

Estudio sobre la
situación
educativa
de la **juventud**
sorda

Informe de resultados



Estudio sobre la
situación
educativa
de la **juventud**
sorda

Informe de resultados



Publica: CNSE-Confederación Estatal de Personas Sordas

Coordinación Técnica: Esteban Saiz, María Luz; Aroca Fernández, Eva; Díaz Robledo, Concepción María, Muñoz Sigüenza, Marta; Rodríguez Varela, Mónica; Blanco Vieites, María; Peyrona Crespo, Ana

Autores: Bascones Serrano, Luis Miguel; Martorell Martínez, Verónica; Turrero Martín, Mercedes

ISBN: 978-84-09-30028-0

Febrero 2021

Índice

1

Introducción7

2

Objetivos y alcance 9

3

Metodología 11

4

Enfoque y contextualización17

- 4.1. Enfoques sobre la inclusión educativa de la población sorda: por un bilingüismo intermodal17
 - 4.1.1. Bilingüismo intermodal y fonocentrismo.....17
 - 4.1.2. Vías de acceso a los contenidos educativos y de comunicación: la dicotomía excluyente.....22
- 4.2. Un breve acercamiento al marco normativo26
 - 4.2.1. Marco legislativo específico28
 - 4.2.1.1. Ámbito Internacional.....28
 - 4.2.1.2. Ámbito estatal.....33
 - 4.2.1.3. Ámbito autonómico..... 39
 - 4.2.2. Legislación específica sobre etapas educativas no obligatorias..... 49
 - 4.2.2.1. Ámbito estatal..... 49
 - 4.2.2.2. Ámbito autonómico.....51
 - 4.2.3. Inclusión educativa: La posición de la Federación Mundial de Personas Sordas.....53

5

Inclusión y barreras de la juventud sorda en el sistema educativo: un acercamiento 57

- 5.1. Caracterización y presencia de la juventud sorda en el sistema educativo 57
- 5.2. Experiencia educativa 69
 - 5.2.1. Educación básica..... 74
 - 5.2.2. Educación Secundaria Obligatoria 81
 - 5.2.3. Bachillerato 88
 - 5.2.4. Ciclo Formativo 92
 - 5.2.5. Evaluación para el Acceso a la Universidad (EVAU) 97
 - 5.2.6. Universidad..... 99

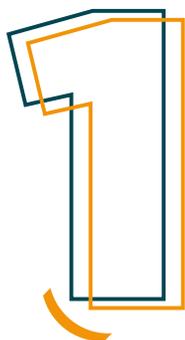
6

Conclusiones y recomendaciones..... 113

- 6.1. Conclusiones 113
- 6.2. Recomendaciones 116

7

Referencias bibliográficas..... 120



Introducción

El presente “Estudio sobre la situación educativa de la juventud sorda en España” es una iniciativa de la CNSE, Confederación Estatal de Personas Sordas, realizada en colaboración con el Equipo de Estudios e Investigación Social de ILUNION Tecnología y Accesibilidad, y financiada por el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social a través de su convocatoria de subvenciones para la realización de programas de interés general, con cargo a la asignación tributaria del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, y la Fundación ONCE.

A pesar de los avances legislativos y del aumento, en años recientes, del acceso de las personas sordas a la Universidad, el conocimiento sobre la situación educativa, las barreras y los diferentes soportes a la inclusión con los que las personas sordas se encuentran es, en este ámbito, escaso. El presente estudio pretende generar un mayor acercamiento a esta temática, señalando los recursos de accesibilidad y soportes a la inclusión existentes, su disposición en la práctica, algunas de las políticas y medidas que se llevan a cabo desde diferentes Administraciones Públicas e instituciones para favorecer esta inclusión así como las problemáticas encontradas, destacando la experiencia educativa de la juventud sorda y la repercusión de todos estos factores en su rendimiento académico.

Para ello, el estudio combina diferentes vertientes metodológicas:

- La revisión del conocimiento disponible.
- Entrevistas con informantes clave.

- Una sesión de debate grupal (grupo de discusión) con estudiantes sordos signantes¹, con distintos perfiles.
- Un cuestionario (encuesta) orientado a captar, en términos más amplios, la experiencia educativa de la juventud sorda.

Mediante la consideración cruzada de cada una de estas perspectivas se trata de realizar un mejor acercamiento al objeto de estudio, desprender conclusiones y aprendizajes para avanzar en inclusión y éxito en las trayectorias educativas de este colectivo. El enfoque empírico es eminentemente cualitativo.

Es preciso agradecer la perspectiva experta aportada por Marta Vinardell, Lourdes Gómez, Teresa López, Antonia Espejo, Enrique Huertas, Gerardo Echeita y Mónica Rodríguez, así como agradecer también su participación a los informantes del cuestionario y del grupo discusión.

Una vez presentados los objetivos y la metodología, se plantea el debate conceptual en torno a la inclusión educativa de la juventud sorda, destacando el paradigma del bilingüismo intermodal (lengua de signos-lengua oral) y las vías de comunicación y acceso a los contenidos, así como el marco normativo y su reconocimiento de la lengua de signos en la inclusión educativa. A partir de las diferentes fuentes, y en especial aquellas relacionadas con la perspectiva de la juventud sorda, se realiza un acercamiento a su experiencia, valoración de apoyos y barreras, factores de éxito, demandas y aspectos a mejorar. Se plantean, asimismo, conclusiones y recomendaciones que sirvan para guiar las políticas públicas y las prácticas de los centros educativos y Universidades en materia de participación e inclusión real de las personas sordas en el sistema educativo.

La versión sintética del estudio está disponible en el portal web de CNSE y en el del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

¹ En el presente estudio se entiende como persona sorda signante aquella que emplea la lengua de signos en los distintos ámbitos de la vida, pública y privada. En la práctica, emplean la lengua de signos junto a la lengua oral, así como productos de apoyo (audífonos, implantes cocleares, etc.), ... para las distintas funciones comunicativas. Las personas sordas signantes son de hecho bilingües o multilingües, como se observará en su experiencia educativa. la práctica, emplean la lengua de signos junto a la lengua oral, así como productos de apoyo (audífonos, implantes cocleares, etc.), ... para las distintas funciones comunicativas. Las personas sordas signantes son de hecho bilingües o multilingües, como se observará en su experiencia educativa.



Objetivos y alcance

El objetivo general del presente estudio es conocer la situación actual de la juventud sorda en el ámbito educativo, sus necesidades, barreras y aspectos facilitadores de la inclusión.

Los objetivos específicos son:

- Realizar una **aproximación a los datos** existentes del estudiantado sordo en el sistema educativo.
- Identificar los **recursos de accesibilidad existentes** en el sistema educativo para estudiantes sordos/as (intérpretes, productos de apoyo...).
- Detectar las **barreras, necesidades y demandas** de las personas sordas en el sistema educativo.
- Conocer el **grado de sensibilización** de la comunidad educativa (docentes, personal administrativo, familias...).
- Explorar qué **factores** influyen en el rendimiento, desarrollo académico, abandono escolar, motivación, etc. y sus **consecuencias**.
- Realizar un mapeo sobre qué tipo de **medidas y políticas** se están llevando a cabo desde el Estado, las Comunidades Autónomas y otro tipo de entidades para la inclusión de las personas sordas en el sistema educativo.

En cuanto al colectivo objeto de estudio, se considera la juventud sorda en las etapas educativas de Bachillerato, Formación Profesional y Universidad, o aquella que cuente con experiencia reciente de ellas. La perspectiva del estudio es cualitativa, si bien emplea también un cuestionario (127 respuestas válidas).





Metodología

El acercamiento a la situación educativa de la juventud sorda en España combina diferentes vertientes metodológicas y técnicas:

- Revisión documental de fuentes secundarias.
- Entrevistas con interlocutores clave, de distintos ámbitos.
- Sesión de debate grupal con jóvenes estudiantes con distintos perfiles.
- Cuestionario on-line dirigido a juventud sorda.

Se realiza una consideración cruzada de estas perspectivas (triangulación metodológica) para un mejor acercamiento al objeto de estudio. Se describe la aplicación de estas técnicas.

1. Revisión documental: Fuentes secundarias

Como punto de partida, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica en el ámbito de la educación del alumnado sordo. Esta aproximación comprende aspectos como:

- Exploración y análisis de datos disponibles y fuentes estadísticas
- Estudios e informes relacionados con el objeto.
- Marco legislativo y de políticas públicas en materia de educación del alumnado sordo.
- Buenas prácticas.

Sin pretender una aspiración sistemática o completa, la exploración y análisis de fuentes, a partir de diferentes portales institucionales, artículos e informes y noticias. Estas se combinan con las sugerencias documentales por parte de informantes clave, lo cual, permite contar con un acercamiento amplio y actual al conocimiento disponible sobre esta realidad.

2. Entrevistas con interlocutores clave

Se han realizado 6 entrevistas semiestructuradas con interlocutores clave de diferentes ámbitos: académico, educativo y asociativo.

El enfoque cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas a una muestra de interlocutores clave pretende recabar su perspectiva acerca de la situación educativa de la juventud sorda: caracterizar experiencias, identificar barreras, apoyos y buenas prácticas, su valoración de políticas educativas y desafíos. Esta aproximación comprende las siguientes entrevistas:

Tabla 1. Entrevistas con informantes clave

| NOMBRE | ÁMBITO | CÓDIGO |
|----------------------------------|--|--|
| Gerardo Echeita | Profesor universitario, Universidad Autónoma de Madrid | Entr_Echeita_G_UAM |
| Antonia Espejo y Enrique Huertas | Vicepresidenta y socio, respectivamente. ABIPANS, Asociación Bilingüe de Padres de Niños Sordos | Entr_Espejo_ABIPANS |
| Teresa López Vicente | Orientadora del Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de la Región de Murcia | Entr_López_EEDA_Murcia |
| Marta Vinardell | Psicopedagoga - Orientadora Educativa y coordinadora equipo de atención al alumnado sordo, de un INS de la ciudad de Barcelona Consorci d'Educació de Barcelona. Colaboradora del Servei d'Inclusió del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. | Entr_Vinardell_orientadora_edu_INS_Barcelona |

| | | |
|-------------------------|--|--------------------------------|
| Lourdes Gómez Monterde | Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica, en Audición y Lenguaje y en Educación Infantil. Tutora de un grupo de Educación Básica Obligatoria (EBO) en el CEIP El Sol de Madrid. | Entr_Gómez_Maestra_PTAL_Madrid |
| Mónica Rodríguez Varela | Miembro del Consejo de la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE). | Entr_Rodríguez_Consejo_CNSE |

Fuente: elaboración propia.

