language: An International Handbook* (pp. 949-979). De Gruyter Mouton.
- *Plaza-Pust, C. (2019). Orquestación de recursos lingüísticos en el desarrollo bilingüe lengua de signos-lengua oral. En E. Morales López y M. J. Jarque Moyano (Eds.), *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, 1, 176-208.

- *Pontecorvo, E., Higgins, M., Mora, J., Lieberman, A. M., Pyers, J. y Caselli, N. K. (2023). Learning a Sign Language Does Not Hinder Acquisition of a Spoken Language. *Journal Speech Language Hearing Research*, 66(4), 1291-1308.
- Quadros, R. M., Lillo-Martin, D. y Chen Pichler, D. (2011). Bimodal Bilingualism: sign language and spoken language. En M. Marschark y P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (pp. 181-196). Oxford University Press.
- Rathmann, C., Haug, T., Leeson, L. y van den Bogaerde, B. (2021). *Promoting excellence in sign language instruction*. Council of Europe, European Centre for Modern Languages.
- Rodríguez-Ortiz, I. R., Pérez Martín, M., Valmaseda Balanzategui, M., Cantillo, C., Díez, M. A., Montero, I., Moreno-Pérez, F. J., Pardo-Guijarro, M. J. y Saldaña, D. (2020). A Spanish Sign Language (LSE) Adaptation of the Communicative Development Inventories. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(1), 105-114.
- Sacks, O. (1996). *Veo una voz: Viaje al mundo de los sordos*. Anaya.
- Schönström, K. y Holmström, I. (2021). Four Decades of Sign Bilingual Schools in Sweden: From Acclaimed to Challenged. En K. Snoddon y J. Weber (Eds.), *Critical Perspectives on Plurilingualism in Deaf Education* (pp. 15-34). Multilingual Matters.
- SEPIE (2020a). *Mi Primer Portfolio: Guía didáctica, versión multimodal*. Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Servicio Español para la Internacionalización de la Educación.
- SEPIE (2020b). *Mi Portfolio Europeo de las Lenguas para Educación Primaria. Guía didáctica, versión multimodal*. Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Servicio Español para la Internacionalización de la Educación.
- Sierra Fernández, F. J. (2023). *Protección jurídico-constitucional de las personas sordas*. Tirant lo Blanch.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. En T. Skutnabb-Kangas y J. Cummins (Eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle* (pp. 9-44). Multilingual Matters.
- *Snoddon, K. y Murray, J. J. (2019). The Salamanca Statement and sign language education for deaf learners 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 740-753.

- *Snoddon, K. y Underwood, K. (2017). Deaf time in the twenty-first century: considering rights frameworks and the social relational model of Deaf childhood. *Disability & Society*, 32(9), 1400-1415.
- *Snoddon, K. y Weber, J. C. (2021) (Eds.). *Critical Perspectives on Plurilingualism in Deaf Education*. Multilingual Matters.
- Svartholm, K. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 159-174.
- *Swanwick, R. (2016). Deaf children's bimodal bilingualism and education. *Language Teaching*, 49(1), 1-34.
- *Swanwick, R. (2017). Translanguaging, learning and teaching in deaf education. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 233-249.
- *Swanwick, R., Goodchild, S. y Adami, E. (2022). Problematizing translanguaging as an inclusive pedagogical strategy in deaf education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- *Terry, J. y Rance, J. (2023). Systems that support hearing families with deaf children: A scoping review. *PLoS One*, 18(11), e0288771.
- *Thoutenhoofd, E. D. y Adams Lyngbäck, L. (2023). Bimodal-Bilingual Teacher Training in Sweden. *Sign Language Studies*, 23(4), 555-576.
- *Trovato, S. (2019). La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos. En E. Morales López y M. J. Jarque Moyano (Eds.), *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, 1, 313-339.
- *Uría, M. y Ferreira, C. (2016). La Lengua de Signos en el ámbito educativo: problemática y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 265-281.
- Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019). Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas. En E. Morales López y M. J. Jarque Moyano (Eds.), *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, 1, 209-237.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- *Wolbers, K., Holcomb, L. y Hamman-Ortiz, L. (2023). Translanguaging Framework for Deaf Education. *Languages*, 8 (1), 59.

- Woll, B. y Morgan, G. (2012). Language impairments in the development of sign: Do they reside in a specific modality or are they modality-independent deficits? *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 75-87.
- *Yiu, K. M. C. y Tang, G. (2014). Social integration of deaf and hard-of-hearing students in a sign bilingual and co-enrollment environment. En M. Marschark, G. Tang y H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 342-367). Oxford.
- Yoshinaga-Itano, C., Baca, R. R. y Sedey, A. L. (2010). Describing the trajectory of language development in the presence of severe to profound hearing loss: A closer look at children with cochlear implants versus hearing aids. *Otology & neurotology: official publication of the American Otological Society, American Neurotology Society [and] European Academy of Otology and Neurotology*, 31(8), 1268.
- *Zorzi, G., Giustolisi, B., Aristodemo, V., Cecchetto, C., Hauser, C., Quer, J., Sánchez-Amat, J. y Donati, C. (2022). On the reliability of the notion of native signer and its risks. *Frontiers in Psychology*, 13, 716554.



Anexos



ANEXO I. Datos de las expertas y especialistas en la educación bilingüe en lengua de signos española y lengua oral

Relación de participantes

En el siguiente listado se puede consultar una relación de todas las personas expertas que han participado en el estudio, con su afiliación actual⁷³:

- Alfredo Alcina Madueño, investigador e inspector oyente de educación.
- Roberto Benito Aliseda, asesor sordo especialista en LSE en el CEIP El Sol (Madrid) y padre de dos niños sordos.
- Pepita Cedillo Vicente, logopeda, maestra y especialista sorda de LSC en el CREDAC Pere Barnils de Barcelona.
- M.ª Aránzazu Díez Abella, psicóloga y psicopedagoga sorda de la Fundación CNSE y madre de dos niños sordos.
- Emilio Ferreiro Lago, doctorando sordo en Ciencias de la Salud en la Universidad de Castilla-La Mancha y creador de la web Escuelas Excepcionales.
- Menchu González Martín, directora sorda del CEE Josep Pla (Barcelona), maestra de educación especial, audición y lenguaje y profesora de LSC.
- Marian González Sánchez, maestra oyente, madre de un joven sordo y presidenta de la asociación de familias Volem Signar i Escoltar.
- Sandra Herranz Martín, maestra oyente de audición y lenguaje en el CEIP El Sol (Madrid) e intérprete de LSE.
- Maria Josep Jarque Moyano, filóloga oyente, lingüista, doctora en psicología de la educación y profesora asociada en la Universitat de Barcelona.
- Esperanza Morales López, catedrática oyente de Lingüística en la Universidade da Coruña, investigadora de bilingüismo intermodal y presidenta de la Asociación Española para el Estudio y la Implementación Educativa del Bilingüismo Lengua de Signos/Lengua Oral (BilinSig).

⁷³ Para consultar el guion de las entrevistas dirigidas a personas expertas del ámbito [académico](#), del ámbito de las [familias](#), y del ámbito [educativo](#).

- Rubén Nogueira Fos, excoordinador oyente del Programa ABC de educación bilingüe (español-LSE) en el IES Infante D. Juan Manuel de Murcia, profesor de Lengua y Literatura española en la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia y doctorando en Estudios Lingüísticos en la Universidade de Vigo.
- Mar Pérez Martín, psicóloga oyente, orientadora en el Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de Madrid (EOEP), investigadora y profesora en la Universidad Autónoma de Madrid.
- Eugenia Pericas Borreguero, especialista sorda en LSE, madre de dos niños sordos y presidenta de la Asociación Bilingüe de Padres de Niños Sordos (ABIPANS).
- Pilar Rodríguez Ramos, maestra oyente, logopeda y exdirectora del Colegio Hispanoamericano de la Palabra y del Colegio Gaudem.
- Susana Rodríguez Sánchez, exdirectora del CEIP El Sol y maestra oyente de audición y lenguaje en el Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de Madrid (EOEP).
- Ulyana Skalozub, especialista sorda y educadora en la Escuela Infantil Piruetas (Madrid).
- Marian Valmaseda Balanzategui, psicóloga oyente, exorientadora del Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid y exprofesora de la Universidad Pontificia de Salamanca y la Universidad Autónoma de Madrid.
- Marta Vinardell Maristany, maestra sorda, logopeda, psicopedagoga y orientadora educativa en un centro de secundaria con atención educativa inclusiva de la Consellería d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Miembro del equipo GELA. Formadora de centros y servicios educativos.

ANEXO II. Datos de los centros educativos con lengua de signos española

Presentación gráfica de los datos analizados⁷⁴

i. Características de los centros educativos

Gráfico 1. Muestra de centros por comunidades (n=39)

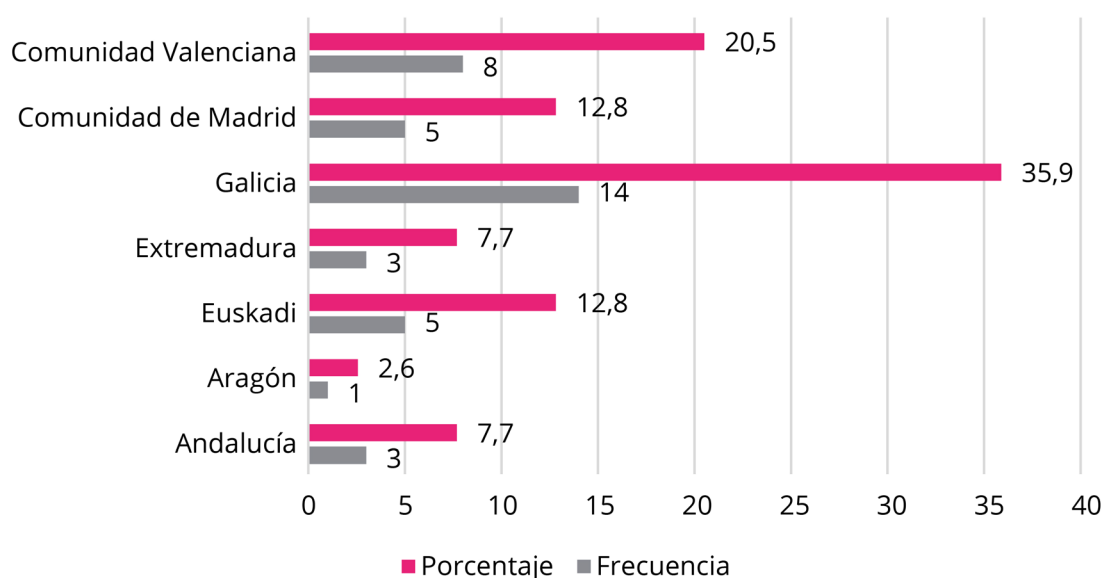
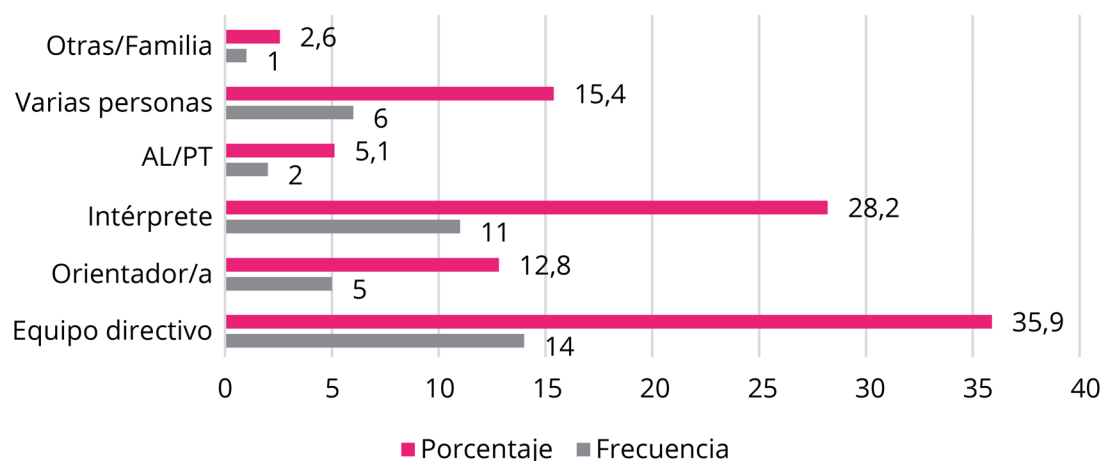
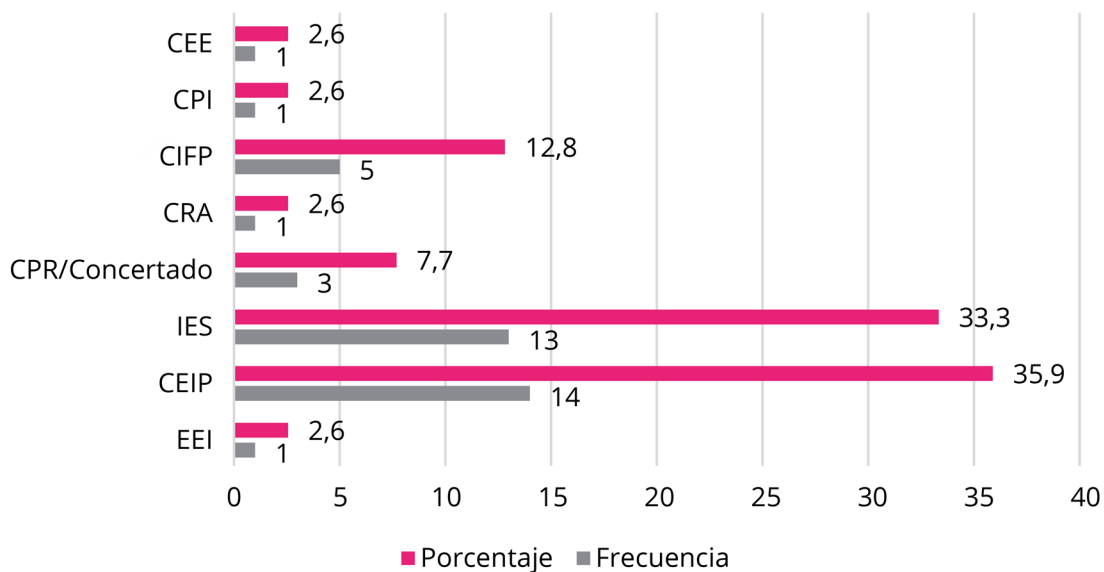


Gráfico 2. Perfil de la persona que cubre la encuesta (n=39)



74 Para consultar los cuestionarios remitidos a los centros educativos.

Gráfico 3. Tipo de centro educativo (n=39)



CEE: Centro de Educación Especial; CPI: Centro de Primera Infancia; CIFP: Centro Integrado de Formación Profesional; CRA: Centro Rural Agrupado; CPR: Centro Privado; IES: Instituto de Educación Secundaria; CEIP: Centro de Educación Infantil y Primaria; EEI: Escuela de Educación Infantil.

Gráfico 4. Alumnado total en el centro (n=39)

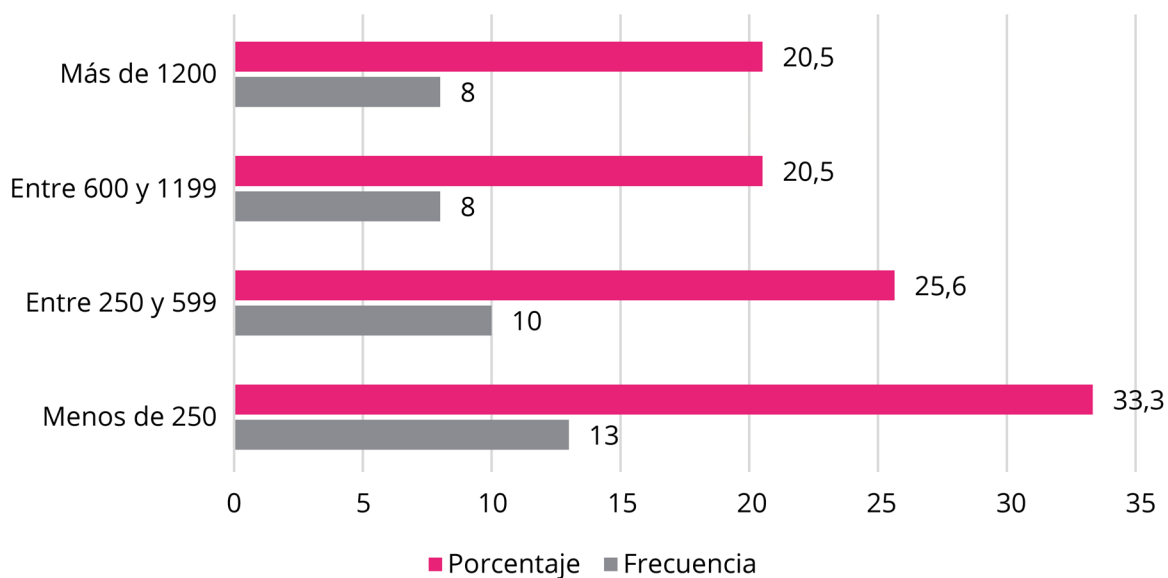


Gráfico 5. Alumnado sordo en el centro (n=39)

