

EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Miradas interdisciplinarias



Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco

(Eds.)

Dykinson ebook

**EDUCACIÓN, HUMANIDADES
Y
SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN.
Miradas interdisciplinarias**

Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco
(Eds.)

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraderivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/licenses/>*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-101-9
DOI: <https://doi.org/10.14679/4718>

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besingsg@gmail.com

Tabla de contenido

<i>Prólogo. Pedagogías y didácticas en la sociedad compleja. Reflexiones, experiencias, modelos.....</i>	<i>10</i>
<i>Capítulo 1. ¿Qué formación requiere el profesorado regular para la inclusión en las aulas ordinarias del alumnado escolarizado en unidades especiales?</i>	<i>14</i>
Javier Abellán Rubio & Pilar Arnaiz Sánchez	
<i>Capítulo 2. El juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura</i>	<i>26</i>
Gonzalo Nicolás Accardi Barrientos	
<i>Capítulo 3. Rúbrica para la evaluación de habilidades socioemocionales en Educación Infantil y Primaria en contextos de juego: diseño y confiabilidad</i>	<i>37</i>
Marina Alférez Pastor	
<i>Capítulo 4. Estrategias de innovación docente: gamificación y ABJ para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares.....</i>	<i>48</i>
Marina Alférez Pastor	
<i>Capítulo 5. Capital sexual, agencia y vida: una lectura de la sexualización digital durante la adolescencia</i>	<i>59</i>
Kristel Anciones Anguita	
<i>Capítulo 6. Diferencias de género en la actividad física y el deporte en adolescentes gitanos de Alicante.....</i>	<i>70</i>
Bruno Bernabeu Vilaplana, José Antonio Carbonell Martínez & M. ^a Alejandra Ávalos-Ramos	
<i>Capítulo 7. Unidad de programación «La música de lo cotidiano»: análisis teórico para una educación competencial, inclusiva y contextualizada</i>	<i>82</i>
Juan Carlos Bonill-López & María Amaya Epelde-Larrañaga	
<i>Capítulo 8. Innovar los escenarios de formación con la metodología del Teatro Invisible.....</i>	<i>94</i>
Maria Buccolo & Michele Merolla	
<i>Capítulo 9. Prácticas educativas inclusivas en la enseñanza del inglés a alumnado sordo: la realidad bilingüe del Colegio Gaudem.....</i>	<i>105</i>
Sandra Cazalla Ramón, Ariadna Monjo-Oliver & Lluís Barceló-Coblijn	
<i>Capítulo 10. Català com a llengua adicional i expressió escrita: una anàlisi d'errors en el nivell B1.....</i>	<i>116</i>
Elga Cremades	
<i>Capítulo 11. Hedging through time and language: a corpus study of English and French film subtitles</i>	<i>129</i>
Néstor de Armas Guerra	
<i>Capítulo 12. Écologie du langage et didactique du français langue étrangère : vers une pédagogie éthique, durable et engagée.....</i>	<i>139</i>
Ana Paula, De Oliveira	

<i>Capítulo 13. De los discursos a los códigos: percepciones profesionales sobre la inclusión social en salud mental.....</i>	<i>148</i>
Irene del Brío-Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros & María-Cruz Sánchez-Gómez	
<i>Capítulo 14. El ritual primitivo en cine colombiano de principios del siglo veintiuno</i>	<i>158</i>
Rosario del Olmo Sánchez	
<i>Capítulo 15. Interacción motriz y aprendizaje en el ciclo superior de Educación Primaria: revisión sistematizada de la literatura</i>	<i>168</i>
Ana María Espada Follana & Gabriel Díaz Cobos	
<i>Capítulo 16. Inteligencia artificial en educación superior: Explorando las percepciones y usos de la herramienta ChatGPT en el alumnado universitario.....</i>	<i>177</i>
María del Carmen García-Mendoza	
<i>Capítulo 17. Diseño de infografías interactivas con Genially como herramienta de innovación docente para analizar problemas psicosociales en el Grado en Psicología.....</i>	<i>189</i>
María del Carmen García-Mendoza & María-Isabel Mendoza-Sierra	
<i>Capítulo 18. Identidad emocional docente y ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas.....</i>	<i>202</i>
José García Suárez	
<i>Capítulo 19. Registerial Features of Nineteenth-Century Cooking Recipes: A Corpus-Based Study.....</i>	<i>215</i>
Rocío Gragera Retuerto	
<i>Capítulo 20. Inferring Stress-Timed Rhythm from Written Songs: A Phonetic–Phonological Study of Elton John</i>	<i>228</i>
Rocío Gragera Retuerto	
<i>Capítulo 21. Aprender a través del arte y los museos para visibilizar narrativas silenciadas en enseñanza de la historia de Educación Primaria</i>	<i>241</i>
María José Guillén Ayala & Juan Ramón Moreno Vera	
<i>Capítulo 22. Fundamentos éticos, críticos y pedagógicos para la implementación de la inteligencia artificial generativa en la formación del profesorado</i>	<i>252</i>
Susana Jiménez Sánchez, César Poyatos Dorado & Fabián Rojas Ramírez	
<i>Capítulo 23. El equilibrio docente en la Formación Profesional: implicaciones prácticas desde una revisión sistemática</i>	<i>264</i>
Apostolos Kaltsas	
<i>Capítulo 24. Il Magno Vitei (1597) de Ludovico Arrivabene: la supremacía china en un poema épico del siglo XVI</i>	<i>276</i>
Clarissa María Leone	
<i>Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales.....</i>	<i>286</i>
Sandra Lorente-Avilés, Salvador Alcaraz, Carmen M ^a Caballero & Pilar Arnaiz-Sánchez	
<i>Capítulo 26. Materiales auténticos para trabajar la competencia intercultural del aprendiente chino de ELE en la clase de Español Audiovisual</i>	<i>299</i>
Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio	