Se preparó un guion temático de las entrevistas de acuerdo con el ámbito de conocimiento y la responsabilidad de los interlocutores. Además, se llevó a cabo una transcripción selectiva y análisis de estas, teniendo en cuenta los objetivos del estudio.

3. Sesión grupal de debate (grupo de discusión)

El grupo de discusión, como técnica de investigación social, consiste en reunir a varios participantes (preferentemente de 5 a 8 personas), elegidos bajo criterios de homogeneidad/heterogeneidad, para conversar sobre una o varias cuestiones.

Como parte del estudio se celebró una sesión grupal entre la juventud sorda, conforme a distintos perfiles. Su finalidad fue la exploración de las cuestiones más relevantes en la experiencia y perspectivas de la juventud sorda, en sus diferentes itinerarios educativos: apoyos y barreras en diferentes etapas, estrategias y decisiones, factores de éxito, necesidades percibidas, etc.

Se realizó para ello, en primer lugar, una convocatoria por parte de CNSE, a través de redes como Twitter, portales web, etc. A partir de las personas con disposición a participar en la sesión grupal, el equipo investigador realizó una selección de candidatos/as, teniendo en cuenta el propósito de integrar un grupo variado, que pudiera representar en términos cualitativos y aproximados distintas variables: sexo, edad, diferentes etapas educativas (ESO,

Bachillerato, Formación Profesional, Universidad), diferentes localidades y territorios. La sesión grupal de debate se celebró el 29 de septiembre de 2020 mediante videoconferencia. El debate se llevó a cabo directamente en lengua de signos, pues las/los participantes son signantes², con la moderación de una técnica de CNSE, a partir de un guion temático y pautas básicas para ello, con apoyo del equipo técnico de ILUNION TyA.

En concreto, la sesión grupal estuvo integrada por una muestra de participantes de acuerdo con los siguientes perfiles:

- Edad: entre los 18 y los 29 años
- Sexo: 4 mujeres, 3 varones
- Etapa educativa: 3 participantes en Formación profesional (2 en grado medio, uno en superior); un participante en bachillerato; 3 en Grado universitario; un participante cursando estudios de Posgrado.
- Diversidad territorial: residentes en Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Principado de Asturias

Se llevó a cabo la grabación audiovisual de la sesión, su transcripción y análisis.

4. Cuestionario on-line

Se realizó, asimismo, un acercamiento a la experiencia de la juventud sorda en relación con el sistema educativo mediante un cuestionario on-line, que combinó preguntas escritas y videosignadas. El cuestionario se dirigió a personas sordas en edad educativa o que hubieran realizado formación

2 Como se apuntó con anterioridad, en la práctica estos jóvenes sordo-signantes emplean diferentes códigos comunicativos en los distintos ámbitos y según contexto: tanto lengua de signos, como lengua oral y para esta última utilizando, según casos, productos de apoyo, lectoescritura, incluyendo subtítulo, habla/lectura labial. Son de hecho, como es habitual en este colectivo, personas multilingües para quienes la lengua de signos es un código fundamental de acceso a la información y la participación.

recientemente (entre 18 y 30 años), orientado a recabar su experiencia. Esta consulta, activa entre el 2 de noviembre de 2020 y el 18 de enero de 2021, recabó un total de 127 respuestas válidas. Por ello, se trata en la práctica de un acercamiento cualitativo complementario a la experiencia de este colectivo, sin pretender una representatividad de tipo estadístico.

5. Análisis de la información y redacción del informe

A partir de las diferentes vertientes, se procedió a integrar resultados, desprender aprendizajes, conclusiones y propuestas de mejora.





Enfoque y contextualización

Como **punto de partida** del estudio sobre la situación educativa de la juventud sorda en España, se plantea un **acercamiento al debate teórico conceptual en relación con el aprendizaje y la inclusión educativa** de este alumnado, destacando en ella el papel del bilingüismo intermodal (lengua de signos-lengua oral), así como acerca de las vías comunicativas de acceso a los contenidos formativos. En segundo lugar, se sitúa el **marco normativo que constituye la referencia en este ámbito**.

4.1 Enfoques sobre la inclusión educativa de la población sorda: por un bilingüismo intermodal

Respecto a la inclusión educativa de las personas sordas existen dos cuestiones clave a considerar: 1) **el debate teórico conceptual en relación con el aprendizaje y la inclusión educativa**, destacando el papel del **bilingüismo intermodal**, y en relación con ello 2) **la oferta de vías de acceso a los contenidos educativos y de comunicación**.

4.1.1. Bilingüismo intermodal y fonocentrismo

En las últimas décadas se han desarrollado políticas educativas que contemplan la enseñanza de varias lenguas; por otro lado, nuestro marco normativo reconoce el derecho a la atención y la educación en lengua de signos, así como existe una evidencia creciente respecto a las ventajas en la adquisición de la lengua y del aprendizaje de un bilingüismo intermodal (lengua

de signos-lengua oral). Ahora bien, a pesar de estos avances, la educación bilingüe intermodal sigue siendo una cuestión compleja, que no se alcanza a entender por una parte de la comunidad educativa, y con una implantación insuficiente (Esteban y Ramallo, 2019; Plaza-Pust, 2016).

A pesar de los avances, las escasas experiencias bilingües que se llevan a cabo siguen siendo aisladas y progresan de forma lenta por falta de apoyos desde las administraciones educativas, con amplias diferencias entre comunidades autónomas (Esteban y Ramallo, 2019). En el sistema educativo, sobre todo en las primeras etapas, **predomina una interpretación de la realidad sorda y sordociega desde enfoques clínicos y terapéuticos**, como condición médica que puede solucionarse mediante la **tecnología**, donde los implantes cocleares han tenido una aportación muy relevante. Desde una perspectiva fonocéntrica, se fomenta con carácter general y cabe decir, exclusivo, el aprovechamiento de los restos auditivos y estos productos de apoyo para acceder a la lengua oral. La percepción de las personas sordas como bilingües, usuarias de lengua de signos y de lengua oral/escrita es un fenómeno relativamente nuevo, que puede dar lugar a resistencias a lo desconocido, junto a los prejuicios sobre el carácter lingüístico y educativo de las lenguas de signos, entre otros factores, limitan las opciones educativas de esta población (CNLSE, 2014; Esteban y Ramallo, 2019; Plaza-Pust, 2016, 2017).

No obstante, como señala Ramírez Serrano (2010: 1), “son muchos los autores que abordan el estudio de la sordera no como discapacidad, sino como la determinación de rasgos sociales distintos y propios que determina un grupo cohesionado con propio lenguaje y normas sociales, donde la lengua de signos es la alternativa para adquirir el lenguaje”. En la misma línea se pronuncia Echeita Alonso (2016: 31) al decir que “algunas personas sordas se definen no por lo que les falta (la audición) ni por lo que no son (oyentes, usuarios de la lengua oral), sino por lo que son: personas con la capacidad de desarrollar una lengua visual, la lengua de signos, una historia y una cultura propia, que les da una ‘identidad’ que debe ser aceptada y reconocida en una sociedad que abogue por la ‘igualdad en la diversidad’”.

Desde el **enfoque bilingüe intermodal**, también denominado bilingüe-bicultural (Bi/Bi) (Skliar, *et ál.*, 1995), y afín al sociocultural (Acosta, 2001, 2003, 2006), se persigue el aprendizaje de la lengua de signos, junto con la

lengua oral y escrita, y se considera asimismo aprovechar los restos auditivos mediante el uso de productos de apoyo (implante coclear, audífono, etc.) (Morales, 2019; Plaza-Pust, 2019).

El modelo **sociocultural** se caracteriza por el hecho de que “la sordera pasa a un segundo plano y va más allá de la consideración [...] simplemente como anormalidad, como una disfunción sensorial o como una enfermedad [...] Desemboca en una forma de percibir y de vivir el mundo diferente, siendo una de las principales respuestas que las personas sordas dan a su propia situación la lengua de signos, una interesante aportación que contribuye a la diversidad cultural de la especie humana” (CNSE, 2002, citada en CNLSE, 2014: 19).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) (en adelante la Convención) ya reconoció el derecho “al reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la lengua de signos y la cultura de los sordos” (art. 30.4). El **artículo 24**, sobre **educación**, establece criterios y medidas a adoptar para garantizar una educación inclusiva en lengua de signos.

Por su parte, la Ley 27/2007³ define la **educación bilingüe** como el “aprendizaje que se lleva a cabo en un entorno en el que coexisten dos o más lenguas que se utilizan como lenguas vehiculares. En el caso de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas se referirá a las lenguas orales reconocidas oficialmente y las lenguas de signos españolas”.

Marta Vinardell, profesional sorda, psicopedagoga y orientadora en un instituto en Barcelona, en la entrevista para el presente estudio, describe la **naturaleza** y el **reto educativo del bilingüismo intermodal**:



“Es frecuente que los profesionales de apoyo educativo no transfieran de la lengua de signos a la lengua escrita y oral; el alumnado sordo signante ‘se queda en la versión signada’. El proceso de

3 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.

transferencia de una lengua a la otra es sumamente importante para las conexiones psiconeurolingüísticas, hacia un verdadero bilingüismo intermodal. No en un bilingüismo que es la suma y la existencia de ‘dos lenguas’; sino de un bilingüismo que trabaje constantemente la simultaneidad de ambos códigos y potenciando la entrada visual / auditiva tanto en LS como en lengua oral / escrita, realizando conexiones semióticas, semánticas, sintácticas y gramaticales.” [Entr_Vinardell_orientadora edu_INS_Barcelona]

Belmonte Díaz (2016), en su repaso de la investigación reciente sobre las **necesidades de inclusión** del alumnado sordo en diferentes niveles educativos, destaca la revisión de García y Gutiérrez (2012) sobre trabajos centrados en el uso de la lengua de signos. Todos ellos muestran la conveniencia del modelo bilingüe-bicultural, ya que la adquisición temprana y el empleo constante de esta lengua favorece el acercamiento a los contenidos curriculares (Rodríguez, 2005); fomenta la adquisición y el desarrollo de las habilidades de lectura (Hoffmeister, 2000); propicia el desarrollo de la Teoría de la Mente (Meristo *et ál.*, 2007); y permite alcanzar las mismas destrezas que el alumnado oyente tanto en la primera lengua —oral para oyentes, lengua de signos para sordos— como en la segunda —lengua extranjera para oyentes, lengua oral para sordos— (Morales, 2008). Otros trabajos internacionales apoyan el modelo bilingüe intermodal; por ejemplo, el estudio sobre los predictores del éxito académico en estudiantes sordos de Convertino *et ál.* (2009, citado en Ferreiro, 2018); o el de la satisfacción de los docentes de alumnado sordo llevado a cabo por Luckner y Dorn (2017, citado en Ferreiro, 2019).

