

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.)

Dykinson, S.L.

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/ccllicenses/>*

© 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>
<i>Irene del Brío-Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros & María-Cruz Sánchez-Gómez</i>	
<i>Capítulo 14. El ritual primitivo en cine colombiano de principios del siglo veintiuno</i>	<i>158</i>
<i>Rosario del Olmo Sánchez</i>	
<i>Capítulo 15. Interacción motriz y aprendizaje en el ciclo superior de Educación Primaria: revisión sistematizada de la literatura</i>	<i>168</i>
<i>Ana María Espada Follana & Gabriel Díaz Cobos</i>	
<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>
<i>María del Carmen García-Mendoza</i>	
<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>
<i>María del Carmen García-Mendoza & María-Isabel Mendoza-Sierra</i>	
<i>Capítulo 18. Identidad emocional docente y ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas.....</i>	<i>202</i>
<i>José García Suárez</i>	
<i>Capítulo 19. Registerial Features of Nineteenth-Century Cooking Recipes: A Corpus-Based Study.....</i>	<i>215</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 20. Inferring Stress-Timed Rhythm from Written Songs: A Phonetic–Phonological Study of Elton John</i>	<i>228</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<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>
<i>María José Guillén Ayala & Juan Ramón Moreno Vera</i>	
<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>
<i>Susana Jiménez Sánchez, César Poyatos Dorado & Fabián Rojas Ramírez</i>	
<i>Capítulo 23. El equilibrio docente en la Formación Profesional: implicaciones prácticas desde una revisión sistemática</i>	<i>264</i>
<i>Apostolos Kaltsas</i>	
<i>Capítulo 24. Il Magno Vitei (1597) de Ludovico Arrivabene: la supremacía china en un poema épico del siglo XVI</i>	<i>276</i>
<i>Clarissa María Leone</i>	
<i>Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales.....</i>	<i>286</i>
<i>Sandra Lorente-Avilés, Salvador Alcaraz, Carmen M^a Caballero & Pilar Arnaiz-Sánchez</i>	
<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>
<i>Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio</i>	

<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 32. La educación del alumnado sordo en España desde la equidad lingüística: entre el reconocimiento legal y la práctica educativa

Ariadna Monjo-Oliver

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

Sandra Cazalla Ramón

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

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/10.14679/4749>

Resumen: Este capítulo ofrece una reflexión teórica sobre la evolución del alumnado sordo en el sistema educativo español desde finales del siglo XX, analizando los modelos educativos, las políticas lingüísticas y los cambios conceptuales que han configurado su inclusión. Desde una perspectiva histórico-crítica, se examinan las tensiones entre tres paradigmas: el modelo médico-rehabilitador, centrado en la normalización auditiva y la primacía de la lengua oral; el modelo comunicativo, que incorpora la lengua de signos como apoyo; y el modelo bilingüe-intermodal, que la reconoce como lengua de referencia, eje identitario y derecho lingüístico y cultural. La revisión de fuentes académicas, normativas y legislativas (1980–2025) muestra que el tránsito hacia el paradigma inclusivo no siempre se ha traducido en transformaciones profundas de las prácticas ni en la concepción del sujeto sordo. Aunque la Ley 27/2007, supuso un hito al reconocer las lenguas de signos españolas, su implementación ha sido desigual, abriendo una brecha entre reconocimiento legal y equidad lingüística real. Persisten barreras comunicativas, escasez de recursos especializados y carencias en la formación docente, que afectan a la continuidad educativa y al acceso a la educación superior. Desde un enfoque de justicia social, se defiende avanzar hacia un modelo bilingüe-intermodal que garantice acceso al currículo, participación y desarrollo pleno, situando la diversidad lingüística y cultural como pilar de la educación inclusiva.