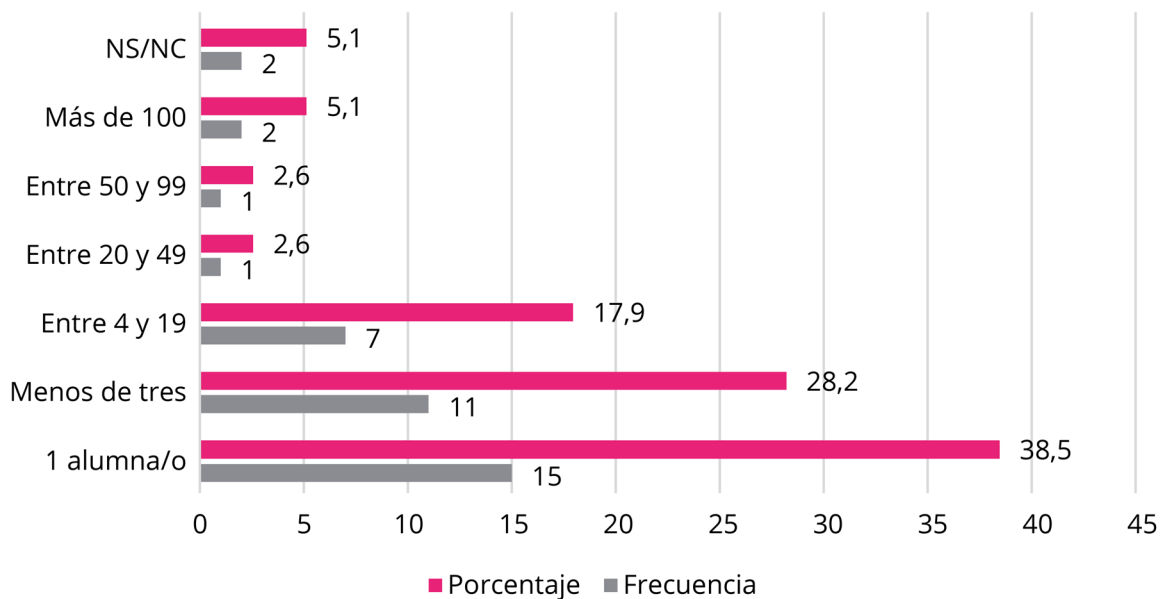


Gráfico 6. Frecuencia en la escolarización de alumnado sordo (n=39)

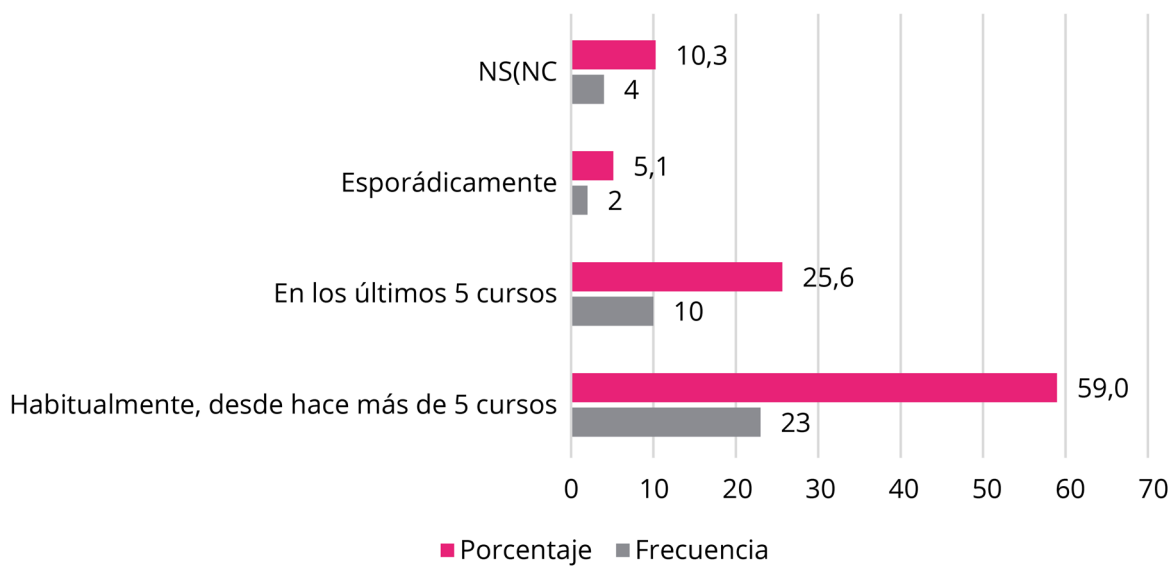


Gráfico 7. Media de alumnado sordo por curso académico (n=39)

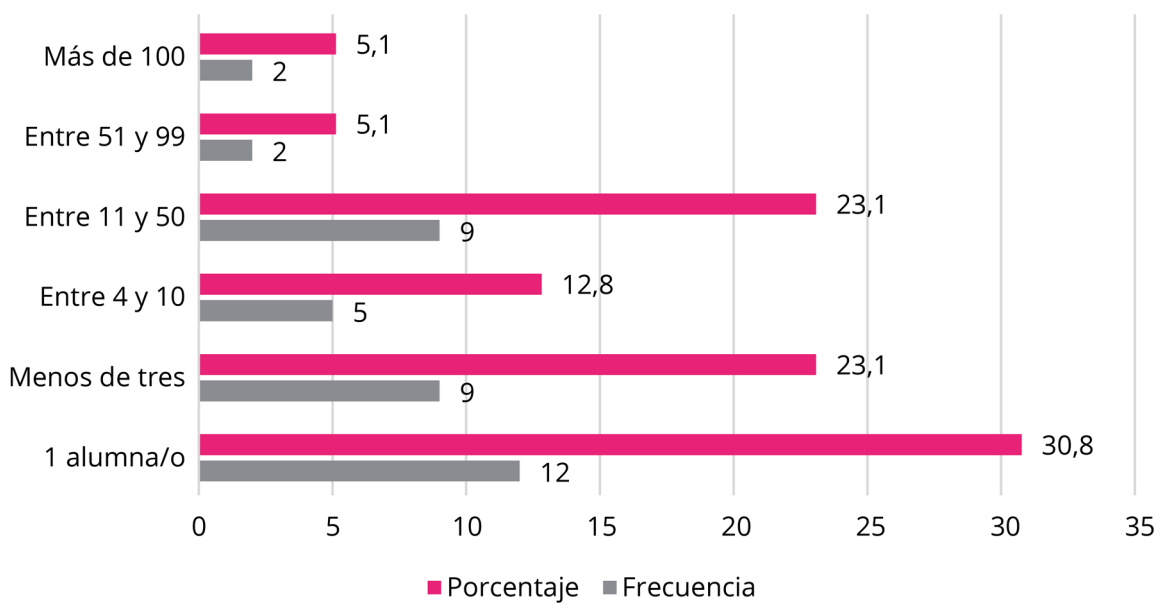


Gráfico 8. Número de alumnado sordo por aula (n=39)

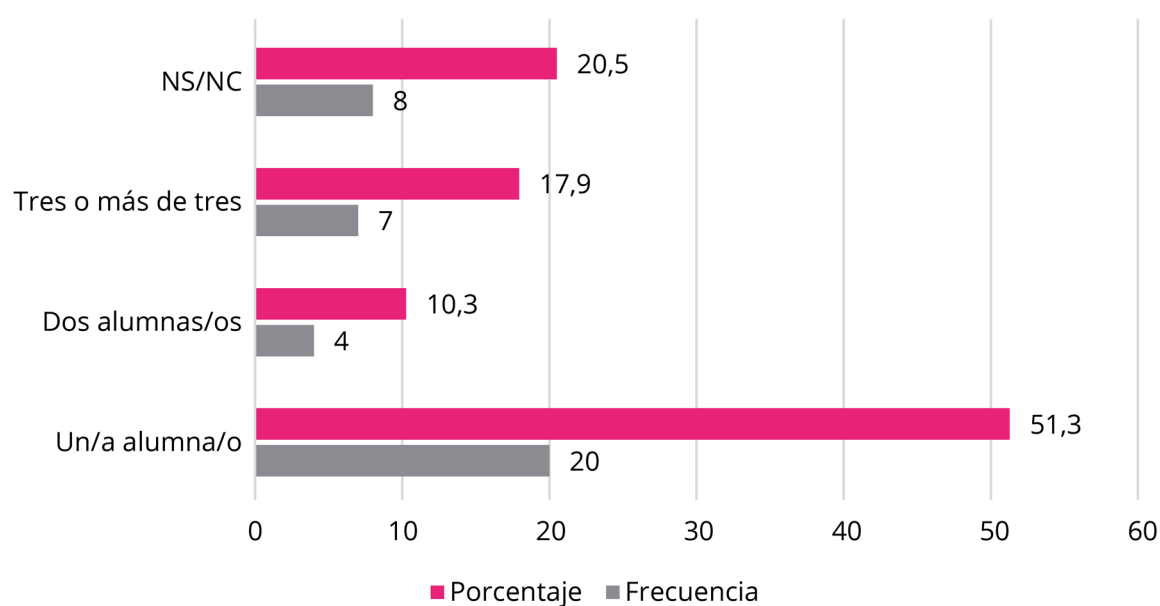


Gráfico 9. Modalidades de escolarización (n=39)

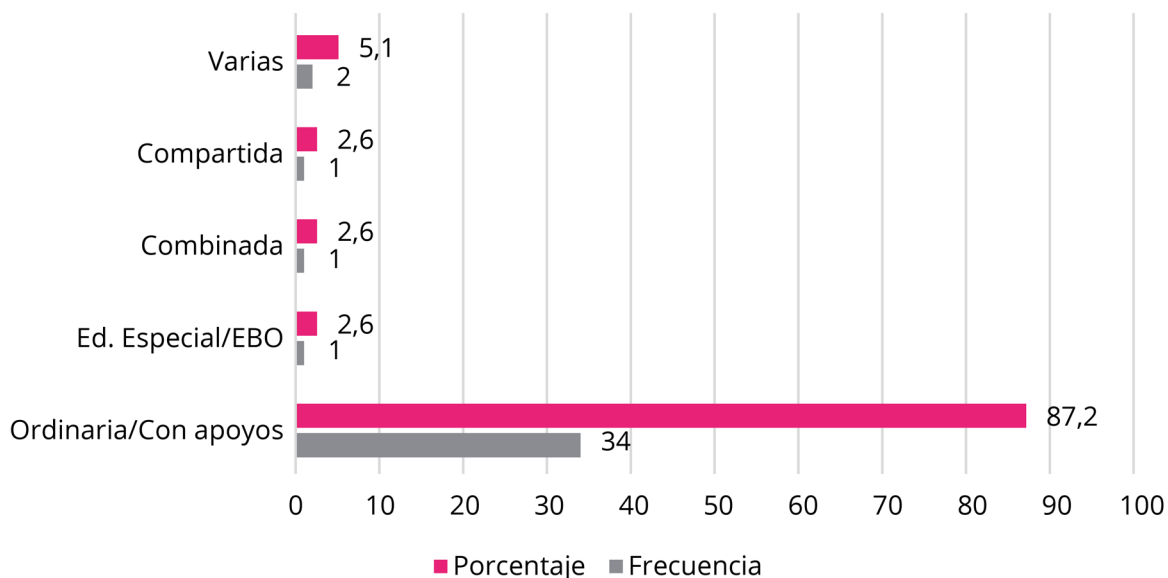


Gráfico 10. Derivación al centro del alumnado sordo (n=39)

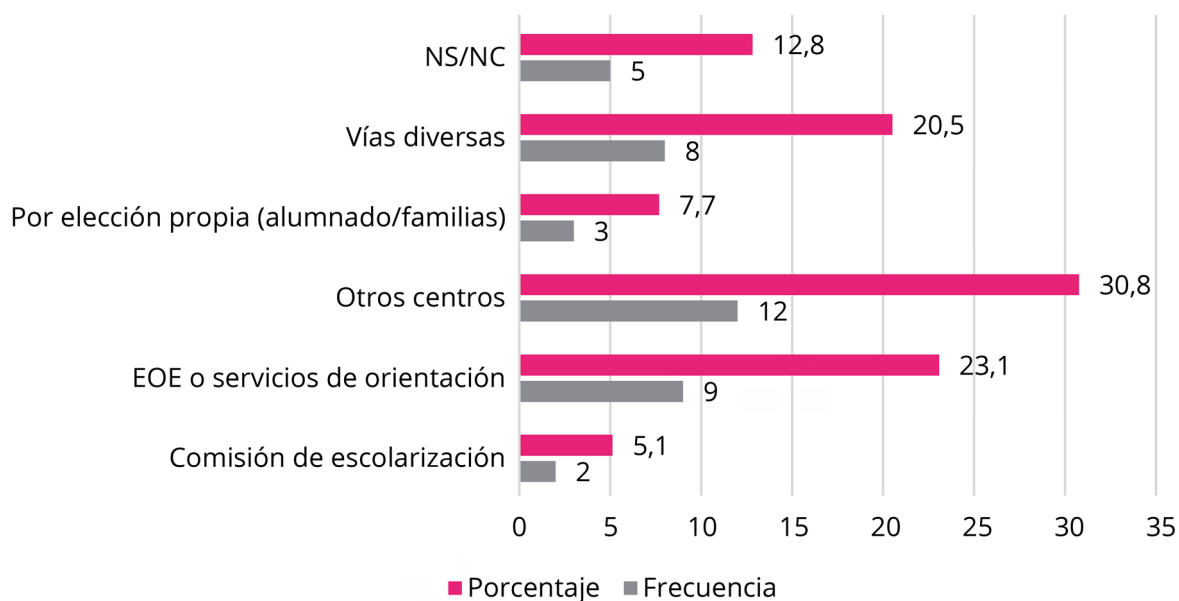


Gráfico 11. Continuidad entre centros de referencia (n=39)

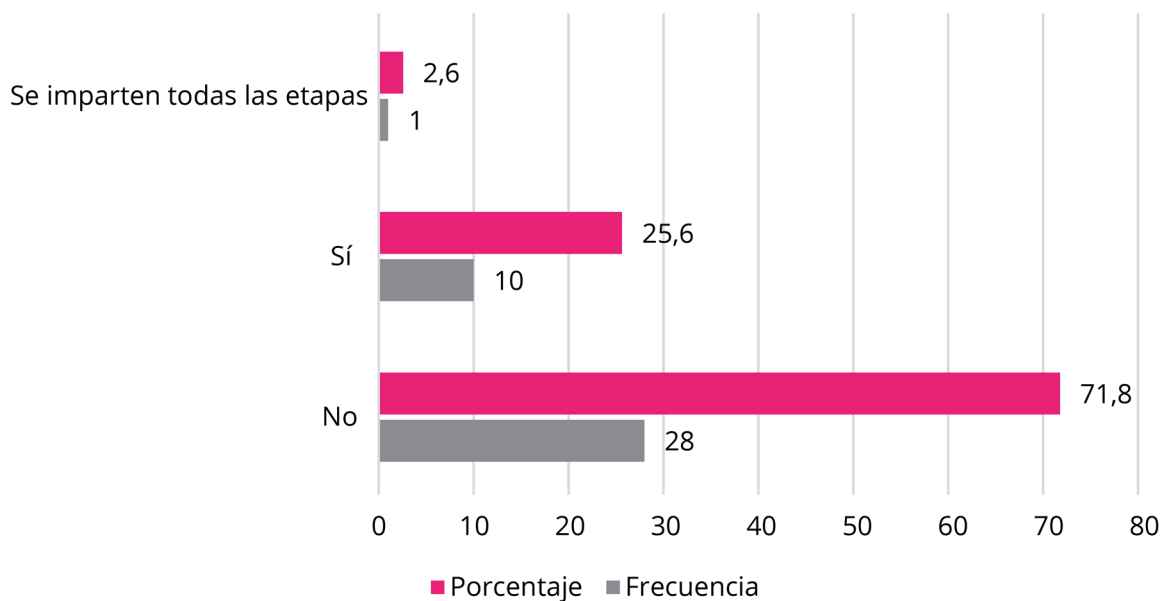


Gráfico 12. Profesorado total en el centro (n=39)

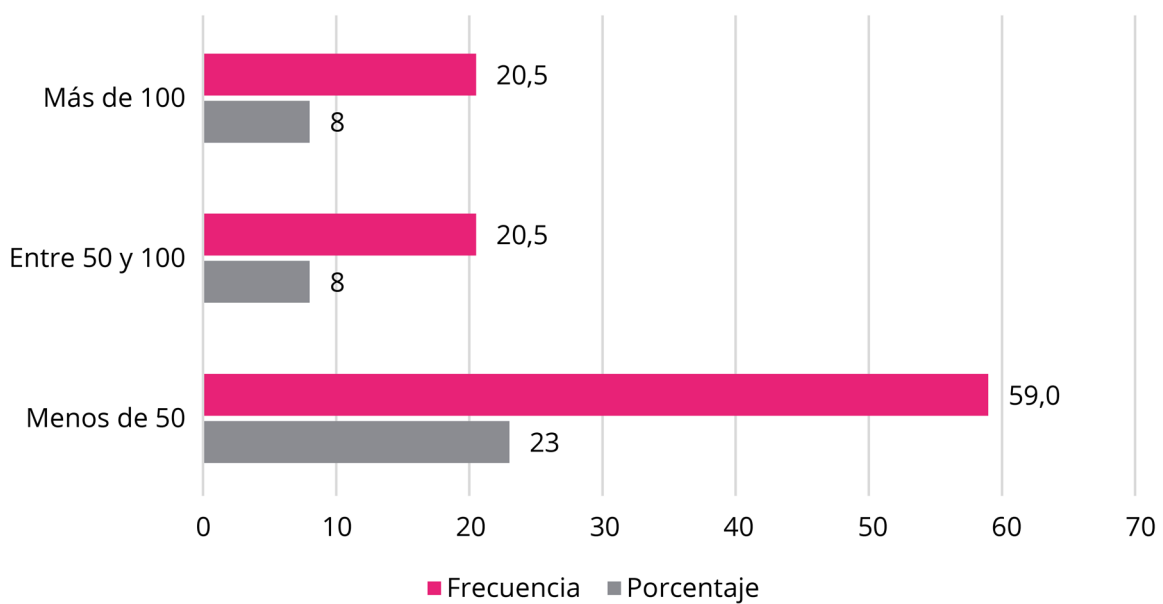


Gráfico 13. Perfiles profesionales para la atención al alumnado sordo (n=39)