Plaza-Pust (2019) analiza los distintos enfoques teóricos y resultados obtenidos por los estudios sobre la adquisición bilingüe lengua de signos-lengua oral (bilingüismo intermodal). Los estudios realizados desde una perspectiva educativa han aportado evidencias del posible papel facilitador de la lengua de signos en la adquisición de la lectoescritura; por su parte, la investigación llevada a cabo desde un enfoque evolutivo de la adquisición de lenguas ha contribuido a una mejor comprensión de los mecanismos que subyacen a la dinámica del desarrollo bilingüe y ha mostrado

cómo los aprendices de lenguas orquestan hábilmente los recursos lingüísticos disponibles.⁴

Por su parte, Murray *et ál.* (2018) señalan el amplio sustento de investigación que muestra los beneficios cognitivos, sociales y académicos entre estudiantes sordos que han contado con la posibilidad de aprender lengua de signos con profesores en esta lengua y grupos de pares con otros niños/as signantes (p.e., Mahshie 1995; Scott and Hoffmeister 2017; Svartholm 2014).

El **conflicto clásico entre adquisición de lengua de signos versus lengua oral**, como un espacio dicotómico, apelando al supuesto derecho de libertad de elección de las familias en la educación de sus hijos/as **persiste con nuevas formas**. Se trata de un planteamiento científico superado desde los estudios del bilingüismo y multilingüismo, sobre todo a partir de la hipótesis del periodo crítico, ampliamente aceptada por la comunidad científica (Slabakova 2016, en Morales, 2019a). Esto se refiere a que mientras hay conocimiento que se puede aprender en distintos momentos de la vida, otros, como la adquisición de la primera lengua, solo se realiza de manera natural y completa antes de la maduración cognitiva del cerebro en su facultad del lenguaje, lo que tiene lugar normalmente antes de la adolescencia. En este sentido, la dicotomía signos/oral conduce a la privación lingüística o al semi-lingüismo del niño/a y joven sordo/a (Humphries, *et al.*, 2014, Morales, 2019a y 2019b). Es decir, la consecuencia es que no adquiera ninguna lengua de manera completa (ni la oral ni la de signos) y de aquí se deriven problemas serios en su desarrollo tanto comunicativo como cognitivo y psicosocial. En este sentido, concluye Morales (2019a): “La dicotomía entonces no es oral o signos, sino bilingüismo o privación lingüística.”

Pero la lengua de signos no solo ha demostrado su utilidad con población sorda; **las personas oyentes también se benefician de conocerla**. Así, según los resultados de diversas investigaciones recogidas en las actas del Congreso del CNLSE (2014: 31), “la lengua de signos tiene efectos positivos en el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil [...] Las investigaciones señalan que la introducción de la lengua de signos en el currículo de preescolar con niños oyentes produce un incremento significativo en el vocabulario de los mismos”.

4 Véase también Jarque (2012), sobre los estudios científicos y reconocimiento legal de las lenguas de signos.

4.1.2. Vías de acceso a los contenidos educativos y de comunicación: la dicotomía excluyente

Relacionado con la dicotomía entre un enfoque centrado en recuperar los restos auditivos y el acceso a la lengua oral y el bilingüismo intermodal, se plantea la cuestión de la oferta de **vías de acceso a los contenidos educativos y de comunicación**. En general, **el enfoque es aún de alternativas según la lengua de uso principal en la persona** (p. e., Velasco, 2015). Así, en la *Guía de adaptaciones en la universidad* (Red SAPDU, 2017) se dice:

“A la hora de establecer las necesidades educativas del estudiante con discapacidad auditiva, será determinante el medio utilizado habitualmente por éste para la comunicación oral y el acceso a la información, es decir, si utiliza la lengua oral y la lectura labio-facial, o la Lengua de Signos” (p. 26).

De acuerdo con esta dicotomía se tiende a la **reducción de las necesidades del alumnado sordo a uno u otro recurso** de apoyo sin tener una visión global de la persona sorda, que puede necesitar de uno o varios recursos según el contexto.

En muchas ocasiones, además, **esta oferta depende de los recursos disponibles**. Son recurrentes las **situaciones de denuncia por parte de familias y asociaciones** hacia las administraciones educativas autonómicas por la carencia (o total ausencia) de recursos destinados a la implantación de la lengua de signos en los centros escolares (p. e., casos tan recientes como los que se presentan en Discapnet, 2019⁵; El Mundo, 2018⁶; Europa Press, 2011⁷; y La Vanguardia, 2018⁸), lo que genera situaciones de incertidumbre e incorporación tardía.

5 La FeSorCam exige soluciones ante la falta de asesores sordos en las aulas madrileñas. Discapnet (17/12/2019): <https://www.discalpnet.es/FeSorCam-necesidades-infancia-sorda>

Es decir, en la práctica el alumnado signante puede solicitar intérprete de lengua de signos (ILS de aquí en adelante), (con limitaciones temporales, como ocurre en las universidades y otras etapas educativas), pero la mayor parte de la información seguirá llegando en forma de texto o imágenes, o bien de forma oral, para lo que habrá de hacer uso de sus restos auditivos, si los tiene, de la lectura labial, si cuenta con esta habilidad, o de ayudas tecnológicas que faciliten el acceso a la información.

Como se observará en el apartado referido a la experiencia educativa, **este alumnado combina y requiere** tanto apoyos personales de soporte a lengua de signos (ILS, asesor sordo especialista en lengua de signos), como recursos materiales accesibles de distinto tipo: lengua de signos, subtítulo en materiales multimedia, bucle magnético, entre otros. Frente al **etiquetado** de **identidades excluyentes** y de **asignación separada de recursos** se expresa Marta Vinardell:



“Como profesional no suelo usar el término signante (tampoco el oralista) ya que considero que los alumnos con sordera pueden ser usuarios de distintas lenguas, entre ellas las signadas y las habladas según las circunstancias donde han podido crecer y/o desarrollarse. Yo misma, en una cola para entrar en un seminario sobre aplicaciones tecnológicas para personas con capacidades diversas, me preguntaron ‘¿Eres oralista o signante?’; mi respuesta fue ‘Ni una cosa ni la otra. Soy una persona sorda’. Querían

6 Demandan a Educació ante el TSJC por no facilitar lengua de signos al alumnado sordo en todas las etapas. El Mundo (13/12/2018): <https://www.elmundo.es/cataluna/2018/12/13/5c1233dafc6c83dc348b4648.html>

7 Madre de una niña sorda denunciará a la Junta andaluza por tener que pagar a la profesora de lengua de signos de su hija. Europa Press (09/05/2011): <https://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-madre-nina-sorda-denunciara-junta-andaluza-tener-pagar-profesora-lengua-signos-hija-20110509175119.html>

8 Asociaciones de sordos denuncian a la Generalitat por desatender a alumnos. La Vanguardia (20/02/2018): <https://www.lavanguardia.com/vida/20180220/44944035146/asociaciones-de-sordos-denuncian-a-la-generalitat-por-desatender-a-alumnos.html>

meterme en el ala derecha si era para leer subtítulos o bien en el ala izquierda para ver la ILS; ‘yo uso ambos recursos, ya que soy usuaria del catalán, del castellano y de la lengua de signos, entre otras lenguas; ¿podría sentarme en medio?’ [...] Esto ocurre también en el ámbito educativo en la mayoría de los centros, que dichas lenguas ‘estén separadas’. [...] En resumen, defiendo que hay que promover el multilingüismo en la educación de los sordos; y no separar por modalidades o por ‘signantes / oralistas’” [Entr_Vinardell_orientadora edu_INS_Barcelona]

Desde la experiencia como orientadora educativa, también señala Vinardell el **carácter parcial e insuficiente de los acercamientos por separado**, en estos apoyos y vías de comunicación, para el acceso a la formación:

“En la inmensa mayoría de alumnos con sordera monolingües -tanto en modalidad signada como en modalidad exclusivamente oral- si no tienen el sustento del otro código lingüístico, existe una “cojera” en cuanto a los aprendizajes. Los de modalidad signada necesitan el apoyo constante también del soporte escrito y oral (mediante lectura labial con o sin audición residual, según sus capacidades auditivas), para integrar correctamente los conceptos y sistemas conceptuales de las materias en la forma propia de la lengua del país y/o de la comunidad autónoma donde reside; además del soporte de la lengua de signos. Aprender solamente la lengua de signos tiene sus limitaciones y poca funcionalidad cuando se está en una sociedad altamente letrada y alfabetizada; de la misma forma que aprender solamente la lengua oral también ocurre, pues el acceso al significado y el desarrollo lingüístico puede tener serias privaciones con consecuencias irreversibles. Los alumnos con sordera precisan de un aprendizaje híbrido, de un óptimo bilingüismo intermodal que les aporta grandes beneficios cognitivos y neuropsicolingüísticos. (Bimodal)”. [Entr_Vinardell_orientadora edu_INS_Barcelona]

En consonancia con las prácticas cotidianas y necesidades en la comunicación, lo deseable en cambio, sería **considerar las diferentes vías como complementarias**, disponibles y elegidas según la situación y las características de cada individuo. No hay que olvidar que **la comunidad sorda es heterogénea** en lo personal y en lo social, como cualquier otro colectivo agrupado en torno a un solo rasgo. Para parte de las personas sordas, su situación no supone una discapacidad, en cuanto centralidad de una limitación funcional, con respecto al resto del alumnado, sino una diferencia lingüística, al tener la de signos como primera lengua y la lengua oral como segunda (CNSE, 2008). Se requiere, por tanto, **romper la aparente dicotomía** entre personas usuarias de medios de apoyo a la comunicación oral y de la lengua de signos, ya que en realidad todas las personas sordas son usuarias en mayor o menor medida de los primeros, con independencia de que la lengua de signos sea su lengua de comunicación principal (CNLSE, 2014).

El fundamento teórico del bilingüismo intermodal, como enfoque para acceder a un aprendizaje efectivo de la lengua, tanto de signos como oral-escrita, incluyendo el aprovechamiento de las distintas tecnologías y resto auditivo, interpela a **proporcionar los distintos recursos y apoyos desde una perspectiva integral**, y evitar situaciones de privación lingüística, sobre todo en las primeras etapas. A su vez, el marco normativo, en el que destacan la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y la Ley 27/2007, reconoce el papel de las lenguas de signos y del bilingüismo, incluyendo su presencia efectiva en la educación, a través de distintas medidas.