Palabras clave: lengua de signos, inclusión, educación, personas sordas, bilingüismo

Abstract: This chapter offers a theoretical reflection on the evolution of deaf students within the Spanish educational system, analyzing the educational models, language policies, and conceptual changes that have shaped their inclusion since the late twentieth century. From a historical-critical perspective, it examines the tensions among three paradigms: the medical-rehabilitative model, focused on auditory normalization and the primacy of oral language; the communicative model, which incorporates sign language as a form of support; and the bilingual–intermodal model, which recognizes sign language as a reference language, a core element of identity, and a linguistic and cultural right. The review of academic, regulatory, and legislative sources (1980–2025) shows that the transition toward an inclusive paradigm has not always been translated into profound transformations in educational practices or in the conceptualization of the deaf learner.

Although Law 27/2007 represented a milestone by recognizing Spanish sign languages, its implementation has been uneven, creating a gap between legal recognition and actual linguistic equity. Communication barriers, a lack of specialized resources, and shortcomings in teacher training persist, affecting educational continuity and access to higher education. From a social justice perspective, the chapter argues for advancing toward a bilingual–intermodal model that guarantees access to the curriculum, participation, and full development, positioning linguistic and cultural diversity as a cornerstone of inclusive education.

Keywords: sign language, inclusion, education, deaf people, bilingualism

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la educación del alumnado sordo en España debe entenderse, por un lado, a partir de la diversidad de identidades y experiencias que conforman la comunidad sorda y, por otro lado, de las tensiones históricas entre enfoques educativos contrapuestos. La experiencia sorda se articula en torno a trayectorias familiares, modalidades comunicativas, pertenencias identitarias y condiciones socioeducativas muy diversas. Sin embargo, el sistema educativo ha tendido históricamente a abordar esta diversidad desde marcos normativos y pedagógicos centrados, de manera predominante, en enfoques de rehabilitación, integración o inclusión. Este capítulo asume una mirada histórico-crítica: analiza cómo se han configurado esos marcos, qué supuestos lingüísticos y culturales han sostenido, y qué tensiones persisten hoy en día en términos de acceso al currículo y continuidad educativa.

En este marco, la inclusión puede funcionar como un significante ambiguo. Una escolarización en centro ordinario sin accesibilidad lingüística suficiente puede desembocar en una inclusión meramente formal: el alumnado comparte espacio escolar, pero no dispone de condiciones equivalentes para acceder a la interacción pedagógica, al trabajo cooperativo o a la evaluación. Esto ayuda a explicar por qué, en determinados contextos de inclusión, la desigualdad no desaparece, sino que cambia de forma: se desplaza desde la segregación institucional hacia una segregación comunicativa, menos visible pero igualmente determinante para las trayectorias educativas. Esta forma de exclusión no constituye un fenómeno aislado, sino una manifestación temprana de una brecha estructural que reaparece más adelante en el plano normativo y en la implementación de las políticas educativas.

Asimismo, el debate sobre modelos educativos no se reduce a una oposición simple entre oralismo y lengua de signos. Atraviesa decisiones curriculares, organizativas y de política lingüística: quién define la lengua vehicular, qué perfiles profesionales se incorporan, qué materiales se producen en lengua de signos, qué espacios de socialización lingüística se garantizan y cómo se evalúa el progreso académico. En ausencia de una planificación sistémica con mecanismos de seguimiento, estas decisiones tienden a resolverse de manera local y reactiva, reforzando la variabilidad territorial y la dependencia de iniciativas aisladas.

En este sentido, los estudios sobre personas sordas y el avance del bilingüismo intermodal han sido claves para cuestionar perspectivas deficitarias y promover el reconocimiento del alumnado sordo como sujeto con derechos lingüísticos y culturales propios. No obstante, el análisis de fuentes académicas y normativas pone de relieve que el desplazamiento desde la educación especial hacia modelos inclusivos ha sido, en muchos

casos, más discursivo que práctico, sin una transformación sustancial de las dinámicas pedagógicas ni de la concepción del aprendizaje.

La aplicación limitada y desigual del marco legal, especialmente tras 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 ahora en adelante Ley 27/2007) ha contribuido a consolidar una brecha estructural entre el reconocimiento formal de las lenguas de signos y su presencia efectiva como lenguas de acceso al currículo. Esta brecha se manifiesta en la persistencia de barreras comunicativas, en la insuficiencia de recursos especializados y en carencias en la formación del profesorado, con un impacto directo en la continuidad de las trayectorias educativas y, de manera significativa, en el acceso a la educación superior.