<i>Capítulo 27. La competencia intercultural en la clase de ELE: una revisión desde los marcos referenciales.....</i>	311
<i>Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio</i>	
<i>Capítulo 28. Literatura de propaganda i comunitat beguina: una aproximació a la Lliçó de Narbona d'Arnau de Vilanova.....</i>	324
<i>Robert March Tortajada</i>	
<i>Capítulo 29. Aprendizaje significativo y educación musical en la etapa de secundaria: estrategias pedagógicas para la conciencia cultural y social</i>	332
<i>Beatriz L. Martín Lobato, Sara González Gutiérrez & Javier F. Merchán Sánchez-Jara</i>	
<i>Capítulo 30. ¿Cómo evaluar los hábitos de actividad física de los escolares desde la Educación Física? Una guía práctica para el profesorado.....</i>	344
<i>Juan Manuel Mata-Molina, Sara Díaz-Hidalgo & Santiago Guijarro-Romero</i>	
<i>Capítulo 31. La riqueza léxica y fraseológica venezolana como reto para la competencia comunicativa intercultural: el Diccionario de venezolanismos.....</i>	356
<i>Luisa A. Messina Fajardo, Ruth Castillo Ochoa, Ricardo Connett, Ana Gabriella Di Lodovico & Trinis A. Messina Fajardo</i>	
<i>Capítulo 32. La educación del alumnado sordo en España desde la equidad lingüística: entre el reconocimiento legal y la práctica educativa</i>	369
<i>Ariadna Monjo-Oliver, Sandra Cazalla Ramón & Lluís Barceló-Coblign</i>	
<i>Capítulo 33. Un enfoque multidimensional para la innovación docente en Psicología de la Personalidad: Proyecto PERSINNOVA</i>	378
<i>Casandra Isabel Montoro Aguilar & Oscar Cervilla Saez</i>	
<i>Capítulo 34. La guerra de Indochina-Vietnam y las culturas políticas que generó a través del cine.....</i>	389
<i>Sara Moreno Tejada, Pedro Antonio Amores Bonilla & Jorge Pertusa Valero</i>	
<i>Capítulo 35. Propuesta de un corpus de hipotextos literarios a novela gráfica.....</i>	401
<i>María Moya García</i>	
<i>Capítulo 36. Hacia una teoría de las geografías curriculares: integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía.....</i>	412
<i>Ulises Najarro-Martín</i>	
<i>Capítulo 37. Pronouns and political identity on social media: a comparative study of Friedrich Merz's and Keir Starmer's online discourse.....</i>	424
<i>Laura Padrón Brito</i>	
<i>Capítulo 38. Vínculos afectivos y construcción del yo: un análisis con modelado de ecuaciones estructurales sobre apego e identidad</i>	433
<i>Vanesa Pastor-Cerezo & Alejandro Iborra Cuéllar</i>	
<i>Capítulo 39. El enfoque STEAM en Educación Inicial: fomentando la igualdad, la creatividad y el pensamiento crítico</i>	444
<i>Erika Margarita Pazmiño Cárdenas & Ivonne Anabel Pazmiño Cárdenas</i>	
<i>Capítulo 40. Inclusión social adolescente en contextos de encierro: desafíos de la didáctica de la lengua para mediar aprendizajes en educación obligatoria.....</i>	453
<i>Alberto Picón-Martínez</i>	

<i>Capítulo 41. «Compuncti, lacrimas fundendo». Discurso y emociones de guerra santa en la batalla de Cerami (1063) según Godofredo Malaterra.....</i>	466
Juan José Pizarroso Serrano	
<i>Capítulo 42. La valorizzazione del patrimonio culturale attraverso lo studio delle comunità straniere di una città. Il caso di Trieste.....</i>	478
Tiziana Pojani	
<i>Capítulo 43. Didáctica de la dialectología rural: el COSER para el aprendizaje basado en datos.....</i>	487
Marta Puente González	
<i>Capítulo 44. La lúdica como estrategia para potenciar el lenguaje y la comunicación en el síndrome de Down.....</i>	498
Juana L. Ramos & Marcos M. Ibarra	
<i>Capítulo 45. Hibridez organizacional en el sector salud: tensiones de autoridad en el caso uruguayo.....</i>	507
Ana Mariela Rodríguez Facal	
<i>Capítulo 46. Modelo Tecno-didáctico para el fortalecimiento de Competencia Digital Docente: el papel de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente.....</i>	518
Jorge Luis Rodríguez Zúñiga, Mireia Usart Rodríguez, Emiro de la Hoz Franco & Alba Rut Pinto	
<i>Capítulo 47. El concepto de situaciones de aprendizaje en los debates parlamentarios.....</i>	528
Juan Patricio Sánchez-Claros	
<i>Capítulo 48. Aprender Historia del Arte a través de la cultura material y las tecnologías digitales.....</i>	540
Neus Serra Vives, Sofia Villatoro Moral & Miquel Àngel Capellà Galmés	
<i>Capítulo 49. Perspectivas docentes en contextos rurales: desafíos formativos en una universidad mexicana.....</i>	550
Karla María Siordia Portela, Gabriel Navarro Villarreal & Ramona Imelda García López	
<i>Capítulo 50. Trieste e l'Italia medievale: la riorganizzazione culturale, la scuola, l'apprendimento nel XIII secolo. Analisi delle fonti come costruzione della conoscenza.....</i>	562
Claudio Stornello	
<i>Capítulo 51. Docencia en tiempos de IA. Innovación pedagógica y desafíos en la Educación Superior.....</i>	573
Rebeca Suárez-Álvarez	
<i>Capítulo 52. Diseño de un instrumento para el análisis de las actividades STEAM presentes en los libros de texto en Educación Primaria.....</i>	585
Agustina María Torres Prioris	
<i>Capítulo 53. Repensando la dislexia: uniendo perspectivas cognitivas, emocionales y neuronales.....</i>	598
Maria Vilanova Cifre	
<i>Capítulo 54. El Galeón de Manila y el monopolio comercial de las Islas Filipinas desde siglo XVI.....</i>	609
Yang Yang	