Estos **recursos** comprenden la dotación de profesorado competente en lengua de signos, programas, incluyendo formación avanzada para este profesorado, mayor investigación y recursos de apoyo para el soporte de programas bilingües⁹, programas para la enseñanza de lengua de signos a familias de niñas y niños sordos (como se constata en el presente informe, una mayoría de estos niñas y niños sordos proviene de familias oyentes) (Johnstone and Corce 2010; Krausneker *et ál.* 2017; Meurant and Ghesquière 2017, en Murray *et ál.* 2018).

9 Véase, al respecto, CNLSE (2017) Currículo de la lengua de signos española para las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

El apartado sobre marco normativo sitúa este reconocimiento de la lengua de signos, y del bilingüismo intermodal, como eje de la inclusión educativa. Se incluye al respecto la posición de la Federación Mundial de Personas Sordas.

4.2. Un breve acercamiento al marco normativo

En los últimos treinta años el reconocimiento de la inclusión resulta primordial para hacer efectivo el derecho a la educación. Es fundamental en este reconocimiento la Convención, primer instrumento jurídicamente vinculante que contiene una referencia al concepto de educación inclusiva de calidad y reconoce el papel de la lengua de signos en la inclusión de las personas sordas en diferentes artículos y avala la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas

Desde un punto de vista lingüístico, no fue hasta principios de los 90, cuando varias iniciativas internacionales hicieron mención al **derecho a la educación de las minorías lingüísticas** —como es el caso de las personas sordas usuarias de lengua de signos— y a la protección de su lengua: la Convención sobre los Derechos del Niño (1990, en sus artículos 20.3, 23 y 28), la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992) y la Carta Europea para las Lenguas Regionales y Minoritarias (1992, ratificada por el Estado español en 2001).

Según esta última, “el derecho a usar una lengua minoritaria en la vida pública y privada [es] inalienable, de acuerdo con los principios recogidos en el Acuerdo Internacional de Derechos Civiles y Políticos”. Además, enfatiza el valor de la “interculturalidad y el multilingüismo, considerando que la protección y promoción de las lenguas minoritarias o regionales no debe ir en detrimento de las lenguas oficiales y de la necesidad de aprenderlas”.

La UNESCO (1999) comparte esta visión y afirma que el objetivo principal de una planificación lingüística sería permitir a las personas que utilicen las lenguas que quieran utilizar, fomentando el multilingüismo.

Desde la óptica de la discapacidad, la participación del alumnado con necesidades educativas especiales o específicas (en adelante, ACNEE) en el

sistema educativo ordinario no empezó a producirse hasta la década de los 70 del siglo XX, y más tarde aún en España. En nuestro país, la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, LISMI (norma ya derogada) en sus artículos 23 y 30 sobre la educación quedaba recogida la transición de los centros especiales a los centros ordinarios con los programas de apoyo y recursos que precisaran.

Cabe destacar que la Declaración de Salamanca (1994) supuso la consolidación en el panorama internacional del concepto de “educación inclusiva”.

En España y en lo que respecta a la lengua de signos la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, LIONDAU, derogada a día de hoy, en su Disposición final duodécima, sobre la lengua de signos, disponía que “En el plazo de dos años desde la entrada en vigor de esta ley, el Gobierno regulará los efectos que surtirá la lengua de signos española, con el fin de garantizar a las personas sordas y con discapacidad auditiva la posibilidad de su aprendizaje, conocimiento y uso, así como la libertad de elección respecto a los distintos medios utilizables para su comunicación con el entorno”, lo que supuso la posterior aprobación de la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por las 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.

El presente apartado recoge el enfoque y los requerimientos sobre inclusión educativa en la Convención, en la posterior Observación general número 4 sobre el artículo 24 de la misma y en la Observación general número 6, sobre la Igualdad y No Discriminación. Además, se incluye la posición de la Federación Mundial de las Personas Sordas al respecto y se contemplan algunas normativas de carácter internacional, estatal y autonómico que son de interés para la cuestión que nos ocupa.

No es objeto de este estudio hacer una revisión exhaustiva a todas las normativas donde se incluyan medidas sobre las personas sordas y las lenguas de signos en relacionadas ámbito educativo, por lo que en este apartado se exponen solo las más relevantes para este estudio.

4.2.1. Marco legislativo específico

4.2.1.1 Ámbito Internacional

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

Aprobada en los inicios del siglo XXI, supuso un avance fundamental en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad al abordarlos por primera vez desde el enfoque de los derechos humanos. Esta nueva perspectiva se plasmó política y jurídicamente en 2008, cuando fue incorporada a nuestro ordenamiento jurídico.

Los primeros 9 artículos de la Convención se consideran transversales, aplicables a los siguientes. Estos primeros artículos comprenden, entre otras cuestiones, el reconocimiento de las lenguas de signos como lenguas (artículo 2) y la accesibilidad como prerequisite para que “las personas con discapacidad puedan vivir de forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones”, e insta a los Estados Parte a adoptar las medidas pertinentes para ofrecer formas de asistencia humana, de las cuáles se incluye al guía, lectores e **intérpretes de lengua de signos** (artículo 9).

De manera específica, la lengua de signos forma parte integral del artículo 24, sobre educación. Entre las medidas que han de adoptar aquellos Estados que hayan ratificado la Convención (los Estados Parte) para volver efectivo el derecho a la educación inclusiva son:

- Facilitar “el aprendizaje de la lengua de signos y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas” (punto 3.b).
- “Asegurar que la educación [...] en particular [de] 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” (punto 3.c).
- Adoptar “las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de

signos o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad” (punto 4).

- Garantizar que “las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Parte asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad” (punto 5).

A su vez, en el artículo 30, los Estados Parte se comprometen a garantizar el acceso a la información y todo tipo de contenidos y servicios culturales en formatos accesibles (punto 1), así como a potenciar el desarrollo y uso del potencial creativo, artístico e intelectual de las personas con discapacidad (punto 2) y a reconocer y apoyar “la identidad cultural y lingüística específica [de las personas con discapacidad], incluidas la lengua de signos y la cultura de las personas sordas” (punto 4).

A partir de la aprobación de la Convención y hasta el momento actual se han efectuado algunas **Observaciones** a la misma, dos de las cuales tienen que ver con las necesidades y los derechos de las personas sordas a una educación en lengua de signos. Estas son:

- Observación general número 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva (en sus puntos 14, 35, 58 y 71).
- Observación general número 6 (2018) sobre la igualdad y la no discriminación (en sus puntos 65 y 73c).

Observaciones Generales números 4 y 6

Las Observaciones generales recogen las conclusiones del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, y los Estados Parte deberán tener en cuenta dichas Observaciones y es por eso por lo que destacamos en este estudio las Observaciones números 4 y 6.

Por un lado, la Observación General número 4 sobre el artículo 24 de la Convención, define la educación inclusiva y clarifica aspectos de especial relevancia. Entre las referencias con mayor afinidad específica respecto al alumnado sordo, resaltando los siguientes puntos de la Observación:

22. “El Comité pone de relieve la falta generalizada de libros de texto y materiales didácticos en formatos y lenguajes accesibles, en particular la lengua de signos. Los Estados parte deben invertir en el desarrollo oportuno de recursos en tinta o braille y en formatos digitales mediante, entre otras cosas, el uso de tecnología innovadora. También deberían considerar la posibilidad de elaborar normas y directrices para la conversión del material impreso a formatos y lenguajes accesibles y hacer de la accesibilidad un aspecto central en las adquisiciones relacionadas con la educación.”

35. B) “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.”

35. C) “El alumnado ciego, sordo o sordociego deben contar con una enseñanza que se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para la persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo personal, académico y social, tanto en los entornos escolares formales como informales.”

36. “Para hacer efectivo el artículo 24, párrafo 4, los Estados parte deben adoptar las medidas adecuadas para contratar a personal administrativo y personal docente y no docente con los conocimientos necesarios para trabajar con eficacia en entornos de educación inclusiva, cualificados en lengua de signos y/o braille y con habilidades de orientación y de movilidad. Disponer del suficiente personal escolar cualificado y comprometido es fundamental para introducir y lograr la sostenibilidad de la educación inclusiva.”

En este sentido, entre los distintos rasgos que caracterizan la educación inclusiva, el Comité destaca la importancia de reconocer las diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión (apartado 11):

“La exclusión se produce cuando se impide o se deniega directa o indirectamente el acceso de los alumnos a todo tipo de educación. La segregación tiene lugar cuando la educación de los alumnos con discapacidad se imparte en entornos separados diseñados o utilizados para responder a una deficiencia concreta o a varias deficiencias, apartándose de los alumnos sin discapacidad. La integración es el proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones. La inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. La inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases convencionales sin los consiguientes cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión. Además, la integración no garantiza automáticamente la transición de la segregación a la inclusión.”

Por otra parte, en la Observación General número 6 (2018) sobre la igualdad y la no discriminación, señala que, a fin de garantizar la igualdad y la no discriminación de los niños y niñas sordos en educación: “se les deben proporcionar entornos de aprendizaje en lengua de signos con otros niños y niñas sordos y con personas adultas sordas que les sirvan de modelos de conducta. Por tanto, se considera discriminatorio que los y las docentes de niños y niñas sordas no dominen la lengua de signos y que los entornos escolares

no sean accesibles y excluyan a esta infancia sorda. 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”

Se insta igualmente a los Estados Parte a “velar por que la legislación contra la discriminación se extienda a las esferas pública y privada; abarque, entre otros, los ámbitos de la educación, el empleo, los bienes y los servicios; y aborde la discriminación específica por motivos de discapacidad, como la educación segregada, la institucionalización, la negación o limitación de la capacidad jurídica, el tratamiento forzoso de la salud mental, la denegación de la enseñanza en lengua de signos y de intérpretes profesionales de lengua de signos, y la denegación de comunicación en braille u otros modos, medios y formatos alternativos o aumentativos de comunicación.” (Apartado c)

Otras resoluciones internacionales

Con posterioridad se han promulgado en el ámbito internacional, otras leyes, normas y resoluciones que también afectan de forma directa o indirecta a las personas sordas usuarias de alguna lengua de signos. En todas ellas se reconoce el derecho de las personas sordas al aprendizaje, conocimiento y uso de la lengua de signos, así como a participar en igualdad de condiciones con el resto de la ciudadanía, en todos los ámbitos de la sociedad:

- Resolución del Parlamento Europeo, de 24 de marzo de 2009, sobre el multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido.
- Resolución del Parlamento Europeo, de 23 de noviembre de 2016, sobre las lenguas de signos y los intérpretes profesionales de lengua de signos.
- La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas) recoge en su Objetivo 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. En concreto la Declaración de Incheon (República de Corea, 2015), referida al ODS 4, reconoce en su párrafo 7 la función esencial que desempeña la educación inclusiva y equitativa como uno de los principales motores del desarrollo.