Desde una perspectiva de justicia social, se subraya la necesidad de reforzar la investigación sobre el estudiantado sordo y de avanzar hacia políticas educativas que garanticen la equidad lingüística a lo largo de todo el itinerario formativo, entendiendo la lengua de signos como un componente estructural de una educación verdaderamente inclusiva.

El desarrollo del tema se organiza en cuatro apartados. Primero, se sintetizan antecedentes históricos y conceptuales, prestando atención a la consolidación del oralismo y a sus efectos sobre las prácticas escolares y la formación docente. Segundo, se analiza el reconocimiento jurídico de las lenguas de signos en España —especialmente la Ley 27/2007— y la brecha entre marco legal e implementación educativa. Tercero, se revisan los aportes de los llamados *Deaf Studies* y su diálogo con el enfoque bilingüe-intermodal, subrayando la centralidad del acceso a una lengua plenamente accesible para evitar la privación lingüística. Cuarto, se abordan los retos actuales en torno a la formación del profesorado, los recursos y la continuidad postobligatoria, no como dificultades aisladas, sino como efectos acumulativos de los modelos y políticas educativas analizados a lo largo del capítulo. Finalmente se ofrecen las conclusiones a las que se ha llegado a través de este análisis.

2. DESARROLLO DEL TEMA

A partir de este marco general, resulta necesario profundizar en los antecedentes históricos y conceptuales que han condicionado la educación del alumnado sordo en España. Comprender el origen y la persistencia de determinados modelos pedagógicos permite explicar las tensiones actuales entre reconocimiento normativo, prácticas educativas y equidad lingüística. Los siguientes apartados revisan los principales hitos históricos, formativos y científicos que han configurado la educación de las personas sordas, prestando especial atención al impacto del paradigma oralista, a la exclusión histórica de la lengua de signos y a los cambios progresivos impulsados por la investigación lingüística y los estudios sobre personas sordas.

2.1. De la educación especial al paradigma inclusivo

La trayectoria de la educación del alumnado sordo en España está estrechamente ligada a la concepción social de la sordera y a los marcos normativos y pedagógicos dominantes en cada periodo histórico. El giro oralista que marcó la educación de las personas sordas en Europa se asocia, de forma paradigmática, con el Congreso Internacional sobre la Educación de los Sordos celebrado en Milán en 1880. Las resoluciones adoptadas en ese

congreso promovieron la enseñanza oral y desincentivaron el uso educativo de las lenguas de signos, contribuyendo a su exclusión sistemática de la escuela y a la marginación de docentes sordos (International Congress on the Education of the Deaf, 1880). Más allá del detalle histórico, ese giro consolidó una concepción persistente: que la lengua de signos sería un obstáculo para el habla, para el aprendizaje en general y para la integración. En términos pedagógicos, se tradujo en prácticas centradas en lectura labial, entrenamiento auditivo y control de la conducta comunicativa.

En España, este legado se articuló con la institucionalización de la educación especial y con una concepción asistencial de la sordera. Un indicador particularmente elocuente es la trayectoria de la formación del profesorado. Alcina (2009) documenta que, durante décadas, la lengua de signos tuvo una presencia marginal o irregular en los planes formativos de docentes especializados, generando una práctica profesional dependiente de aprendizajes informales y de usos ocasionales de sistemas signados, sin reconocimiento de la lengua de signos como lengua de instrucción. En consecuencia, la escuela reprodujo un dispositivo lingüístico monolingüe que situó al alumnado sordo en una posición estructuralmente desfavorable, cuyos efectos se prolongan en las actuales tensiones entre inclusión formal y equidad lingüística: debía acceder al currículo a través de una modalidad (oral-auditiva) que, para muchos perfiles, no era plenamente accesible.