*Capítulo 55. Riesgos legales de la gobernanza digital en la era de la IA:
preocupaciones sobre la digitalización del poder..... 620*
Yang Yang

Capítulo 9. Prácticas educativas inclusivas en la enseñanza del inglés a alumnado sordo: la realidad bilingüe del Colegio Gaudem

Sandra Cazalla Ramón

<https://orcid.org/0009-0005-1355-2191>

Ariadna Monjo-Oliver

<https://orcid.org/0009-0002-6087-1118>

Lluís Barceló-Coblijn

<https://orcid.org/0000-0002-8765-6314>

*Instituto Universitario de Investigación en Ciencias de la Salud (IUNICS).
Universitat de les Illes Balears (España)*

<https://doi.org/10.14679/4726>

Resumen: La enseñanza del inglés a estudiantes sordos continúa siendo una cuestión marginal en España, derivada de la errónea concepción de que este colectivo carece de capacidad o interés para aprender dicha lengua. No obstante, dada la proyección internacional del inglés, resulta imprescindible garantizar el derecho del alumnado sordo a su aprendizaje y a las posibilidades que ofrece. Por consiguiente, el objetivo de este trabajo es ofrecer una descripción detallada del proyecto educativo del Colegio Gaudem, uno de los pocos centros completamente bilingües en lengua de signos y lengua oral en España. Partiendo de la observación directa de clases de primaria y secundaria, así como de entrevistas realizadas al profesorado, se lleva a cabo una reflexión sobre las implicaciones didácticas de la educación bilingüe intermodal, identificando los potenciales beneficios que puede aportar a la enseñanza del inglés a alumnado sordo y considerando los desafíos que conlleva su implementación.

Palabras clave: bilingüismo intermodal, inglés, alumnado sordo, Colegio Gaudem, lengua de signos

Abstract: Teaching English to deaf students remains a marginal issue in Spain, stemming from the misconception that these individuals lack the capacity or interest to learn the language. Nevertheless, given the international relevance of English, it is imperative to guarantee the right of deaf students to access its learning and the opportunities it provides. Consequently, the aim of this study is to provide a detailed description of the educational project of Gaudem school, one of the few fully bilingual schools in sign language and oral language in Spain. Based on direct observation of primary and secondary classes, as well as interviews conducted with teaching staff, a reflection on the pedagogical implications of intermodal bilingual education is carried out, identifying the potential benefits it may bring to the teaching of English to deaf students and considering the challenges involved in its implementation.

Keywords: intermodal bilingualism, English, deaf students, Gaudem school, sign language

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés a alumnado sordo en España sigue constituyendo un tema escasamente estudiado desde la investigación lingüística pese a la creciente relevancia de este idioma en el ámbito educativo. Según un reciente estudio de la Unión Europea (European Union, 2024), el 76% de la población española identifica el inglés como la lengua más útil para su desarrollo personal. Sin embargo, este elevado porcentaje contrasta de manera significativa con la realidad del alumnado sordo, que continúa enfrentándose a barreras que impiden un acceso equitativo al aprendizaje de dicha lengua en comparación con sus compañeros oyentes. Aunque numerosas investigaciones vienen defendiendo desde hace años que la lengua de signos es la lengua que mejor facilita el acceso del alumnado sordo al currículo (Acosta, 2001; Plaza y Morales, 2008; Alcina, 2010), muy pocos son los centros que cuentan con la lengua de signos en sus proyectos educativos. Uno de ellos es el Colegio Gaudem, referente en la educación de alumnado sordo desde un enfoque bilingüe intermodal, es decir un modelo educativo que incluye dos lenguas con canales diferentes: una lengua de signos y una o más lenguas orales (Plaza y Morales, 2008).

2. OBJETIVOS Y MÉTODO

En virtud de lo expuesto, el presente trabajo tiene como principal objetivo ofrecer una aproximación al proyecto educativo del colegio, prestando especial atención a los aspectos directamente vinculados con la enseñanza del inglés, así como analizar el impacto de la educación bilingüe intermodal en el alumnado. Para ello, se ha hecho una revisión detallada del Proyecto Educativo de Centro (PEC), documento que puede consultarse en la página web del colegio, y se ha realizado una visita de dos días en los que se ha podido hacer una observación directa de clases de primaria y secundaria y entrevistas con los equipos docentes del departamento de inglés, especialistas en lengua de signos española y referentes sordos. Esta experiencia educativa ha constituido la base para la posterior revisión teórica de los beneficios de la educación bilingüe intermodal en el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte del alumnado sordo, revisión que se ha llevado a cabo a partir del análisis de literatura científica especializada.

3. LA REALIDAD BILINGÜE DEL COLEGIO GAUDEM

3.1. El proyecto educativo

El Colegio Gaudem, sito en la Comunidad de Madrid, es uno de los principales centros de escolarización preferente para alumnado sordo y de los pocos en España con un proyecto completamente bilingüe en lengua de signos y lengua oral (Gómez y Bao-Fente, 2024). Originalmente constituido como el Instituto Hispano Americano de la Palabra, un pequeño colegio de educación especial para alumnado sordo, en el año 2007 pasó a integrarse en el Colegio Gaudem y a partir del curso 2008-2009 inició su proyecto educativo basado en el bilingüismo intermodal, que desde entonces se ha consolidado como su principal seña de identidad y elemento diferenciador. Según Morales (2024), en España son solo tres las comunidades autónomas que cuentan con centros bilingües: Cataluña, la Comunidad de Murcia y la Comunidad de Madrid. Concretamente esta última es donde se concentra mayor número de alumnado bilingüe puesto que familias de otras regiones del país se ven obligadas a desplazarse a esta comunidad para poder escolarizar a sus hijos en una modalidad bilingüe que garantice su acceso total a un

aprendizaje sin barreras. Este desplazamiento educativo genera una situación de vulnerabilidad para muchas familias y el buen funcionamiento de proyectos como el del Gaudem evidencia de manera clara la necesidad de implementar un modelo bilingüe intermodal en todas las comunidades autónomas.