- Protocolo para la Garantía de los Derechos Lingüísticos (2016).
- Resolución del Parlamento Europeo, de 13 de noviembre de 2018, sobre las normas mínimas para las minorías en la Unión Europea.
- Protecting and promoting sign languages in Europe (2019),
- European Accessibility Act (2019).

4.2.1.2 *Ámbito estatal*

Leyes Orgánicas en Educación

En nuestro país, la incorporación de alumnado con discapacidad a los centros ordinarios comenzó en la década de los 80, si bien, ciertos aspectos no se empezaron a regular hasta la aprobación de la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo**, la **LOGSE** (1990).

“Aunque se trata ya de una ley derogada, una de las novedades más importantes que la LOGSE introdujo en la legislación educativa española fue la incorporación del concepto “alumno con necesidades educativas especiales” [ACNEE], sustituyendo el viejo término “alumnado minusválido” y equiparando en derechos al estudiante con discapacidad al resto de los estudiantes” (Rodríguez Muñoz, 2010, p. 46).

Así mismo, en la posterior legislación española de final de siglo figuran referencias a la escolarización ordinaria de ACNEE —por ejemplo, en la disposición adicional segunda de la LOPEG (1995), derogada por la LOCE (2002) —.

La **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE** hacía referencia en varios de sus artículos al ACNEE¹⁰.

10 En concreto, el 71, el 72 y el 79 bis.

No obstante, la LOMCE no adaptó de facto la legislación educativa a los mandatos de la Convención (pese a que afirma basarse en ella) En concreto:

- No suprimía la escolarización forzosa en educación especial en virtud de una resolución administrativa en contra de la voluntad del alumno o sus representantes legales.
- No imponía la realización de ajustes o la dotación de medios en función de las necesidades individuales de los alumnos, sino de la existencia en los centros de un número predeterminado de estudiantes con necesidades educativas especiales.
- No garantizaba apoyos personalizados y efectivos, al no revertir los recortes que han afectado a la suficiencia de los medios a disposición de los centros que escolarizan a ACNEE.
- No incorporaba mecanismos de apelación rápidos y eficaces en vía administrativa y contencioso-administrativa.
- No abordaba la formación del profesorado en la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, así como de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.
- No introducía indicadores que midan el progreso en inclusión educativa.

Por su parte, en esta sucesión de leyes educativas, la **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** (en adelante LOMLOE), es la norma vigente en la actualidad.

En la LOMLOE, a modo de novedad en una ley de este tipo, se articula una medida relacionada con las lenguas de signos españolas. Concretamente y en relación con la inclusión educativa, social y laboral, en el artículo cincuenta bis, se modifica el artículo 75.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, quedando la redacción de la siguiente forma: “Con objeto de reforzar la inclusión educativa, las administraciones educativas podrán incorporar a su oferta educativa las lenguas de signos españolas”.

En cuanto al alumnado con necesidades educativas específicas, la LOMLOE establece un plazo de 10 años para que los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para atender a la diversidad del alumnado. Este objetivo requerirá, en todo caso, planificación e inversión, así como la participación de los colectivos implicados, además de medidas de seguimiento.

La clave principal es la disposición adicional 4ª que prevé un aumento de la inversión en los centros de educación ordinaria para que cuenten con los recursos suficientes y necesarios para atender al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas, entre otras, de alguna discapacidad.

El artículo 4.3 de la LOMLOE asegura que “se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental” para atender a la diversidad de todo el alumnado. Y para hacerlo “se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del diseño universal para el aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera”.

Otro aspecto para destacar de la LOMLOE aparece en el artículo 74, en cuyo segundo apartado, relativo a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, estipula que, en el caso de haber discrepancias a la hora de escolarizar, se tendrá en cuenta “la voluntad de las familias que muestran su preferencia por el régimen más inclusivo, además del interés superior del menor”.

Por otro lado, mencionar que en el 2014 se incluyeron medidas para el aprendizaje de las lenguas de signos en las distintas etapas de la educación obligatoria y postobligatoria, quedando las mismas plasmadas en Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En ambos Reales Decretos se contempla que las Administraciones educativas y en su caso, los centros podrán ofrecer asignaturas relacionadas con el aprendizaje de las lenguas de signos.

Ley de lenguas de signos españolas

La comunidad sorda alcanzó un hito histórico en España en el año 2007 al aprobarse 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.

En el artículo 5 de la ley 27/2007 se recogen como principios inspiradores la transversalidad, accesibilidad universal, no discriminación, normalización y la libertad de elección. Esta última se refiere a que “las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas y, en su caso, sus padres o representantes legales, en el supuesto de que sean menores de edad o estén incapacitadas podrán optar por la lengua oral y/o la lengua de signos española y/o las lenguas de signos propias de las Comunidades Autónomas” (letra e).

Esta ley contempla medidas destinadas específicamente al ámbito educativo en su artículo 7 (Del aprendizaje en la Formación Reglada). Dichas medidas se refieren, por un lado, a la garantía de recursos para el aprendizaje y el uso de las lenguas de signos españolas en los diferentes niveles del sistema educativo y, por otro, a la formación del profesorado. Los puntos de este artículo son los siguientes:

1. Las Administraciones educativas dispondrán de los **recursos necesarios para facilitar** en aquellos centros que se determine, de conformidad con lo establecido en la legislación educativa vigente, **el aprendizaje de las lenguas de signos españolas al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego** que, de acuerdo con lo especificado en el artículo 5.c) de esta Ley, haya optado por esta lengua. En caso de que estas personas sean menores de edad o estén incapacitadas, la elección corresponderá a los padres o representantes legales.
2. Las Administraciones educativas ofertarán, en los centros que se determinen, entre otros, **modelos educativos bilingües**, que serán de libre elección por el alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego o sus padres o representantes legales en el caso de ser menores de edad o estar incapacitados.
3. Los planes de estudios podrán incluir, asimismo en los centros anteriormente citados, el **aprendizaje de las lenguas de signos españolas como asignatura optativa para el conjunto del alumnado**, facilitando

de esta manera la inclusión social del alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego usuario de las lenguas de signos españolas fomentando valores de igualdad y respeto a la diversidad lingüística y cultural.

4. Con el fin de disponer de **profesionales debidamente cualificados para la enseñanza de las lenguas de signos españolas** y, en su caso, para el uso previsto en el Capítulo II del Título I de esta Ley, la Administración educativa competente determinará las Titulaciones que, conforme a la normativa existente sobre requisitos para su ejercicio, considere oportunas y propiciará su formación inicial y permanente.
5. Las Administraciones educativas establecerán **Planes y Programas de formación para el profesorado** que atiende al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordoceguera.

Además, el artículo 10 sobre el acceso a los bienes y servicios a disposición del público, en su apartado a, sobre Educación, estipula que “Las Administraciones educativas facilitarán a las personas usuarias de las lenguas de signos españolas su utilización como lengua vehicular de la enseñanza en los centros educativos que se determinen. Igualmente promoverán la prestación de servicios de intérpretes en lenguas de signos españolas por las personas usuarias de las lenguas de signos españolas en los centros que se determinen”. Así mismo, recoge que “en el marco de los servicios de atención al alumnado universitario en situación de discapacidad, promoverán programas e iniciativas específicas de atención al alumnado universitario sordo, con discapacidad auditiva y sordociego, con el objetivo de facilitarle asesoramiento y medidas de apoyo”

De manera general, “el reconocimiento de la lengua de signos en la Ley 27/2007 representa el derecho de cualquier persona sorda o sordociega a utilizarla libremente, o bajo la elección de sus padres o tutores cuando sean menores, con plena validez y eficacia jurídica, sin que se le pueda exigir que se comunique en una lengua distinta a la lengua de su elección en aras de la eliminación de las barreras que impidan su acceso a la información y a la comunicación, como se expresa en el Preámbulo de la Ley” (CNLSE, 2014, p. 34). Por tanto, debería estar presente de manera generalizada en todos los niveles del sistema educativo.

En lo referido al aspecto educativo del Título II, en concreto a los artículos 16, 17 y 19, apartado a, se contemplan otros medios de apoyo para facilitar la comunicación oral a aquel alumnado sordo que lo precise.

Por último, habría que resaltar también dos aspectos más de esta normativa, uno de ellos es que parte de un enfoque integrador, no reduccionista, dado que “las medidas y garantías establecidas en el título II de esta Ley serán de plena aplicación a las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas usuarias de las lenguas de signos españolas cuando hagan uso de las lenguas orales” (artículo 3); propicia la cooperación entre el movimiento asociativo de personas sordas y de las familias con las instituciones educativas (artículos 8 y 17).

Ley General de Personas con discapacidad

La Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre), conocida como Ley General de Discapacidad o LGD, tiene como objetivo la armonización de la legislación en materia de discapacidad con la Convención de Naciones Unidas.

En este sentido, se reconoce la educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás personas, que han de garantizar las Administraciones educativas. Como aspecto de especial relevancia, el artículo 20. Garantías adicionales, establece:

“Se realizarán programas de sensibilización, información y formación continua de los equipos directivos, el profesorado y los profesionales de la educación, dirigida a su especialización en la atención a las necesidades educativas especiales del alumnado, de modo que puedan contar con los conocimientos y herramientas necesarias para ello.”

Así como, en relación con los estudios universitarios se prevé que las universidades tengan en cuenta la situación de las personas con discapacidad en cuanto a ampliación del régimen de convocatorias, sin mengua del nivel exigido, y la adaptación de las pruebas.

4.2.1.3. *Ámbito autonómico*

La aprobación de la LOGSE, en 1990, otorgó mayores competencias a las Comunidades Autónomas (CC.AA, en adelante), en materia educativa, dando así cabida al bilingüismo (si bien en principio referido a lenguas orales) y a la inclusión de materias propias de la cultura de cada territorio.

Pocos años después, el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales reguló las condiciones para la atención educativa a este alumnado y las garantías para la calidad de la enseñanza. A partir de ahí se inició el desarrollo legislativo de los sistemas de enseñanza en las CC.AA; en la actualidad existe una **amplia dispersión en cuanto a la normativa vigente en cada territorio**.

En el presente seis CC.AA. cuentan con ley de educación propia:

- Andalucía (17/2007, de 10 de diciembre),
- Cantabria (6/2008, de 26 de diciembre),
- Cataluña (12/2009, de 10 de julio),
- Castilla-La Mancha (7/2010, de 20 de julio),
- Extremadura (4/2011, de 7 de marzo) y
- Canarias (6/2014, de 25 de julio).