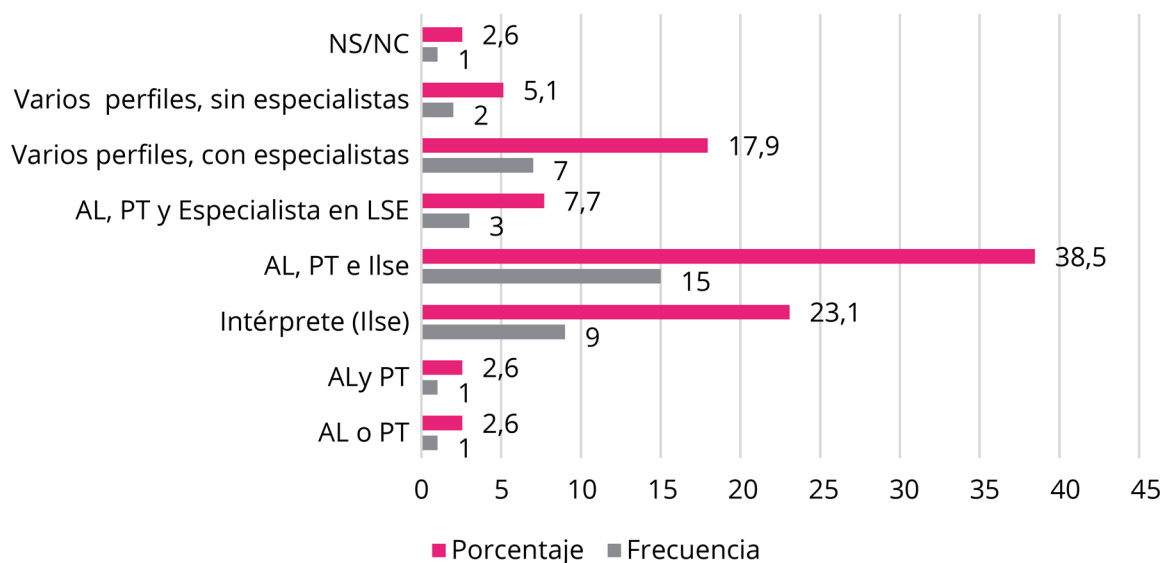
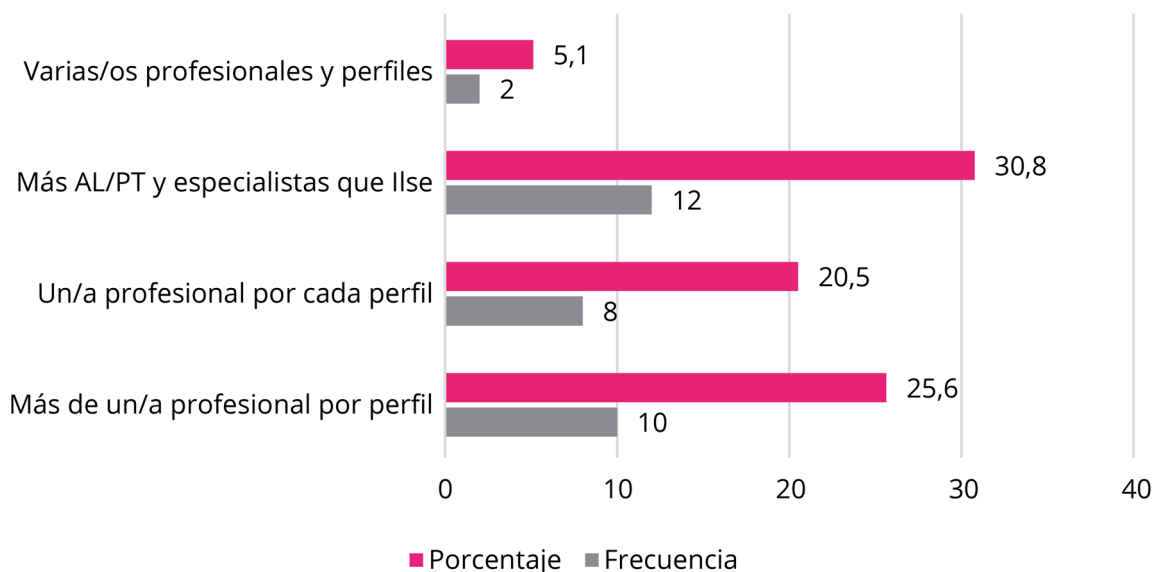


Gráfico 14. Proporción de profesionales por perfil (n=32)



* En los casos en los que la *n* no coincide con el número total de encuestadas (39 centros o 13 administraciones), la *n* del título se refiere solo al número de centros o administraciones que han respondido a una determinada cuestión.

Gráfico 15. Profesionales sordas/os en el centro (n=39)

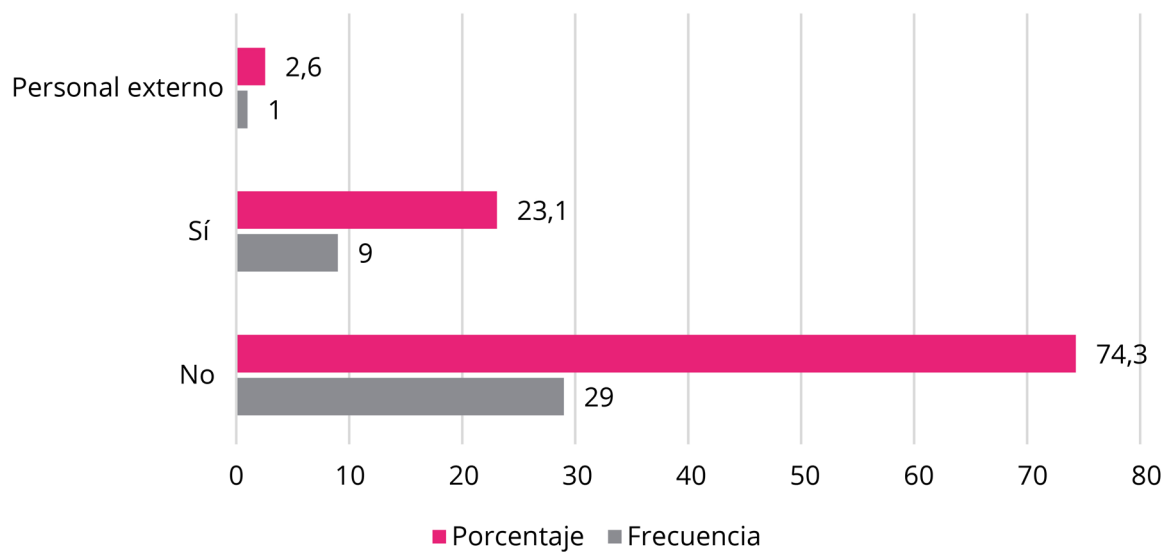


Gráfico 16. Gestión externa de profesionales en LSE (n=23)

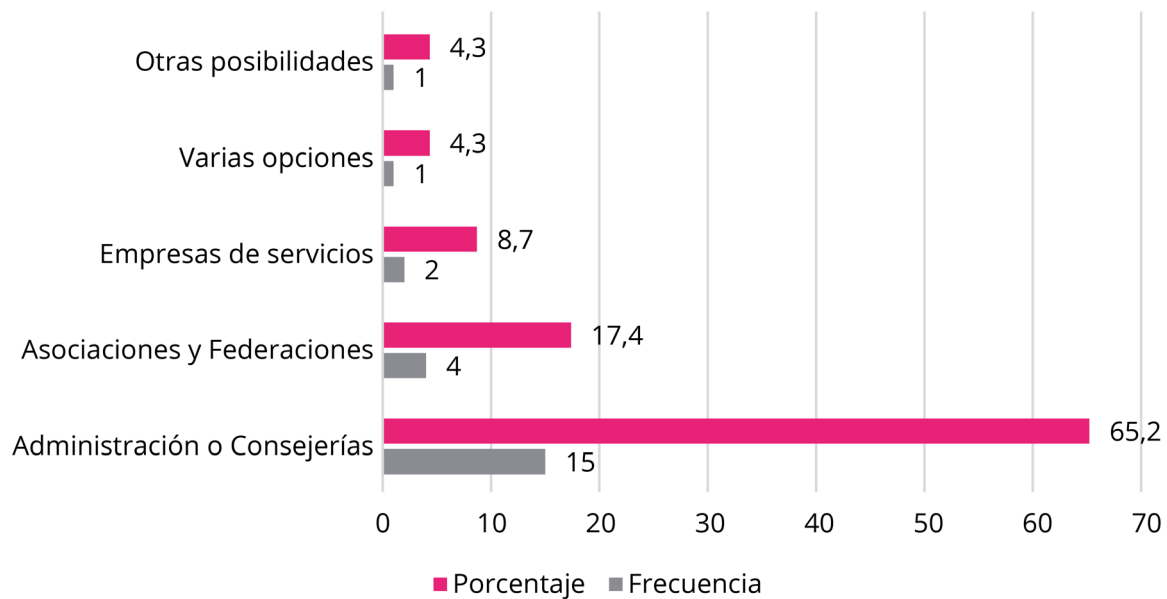
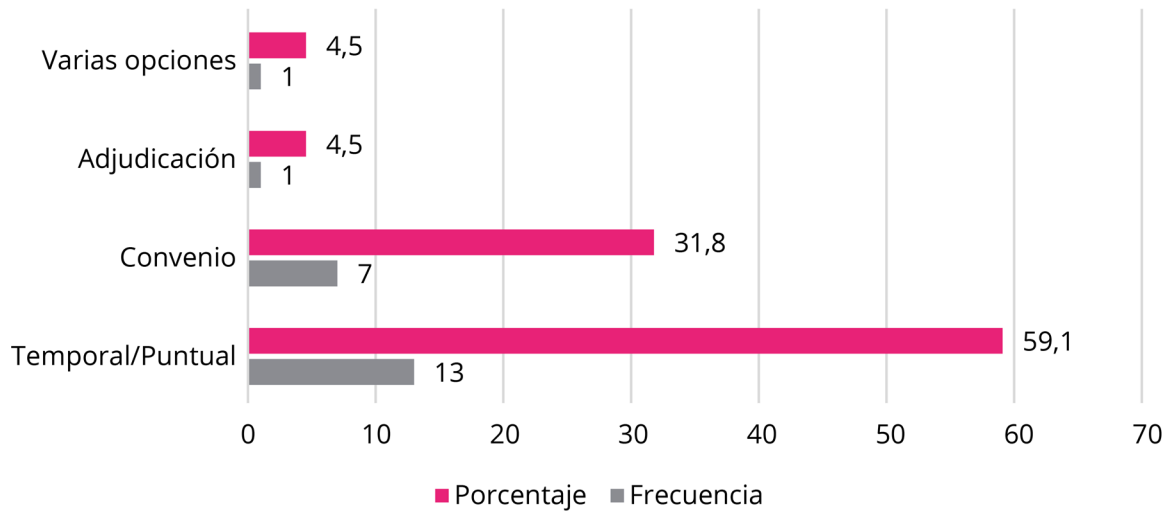


Gráfico 17. Modalidad o tipología de contratación de profesionales externos (n=22)



ii. Datos sobre el uso de la LSE en los centros educativos

Gráfico 18. Proyecto lingüístico de centro bi/plurilingüe (n=39)

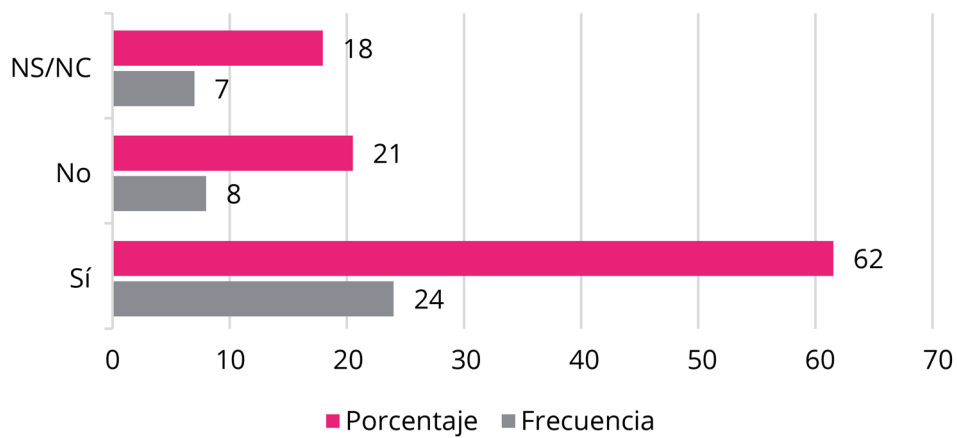


Gráfico 19. Incorporación de la LSE en el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC)

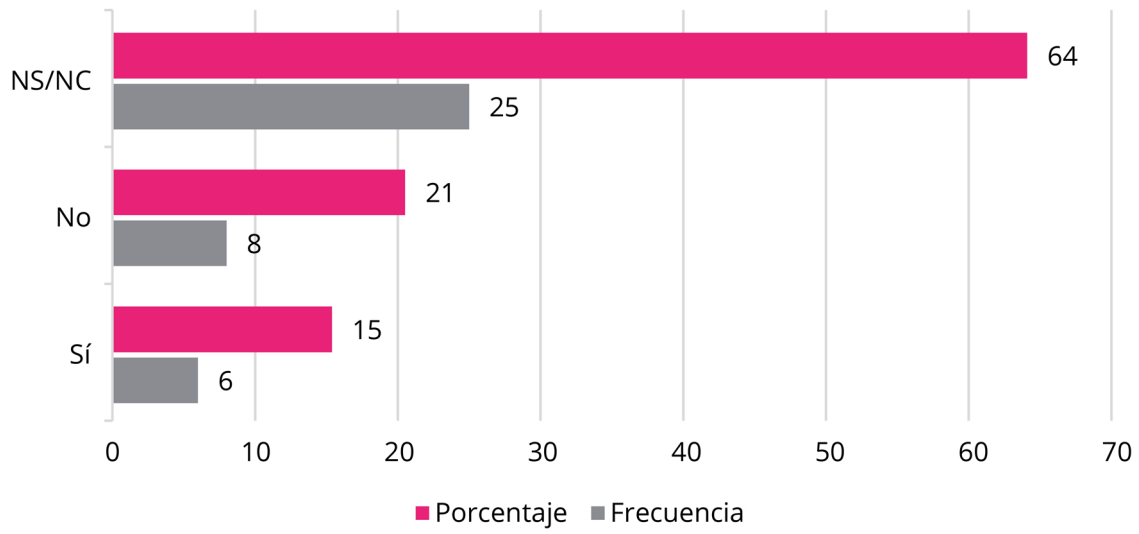


Gráfico 20. Proyecto bilingüe en LSE y Lengua(s) oral(es) (n=39)

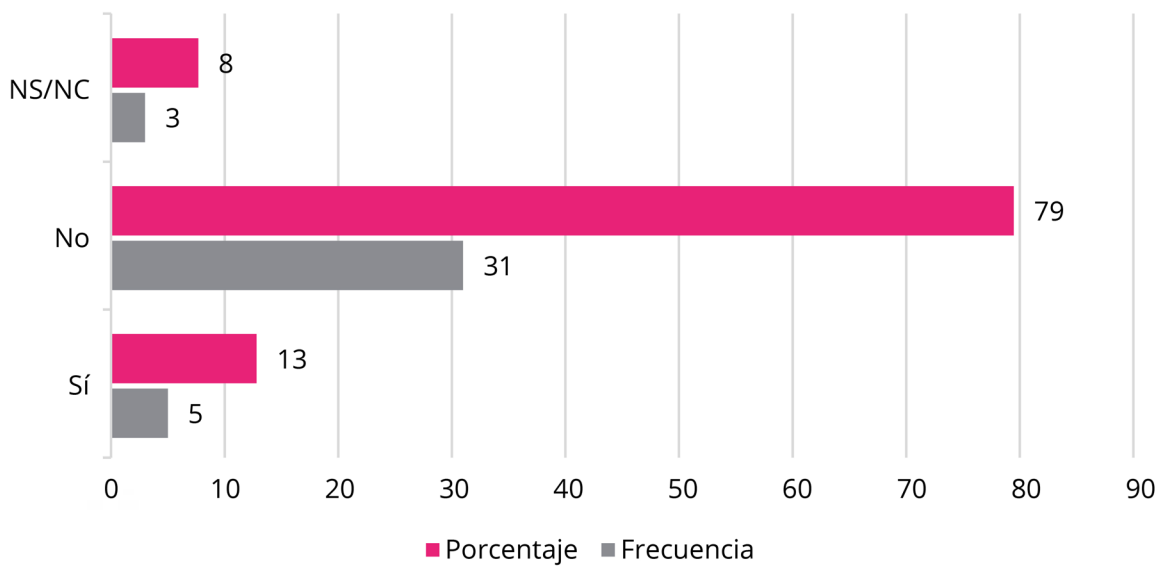


Gráfico 21. Número de alumnado sordo que usa la LSE en el centro (n=39). Curso 2023/2024

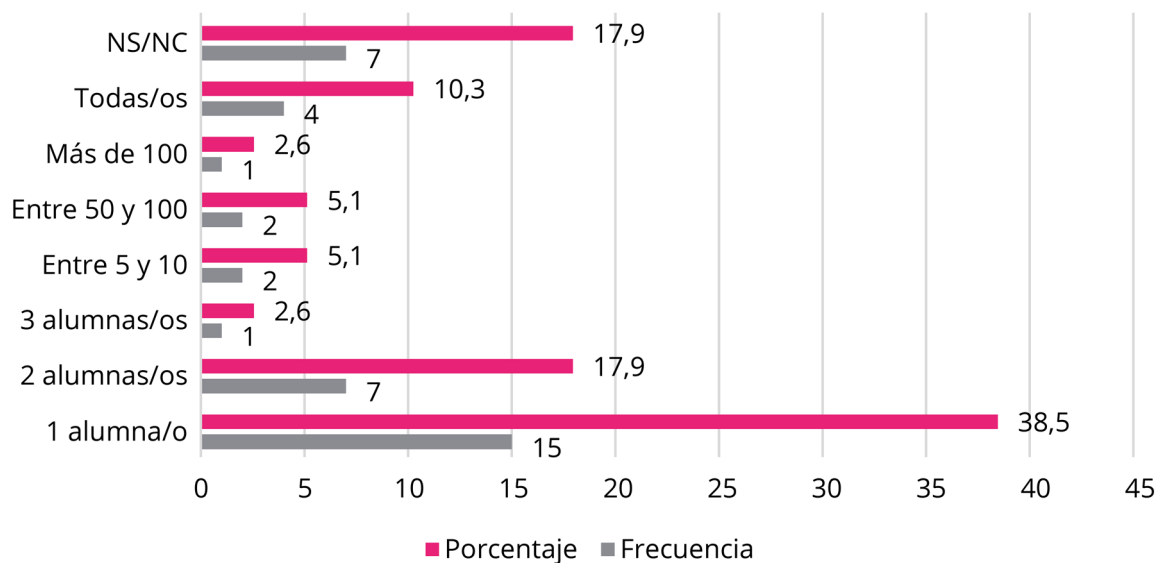


Gráfico 22. Realización de adaptaciones al alumnado sordo y signante (n=39)