El centro ofrece dos modalidades educativas: la ordinaria y la especial o combinada. En la primera el alumnado sordo o con otras dificultades del lenguaje comparte el aula con los compañeros oyentes y recibe las adaptaciones que sean necesarias. En cambio, aquellos alumnos que por sus necesidades educativas especiales son escolarizados en la segunda modalidad, combinan su aprendizaje entre el aula específica y el aula ordinaria. Conviene señalar que este alumnado no queda exento de cursar la asignatura de lengua inglesa, sino que participa en lo que el profesorado denomina como “baño lingüístico”, desarrollado a través de actividades básicas de carácter funcional orientadas a evidenciar la utilidad práctica del inglés.

El Gaudem dispone de un Departamento de Bilingüismo que trabaja para garantizar la inclusión de todo el alumnado en el aprendizaje de la lengua inglesa, a pesar de las necesidades específicas que puedan presentar. Para ello, el equipo diseña materiales adaptados a los distintos proyectos, en especial aquellos que abordan los contenidos mínimos para alumnado con necesidades especiales. Por otro lado, pertenecen al programa bicultural CBC (Centros Bilingües Cooperativos), lo que implica la presencia de auxiliares de conversación nativos en el aula, elemento que favorece la interacción en inglés entre los estudiantes. Dado que es un centro bilingüe también en lengua inglesa, la carga lectiva es considerable en todas las etapas, con entre cinco y ocho horas semanales, asignaturas vehiculares en inglés y la preparación opcional para certificaciones externas como Trinity o Cambridge.

3.1.1. Una metodología constructivista

El Gaudem tiene aproximadamente 1100 alumnos en total, de los cuales únicamente 75 son sordos, lo que representa un porcentaje reducido si se considera que se trata de un centro concebido originalmente para atender la diversidad del alumnado sordo. Precisamente por este motivo resulta especialmente significativo que la totalidad del alumnado reciba formación en lengua de signos desde las primeras etapas educativas. En este sentido, el centro puede considerarse un ejemplo de inclusión inversa, en la medida en que, habiendo surgido para dar respuesta a las necesidades de un colectivo minoritario, ha incorporado al alumnado oyente, mayoritario, a través de la enseñanza de la lengua de signos.

Su metodología se basa principalmente en el modelo constructivista, que promueve la formación del conocimiento y no su reproducción (Ronquillo et al., 2023). Tal como señalan estos autores, resulta fundamental el diseño de tareas auténticas y de carácter práctico que permitan al alumnado apreciar su utilidad en situaciones reales. Esto adquiere aún más relevancia en la asignatura de inglés, donde es imprescindible que los estudiantes conecten el conocimiento que adquieren en el aula con su aplicación en el mundo real. El constructivismo consiste en la adquisición del conocimiento a través de un proceso interactivo mediante el cual el cerebro reinterpreta la información que le llega para construir nuevos aprendizajes (Tamayo-Guajala et al., 2021). Así pues, es primordial que precisamente en la clase de inglés el alumnado sordo tenga acceso al contenido a través de una lengua comprensible para ellos, es decir la lengua de signos, porque solo así pueden procesar la información que reciben y desarrollar nuevos aprendizajes en la lengua extranjera.

La implementación de este modelo en el aula aporta numerosos beneficios para el alumnado: fomenta la resolución de problemas y el aprendizaje cooperativo, se adapta a las necesidades de cada uno y, por encima de todo, garantiza la igualdad de trato para todos los estudiantes (Ronquillo et al., 2023). Este último aspecto tiene especial pertinencia en contextos educativos con alumnado sordo ya que, si no se garantiza el derecho a una educación en lengua de signos, el aprendizaje puede verse seriamente vulnerado. Con tal de evitarlo y para implementar con éxito un modelo constructivista realmente inclusivo, el Gaudem trabaja sobre dos estrategias principales: el trabajo por proyectos de investigación y el aprendizaje cooperativo. Esto les permite priorizar una evaluación formativa, posibilitar la innovación de la práctica docente y la interacción entre todo el alumnado.

3.2. Visita al Colegio Gaudem

Con el objetivo de profundizar en el proyecto educativo del centro y poder observar de manera directa las prácticas de enseñanza del inglés dirigidas al alumnado sordo, se llevó a cabo una visita al centro de dos días en el curso 2024-2025. Durante esta estancia se realizaron observaciones sistemáticas de clases de inglés en grupos de educación primaria y secundaria, así como entrevistas con los equipos docentes de lengua inglesa.

3.2.1. Observación de clases de inglés

Esta visita ha servido para identificar una serie de principios metodológicos que facilitan el aprendizaje del inglés por parte del alumnado sordo.

En la etapa de primaria se aprecia que la Lengua de Signos Española (LSE) y la lengua oral, ya sea español o inglés, conviven de forma natural en el aula y todo el alumnado, sordo y oyente, es competente en ambas. Esto es posible gracias a la presencia conjunta del tutor, referente en lengua oral, y del cotutor, referente en lengua de signos. En los primeros cursos de primaria puede constatarse que el enfoque es eminentemente lúdico y manipulativo, los materiales tienen un alto componente visual y se hace un uso constante de la LSE como apoyo para garantizar la comprensión del alumnado sordo y favorecer la inclusión.

La disposición del aula constituye un elemento clave para fomentar la participación de todos los estudiantes, aspecto que se refleja de manera especialmente clara en la organización de las clases de primaria. En este nivel el aula se estructura en diferentes zonas o rincones de trabajo en los que el alumnado puede trabajar diversos componentes de los contenidos en función de su ritmo de aprendizaje y de sus necesidades educativas. En las clases de inglés, las zonas de aprendizaje se dividen en los siguientes bloques: gramática, vocabulario, expresión oral, comprensión lectora y juegos. Esta organización facilita el trabajo en pequeños grupos y posibilita una atención más personalizada, a la vez que promueve el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas.