Frente a ello, la investigación contemporánea ha desmontado las bases científicas del oralismo como única lengua de acceso al currículo, evidenciando que el acceso temprano a una lengua plenamente accesible es clave para el desarrollo cognitivo, lingüístico y académico (Coppola y Walker, 2025; Mayberry, 2002), y que la privación lingüística constituye uno de los principales factores de exclusión educativa (Morales, 2024).

Desde la lingüística y los así llamados *Deaf Studies*, se ha consolidado el reconocimiento de las lenguas de signos como sistemas lingüísticos plenos y de las personas sordas como minoría lingüística y cultural (Bauman y Murray, 2014; Esteban, 2023; Esteban y Ramallo, 2019; Ladd, 2003). En este marco, el bilingüismo intermodal se perfila como el modelo educativo más adecuado para garantizar la equidad lingüística. No obstante, pese a los avances normativos desde la LOGSE hasta la LOMLOE, la implementación sigue siendo desigual y, a menudo, de carácter compensatorio, manteniendo formas de inclusión parcial. Superar este escenario exige garantizar el acceso temprano y estable a la lengua de signos, reconocerla como lengua vehicular y transformar las culturas escolares para avanzar hacia una inclusión educativa real.

2.2. La lengua de signos: del reconocimiento legal a la práctica educativa

El reconocimiento jurídico de las lenguas de signos en España se concreta, de forma central, en la Ley 27/2007. La norma establece la obligación de las administraciones públicas de promover su uso y, en el ámbito educativo, contempla la posibilidad de emplear las lenguas de signos como lenguas vehiculares en los centros que se determinen. Este marco constituyó un hito al situar la cuestión lingüística en el terreno de los derechos y no solo de la adaptación. Sin embargo, más de quince años después, su aplicación efectiva continúa siendo limitada y desigual.

En el ámbito educativo, la evidencia disponible apunta a una implementación heterogénea y fuertemente condicionada por factores territoriales. El Informe sobre la educación bilingüe en lengua de signos y lengua oral del alumnado sordo: condiciones básicas subraya que, en muchos contextos, la lengua de signos no se consolida como lengua de acceso al currículo y su presencia queda restringida a usos de apoyo o a experiencias

puntuales (Gómez y Bao-Fente, 2024). A ello se suma la escasez de perfiles profesionales y de estructuras formativas estables: el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) ha señalado la necesidad de delimitar funciones, garantizar dotaciones sostenibles y reforzar la capacitación vinculada a perfiles profesionales relacionados con la lengua de signos (CNLSE, 2023).

Estudios previos ya advertían que el reconocimiento legal no se traduce automáticamente en prácticas inclusivas si persisten el fonocentrismo y el modelo médico-rehabilitador (Muñoz-Baell et al., 2008). Superar estas limitaciones exige reforzar la implementación efectiva del marco normativo existente, dotarlo de mecanismos de seguimiento y evaluación, garantizar financiación y recursos estables, promover la participación activa de la comunidad sorda y asegurar una distribución equitativa de apoyos entre territorios.

2.3. Aportes de los *Deaf Studies* y del enfoque bilingüe-intermodal

El desarrollo de los *Deaf Studies* ha supuesto un cambio decisivo en la comprensión contemporánea de la educación de las personas sordas. Surgido en el ámbito anglosajón a finales del siglo XX, con aportaciones fundamentales de autores como Lane (1992) y Ladd (2003), este campo interdisciplinar cuestiona los enfoques médicos y rehabilitadores y propone una interpretación cultural y lingüística de la sordera. Desde esta perspectiva, las personas sordas se conciben como miembros de una minoría lingüística con una lengua propia —la lengua de signos— y una identidad cultural compartida, y no como sujetos definidos por una deficiencia auditiva.

En España, la influencia de los *Deaf Studies* se ha consolidado progresivamente a partir de principios del siglo XXI, en diálogo con los debates sobre inclusión educativa. Investigaciones como las de Esteban y Ramallo (2019) y Esteban (2023) han contribuido a visibilizar la dimensión sociolingüística de la comunidad sorda y a cuestionar prácticas pedagógicas basadas en la normalización auditiva. La noción de *Deafhood* (Ladd, 2003) ha inspirado una revisión crítica del uso instrumental de la lengua de signos, reivindicándola como lengua de conocimiento, identidad y transmisión cultural.