Además, figuran referencias a los derechos y necesidades de las personas con discapacidad y del alumnado con necesidades educativas específicas en varios Estatutos de autonomía, así como en sus respectivos reconocimientos de las lenguas de signos. También se encuentran algunas leyes de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad que contienen apartados dedicados al sistema educativo.

Ley de lengua de signos catalana

La lengua de signos catalana está reconocida a través de la Ley 17/2010, de 3 de junio, de la lengua de signos catalana. En su disposición adicional segunda menciona el acceso a la modalidad educativa bilingüe: “El departamento competente en materia de educación debe establecer por reglamento

las condiciones de acceso a la modalidad educativa bilingüe de los niños sordos y sordociegos cuyos padres, madres o tutores hayan optado a ella, de acuerdo con lo que dispone el artículo 5". Respecto al artículo 5, sobre el aprendizaje de la lengua de signos catalana:

1. "Los servicios públicos educativos garantizan la información a las madres, los padres o los tutores de niños sordos y sordociegos sobre las modalidades educativas disponibles para su escolarización, para que puedan escoger libremente entre la modalidad educativa oral, en que la lengua oral es la lengua vehicular, o la modalidad educativa bilingüe, en que la lengua de signos catalana es la lengua vehicular, junto con el aprendizaje de las lenguas oficiales en Cataluña.

2. En el ámbito escolar, se garantiza el aprendizaje de la lengua de signos catalana en la modalidad educativa bilingüe, en que es lengua vehicular de enseñanza junto con el catalán, como lengua propia y vehicular del sistema educativo, y las demás lenguas orales y escritas oficiales en Cataluña.

3. El departamento competente en materia de educación, por medio de los planes de estudios generales, debe difundir la existencia de la lengua de signos catalana y fomentar el respeto por los valores de la diversidad lingüística.

4. En la enseñanza superior no universitaria, debe disponerse de una titulación profesional de lengua de signos catalana.

5. La Administración educativa facilita el aprendizaje de la lengua de signos catalana a las personas sordas y sordociegas adultas y, en general, a quien desee aprenderla."

Ley andaluza de lengua de signos

La lengua de signos en el territorio andaluz es la Ley 11/2011, de 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la lengua de signos española y los

medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y con sordoceguera en Andalucía.

En su artículo 8, sobre el aprendizaje en la Enseñanza Reglada, recoge lo siguiente:



1. “La Administración educativa dispondrá de los recursos humanos, materiales y tecnológicos necesarios para facilitar en aquellos centros de enseñanza reglada que se determinen, de conformidad con lo establecido en la legislación educativa vigente, el aprendizaje de la LSE y de la lengua oral al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y con sordoceguera. En todo caso, la adjudicación de puestos escolares habrá de tener en cuenta la capacidad de los centros.

2. La Administración educativa ofertará, en los centros que se determinen, entre otros, modelos educativos bilingües que serán de libre elección por el alumnado sordo, con discapacidad auditiva o con sordoceguera o, por sus padres, madres o representantes legales, en el caso de ser menores de edad o estar en situación de incapacidad. Para ello, se informará sobre la opción de la educación bilingüe así como de otros recursos disponibles. La opción de la educación bilingüe, a fin de normalizar e integrar el uso de la LSE, será extensible a la población oyente escolarizada en dichos centros.

3. La Administración educativa en Andalucía potenciará el diseño, elaboración y difusión de materiales didácticos adaptados a las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva, en LSE y para el acceso del alumnado con discapacidad auditiva a la lengua oral, ya sea a través de ayudas técnicas o sistemas aumentativos de comunicación.

4. Los planes de estudios podrán incluir, en los centros que se determinen, como asignatura optativa, el aprendizaje de la LSE para el conjunto del alumnado, facilitando de esta manera la inclusión social de la población sorda, con discapacidad auditiva

y con sordoceguera usuaria de la LSE y fomentando valores de igualdad y respeto a la diversidad lingüística y cultural.

5. Con el fin de disponer de profesionales debidamente cualificados para la enseñanza de la LSE y de la lengua oral a través de los medios de apoyo a la comunicación oral, en su caso, para el uso previsto en el Capítulo III, la Administración educativa competente determinará las titulaciones que, conforme a la normativa existente sobre requisitos para su ejercicio, considere oportunas y propiciará su formación inicial y permanente. Para ello, se contará con la participación y asesoramiento de las entidades representativas de las personas con discapacidad auditiva y sus familias.

6. La Administración educativa establecerá planes y programas de formación para el profesorado que atiende al alumnado sordo, con discapacidad auditiva o con sordoceguera, o que desee formarse en LSE para acciones educativas y formativas futuras. En tal sentido, se promocionará que en la formación inicial del profesorado se incluya la LSE en los planes de estudio de los másteres pedagógicos para impartir educación secundaria y en las facultades de ciencias de la educación”.

Por otra parte, sobre el acceso a los bienes y servicios a disposición del público, en especial, en Educación, se encuentra recogido en el artículo 11.1:

“La Administración educativa facilitará, en los centros educativos que se determinen, a las personas usuarias de la LSE su utilización como lengua vehicular de la enseñanza, así como a las personas sordas, con discapacidad auditiva o con sordoceguera usuarias de la lengua oral su utilización en dichos centros, y adoptarán las siguientes medidas para el acceso a la educación en igualdad de oportunidades:

a) Promover programas e iniciativas específicas de atención al alumnado universitario sordo, con discapacidad auditiva o con

sordoceguera, con el objetivo de facilitarle asesoramiento y medidas de apoyo, tanto a la comunicación oral como en LSE, en el marco de los servicios de atención al alumnado universitario en situación de discapacidad.

b) Promover el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información y los sistemas de comunicación aumentativos y alternativos, en el marco de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

c) Proporcionar a los padres y madres o tutores legales del alumnado con discapacidad auditiva la información suficiente, así como el asesoramiento necesario para que puedan optar por el sistema de comunicación más adecuado en la educación de sus hijos e hijas, en función de los recursos disponibles así como de la situación y necesidades personales de cada alumno o alumna, y procurando siempre una intervención lo más precoz posible.

d) Potenciar que en los proyectos educativos y programaciones didácticas de los centros docentes que escolaricen alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva, sea contemplado, en su caso, el conocimiento y uso de sistemas aumentativos o alternativos a la comunicación y de la LSE.

e) Potenciar la formación permanente del profesorado tanto en los medios de apoyo a la comunicación oral como en la LSE”

Legislación específica en Educación

Como señala el Observatorio Estatal de la Discapacidad (OED, 2018: 284-285), “una de las dificultades clave que explica la no culminación satisfactoria de la inclusión educativa en España es sin duda la falta de recursos de apoyo especializados en entornos ordinarios.”

Comentamos, a continuación, algunas legislaciones específicas de las CCAA.

• **Castilla-La Mancha**

La **Ley de Educación de Castilla-La Mancha** (Ley 7/2010, de 20 de julio) en su artículo 123, referido a los recursos materiales y personales de apoyo, apuesta por la inclusión, la generalización de los recursos de apoyo en todos los centros públicos, la formación del profesorado y el fomento de los programas de desarrollo de currículo inclusivo mediante la dotación adicional de ayudas a los centros que los pongan en marcha.

En el Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la Castilla-La Mancha, varios artículos abordan las enseñanzas posobligatorias y, en algún caso, las medidas para el alumnado sordo. En concreto:

- Artículo 13, exención de materias en bachillerato. Se mencionan las limitaciones de audición y se pone el límite en la adquisición de competencias básicas y en el perjuicio para el acceso a estudios superiores.
- Artículo 14: fragmentación en bloques de las materias del currículo de bachillerato.
- Artículo 61, adaptaciones y ayudas técnicas en los centros de bachillerato.

Además, se contempla la elaboración de planes individualizados para el alumnado con necesidades específicas.

• **Cataluña**

En el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo en Cataluña, en su artículo 11.2, se garantizan medidas y apoyos intensivos para ACNEE en centros sostenidos con fondos públicos, en concreto: apoyos intensivos a la audición y el lenguaje (SIAL) y atención directa de los profesionales de apoyo de los centros de recursos educativos para deficientes auditivos (CREDA).

• **Región de Murcia**

En su Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Región de Murcia, en su artículo 10.2,

sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, se establece que: 2. “En los centros autorizados a impartir un sistema de enseñanza bilingüe, el aprendizaje en lenguas extranjeras podrá, en función de su autorización, realizarse en todas las áreas como lengua vehicular, a excepción del área de Lengua castellana y Literatura, del área de Lectura Comprensiva, del área de Profundización en Lengua Castellana y Literatura, del área de Segunda Lengua Extranjera, del área de Lengua de Signos Española, del área de Español Lengua Extranjera y del área de Refuerzo en Competencia en Comunicación Lingüística”

• Comunidad Valenciana

El capítulo V del Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano se dedica a las enseñanzas postobligatorias y de transición a la vida adulta. Este capítulo contempla medidas como la adaptación de pruebas de acceso; las adaptaciones para el acceso al currículo de bachillerato; los itinerarios adaptados a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje y situaciones personales, que pueden implicar la flexibilización en la duración de esta etapa, tanto en bachillerato como en formación profesional; y la promoción de la implicación de las empresas en los procesos de inserción laboral, favoreciendo que ofrezcan prácticas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y que les faciliten la incorporación posterior al mercado laboral.

Por otro lado, la progresiva transformación de los centros de educación especial en centros de asesoramiento, servicios y recursos especializados para los centros educativos ordinarios figura en el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

Asimismo, es importante destacar la Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano, en la que la lengua de signos podrá ser objeto de estudio y promoción en su sistema educativo (artículo 3.3) y los centros educativos tendrán que garantizar el derecho a una educación plurilingüe e intercultural al alumnado con necesidades educativas especiales (artículo 3.4).

Por último, y aunque no está vinculado con el ámbito de la educación de manera específica, mencionar en este apartado la Ley 11/2003, de 10 de abril, sobre el Estatuto de las Personas con Discapacidad. En su actualización de 2018, se contempla el derecho de las personas sordas y sordociegas al “reconocimiento y protección por parte de los poderes públicos de la lengua de signos como parte de la identidad de las personas de la comunidad lingüística que la utilicen, así como de la diversidad y riqueza lingüística y cultural de la sociedad valenciana”.

• Extremadura

En el capítulo VI, sobre los recursos para la respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, del decreto 228/2014, del 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura, en el artículo 36, de los recursos personales, incluye al profesional intérprete de lengua de signos.

• Galicia

En el preámbulo del Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, están recogidas tanto la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por las 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 como la Convención, siendo ambas complementarias a la legislación sobre Educación en Galicia, respecto a la atención a la diversidad.