En los cursos intermedios de primaria, el vocabulario y la gramática se sigue reforzando de forma sistemática mediante estrategias visuales, repetición guiada y el apoyo en LSE. No obstante, en algunos casos, el alumnado sordo refuerza la enseñanza del inglés fuera del aula ordinaria en pequeños grupos con la especialista en lengua de signos. En una de estas sesiones el alumnado repasa el vocabulario relacionado con la familia trabajado en sesiones previas mediante una ficha en la que debe completar su árbol genealógico utilizando términos en lengua inglesa. Posteriormente, sentados en círculo, los estudiantes

construyen de forma oral oraciones siguiendo una estructura modelo, reforzada a través de la repetición, un recurso audiovisual, por ejemplo, un video signado, y la LSE.

Como señala Acosta (2001), el acceso temprano a una lengua facilita el aprendizaje posterior de una segunda. Sin embargo, teniendo en cuenta que el 95% de las personas sordas nacen en familias oyentes (Domagala-Zysk, 2016), el acceso a la lengua de signos suele verse retrasado, con un posterior impacto negativo en el aprendizaje de lenguas adicionales. Este es el caso de un alumno de primero de primaria, que presenta una sordera profunda y no puede participar en las clases de inglés porque aún no ha consolidado adecuadamente la LSE. Dado que el dominio de la lengua de signos constituye el medio principal de acceso al conocimiento para el alumnado sordo, la falta de consolidación de esta lengua impide el aprendizaje de otras lenguas. Por ello, durante la hora de inglés, el alumno trabaja junto a la referente en LSE, priorizando el desarrollo de esta lengua. Este alumno proviene de otra comunidad autónoma y es un claro ejemplo de lo que Morales (2024) denomina “desplazamiento educativo”, una situación que, desgraciadamente, afecta a varios estudiantes que se han desplazado al Gaudem.

En los cursos superiores de primaria, el alumnado realiza tareas más competenciales y funcionales. Por ejemplo, en una clase de sexto de primaria realizan una actividad para practicar las direcciones en inglés. Para ello, trabajan el vocabulario que necesitarán a través de un texto que contiene las traducciones de algunas palabras y su correspondiente representación en LSE. Posteriormente, redactan un breve texto dando direcciones, que se lee y se interpreta en LSE para asegurar la comprensión. Finalmente, llevan a cabo una actividad práctica fuera del aula y aplican los conocimientos adquiridos en una visita al aeropuerto como producto final. Como queda patente, el alumnado sordo es capaz de realizar actividades en inglés en igualdad de condiciones que sus compañeros siempre y cuando se garantice el acceso a los contenidos mediante la lengua de signos.

En la etapa de educación secundaria, la presencia conjunta en el aula del docente de inglés, el referente sordo y/o el intérprete es primordial para asegurar la participación del alumnado sordo. En este nivel la asignatura adquiere una mayor complejidad y esto se ve reflejado en la tipología de las tareas y en su exigencia. Se asistió a diferentes clases y se observó que el inglés se trabaja mediante dinámicas más comunicativas como debates o actividades en grupo, en las que el alumnado sordo puede intervenir plenamente gracias a la mediación en LSE que realiza el referente sordo o especialista en lengua de signos. Una de las docentes de inglés, quien tiene un nivel alto en LSE, comentó que no se puede aplicar la misma metodología con el alumnado sordo que con el alumnado oyente y, por tanto, debe ajustarse. Aunque el objetivo último de una lengua es usarla para la comunicación, el enfoque para enseñar inglés al alumnado sordo en este nivel debe basarse en la comparación entre el español, la LSE y el inglés. Tal y como señala Morales (2024), la comparación de la gramática de la lengua de signos con la de la lengua extranjera es un aspecto fundamental del modelo bilingüe y totalmente necesario para adquirir la lengua oral escrita.

En los cursos de secundaria, la anticipación de los contenidos en sesiones previas es de suma importancia para preparar al alumnado sordo de cara a la próxima clase. Para ello, se les proporciona un espacio virtual específico con materiales accesibles, como explicaciones gramaticales en español y vocabulario traducido en fichas interactivas con los correspondientes signos en LSE. Asimismo, la docente anteriormente señalada apuntó que el uso de la lengua de signos también beneficia al alumnado oyente, sin suponer ningún perjuicio para su aprendizaje, sino más bien al contrario (Pontecorvo et al., 2023). Explicó también que el alumnado sordo suele presentar un mayor dominio de las estructuras gramaticales que el alumnado oyente gracias a la lengua de signos. Tanto la

docente como el alumnado destacaron que a través de la comparación entre la LSE y el inglés el aprendizaje de la gramática es más significativo.

Finalmente, también se asistió a un taller de identidad y cultura sorda, impartido por asesores sordos y dirigido al alumnado sordo. Esta asignatura está integrada dentro de su horario y se considera de vital importancia para fomentar el uso de la lengua de signos y promover la cultura de la comunidad sorda. En la sesión observada, los propios estudiantes habían organizado un concurso con preguntas sobre la comunidad sorda de su entorno. Teniendo en cuenta que existe alumnado sordo que entra en contacto con la lengua de signos por primera vez en las aulas de primaria, resulta primordial que construyan su identidad sorda desde la escuela y utilicen su lengua, la lengua de signos, como lengua vehicular.

3.2.2. Entrevistas a docentes de inglés

Para complementar la observación llevada a cabo en el centro, se realizó una pequeña entrevista con tres docentes de inglés para conocer su visión sobre diferentes aspectos relacionados con la enseñanza del inglés a alumnado sordo. El cuestionario consta de trece preguntas y el objetivo era recabar información sobre estrategias metodológicas, dificultades que se encuentran en el aula, necesidades formativas y retos para el futuro, entre otras cuestiones.