En el plano educativo, este giro cultural converge con el modelo bilingüe-intermodal. Este enfoque parte de dos supuestos: (a) la lengua de signos es una lengua plenamente accesible para el alumnado sordo y debe operar como lengua de aprendizaje; (b) la lengua oral, especialmente en su modalidad escrita, es una lengua de gran valor social y académico, y su desarrollo puede y debe plantearse de forma articulada, sin excluir la lengua de signos. En términos de política educativa, se trata de pasar de una lógica compensatoria a una lógica de pluralismo lingüístico: no añadir apoyos al final, sino diseñar contextos de enseñanza accesibles desde el inicio.

La evidencia empírica disponible es coherente con esta orientación. En el ámbito internacional, un estudio de Pontecorvo et al. (2023) muestra que el aprendizaje de una lengua de signos no perjudica la adquisición de una lengua oral, y refuerza la hipótesis de complementariedad entre modalidades en determinadas condiciones. En paralelo, la literatura sobre privación lingüística insiste en que el verdadero riesgo educativo no reside en el uso de la lengua de signos, sino en su ausencia cuando constituye la vía más accesible para el aprendizaje (Morales, 2024). Estas contribuciones permiten reformular el debate pedagógico: el problema no es el bilingüismo, sino el monolingüismo impuesto en una modalidad inaccesible.

Desde una perspectiva de justicia social, los *Deaf Studies* y el modelo bilingüe-intermodal coinciden, además, en situar la agencia del alumnado sordo en el centro, precisamente

para revertir las brechas estructurales que persisten en los sistemas educativos. Esto implica reconocer que la inclusión no se agota en la “integración” física en aulas ordinarias, sino que exige participación real, representación simbólica y accesibilidad comunicativa estructural. En este sentido, la presencia de profesionales sordos en roles educativos y de mediación no es un elemento accesorio, sino una condición de posibilidad para construir referentes, pertenencia y continuidad de aprendizajes.

2.4. Retos actuales: equidad y acceso

Pese a los avances normativos y al reconocimiento formal de la lengua de signos como derecho lingüístico, la educación del alumnado sordo en España continúa marcada por una brecha significativa entre el discurso inclusivo y las prácticas educativas. La equidad lingüística, entendida como el acceso efectivo al aprendizaje en la lengua plenamente accesible para el alumnado, sigue siendo un objetivo no plenamente alcanzado, ya que la lengua de signos rara vez se consolida como lengua de instrucción o de construcción de conocimiento, generando formas persistentes de exclusión comunicativa (Gómez y Bao-Fente, 2024).

En este contexto, la formación docente emerge como uno de los principales desafíos para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva. Como ha señalado la literatura sobre inclusión educativa, el cambio no se limita a la incorporación de recursos, sino que requiere transformar las culturas escolares y dotar al profesorado de conocimiento profesional para responder a la diversidad lingüística y cultural (Ainscow, 1999; Arnaiz, 2003). En el caso del alumnado sordo, ello se traduce en competencias en lengua de signos y en didáctica bilingüe-intermodal, así como en una comprensión de la dimensión sociolingüística y cultural de la sordera. Sin embargo, la formación en lengua de signos y en enfoques bilingües continúa siendo marginal en los planes universitarios, y los informes técnicos coinciden en señalar que la escasez de profesionales cualificados y de perfiles bilingües estables constituye un obstáculo estructural para la implementación efectiva del modelo (CNLSE, 2023).

Junto a la formación docente, la disponibilidad de apoyos especializados es otro factor decisivo. La continuidad del acceso comunicativo depende, en muchos casos, de intérpretes de lengua de signos, especialistas en lengua de signos y mediación comunicativa, cuya contratación puede ser temporal o irregular. Además, la presencia de profesionales sordos en el sistema educativo aporta un valor añadido: no solo mejora la accesibilidad, sino que fortalece la representación y el sentido de pertenencia.