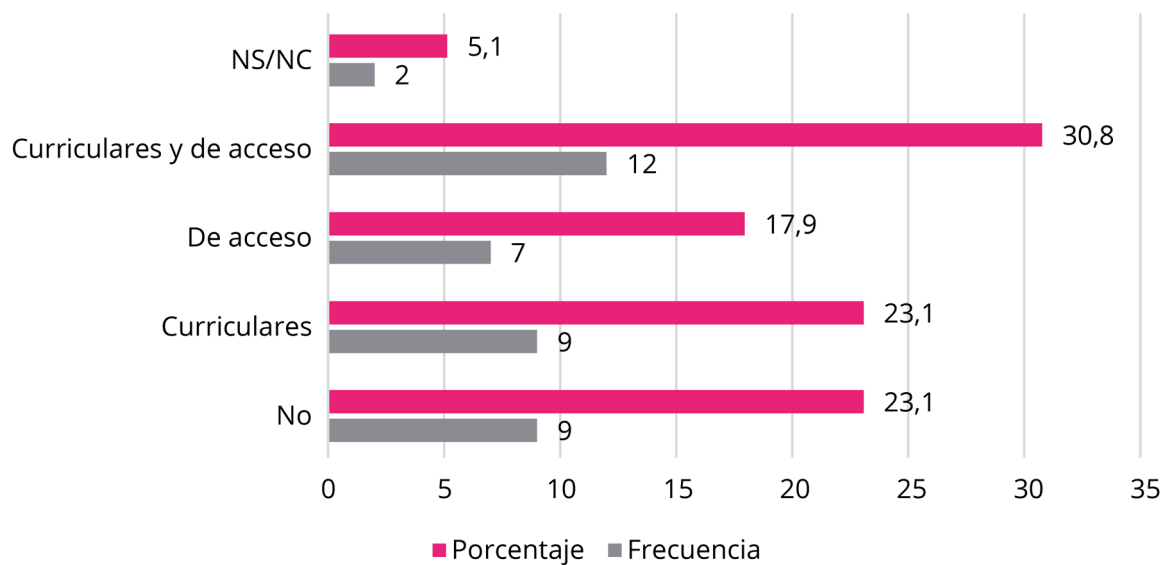


Grafico 23. Tipos de adaptaciones en LSE (n=27)

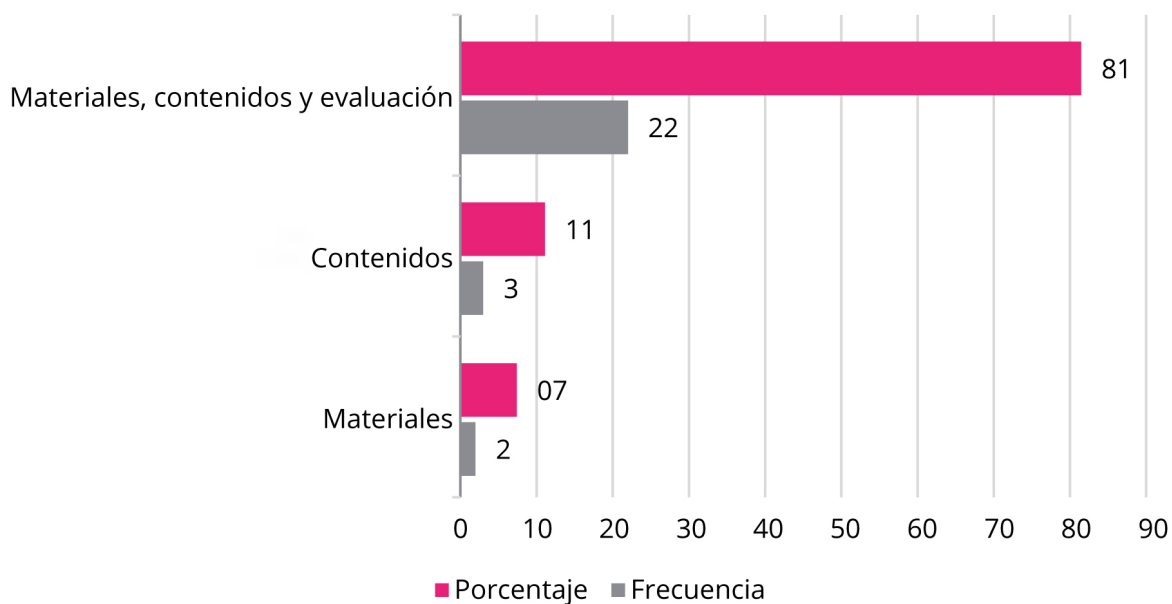


Gráfico 24. Responsable de elaborar las adaptaciones del alumnado sordo y signante (n=29)

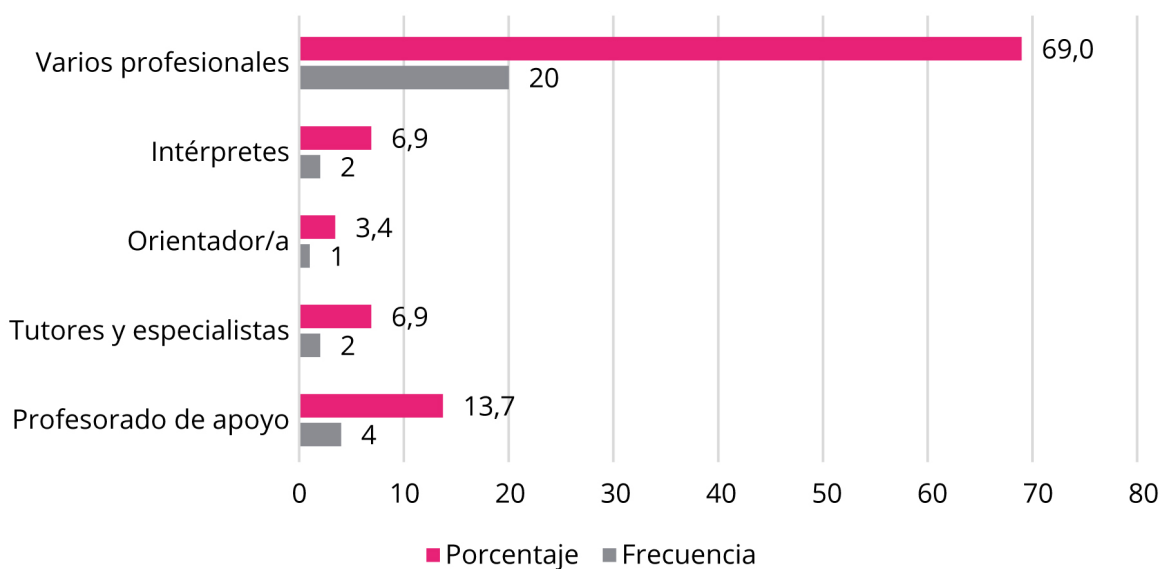


Gráfico 25. Agrupamientos específicos de alumnado sordo en el centro (n=39)

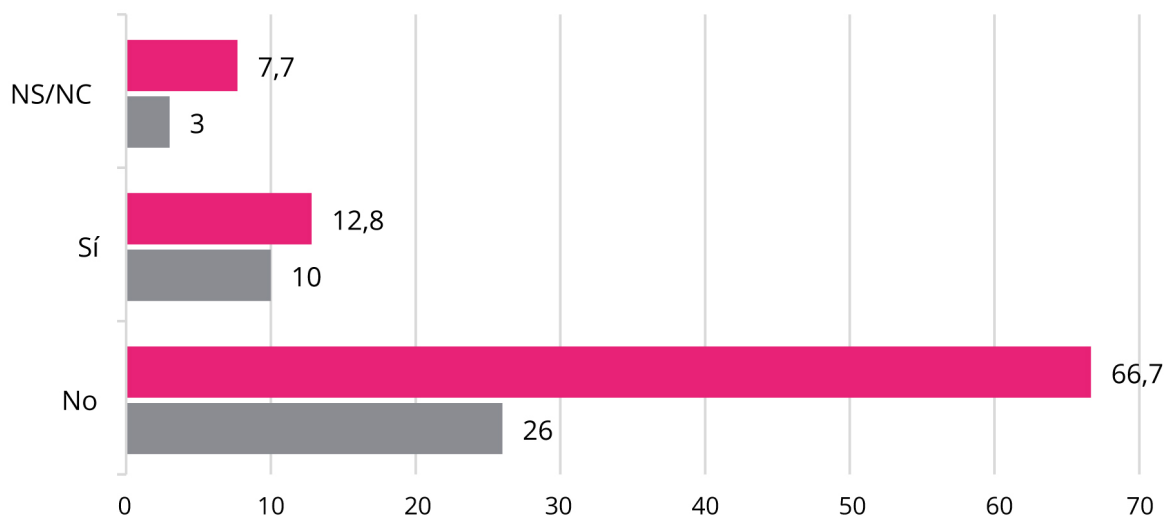


Gráfico 26. Tipos de agrupamientos de alumnado sordo y signante en el centro (n=39)

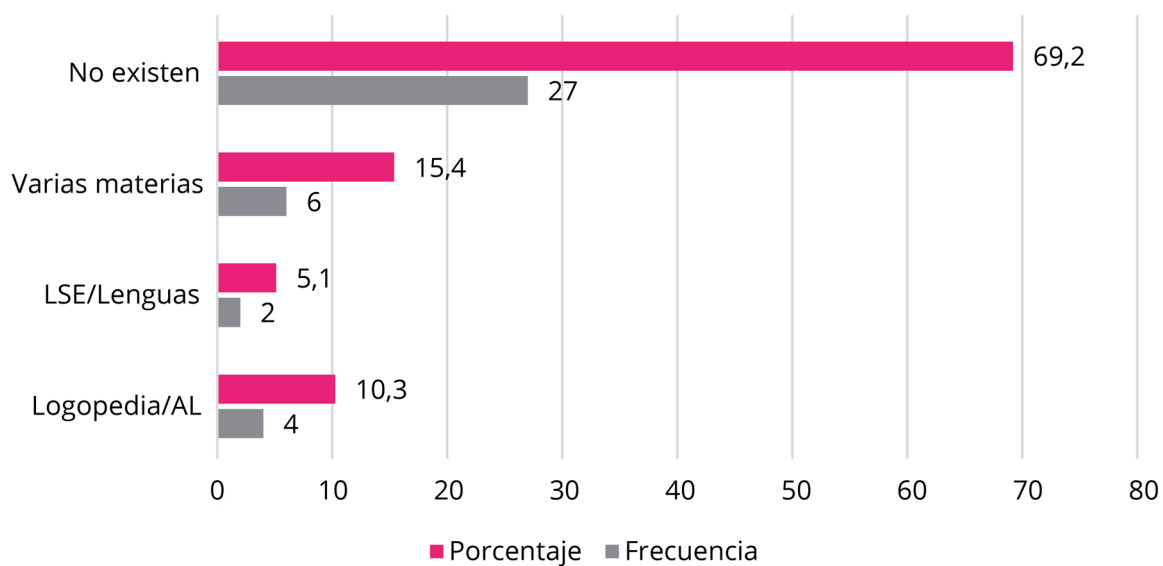


Gráfico 27. Agrupamientos específicos entre el alumnado sordo y signante del centro para la enseñanza de la(s) lengua(s) oral(es) (n=39)

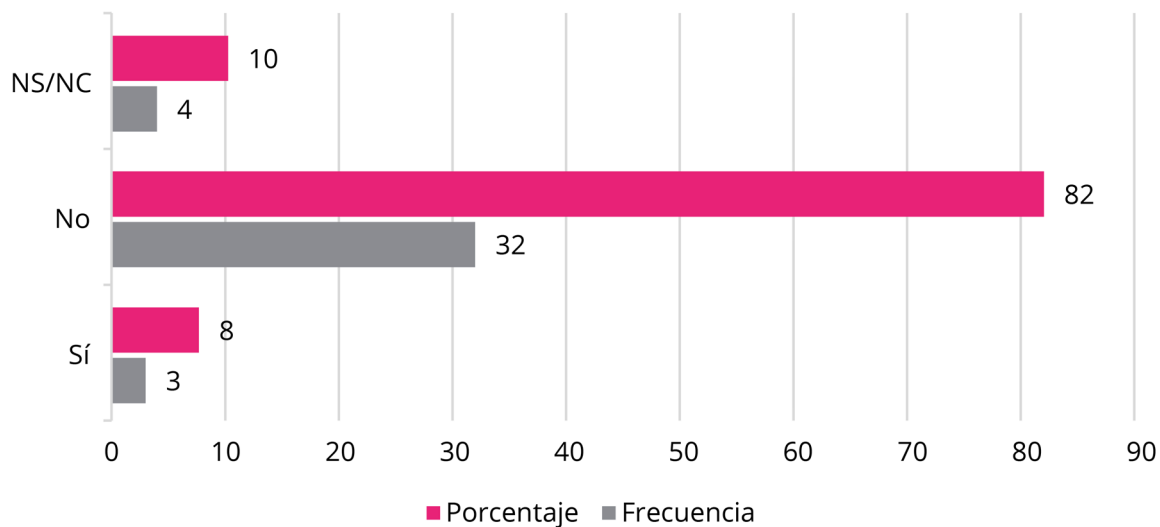


Gráfico 28. Formación en LSE en el centro (n=39)

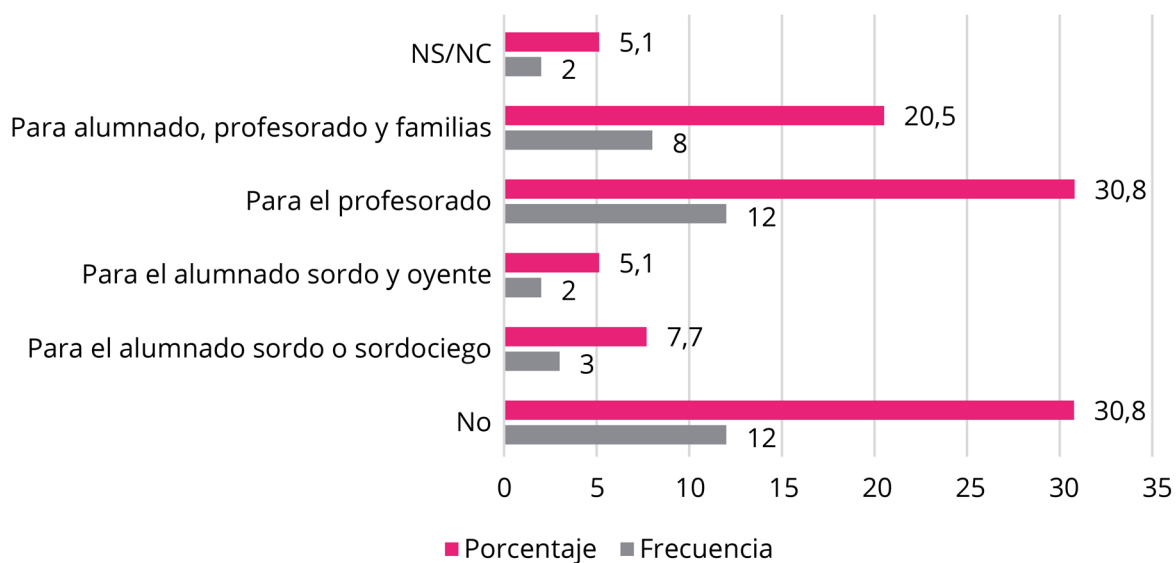


Gráfico 29. Modos de formación en LSE (n=39)

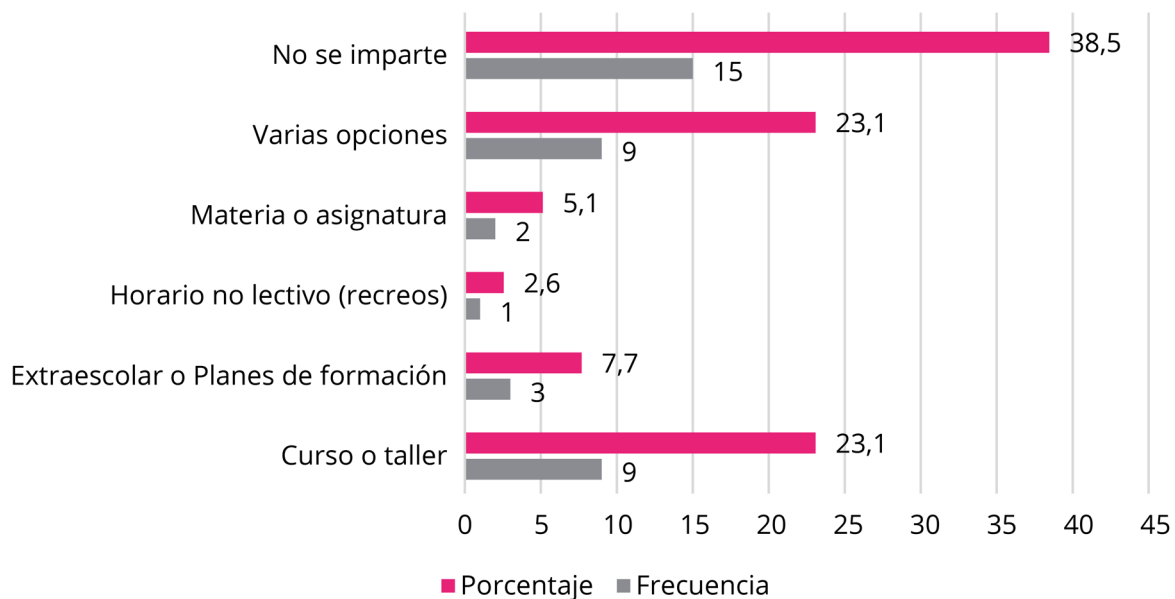


Gráfico 30. Enseñanza de la LSE en el currículo escolar (n=23)