Las docentes identificaron como uno de los principales retos la falta de materiales accesibles para la enseñanza del inglés. En el caso de alumnado con restos auditivos, destacaron las dificultades para la enseñanza de la fonética y de la pronunciación y especialmente la adaptación de la comprensión oral. La producción oral de este alumnado suele considerarse poco inteligible debido a errores a nivel segmental y suprasegmental (Moritz, 2016), lo que hace necesaria una formación específica del profesorado en las características del habla de las personas sordas. La ausencia de *input* auditivo complica la adquisición de la fonética y la pronunciación, por lo que este debe sustituirse por un *input* visual, por ejemplo, mediante cuadros articulatorios.

Del mismo modo, las docentes apuntaron que el diseño de los materiales debe realizarse con especial cuidado ya que, en el intento de adaptarlos, se puede incurrir en la creación de recursos excesivamente infantiles que, aun siendo adecuados al nivel académico del alumnado no resultan acordes con su edad, lo que puede generar rechazo y desmotivación. Como comentó una de las docentes, no se trata tanto de adaptar los recursos que ya hay para los oyentes, sino de crear un camino propio. Para ellas, el gran reto es mantener un equilibrio entre el inglés oral, la lengua de signos y el inglés escrito sin depender exclusivamente del canal auditivo.

Respecto a las dificultades que el alumnado sordo se encuentra en el aula, las informantes coincidieron en que la enseñanza tradicional del inglés, centrada en la comunicación oral y auditiva, limita su aprendizaje si no se adapta a sus necesidades visuales y gestuales. El alumnado sordo no aprenderá inglés de la misma manera que sus compañeros oyentes y, por tanto, la metodología y los recursos han de ser diferentes. Por otro lado, la diferencia estructural entre la lengua de signos y el inglés puede generar dificultades gramaticales, lo que hace necesaria una comparación constante entre ambas lenguas. En muchos casos, el alumnado sordo aprende el inglés como tercera lengua, después de la LSE y del español oral, por lo que el acceso a la lengua extranjera debe realizarse desde la lengua de signos y siempre comparando ambas.

Como se ha comentado anteriormente, muchos alumnos se enfrentan a barreras en la comprensión de textos debido a la falta de acceso temprano a la lengua escrita, consecuencia de la privación lingüística. Morales define este fenómeno como “el síndrome que designa las consecuencias psicosociales negativas del aislamiento y la falta de comunicación de un individuo porque no ha estado expuesto al desarrollo natural de una lengua primera (o L1) antes del fin del periodo crítico” (2024, p.15). Una de estas consecuencias es el *semilingüismo*, entendido como el proceso por el que no se ha adquirido ninguna lengua de manera completa, ni la oral ni la de signos (Morales, 2019). Por consiguiente, el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés se ve afectado negativamente y su enseñanza requiere de un replanteamiento total. Las docentes defienden un método multisensorial que integre recursos visuales, kinestésicos y táctiles para facilitar la adquisición de inglés en contextos reales. Resaltan que el uso simultáneo del inglés oral y la LSE facilita la adquisición del vocabulario, lo que fundamenta su apuesta por el enfoque bimodal. Mediante este enfoque, el alumnado puede establecer conexiones entre una palabra y su correspondiente signo y cuantas más haga más posibilidades tendrá de recordarla (Pritchard, 2016).

Preguntadas por el papel de la lengua de signos en la clase de inglés, las docentes afirmaron que es el elemento clave para eliminar las barreras de comunicación a las que se enfrenta el alumnado. En este aspecto, destacan el trabajo imprescindible de los intérpretes a la hora de facilitar el acceso equitativo al contenido. En este punto señalaron que no se trata únicamente de que el profesorado conozca la LSE, sino de que también comprendan la cultura sorda, para lo que resulta indispensable la presencia de los asesores sordos. El alumnado necesita contar con referentes adultos sordos que les sirvan no solo de modelos lingüísticos y sociales, sino también culturales ya que garantizar la presencia de profesionales sordos en espacios educativos contribuye a su plena participación en la sociedad y refuerza la visibilidad de la comunidad sorda.

Aunque en los últimos años la enseñanza del inglés a alumnado sordo ha tenido mejoras significativas, las docentes insistieron en que persiste una desigualdad territorial que desencadena desplazamientos educativos, como ha sido el caso de alumnos recientemente escolarizados en el Gaudem. Con el fin de prevenir la privación lingüística, Morales (2022) apunta dos requisitos básicos: la enseñanza de la lengua de signos a las familias oyentes y la escolarización del alumnado en programas de educación bilingüe. Sin embargo, en el conjunto del sistema educativo español apenas hay centros bilingües y a pesar de que la enseñanza del alumnado sordo está virando hacia un modelo más inclusivo y accesible, sigue siendo insuficiente.

Finalmente, las docentes coincidieron en que la enseñanza del inglés puede tener un impacto muy positivo en la vida del alumnado sordo permitiéndoles acceder a una mayor cantidad de información, recursos y oportunidades. El inglés les puede proporcionar herramientas para comunicarse con personas de diferentes partes del mundo y así mejorar su autoestima y su capacidad de adaptación ya que sienten que tienen las mismas oportunidades que las personas oyentes. No obstante, señalaron una serie de cambios necesarios para que esto llegue a ser una realidad. En primer lugar, destacan como prioridad el desarrollo de materiales que incorporen la lengua de signos, así como la formación continua para docentes en metodologías bilingües y técnicas inclusivas. De igual manera, aquejaron la falta de tecnología inclusiva, como por ejemplo aplicaciones de idiomas que incluyan lengua de signos o utilicen realidad aumentada. Por último, concluyeron que es de vital importancia fortalecer la colaboración entre los distintos profesionales implicados y promover la sensibilización social y educativa respecto a la comunidad sorda.