En la misma se incluye la elaboración de protocolos específicos de atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva.¹¹

¹¹ Protocolo para la atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva (2019) https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/content_type/learningobject/2019/03/20/f4f52cfb5ce8a2d9476c7e130f96476d.pdf.

• Aragón

En la ley 5/2019, de 21 de marzo, de derechos y garantías de las personas con discapacidad en Aragón, recoge, entre sus fines, (artículo 4): “garantizar una educación inclusiva y reducir las desigualdades en salud de las personas con discapacidad”. Asimismo, en su artículo 15.1, sobre la protección al derecho de la educación: “Las Administraciones públicas de Aragón garantizarán el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva permanente, gratuita y de calidad, bajo los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación, que les permita su pleno desarrollo personal, intelectual, social y emocional, tanto en los centros ordinarios como en los centros de educación especial, en todos los niveles educativos así como en la enseñanza a largo de la vida. Para ello, podrán contar con el asesoramiento de las entidades del movimiento asociativo de las personas con discapacidad y sus familias”. Finalmente, en su disposición adicional cuarta, sobre la lengua de signos española y medios de apoyo a la comunicación oral y escrita: “El uso de la lengua de signos española y de los medios de apoyo a la comunicación oral por personas sordas, con discapacidad auditiva o con sordoceguera, así como su aprendizaje, se regirá por su legislación específica”, esto es, que deberán desarrollar su propia regulación en Aragón o bien, remitirse a la legislación estatal.

Cabe señalar, que a pesar de que la experiencia en otros escenarios sociales como el de la inclusión en el empleo o en el ocio, nos muestran la eficacia de la implicación de las organizaciones representativas de las personas con discapacidad y sus familias, son muy pocas las CCAA que contemplan la participación en el aula de especialistas de apoyo procedentes de estas organizaciones, limitando este ‘asesoramiento especializado externo’ al diseño de políticas, mesas de negociación, u otros escenarios ajenos al aula.

Únicamente la legislación de las comunidades autónomas de Aragón, Cantabria, Extremadura y Comunidad Valenciana, contemplan medidas de cooperación con organizaciones de la discapacidad y sus especialistas en diferentes niveles del sistema de enseñanza.

Estatutos de Autonomía

Actualmente en España contamos con 17 Estatutos de Autonomía, de los cuales 8 hacen referencia a las lenguas de signos en su articulado. A continuación, se exponen cada uno de ellos:

- **Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana. (LO 1/2006, de 10 de abril)**

Artículo 13 apartado cuarto: “La Generalitat garantizará el uso de la lengua de signos propia de los sordos, que deberá ser objeto de enseñanza, protección y respeto”

- **Estatut d’Autonomia de Catalunya. (L.O 6/2006, de 19 de julio)**

Artículo 50 apartado sexto, sobre el fomento y difusión del catalán: “Los poderes públicos deben garantizar el uso de la lengua de signos catalana y las condiciones que permitan alcanzar la igualdad de las personas con sordera que opten por esta lengua, que debe ser objeto de enseñanza, protección y respeto”

- **Estatuto de Autonomía de las Illes Balears. (L.O 1/2007, de 28 de febrero)**

Artículo 19 apartado tercero, sobre los derechos en relación con las personas dependientes: “Las Administraciones públicas de las Illes Balears garantizarán el uso de la lengua de signos propia de las personas sordas, que deberá ser objeto de enseñanza, protección y respeto”

- **Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Andalucía (L.O 2/2007, de 19 de marzo)**

Artículo 37, sobre los principios rectores, apartado primero, sexto párrafo: “El uso de la lengua de signos española y las condiciones que permitan alcanzar la igualdad de las personas sordas que opten por esta lengua, que será objeto de enseñanza, protección y respeto”

- **Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Aragón (L.O 5/2007, de 20 de abril)**

Artículo 25 apartado 2, sobre la promoción de la autonomía personal: “Los poderes públicos aragoneses promoverán la enseñanza y el uso de la lengua de signos española que permita a las personas sordas alcanzar la plena igualdad de derechos y deberes.”

- **Estatutos de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Castilla-León (LO 14/2007, de 30 de noviembre)**

Artículo 13 apartado octavo, sobre los derechos sociales, en concreto, de los derechos de las personas con discapacidad: “Los poderes públicos promoverán el uso de la lengua de signos española de las personas sordas, que deberá ser objeto de enseñanza, protección y respeto. Además, se implementará la utilización por las Administraciones Públicas de la Comunidad de los sistemas que permitan la comunicación a los discapacitados sensoriales”

- **Estatuto de Autonomía de Extremadura. (LO 1/2011, de 28 de enero)**

Artículo 7.15. Principios rectores de los poderes públicos extremeños, sobre los poderes públicos regionales: “Promoverán la autonomía, la igualdad de oportunidades y la integración social y laboral de las personas con discapacidad, con especial atención a su aportación activa al conjunto de la sociedad, a la enseñanza y uso de la lengua de signos española y a la eliminación de las barreras físicas”

- **Estatuto de Autonomía de Canarias. (LO 1/2018, de 5 de noviembre)**

Artículo 16 apartado cuarto, de los derechos de las personas en situación de discapacidad y de dependencia: “El uso de la lengua de signos española y las condiciones que permitan alcanzar la igualdad de trato de las personas sordas que opten por esta lengua, que será objeto de enseñanza, protección y respeto. A estos efectos, y entre otras acciones, se adoptarán las medidas necesarias que permitan la comunicación a través de la lengua de signos entre las personas sordas y las Administraciones de la Comunidad”

4.2.2. Legislación específica sobre etapas educativas no obligatorias

4.2.2.1. *Ámbito estatal*

Pese a que se entiende que la normativa educativa mencionada en apartados previos se refiere a la educación reglada en su sentido más general, en la práctica estas garantías se dan (cuando lo hacen) en la educación básica, obligatoria. A partir de la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, en adelante), la norma es más laxa o en todo caso recoge menos medidas concretas.

Una de las medidas más destacables en este sentido es la que se incluyó en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Aquí, como en el caso ya citado de la etapa de Primaria, se contempla que las Administraciones Educativas y los propios centros puedan ofertar la enseñanza de las lenguas de signos españolas en los niveles de ESO y Bachillerato. Ahora bien, esa posibilidad no implica obligación ni tampoco disponibilidad de recursos para llevar a efecto la medida en todos los casos.

Respecto a los estudios universitarios, en España cuentan con ley propia (Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la LO 4/2007, de 12 de abril, conocida como LOMLOU). En esta última, la Disposición Adicional vigesimocuarta, “De la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades”, especifica la garantía de igualdad de oportunidades y no discriminación de todos los miembros con discapacidad de la comunidad universitaria. De ello se deduce, y así se recoge también en esta Disposición, que se establecerán “medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva”.

Varios reales decretos han profundizado con posterioridad en los derechos de los estudiantes universitarios con discapacidad, completando lo recogido en la LOMLOU:

- El Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias, se promulgó debido a la entrada de España en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y aporta la incorporación de la perspectiva del Diseño para Todos en los planes de estudios, la creación de servicios de apoyo y asesoramiento a estudiantes con discapacidad en todas las universidades y la posibilidad de llevar a cabo adaptaciones curriculares, itinerarios o estudios alternativos en función de las necesidades específicas de cada estudiante.
- El Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se Regulan las Condiciones para el Acceso a las Enseñanzas Universitarias Oficiales de Grado y los Procedimientos de Admisión a las Universidades Públicas Españolas incluye la garantía de accesibilidad de las pruebas de acceso mediante la “adaptación de los tiempos, la elaboración de

modelos especiales de examen y la puesta a disposición del estudiante de los medios materiales y humanos, de las asistencias y apoyos y de las ayudas técnicas que precise para la realización de la prueba de acceso, así como en la garantía de accesibilidad de la información y la comunicación de los procesos y la del recinto o espacio físico donde ésta se desarrolle” (Capítulo II, artículo 19.2). Además, recoge que la determinación de las medidas de adaptación necesarias se hará basándose en las adaptaciones curriculares cursadas en bachillerato (artículo 19.3).

Por último, en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, en su artículo 4, sobre no discriminación, se determina que: “todos los estudiantes universitarios independientemente de su procedencia, tienen el derecho a que no se les discrimine por razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, nacionalidad, enfermedad, orientación sexual e identidad de género, condición socioeconómica, idiomática o lingüística, o afinidad política y sindical, o por razón de apariencia, sobrepeso u obesidad, o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social, con el único requerimiento de la aceptación de las normas democráticas y de respeto a los ciudadanos, base constitucional de la sociedad española” y en el artículo 26, sobre los estudiantes con discapacidad: “Las pruebas de evaluación deberán adaptarse a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, procediendo los centros y los departamentos a las adaptaciones metodológicas, temporales y espaciales precisas”, así como otros ajustes que se recoge en la ley.

4.2.2.2. *Ámbito autonómico*

En lo relativo a la normativa autonómica en la etapa educativa no obligatoria llama la atención, de forma general, las escasas referencias a acciones concretas. A continuación, exponemos algunas medidas contempladas en diferente legislación autonómica

- **Bachillerato.** En la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, en concreto en su artículo 32, se establece la garantía de materiales y medidas de acceso al currículo de bachillerato y, en su caso, adaptaciones y exenciones del mismo, para alumnado con

discapacidad (entre otras, sensorial). También se hace referencia a las adaptaciones pertinentes en este nivel académico en la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Cataluña y en el Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. (artículo 17.3).

En este último caso, se especifica que “los alumnos que tengan necesidades educativas especiales podrán cursar el conjunto de materias fragmentándolo en bloques anuales. Quienes sufran problemas graves de audición, visión o motricidad, podrán beneficiarse de fórmulas de exención parcial en determinadas materias, con una propuesta específica de contenidos, metodología, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables” (artículo 13).

- **Formación profesional.** En la citada ley canaria de educación no universitaria, en concreto en su artículo 33, se establece también la garantía de medidas de acceso al currículo de formación profesional y, en su caso, adaptaciones y exenciones de este para el alumnado con discapacidad (entre otras, sensorial); y en el Decreto 25/2018, de 26 de febrero, se establece la reserva de plazas para alumnado con discapacidad. Aparecen medidas similares aparecen en la Ley 2/2013, de 15 de mayo, de Castilla y León. Por otra parte, la normativa de algunas autonomías contempla la oferta de ciclos de formación profesional específicos para alumnado procedente de centros de educación especial; es el caso del Principado de Asturias¹², Castilla-La Mancha¹³, la Comunidad Valenciana¹⁴ y Castilla y León.¹⁵
- **Universidad.** Las medidas destinadas a la inclusión del alumnado con discapacidad suelen considerarse en otra normativa, con excepciones

12 Resolución de 17 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la oferta de programas formativos de formación profesional para el alumnado con necesidades educativas especiales en centros de educación especial y la realización del módulo de formación práctica en empresas.