Las consecuencias de estas condiciones no se limitan al acceso inmediato al aprendizaje, sino que se proyectan sobre la continuidad educativa, especialmente en transiciones hacia etapas postobligatorias y universitarias. En las enseñanzas no universitarias, los datos oficiales muestran una elevada presencia de alumnado que recibe apoyos educativos: en el curso 2022–2023, casi 967.000 estudiantes recibieron algún tipo de apoyo, incluyendo un porcentaje de alumnado con discapacidad auditiva, que permite dimensionar la magnitud del reto (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024). Sin embargo, esta presencia no se mantiene en la educación superior. El VI Estudio de Fundación Universia evidencia que la participación de estudiantes con discapacidad en la universidad sigue siendo reducida y condicionada por múltiples barreras (Fundación Universia, 2023). Aunque la variable “discapacidad auditiva” no siempre se desagrega con precisión en las estadísticas públicas, la comparación entre niveles revela un patrón consistente: las barreras lingüísticas y de accesibilidad acumuladas en etapas previas

disminuyen significativamente la probabilidad de continuidad y éxito en la educación superior.

Interpretar esta infrarrepresentación exige una lectura longitudinal. Las dificultades en la universidad no emergen de forma súbita: se construyen desde etapas tempranas cuando no se garantiza una lengua accesible para el aprendizaje, se intensifican en secundaria ante currículos más abstractos y metodologías más expositivas, y se hacen especialmente visibles en la universidad por la menor personalización de apoyos. Desde una perspectiva de derechos, el problema no es únicamente de recursos sino de diseño institucional: si el sistema no garantiza condiciones lingüísticas de acceso al conocimiento, genera desigualdad estructural y limita oportunidades educativas, laborales y de participación social.

Un aspecto particularmente sensible es la accesibilidad en la educación superior. La universidad opera con formatos didácticos más expositivos, tiempos de interacción más breves y una mayor dependencia del discurso académico especializado. En este escenario, la falta de intérpretes de lengua de signos o de materiales accesibles no solo limita la comprensión inmediata, sino que obstaculiza la participación en seminarios, tutorías y actividades evaluables, afectando al rendimiento y al bienestar. Además, la fragmentación de apoyos entre servicios universitarios y la ausencia de criterios homogéneos de provisión dificultan la continuidad. De ahí que la infrarrepresentación identificada por la Fundación Universia (2023) no pueda interpretarse únicamente como “baja demanda”, sino como resultado acumulativo de barreras lingüísticas y organizativas que actúan a lo largo de todo el itinerario educativo. Este escenario pone de relieve que las dificultades observadas en las etapas postobligatorias no constituyen un fenómeno aislado, sino la expresión final de un sistema educativo que, pese a los avances normativos y discursivos, no ha garantizado de manera sostenida condiciones de acceso lingüístico equitativo al conocimiento.

3. CONCLUSIONES

En conjunto, la revisión realizada pone de manifiesto que la historia reciente de la educación del alumnado sordo en España se articula en torno a una tensión persistente entre reconocimiento normativo y acceso efectivo. Si bien el sistema educativo ha experimentado avances significativos en el plano legislativo y discursivo —con el reconocimiento jurídico de las lenguas de signos mediante la Ley 27/2007 y la adopción de principios inclusivos en la LOMLOE—, estos progresos no se han traducido de manera sistemática en prácticas educativas coherentes con la equidad lingüística. La distancia entre el derecho reconocido y el derecho ejercido continúa situando a una parte importante del alumnado sordo en contextos de desigualdad estructural.

La evidencia lingüística, psicolingüística y educativa revisada converge en una tesis central: sin acceso temprano y sostenido a una lengua plenamente accesible, aumentan los riesgos de privación lingüística y se comprometen el desarrollo académico, cognitivo y social (Coppola y Walker, 2025; Mayberry, 2002; Morales, 2024). Esta constatación permite reformular el debate pedagógico en términos de derechos: no se trata de elegir una metodología, sino de garantizar que el alumnado pueda aprender en condiciones lingüísticamente accesibles. Además, la evidencia disponible cuestiona una premisa oralista tradicional: el aprendizaje de una lengua de signos no perjudica la adquisición de una lengua oral, y puede coexistir de manera complementaria (Pontecorvo et al., 2023).