4. RETOS Y BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERMODAL

Aunque ya en 1999 el Ministerio de Educación y Cultura presentó un informe para establecer los plazos para la incorporación de la lengua de signos en la educación de personas sordas, el avance ha sido muy limitado. Recientemente, en 2023, se aprobó el Marco Estratégico para la Protección, Promoción y Revitalización de la Lengua de Signos Española, cuyo principal objetivo es la implementación del bilingüismo intermodal en el sistema educativo español (Gómez y Bao-Fente, 2024). Si bien este marco normativo establece las bases legales para la aplicación de dicho modelo en el conjunto del territorio, la realidad dista considerablemente de este planteamiento. En 2024 el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) elaboró un informe donde mostró que, de un total de 39 centros educativos encuestados, únicamente el 15 % (n = 6) se identifican como centros bilingües e incorporan la lengua de signos en sus proyectos lingüísticos. Asimismo, el 84,6 % de los centros (n = 33) ha escolarizado alumnado sordo de forma habitual durante los últimos cinco cursos, lo que muestra la existencia de una potencial red de centros donde implementar modelos bilingües (Gómez y Bao-Fente, 2024).

Como puede observarse, la educación bilingüe en España aún está en proceso de consolidación. Ahora bien, la eficacia pedagógica de este modelo ha sido respaldada por numerosas investigaciones (Acosta, 2001; Alcina, 2010 y 2022; Morales, 2019). Plaza (2016) destaca que la educación bilingüe intermodal favorece el desarrollo lingüístico, social y cognitivo del alumnado sordo. En primera instancia, es altamente improbable que las personas sordas vivan en un contexto monolingüe dado que es un colectivo en permanente contacto con la lengua o lenguas orales de la comunidad donde habita (Morales, 2024). Por consiguiente, la educación bilingüe, que garantiza la adquisición simultánea de la lengua de signos y de una o dos lenguas orales, puede favorecer una competencia comunicativa sólida en un contexto plurilingüe y minimizar el riesgo de *semilingüismo* o privación lingüística. Si bien la adquisición de la lengua oral hablada requiere de rehabilitación logopédica, el modelo educativo bilingüe ofrece una ventaja significativa en el desarrollo de la lengua oral escrita ya que permite al alumnado sordo realizar reflexiones metalingüísticas y metadiscursivas de la lengua de signos, adquirida de forma natural, que posteriormente transfieren a la modalidad escrita de la lengua hablada (Morales, 2019). Como puede inferirse, esto tiene numerosas ventajas de cara al aprendizaje de una lengua extranjera.

Morales (2024) explica que la privación lingüística viene dada por la inacción humana que permite el aislamiento comunicativo de la persona sorda. Para contrarrestar esta inacción, es necesario el diseño de una política lingüística que nazca de las instituciones y que base sus propuestas en estudios etnográficos que muestren la realidad educativa del alumnado sordo (Morales, 2019). Para ello, deben considerarse las lenguas de signos como lenguas de educación y, como indica Morales (2019), convertir la lengua de signos en materia explícita del currículo y equiparable a las otras lenguas. Esto, como se ha comentado en este capítulo, es una realidad en el Colegio Gaudem, donde la lengua de signos no es solo una asignatura de pleno derecho, sino la vía del acceso pleno al currículo de otras materias, lo que repercute de forma muy positiva en el aprendizaje integral del alumnado.

Gómez y Bao-Fente (2024) apuntan en su informe del CNLSE que la educación en contextos bilingües promueve la interacción en dos lenguas y dos culturas, lo que contribuye al enriquecimiento personal y social de todo el alumnado. La construcción de

una identidad bilingüe representa un elemento de autoestima fundamental para muchos jóvenes sordos, especialmente cuando dicho proceso se produce bajo un modelo de bilingüismo aditivo, caracterizado por la valoración equitativa de ambas lenguas (Alcina, 2010). En este sentido, es esencial concienciar a la sociedad oyente del carácter aditivo de las lenguas de signos y los beneficios que una educación bilingüe intermodal puede aportar tanto al alumnado sordo como al oyente. Si bien en España prevalece la percepción errónea de que la educación en lengua de signos puede menoscabar el desarrollo de la lengua oral (Gómez y Bao-Fente, 2024), la observación efectuada en el Colegio Gaudem permite constatar que el conjunto del alumnado se beneficia de este modelo educativo, mostrando un nivel competencial adecuado en lengua inglesa.

Las familias juegan un papel trascendental en el proceso de aprendizaje de sus hijos y un contexto bilingüe elimina todas las barreras de comunicación y facilita su interacción con todos los agentes educativos (Acosta, 2001). 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, establece que las administraciones educativas ofertarán, en los centros que se determinen, modelos educativos bilingües, pero no de manera obligatoria, sino opcional (2007). Esto supone que cada administración educativa decide qué centros ofrecen este modelo y en qué condiciones, lo que genera desigualdades territoriales. Dichas desigualdades podrían subsanarse mediante la universalización del modelo educativo bilingüe en todas las comunidades autónomas, acompañada de medidas de apoyo que faciliten a las familias la comunicación con sus hijos en lengua de signos.

La evidencia empírica demuestra que la educación bilingüe intermodal constituye el mejor modelo educativo para el alumnado sordo porque efectivamente garantiza la igualdad de oportunidades (Alcina, 2022). Sin embargo, más allá de las desigualdades territoriales señaladas, este modelo afronta el desafío de lograr una presencia equitativa de la lengua de signos en todas las etapas educativas. El informe del CNLSE evidencia limitaciones significativas: escasez de personal competente en LSE en educación secundaria, dependencia casi exclusiva del intérprete en bachillerato y formación profesional —con las consiguientes elevadas tasas de abandono—, y acceso prácticamente inviable en educación universitaria y de personas adultas. Para que la educación bilingüe intermodal se consolide como un modelo educativo plenamente efectivo, es imperativo que su implementación no se circunscriba a la educación primaria y secundaria, sino que se garantice su aplicación a todos los niveles formativos.