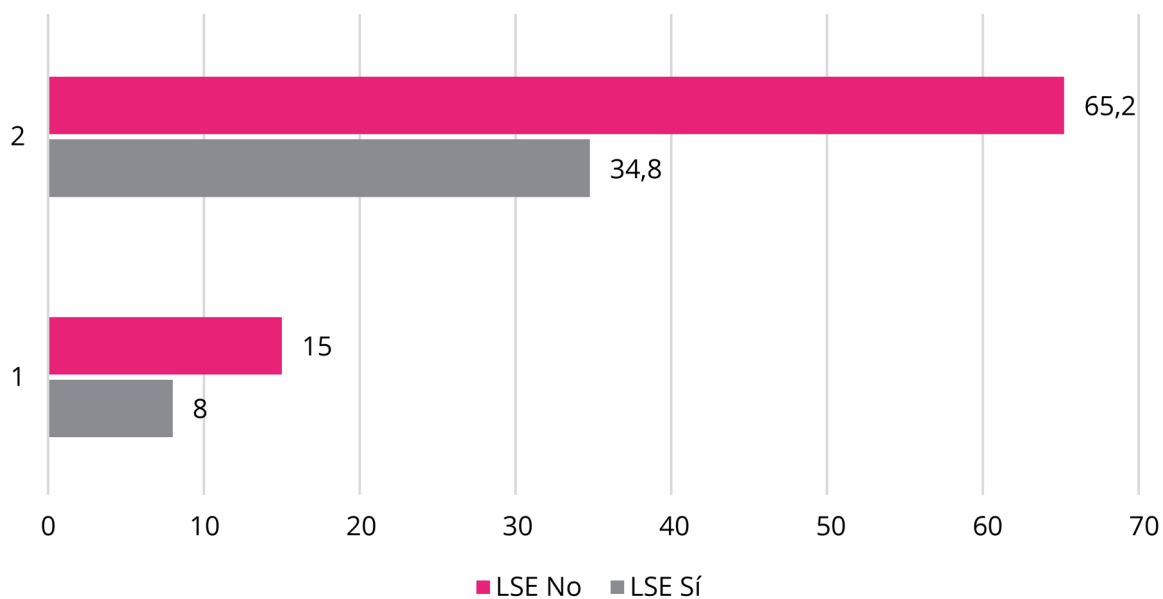


Gráfico 31. Frecuencia de la enseñanza de la LSE en el horario lectivo (h/sem) (n=16)

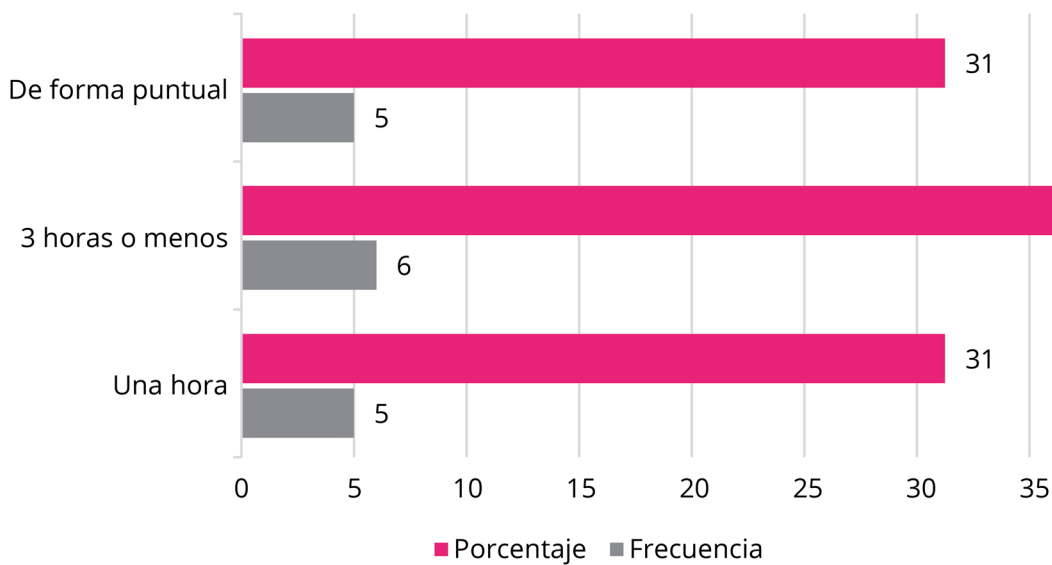


Gráfico 32. Profesional que enseña la LSE en el centro (n=26)

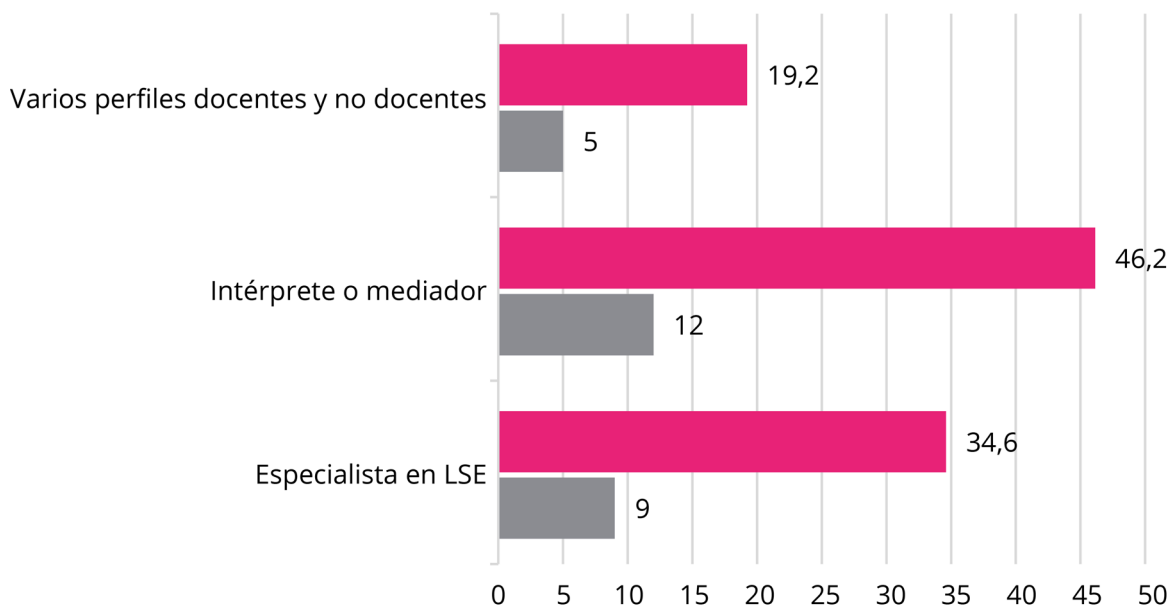


Gráfico 33. Nivel de conocimiento de la LSE por parte de especialistas en AL y PT (n=39)

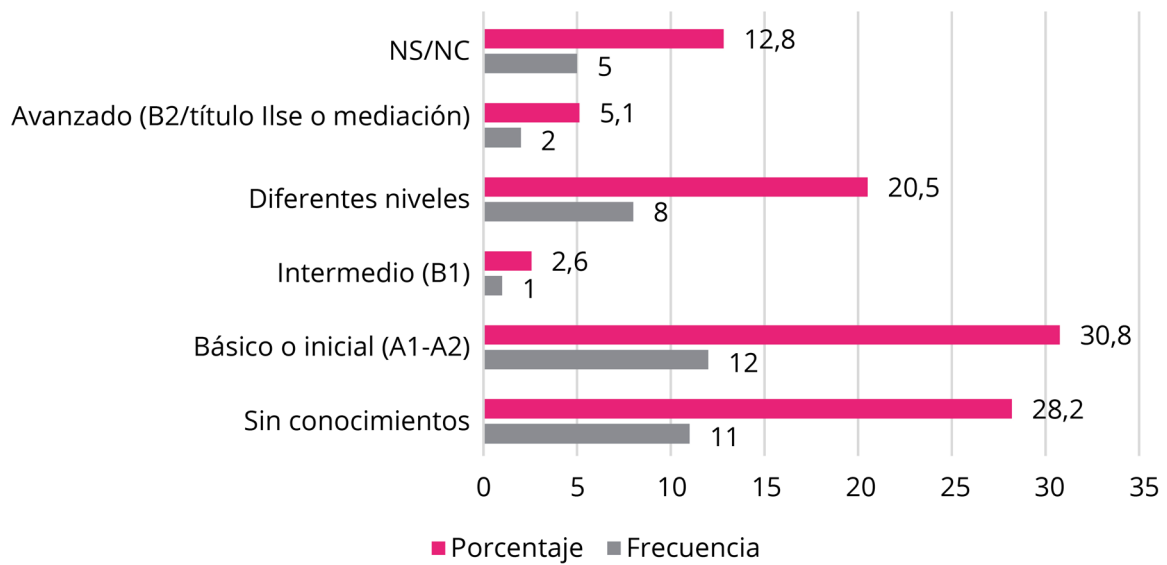


Gráfico 34. Nivel de conocimiento de la LSE de tutores y profesorado (n=39)

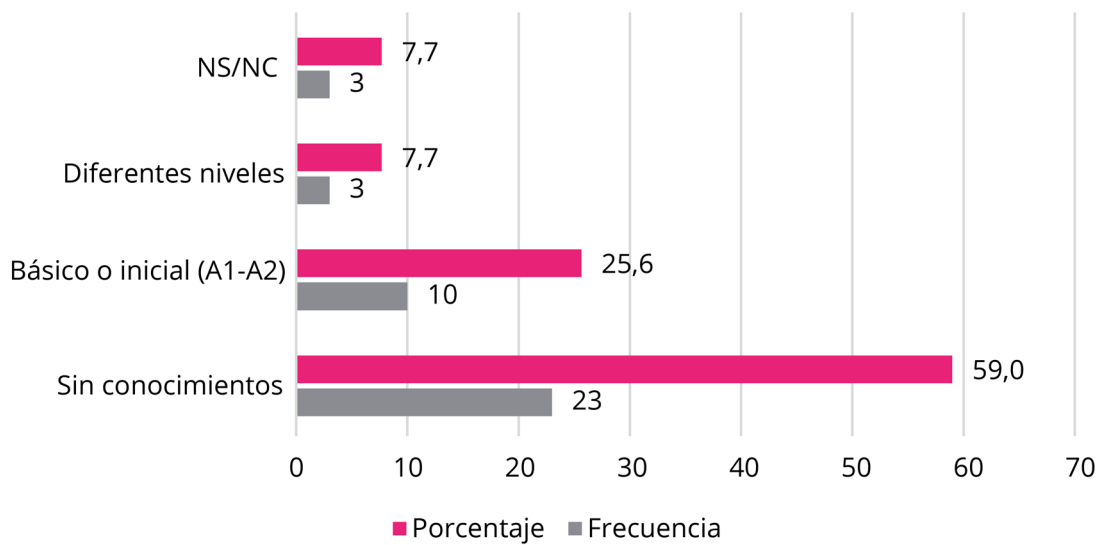


Gráfico 35. Difusión y valoración de la LSE en el centro (n=39)

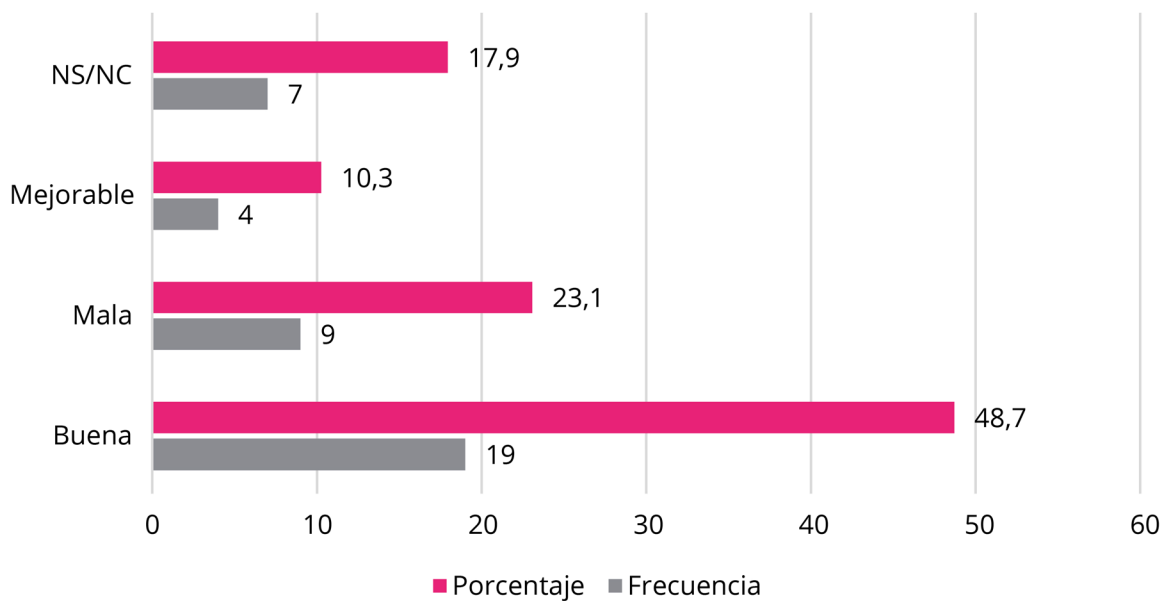


Gráfico 36. Identificación como centro bilingüe LSE y lengua(s) oral(es) (n=39)

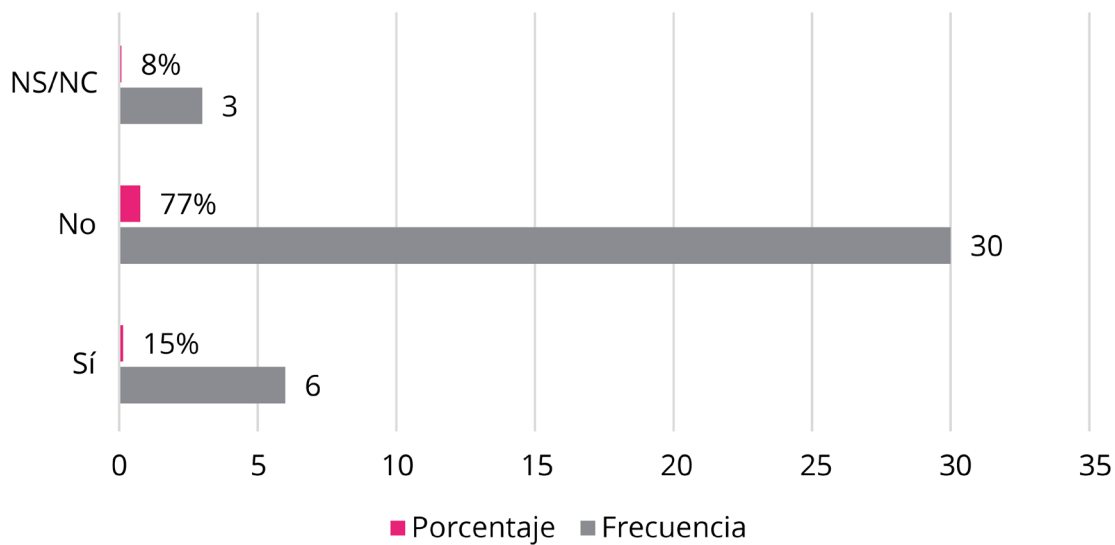
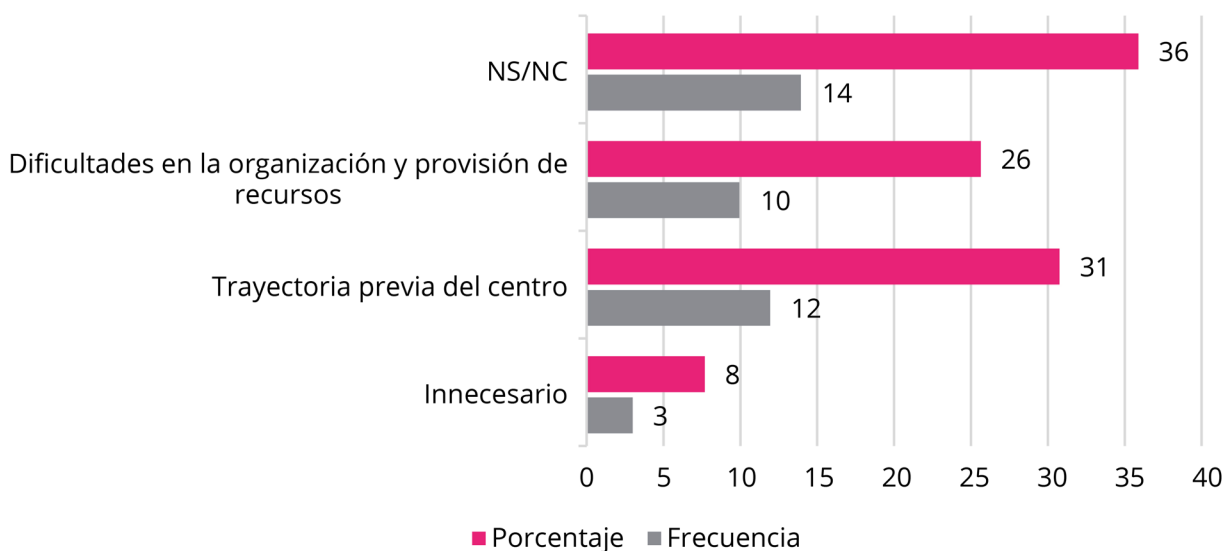


Gráfico 37. Motivos por los que se definen, o no, como un centro bilingüe en LSE y lengua(s) oral(es) (n=39)



iii. Otros datos sobre el proyecto educativo de los centros

Gráfico 38. Coordinación entre los profesionales que atienden al alumnado sordo en LSE (n=39)