Desde esta perspectiva, consolidar un modelo educativo bilingüe-intermodal estable no es una opción pedagógica entre otras, sino una condición necesaria para garantizar una inclusión real. Ello requiere: (1) una aplicación coherente del marco normativo ya existente, con mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan medir su ejercicio; (2) la integración de la formación en lengua de signos y didáctica bilingüe-intermodal en la formación inicial y continua del profesorado, superando su carácter marginal (Alcina, 2009; CNLSE, 2023); (3) la estabilización de perfiles profesionales y apoyos comunicativos con continuidad y calidad, incluyendo la presencia de profesionales sordos como agentes educativos (Herranz y Benito, 2024); y (4) una agenda de investigación aplicada que evalúe impactos y condiciones de sostenibilidad del modelo en itinerarios postobligatorios y universitarios (Fundación Universia, 2023).

En última instancia, reconocer la lengua de signos como lengua de conocimiento y de ciudadanía educativa implica asumir que la calidad del sistema educativo se mide también por su capacidad para no producir desigualdad. Solo cuando el alumnado sordo pueda acceder al currículo mediante una lengua plenamente accesible, y mantener ese acceso a lo largo de todo su itinerario formativo, podrá afirmarse que la inclusión ha dejado de ser un principio declarativo para convertirse en una realidad educativa y socialmente justa. En este sentido, garantizar el derecho a una lengua accesible como la lengua de signos no es una concesión pedagógica, sino una condición básica de justicia educativa.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Routledge.
- Alcina, A. (2009). Las lenguas de signos en la formación de los maestros de sordos en España: una visión histórica. *Revista de Educación*, 349, 437–449.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Bauman, H. y Murray, J. J. (2014). *Deaf Gain: Raising the stakes for human diversity*. University of Minnesota Press.
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) (2023). *Perfiles profesionales vinculados a la lengua de signos española: informe técnico*. Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española – Real Patronato sobre Discapacidad.
- Coppola, M. y Walker, K. (2025). Early Language Access and STEAM Education: Keys to Optimal Outcomes for Deaf and Hard of Hearing Students. *Education Sciences*, 15(7), 915.
- Esteban, M. L. (2023). Discurso sobre minorías: el caso de la lengua de signos española. *Discurso & Sociedad*, 17(1), 107–136. <https://doi.org/10.14198/dissoc.17.1.5>
- Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019). Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 1, 20-52. <https://doi.org/10.65121/revles1.02>
- Fundación Universia. (2023). *VI Estudio sobre la inclusión de personas con discapacidad en el sistema universitario español*. Fundación Universia.
- 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.

- Herranz, S. y Benito, 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.
- International Congress on the Education of the Deaf. (1880). *Proceedings of the International Congress on the Education of the Deaf*.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Multilingual Matters.
- Lane, H. (1993). *The mask of benevolence: disabling the Deaf Community*. Vintage Books.
- 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>
- Mayberry, R. I. (2002). Cognitive development in deaf children: the interface of language and perception in neuropsychology. *Handbook of Neuropsychology* 2(8), 71–107.
- Morales, E. (2024). *La privación lingüística en la infancia y en la adolescencia sordas y sordociegas*. Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.24197/eduva.3004>
- Muñoz-Baell, I. M., Álvarez-Dardet, C., Ruiz, M. T., Ferreiro, E. y Aroca, E. (2008). Setting the stage for school health-promoting programmes for Deaf children in Spain. *Health Promotion International*, 23(4), 311–327.
- Muñoz-Baell, I. M., Álvarez-Dardet, C., Ruiz, M. T., Ferreiro, E. y Aroca, E. (2013). Educación bilingüe del alumnado sordo: pilares para un cambio estratégico. *Revista de Educación*, 361, 403–428.
- 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 of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(4), 1291–1308. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00505