5. CONCLUSIONES

En conjunto, el presente trabajo evidencia la necesidad de implementar un modelo bilingüe intermodal a escala nacional y pone de manifiesto los beneficios pedagógicos que este conlleva. No obstante, como se ha comentado, la implementación efectiva de este modelo requiere una política lingüística institucional que se materialice en la práctica educativa, mediante la distribución equitativa de los recursos en las diferentes etapas educativas y la eliminación de las disparidades territoriales. En este sentido, el reconocimiento de las lenguas de signos como lenguas vehiculares resulta fundamental para la implementación de una educación bilingüe efectiva en España.

La experiencia del Colegio Gaudem constituye una prueba fehaciente de la eficacia de este modelo, particularmente en el ámbito de la enseñanza del inglés, que tradicionalmente representa una gran barrera para el alumnado sordo. Tras la

promulgación 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, este centro ha logrado desarrollar con éxito un proyecto educativo basado en el bilingüismo intermodal. Esto ha sido posible gracias a la colaboración de docentes de inglés, asesores sordos, logopedas y especialistas en LSE. La educación de personas sordas resulta inconcebible sin la presencia de profesionales sordos en los centros educativos, aspecto en el cual el Gaudem se erige como referente. Mientras que en otras comunidades autónomas el alumnado sordo se enfrenta a numerosas barreras para aprender la lengua inglesa, el centro ha sido pionero en proyectos europeos donde este alumnado participa en programas de intercambio y actividades complementarias como la preparación para certificaciones internacionales.

La evidencia empírica demuestra que la educación bilingüe intermodal puede minimizar las barreras de comunicación cuando la lengua de signos se establece como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, resulta imperativo defender y promover su aplicación en todos los contextos educativos. Existen determinadas voces que cuestionan la capacidad del alumnado sordo para aprender inglés o incluso la utilidad de dicho aprendizaje, pero tales planteamientos carecen de fundamentación pedagógica sólida. La enseñanza del inglés a personas sordas no debería constituir una mera adaptación curricular ni una concesión pedagógica de carácter compensatorio, sino un imperativo derivado del reconocimiento de los derechos lingüísticos y de los principios de equidad educativa.

AGRADECIMIENTOS

La primera autora pudo ser partícipe durante días del singular proyecto pedagógico del Colegio Gaudem, por lo que agradecemos la buena disposición de todo el equipo y su ayuda en todo momento.

REFERENCIAS

- Acosta, V. (2001). El apoyo a la educación de las personas sordas desde un enfoque bilingüe y bicultural. *Innovación Educativa*, (11), 221-232.
- Alcina, A. (2010). Las lenguas de signos en la educación bilingüe: un enfoque plurilingüe e intercultural. *Avances en Supervisión Educativa*, (13), 1-14.
- Alcina, A. (2022). Derecho a la educación y enseñanza de sordos. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1(6), 101-120.
- European Union. (mayo de 2024). *Europeans and their languages*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979?etrans=es>
- Domagała-Zyśk, E. (2016). Vocabulary teaching strategies in English as a foreign language classes for Deaf and hard of hearing students. En E. Domagała-Zyśk & E.H. Kontra (Eds.). *English as a foreign language for Deaf and hard of hearing persons – Challenges and strategies* (pp. 137-155). Cambridge Scholars Publishing.
- Gómez, L. y Bao-Fente, M.C. (2024). *Informe sobre la educación bilingüe en lengua de signos y lengua oral del alumnado sordo: Condiciones básicas*. Real Patronato sobre Discapacidad - CNSE - Confederación Estatal de Personas Sordas.

- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, 255, de 24 de octubre de 2007, <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/10/23/27/con>
- Morales, E. (2019). Bilingüismo intermodal (lengua de signos/lengua oral). *Revista de Estudios de Lengua de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, 1, 340-365.
- Morales, E. (28 de febrero de 2022). La privación lingüística: consecuencias negativas para la infancia y adolescencia sordas. *Mètode*. <https://acortar.link/TqVJsZ>
- Morales, E. (2024). *La privación lingüística en la infancia y en la adolescencia sordas y sordociegas*. Universidad de Valladolid.
- Moritz, N. (2016). Oral communication and intelligibility in deaf speech. En E. Domagała-Zyśk & E.H. Kontra (Eds.) *English as a foreign language for Deaf and hard of hearing persons - Challenges and strategies* (pp. 11-25). Cambridge Scholars Publishing.
- Plaza, C. y Morales, E. (2008). Sign bilingualism: Language development, interaction and maintenance in sign language contact situations. En C. Plaza y E. Morales (Eds.), *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 333-379). John Benjamins.
- Plaza, C. (2016). *Sign bilingualism in education: Challenges and perspectives along the research, policy, practice axis*. Ishara Press.
- Pontecorvo, E., Higgins, M., Mora, J., Liebermann, A.M., Pyers, J., y Caselli, N.K. (2023). Learning a sign language does not hinder acquisition of a spoken language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 66(4), 1291-1308.
- Pritchard, P. (2016). Experiences in teaching English to deaf and severely hard-of-hearing pupils in Norway. En E. Domagała-Zyśk & E.H. Kontra (Eds.). *English as a foreign language for Deaf and hard of hearing persons – Challenges and strategies* (pp. 43-57). Cambridge Scholars Publishing.
- Ronquillo, G. V., De Mora, E., Bohórquez, A. M., y Padilla, J. L. (2023). Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. *Journal of Science and Research*, 8(Extra2), 256–273.
- Tamayo-Guajala, L. P., Tinitana-Ordoñez, A. G., Apolo-Castillo, J. E., Martínez-Avelino, E. I. y Zambrano-Pérez, V. L. (2021). Implicaciones del modelo constructivista en la visión educativa del siglo XXI. *Revista Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 364-376.