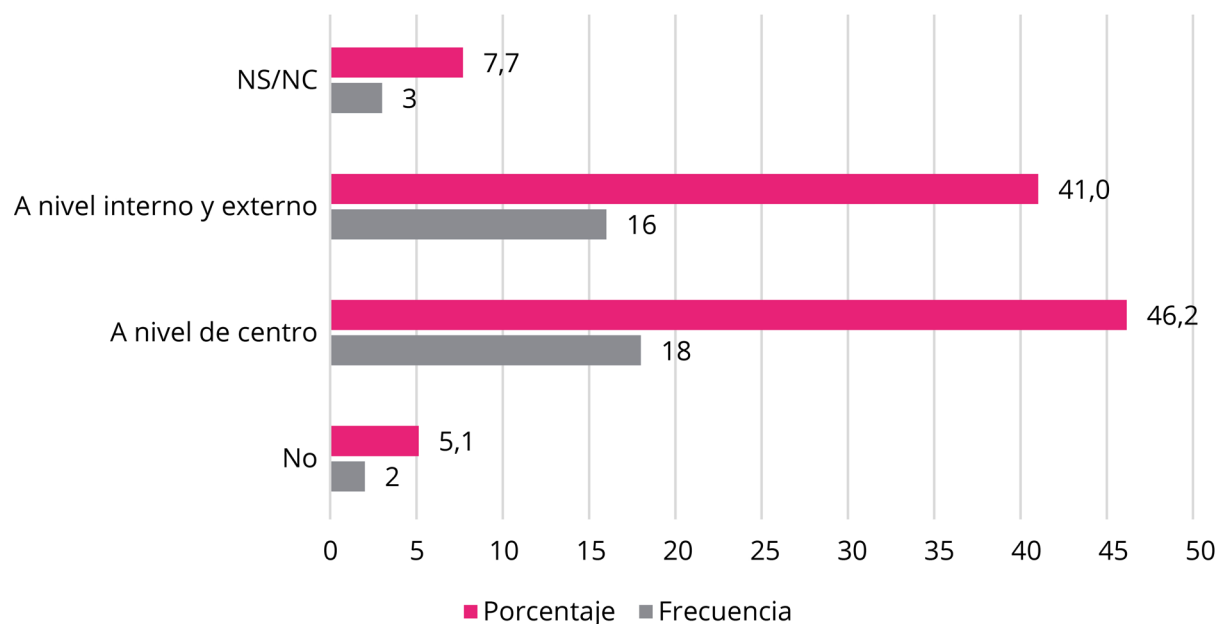


Gráfico 39. Responsable de la coordinación entre los diferentes profesionales (n=39)

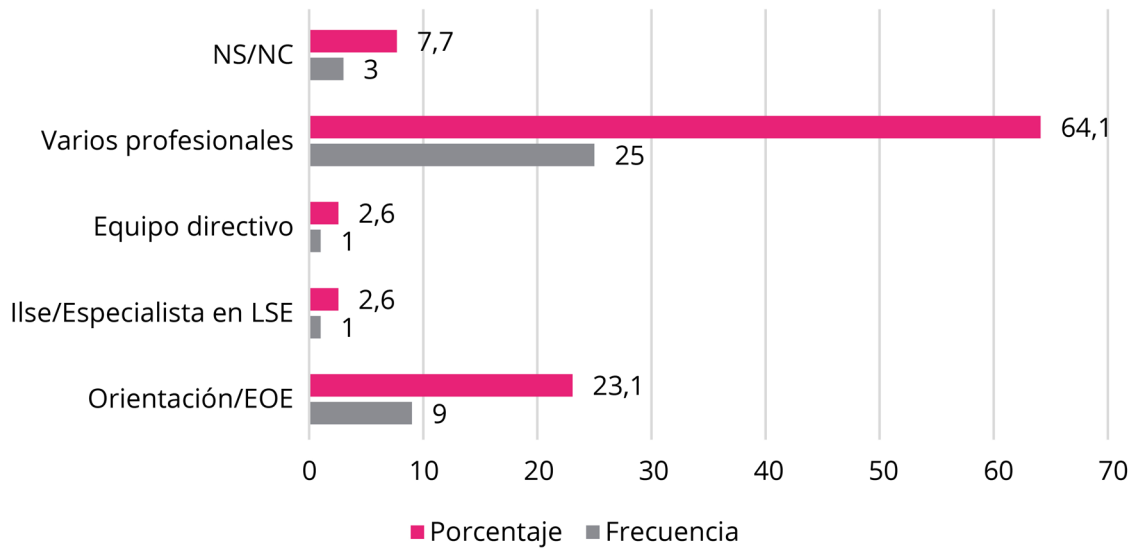


Gráfico 40. Frecuencia de la coordinación entre profesionales (n=27)

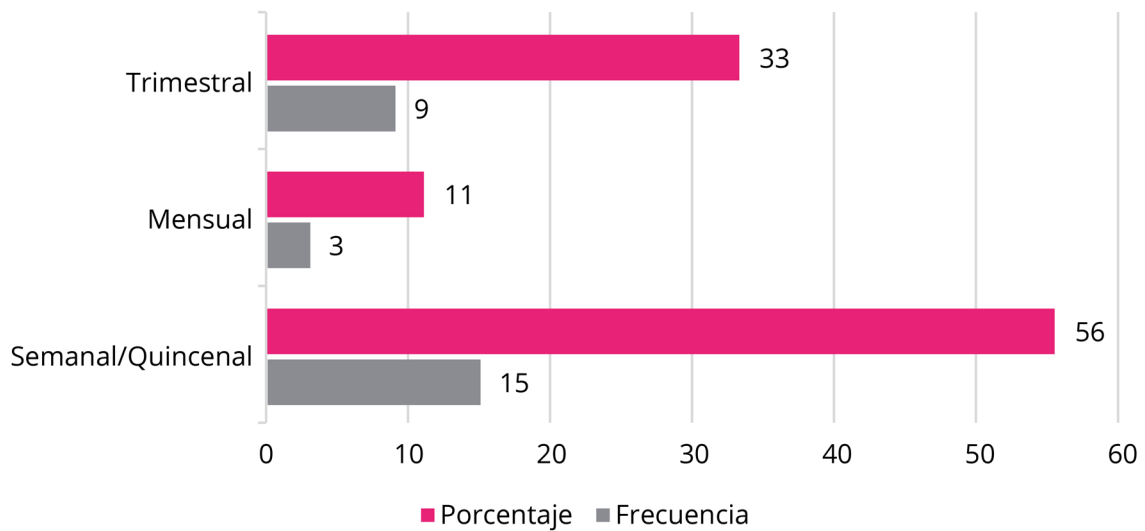


Gráfico 41. Medios de apoyo a la comunicación oral (n=39)

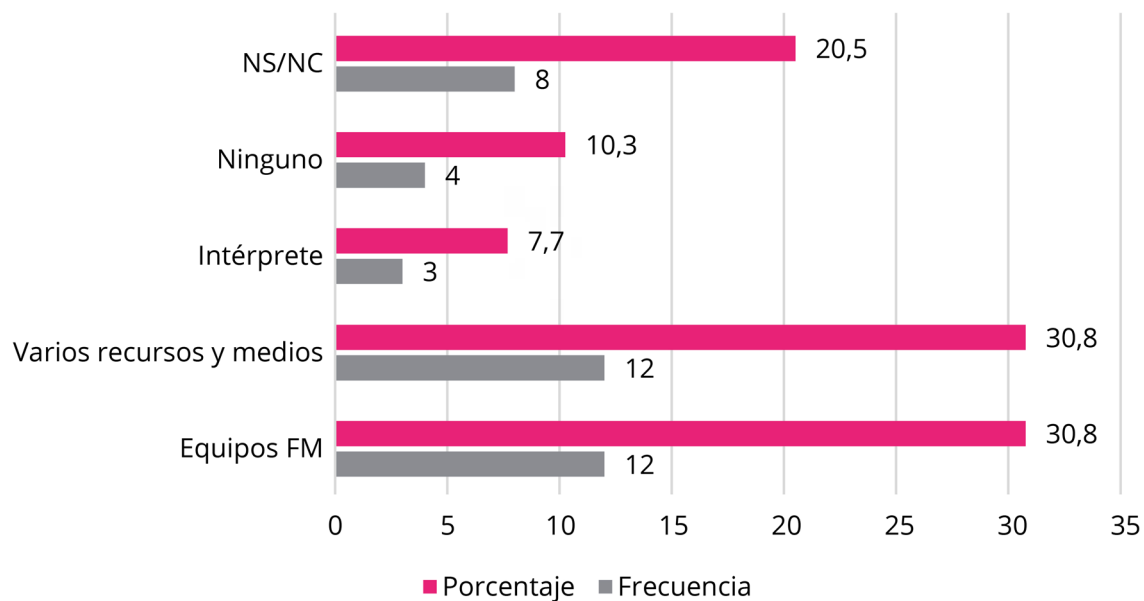


Gráfico 42. Manejo de los medios y recursos de apoyo a la comunicación oral entre los profesionales del centro (n=39)

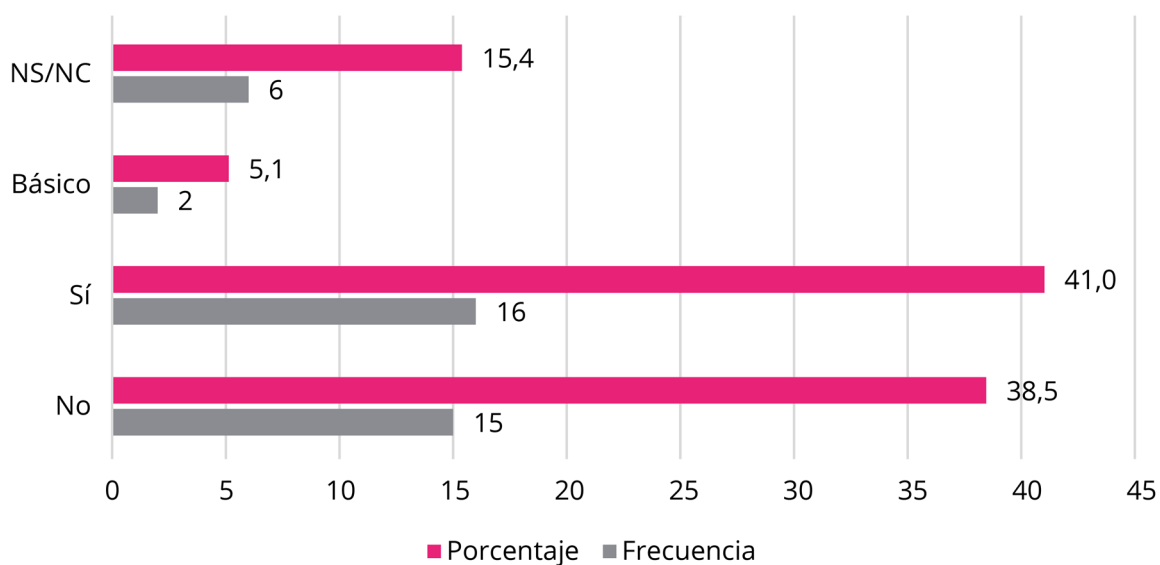


Gráfico 43. Conocimiento y uso de los medios y recursos de apoyo a la comunicación oral de las y los profesionales (n=39)

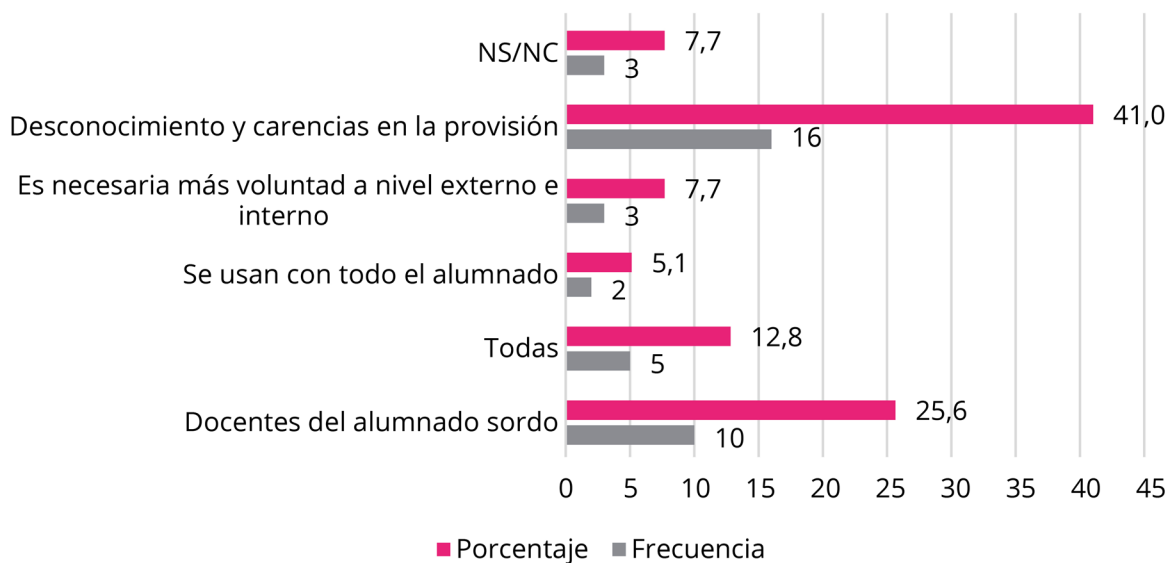
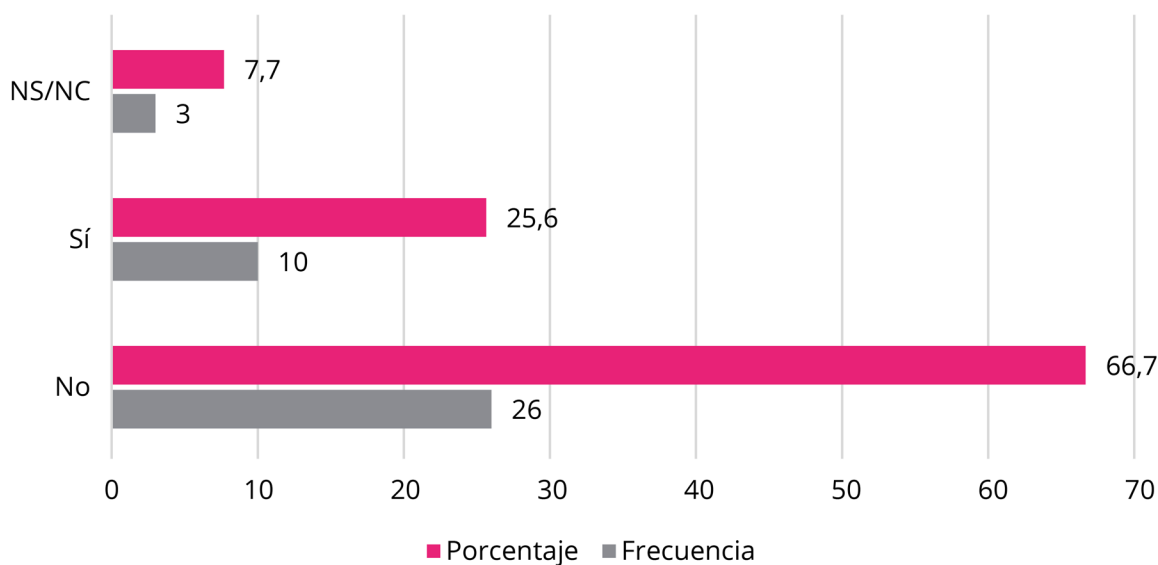


Gráfico 44. Convenio para la gestión de medios y recursos de apoyo a la comunicación oral (n=39)



ANEXO III. Datos de las administraciones educativas

Presentación gráfica de los datos analizados⁷⁵

i. Datos sobre la escolarización en LSE de la comunidad

Gráfico 45. Cargo o perfil de la persona encuestada (n=13)

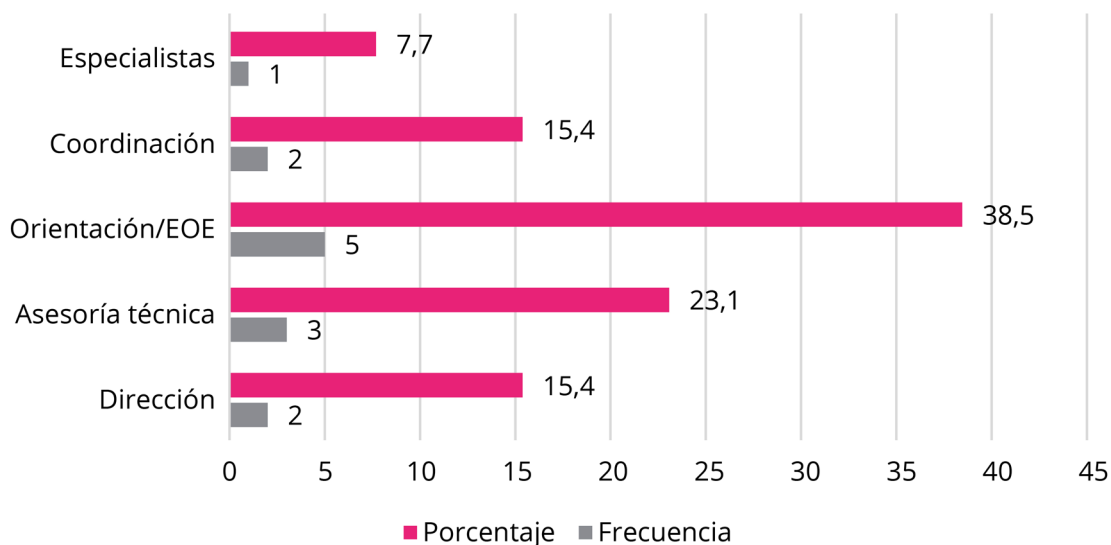
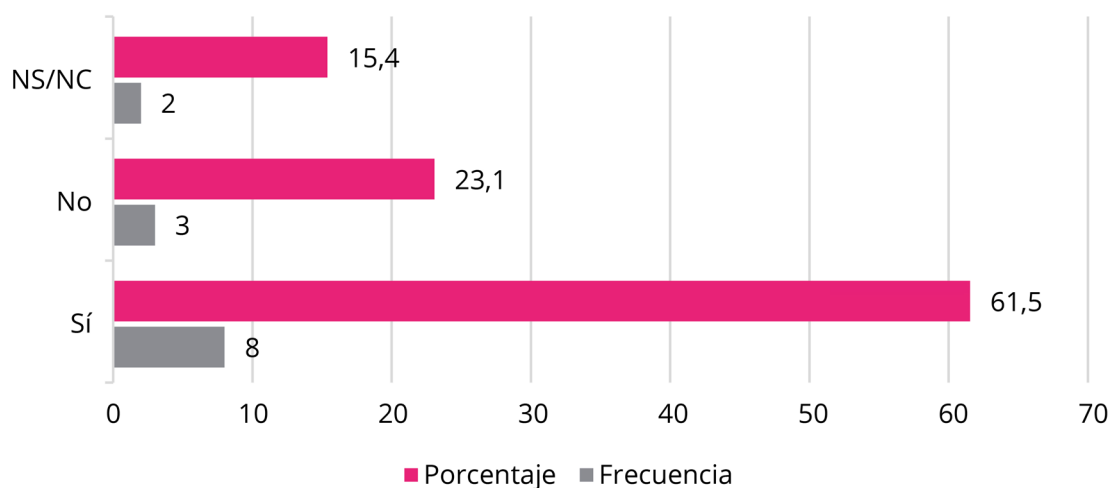


Gráfico 46. Disponibilidad de datos sobre alumnado sordo y sordociego (n=13)



75 Para consultar los cuestionarios a las consejerías de educación.

Gráfico 47. Disponibilidad de datos sobre los centros que escolarizan alumnado sordo y sordociego (n=13)



Gráfico 48. Centros de referencia para la escolarización de alumnado sordo y sordociego (n=13)

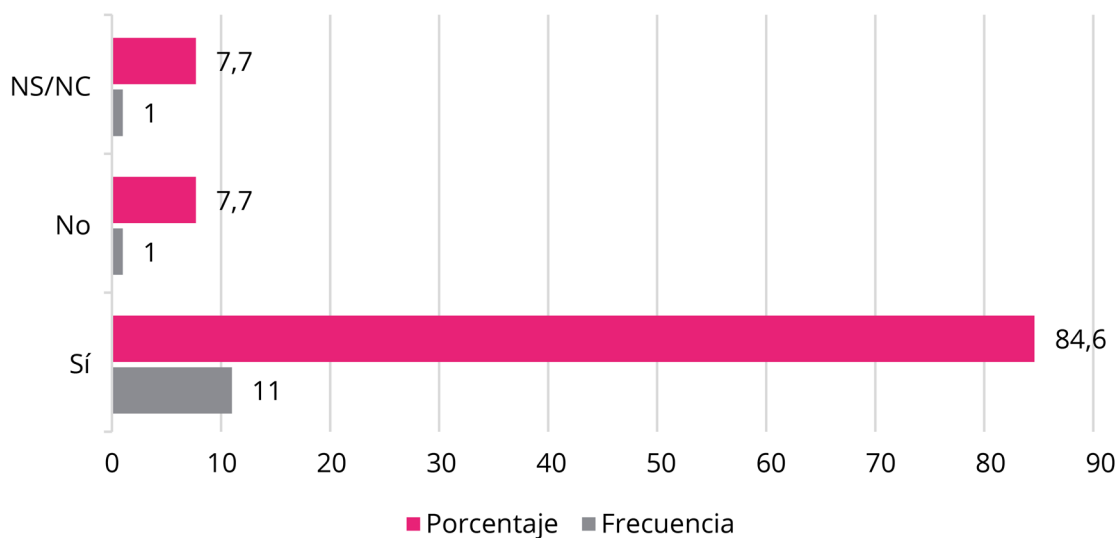


Gráfico 49. Protocolos para la atención educativa del alumnado sordo (n=13)

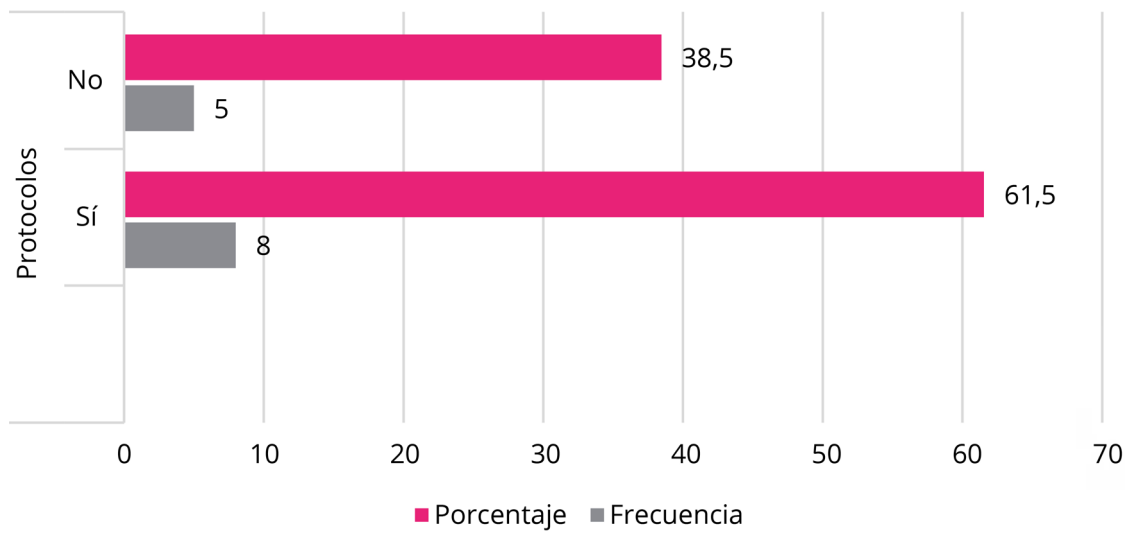


Gráfico 50. Instrucciones para la escolarización en LSE (n=13)

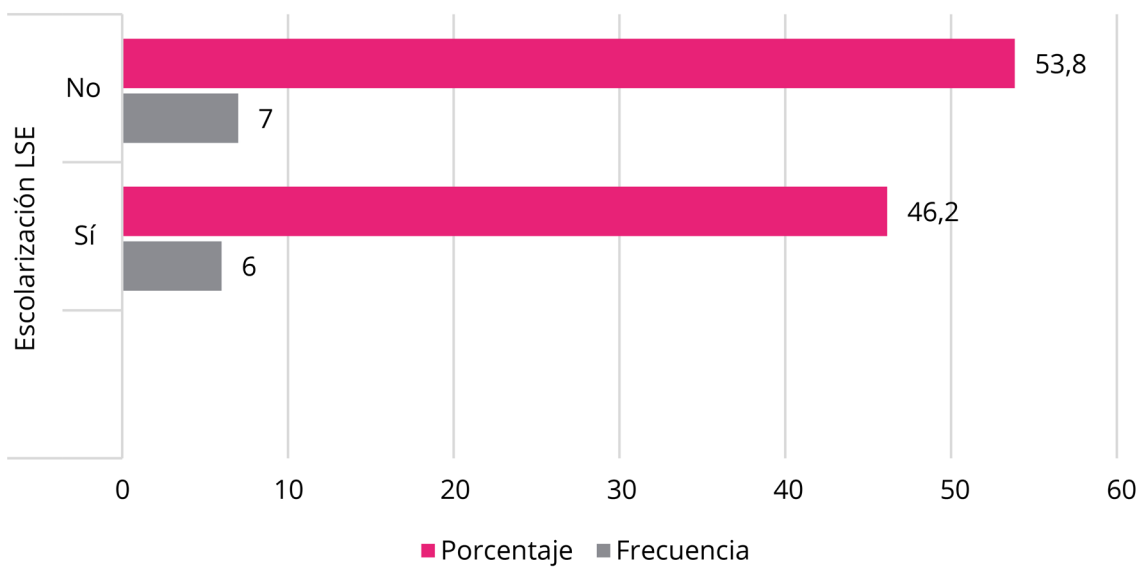


Gráfico 51. Protocolos, instrucciones o registros públicos sobre la LSE (n=13)

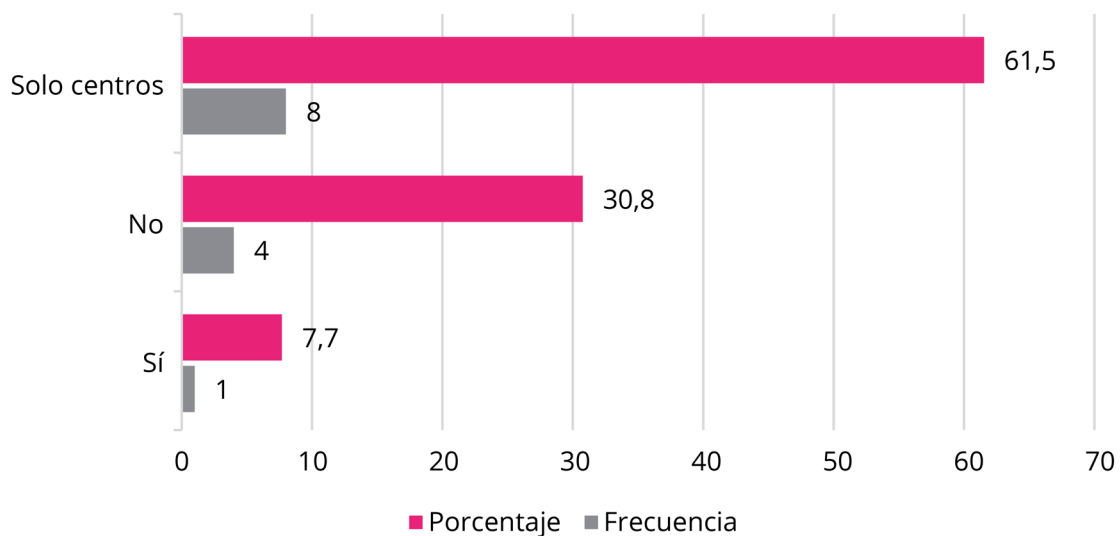


Gráfico 52. Incorporación de la LSE en algún proyecto educativo (n=13)

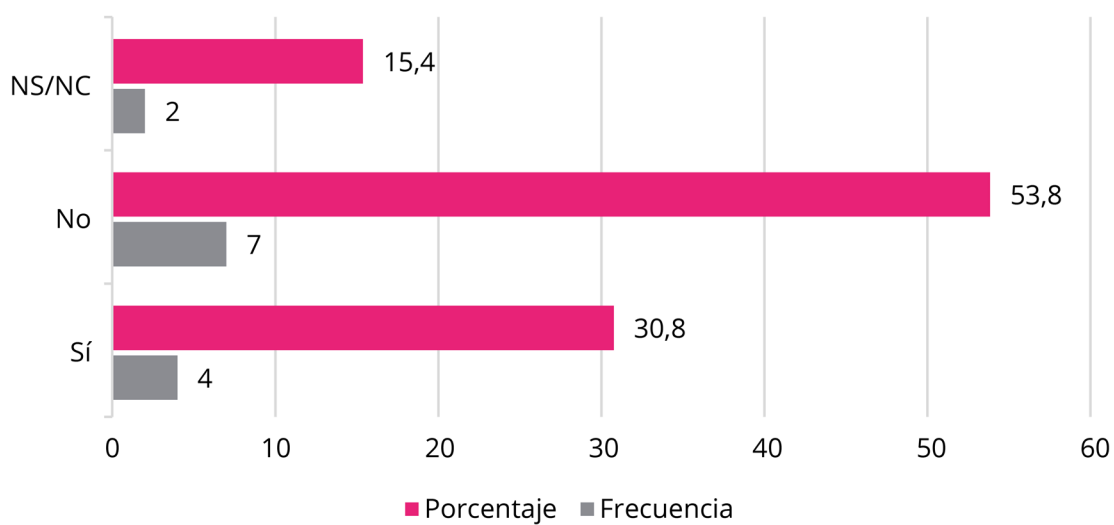


Gráfico 53. Tipo o modalidad del proyecto educativo en LSE (n=13)

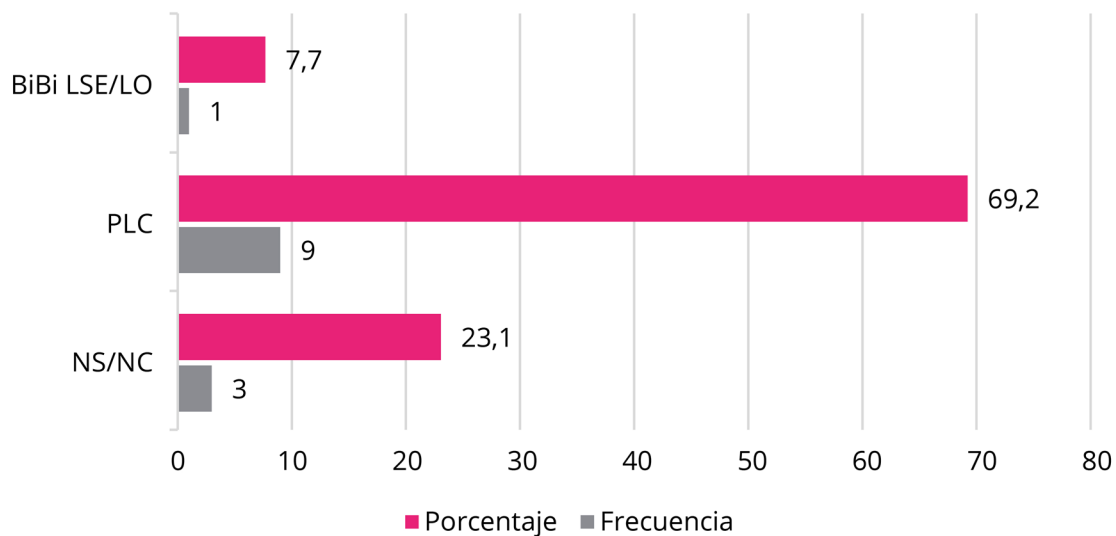
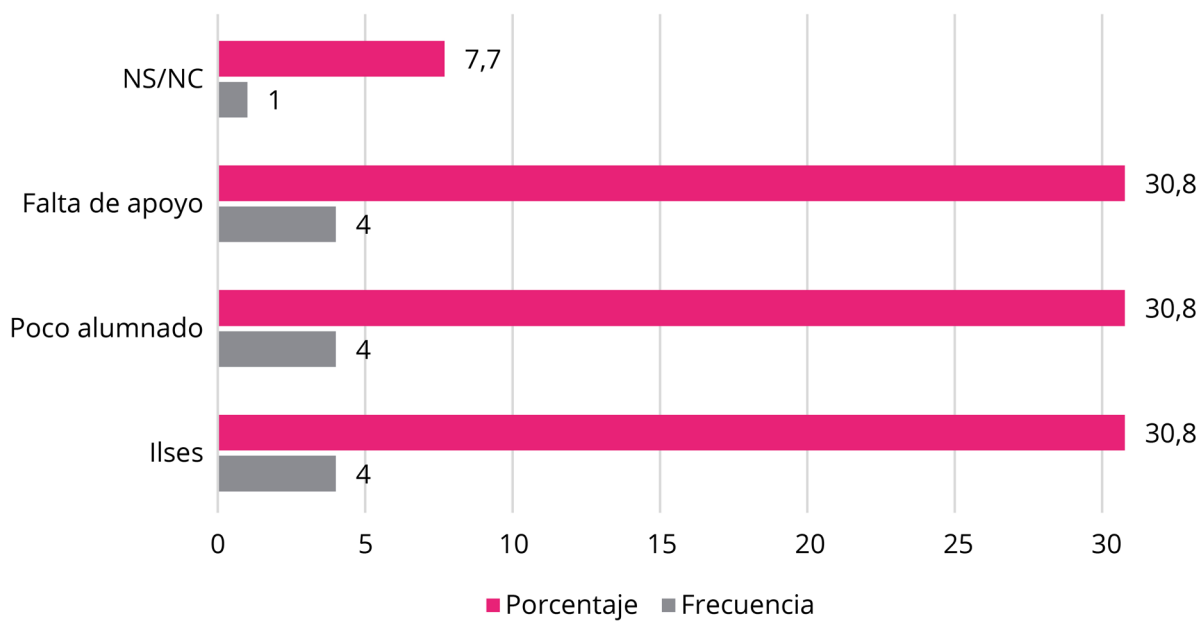


Gráfico 54. Motivos de la inexistencia de proyectos bilingües en LSE (n=13)



ii. Datos sobre los recursos para la escolarización del alumnado sordo

Gráfico 55. Perfiles profesionales disponibles para la escolarización en LSE (n=13)

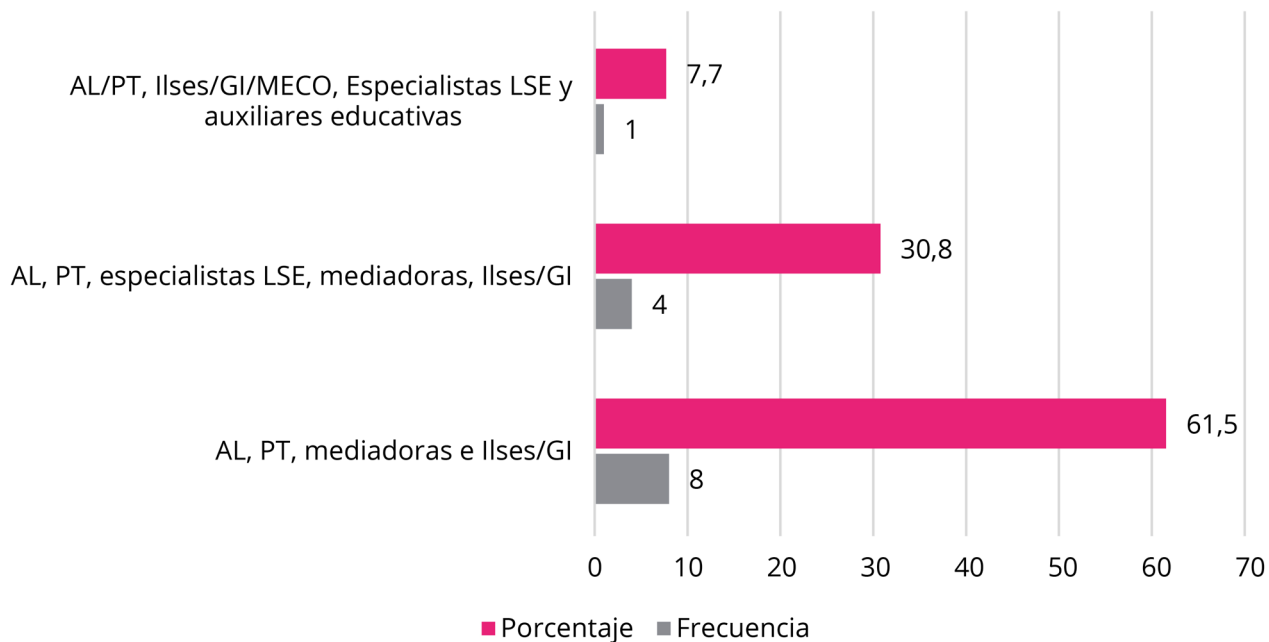


Gráfico 56. Datos sobre los profesionales que actualmente trabajan con la LSE en los centros educativos (n=13)

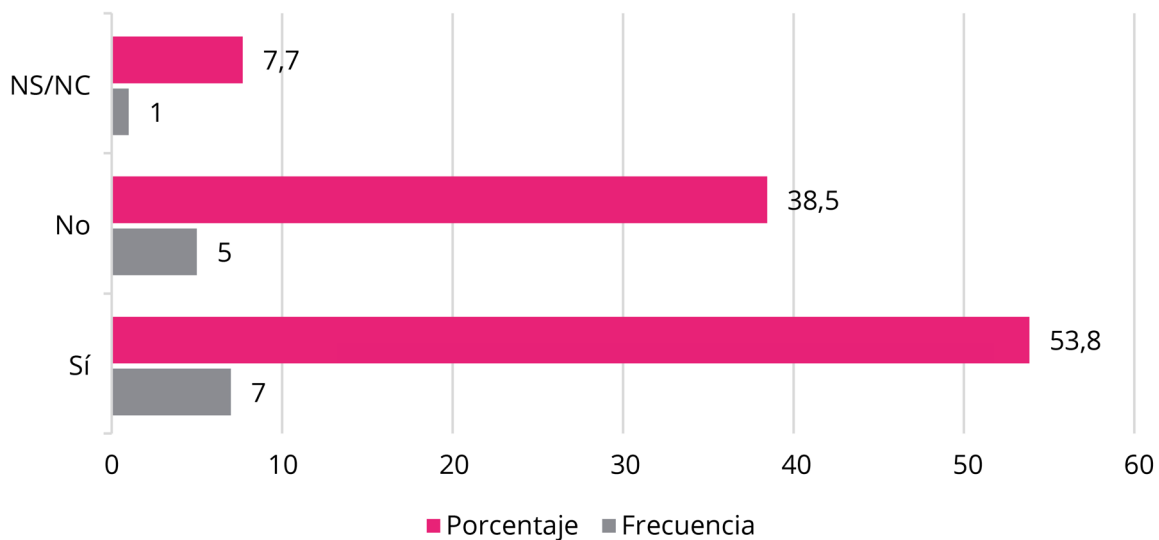


Gráfico 57. Profesionales sordos contratados (n=13)

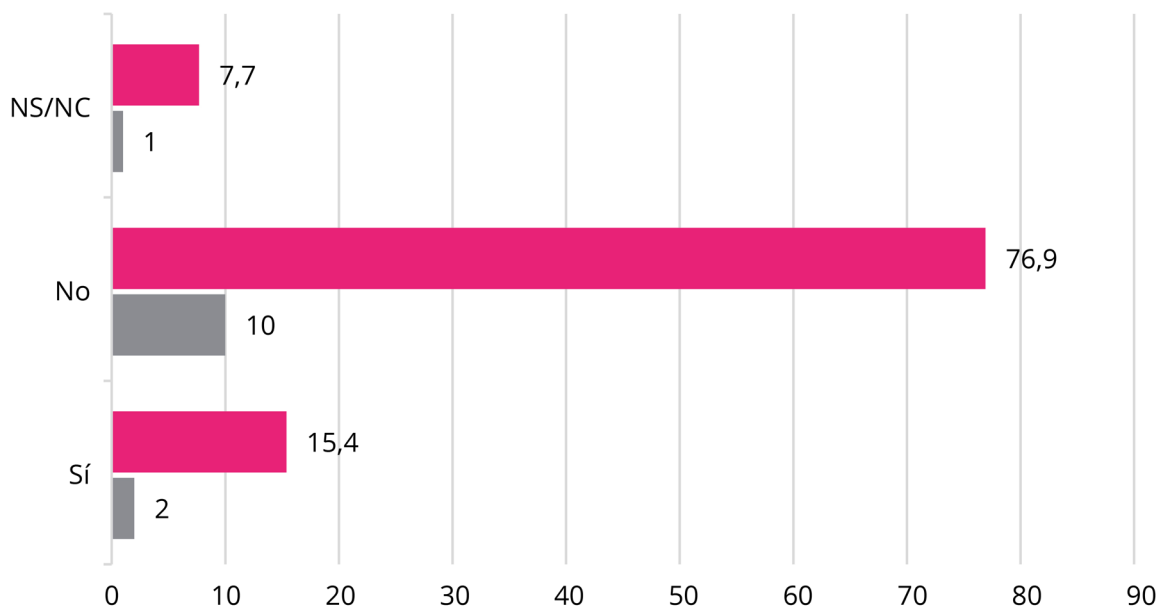


Gráfico 58. Convenios para la contratación de profesionales en LSE (n=13)

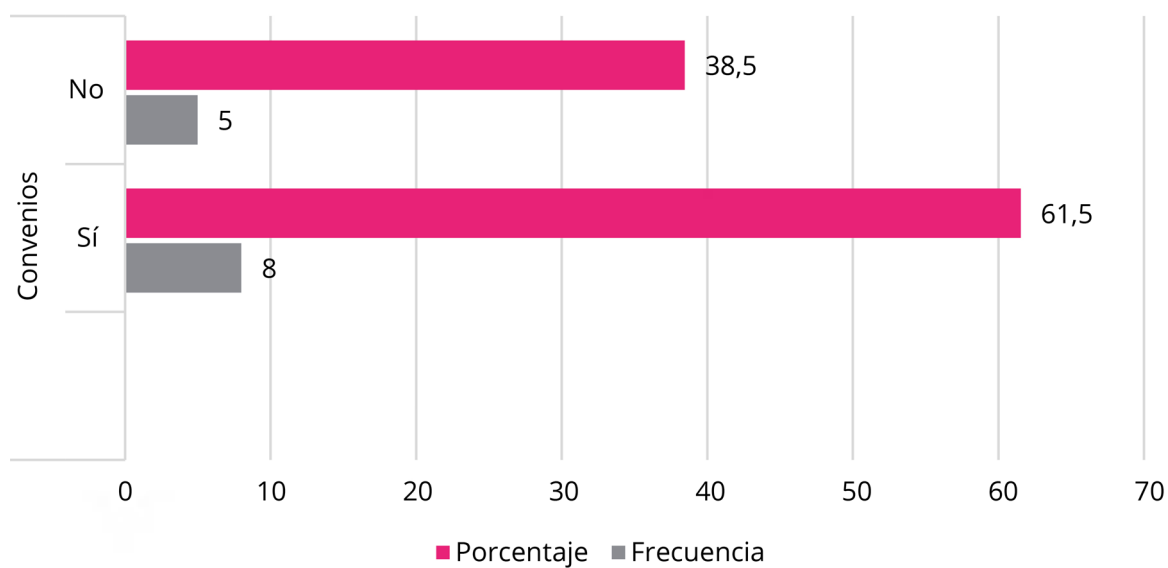


Gráfico 59. Cuestiones en relación a la gestión de los convenios o contrataciones en LSE (n=13)

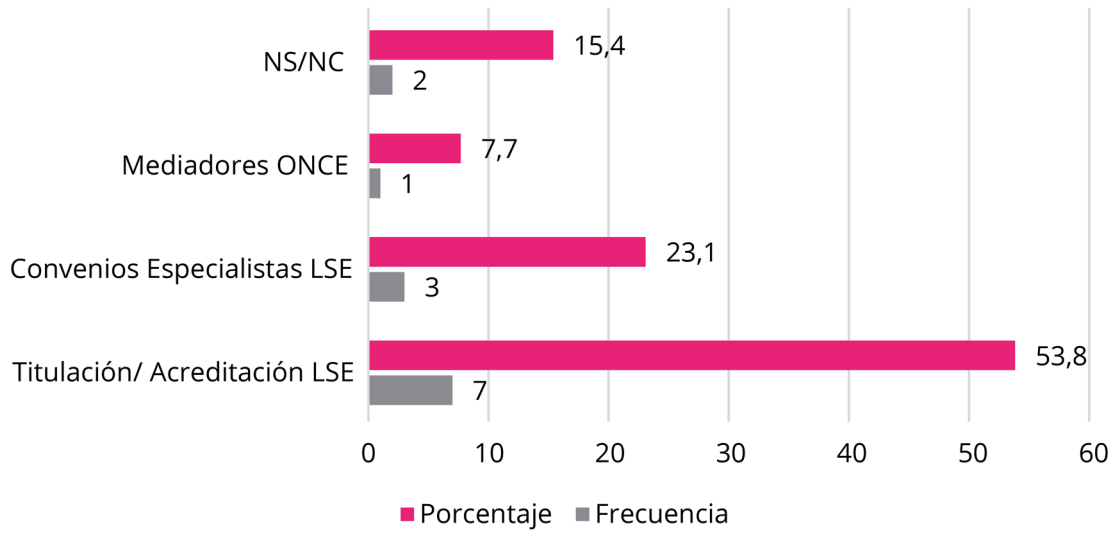


Gráfico 60. Medios y recursos de apoyo a la comunicación oral (n=13)

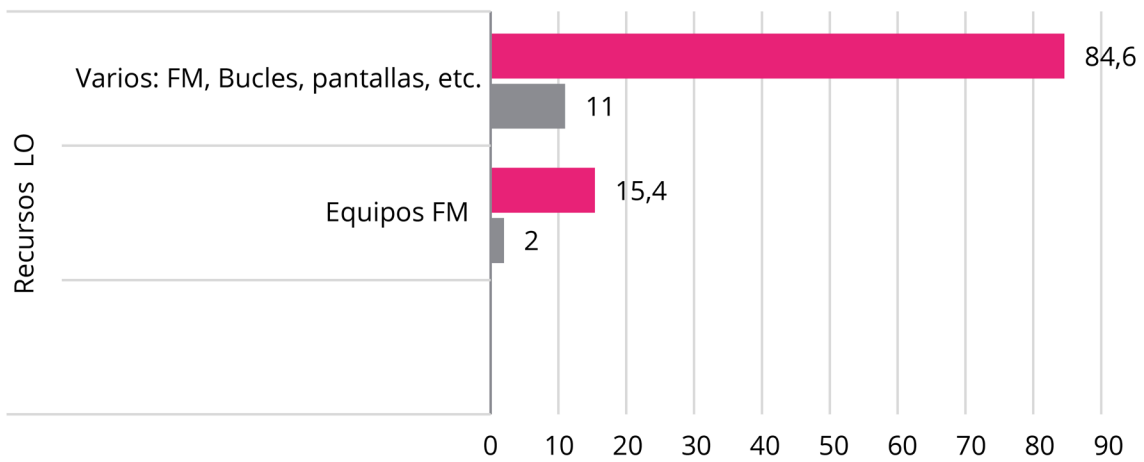


Gráfico 61. Convenios para la provisión de medios y recursos de apoyo a la comunicación oral (n=13)

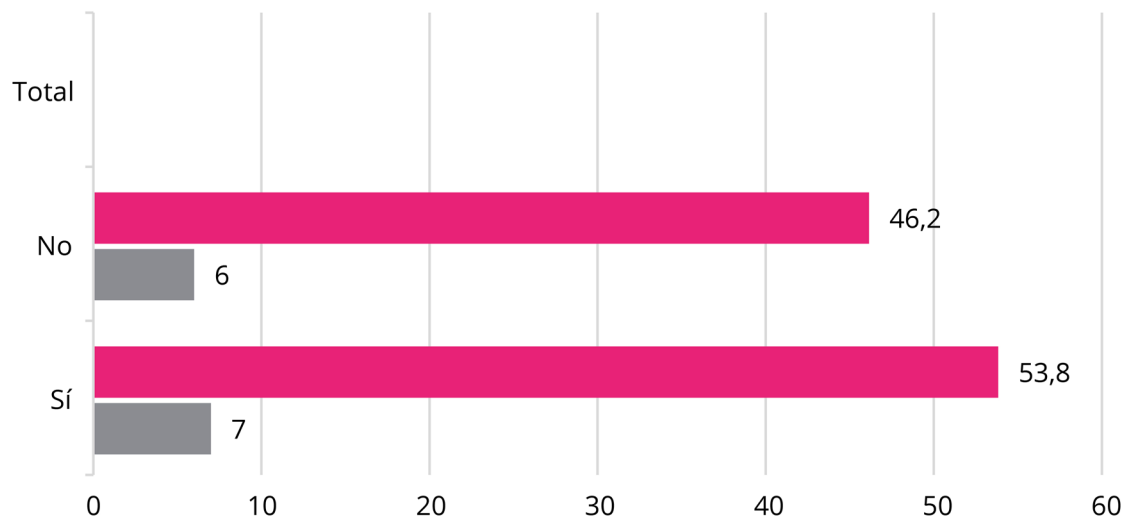


Gráfico 62. Responsables de la gestión de los medios y recursos de apoyo para la comunicación oral (n=13)

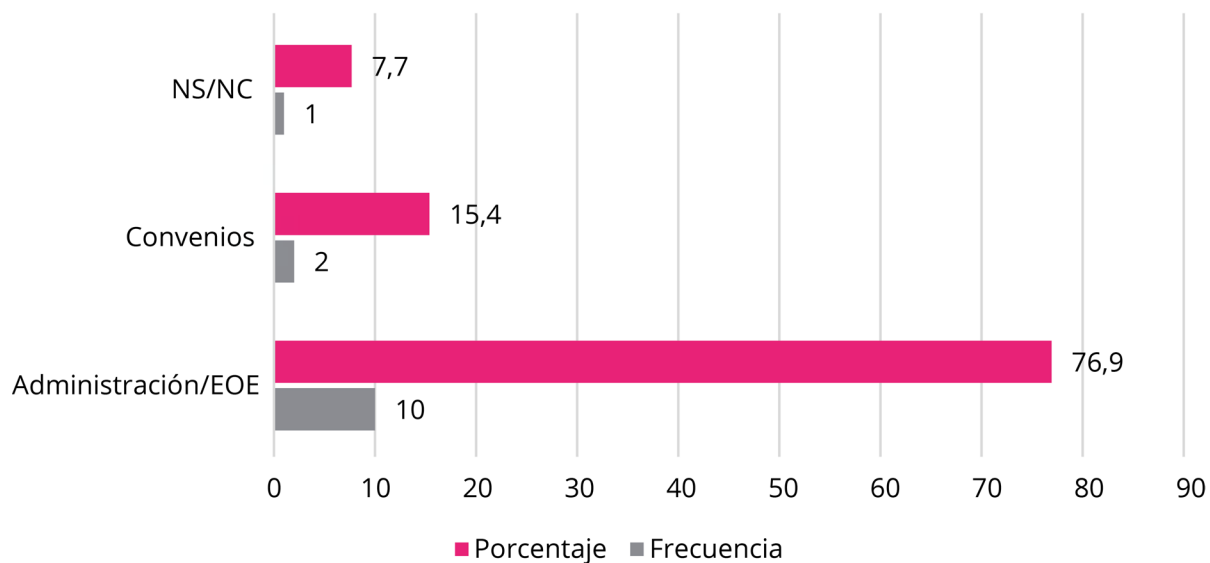
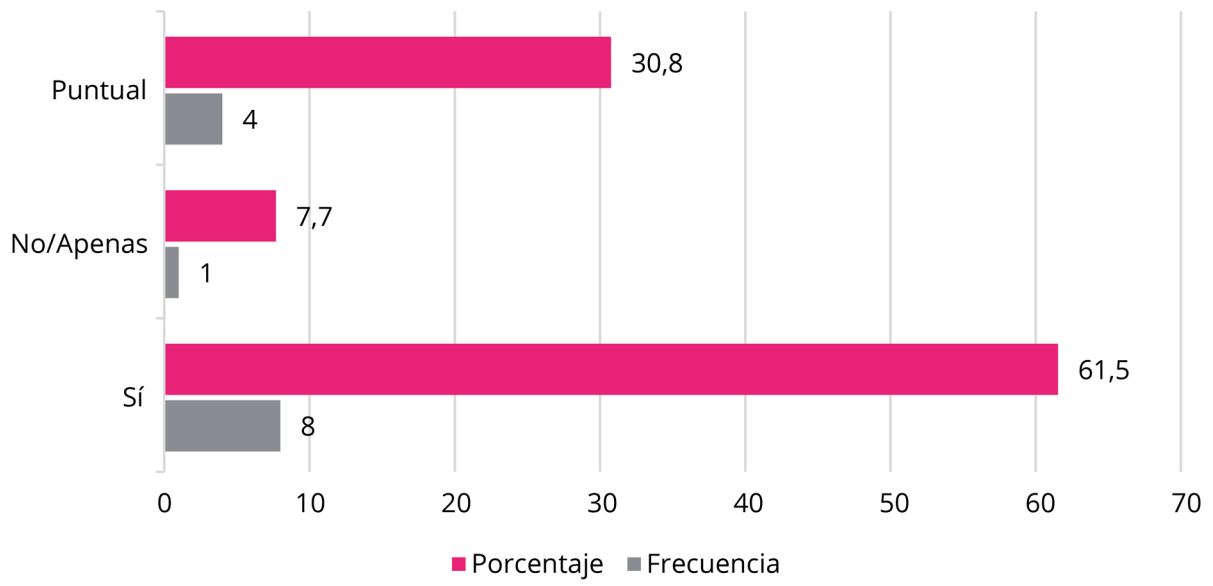


Gráfico 63. Coordinación con los profesionales de LSE en los centros educativos (n=13)



D **CENTRO DE
NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA
LENGUA DE SIGNOS
ESPAÑOLA**



Financiado por
la Unión Europea
NextGenerationEU



Plan de Recuperación,
Transformación
y Resiliencia



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE DERECHOS SOCIALES, CONSUMO
Y AGENDA 2030



REAL
PATRONATO SOBRE
DISCAPACIDAD