13 Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. Artículo 15. Programas Específicos de Formación Profesional.

(p. e., la Ley de Educación de Andalucía o la Ley 2/2013, de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de Castilla y León).

4.2.3. Inclusión educativa: La posición de la Federación Mundial de Personas Sordas

La Federación Mundial de Personas Sordas (World Federation of the Deaf, WFD), fue un actor clave en la redacción e implementación de la Convención. Como parte de este proceso, la WFD adoptó la posición de que la educación bilingüe del alumnado sordo es una forma de educación dentro de un sistema de educación inclusiva (WFD, 2018). Esta organización mundial explicitó su perspectiva sobre educación inclusiva, que cabe sintetizar en los puntos clave (ibid.):

- Aboga por una educación inclusiva para los/as estudiantes sordos que sea de **alta calidad** con instrucción en lengua de signos, acceso a profesorado sordo y compañeros/as sordos/as que usan lengua de signos, y un plan de estudios bilingüe que incluya el estudio de la lengua de signos.
- Reafirma la educación **a través de profesorado sordo**, tal como se indica en el artículo 24 (3 c y 4) de la Convención. En este sentido, reconoce que la provisión de intérpretes de lengua de signos es una parte importante de las opciones y apoyos educativos que han de estar disponibles al alumnado sordo, pero señala que el **intérprete no reemplaza la enseñanza directa en lengua de signos** o un entorno plenamente accesible en lengua de signos. La provisión de intérprete por sí misma no es educación bilingüe, sino educación en la lengua oral mayoritaria, mediada por un intérprete.

14 Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Capítulo V, artículo 27.2.

15 Ley 2/2013, de 15 de mayo, de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de Castilla y León, Título II, capítulo II, sección 2ª, artículo 24.1.

- Para alcanzar una educación inclusiva **no basta con compartir espacio en escuelas ordinarias**, como podría interpretarse de la Observación general número 4 de 2016 emitida por el Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad,. “ya que estos son entornos que a menudo no brindan acceso adecuado e instrucción directa en lengua de signos, incluida la instrucción de maestros sordos. Para muchos estudiantes sordos, este tipo de ubicación no es compatible con la inclusión.” (WFD, 2018).
- La inclusión **es el derecho del alumnado** a participar y alcanzar su potencial en instituciones públicas como las escuelas. En otras palabras, la inclusión es una experiencia, no una ubicación: puede adoptar la forma de varios modelos y ocurrir en distintos entornos escolares.
- Con respecto a los/as estudiantes sordos, los/as **educadores** deben prestar especial atención a la necesidad de **apoyar el desarrollo lingüístico y social** como se describe en el Artículo 24. Asimismo, deben ser conscientes de los hitos y evaluaciones de la lengua de signos. Además, los educadores deben prestar especial atención a las necesidades de **desarrollo socioemocional** del alumnado sordo, mediante oportunidades de **participar con un grupo de compañeros y profesorado con una lengua de signos e identidad cultural compartidas**.

Los modelos efectivos de educación inclusiva para el alumnado sordo han de cumplir, por tanto, con estos criterios.

Por otro lado, la WFD ha expresado su postura en relación con los derechos educativos del alumnado sordo en el contexto de la pandemia por covid-19 y más allá de la misma (WFD, 2021). Desde la perspectiva de la WFD, esta pandemia y su efecto en el acceso a la educación ha afectado significativamente a los estudiantes sordos. En términos generales, en el mundo, los niños/as y jóvenes sordos carecen de acceso a una educación bilingüe de calidad en lenguas de signos nacionales. Durante la pandemia, muchos centros educativos han cerrado o realizado su actividad mediante plataformas on-line con deficiente o nula accesibilidad ya sea por falta de subtítulo, de profesorado cualificado en lengua de signos, de intérpretes y de materiales didácticos adaptados, o porque se ha considerado la figura del intérprete de lengua de signos como único elemento de accesibilidad. Por su parte, las

familias con hijos e hijas sordos carecen de apoyo para aprender las lenguas de signos.

La WFD insta a todos los gobiernos a garantizar que los niños y jóvenes sordos reciban un acceso equitativo a la información y la educación en las lenguas de signos nacionales durante y después de la pandemia, así como en entornos de aprendizaje virtuales y no virtuales, lo que incluye:

- Acceso a la enseñanza por parte de maestras/os con dominio de lengua de signos y suministro de materiales de aprendizaje visual.
- Sus familias también deben recibir apoyo para el aprendizaje de la lengua de signos, incluido el aprendizaje a distancia cuando esté disponible, para apoyar la comunicación familiar y el desarrollo lingüístico de los niños/as.

Una vez se ha planteado el marco normativo, con su reconocimiento de la lengua de signos y su relación con la educación inclusiva de las personas sordas, se presenta un acercamiento a la experiencia de la juventud sorda ante el sistema educativo, a partir de la sesión grupal y del cuestionario realizados en el estudio, junto a las entrevistas con interlocutores clave.





Inclusión y barreras de la juventud sorda en el sistema educativo: un acercamiento

Como se apuntó en el apartado de enfoque teórico, la juventud sorda es heterogénea. En cuanto a la comunicación, en la práctica encontramos que se combinan usos comunicativos según contextos: lengua signada u oral, que se complementan con diferentes medios de apoyo en función de la persona, incluyendo el empleo de prótesis, tecnologías de distinto tipo, etc.

El conocimiento de la presencia del alumnado sordo es mayor en las etapas obligatorias, y más escaso respecto a la educación superior y profesional. Se plantea la caracterización de rasgos destacados de esta juventud en su contexto actual, y a su presencia en la educación.

5.1. Caracterización y presencia de la juventud sorda en el sistema educativo

Juventud sorda: transformaciones y vulnerabilidad múltiple

La juventud sorda del presente ha experimentado una **transformación** respecto a la de décadas atrás. Por un lado, la **detección temprana** y el avance en la tecnología de **implantes cocleares** ha supuesto recuperar grados de audición que hasta hace unos años eran inimaginables. Por otro lado, se han producido avances en integración escolar, si bien, tal como se apuntó en el apartado “4.1. Enfoques sobre la inclusión educativa de la población sorda: por un bilingüismo intermodal”, desde experiencias bilingües escasas o aisladas, con amplias diferencias entre CCAA, y desde comprensiones teóricas que oponen un “neoralismo” a perspectivas bilingües intermodales, apoyadas en la evidencia disponible y reconocidas en el marco normativo.

Esta oposición de paradigmas se traduce habitualmente en la asignación de apoyos, mediante una dicotomía excluyente lengua oral/lengua de signos, que en las primeras etapas pueden conducir a una privación lingüística tanto de la adquisición lingüística como de los conocimientos, y en etapas más avanzadas desconocer los usos combinados de uno y otro código comunicativo por parte de las personas sordas para acceder a los contenidos, también en la educación. Mónica Rodríguez, miembro del Consejo de CNSE resume estas carencias, incertidumbres e incorporaciones tardías:

“No siempre está garantizada la presencia de profesionales sordos e intérpretes de lengua de signos española o lengua de signos catalana en cada etapa educativa, de hecho, son pocos centros que asumen la carga burocrática y económica para poder atender al alumnado sordo mínimamente. [...] Un ejemplo es el de los concursos públicos que se suceden y que terminan perjudicando la calidad a muchos niveles, y no siempre se llega a tiempo, es decir, desde tiempos inmemoriales el alumnado suele iniciar el curso escolar sin estos recursos y/o apoyos hasta semanas o meses después, perjudicando la participación e incentivando el abandono y/o fracaso escolar.” [Entr_Rodríguez_Consejo_CNSE]

Por otro lado, los **avances tecnológicos** permiten incrementar el grado de accesibilidad, por ejemplo, mediante videotranscripciones en tiempo real de las clases, que los estudiantes pueden volver a consultar. Pese a ello, estas plataformas presentan también barreras de accesibilidad, que se describen en el capítulo siguiente. Por otro lado, la implantación de estos sistemas requiere voluntad de equipos directivos e inversión en universidades con carencias de **financiación**.

“Universidades con recursos para generar video transcripciones en tiempo real, y que sean grabadas. [...] En casa desde tu plataforma, puedes escuchar la explicación del profesor tantas veces como quieras. El avance tecnológico abre escenarios difíciles

de imaginar, aunque también podemos entender su coste en el marco de una universidad que se queja con razón de la falta de financiación”. [Entr_Echeita_G_UAM]

Si bien se ha dado una mejora en años recientes en cuanto al **reconocimiento de la lengua de signos**, así como en **tecnologías** que facilitan el acceso a la comunicación, **persisten barreras** en la educación y surgen otras nuevas, tanto en relación con la innovación tecnológica como con la actual coyuntura de la **pandemia** por covid-19.

“Es obvio que en los últimos 25 años se ha producido un progreso muy significativo en España, por la aprobación de la ley que reconoce la cooficialidad de las lenguas de signos, y otros esquemas, como el Centro de Normalización de la Lengua de Signos, que ha tenido un papel importante. Se ha producido un cambio importante, cualitativo, en cuanto ahora se puede exigir el cumplimiento de esta ley y de las medidas que contempla. Aun así, la intención y las Leyes existen, pero no se traduce en presupuestos, en políticas adecuadas para esta realidad. [Entr_Echeita_G_UAM]

La condición vulnerable de ser una minoría en una sociedad donde lo normal, en términos estadísticos y de costumbre (pauta normativa) es la comunicación oral y escrita, **se combina con la precariedad que experimenta la juventud en general. La juventud española** afronta, desde hace años, un contexto adverso en cuanto a su incorporación laboral, con un paro sumamente elevado, precariedad de las condiciones contractuales y de los salarios, dificultades para el acceso a la vivienda y emancipación familiar tardía (Echaves, y Echaves, 2017; Consejo de la Juventud de España, 2020). La crisis derivada de la covid-19 empeora la situación socioeconómica ya vulnerable de la juventud, hasta alcanzar datos sin precedentes en desempleo y emancipación familiar (Injuve, 2020).

Se da, por tanto, una condición de **vulnerabilidad múltiple (interseccional)**, donde los efectos de uno y otro factor no solo suman, sino que

multiplican los riesgos de exclusión social. Corresponde considerar otros factores de vulnerabilidad añadidos, como aquellos relacionados con los roles y estereotipos de **género** y el propio **nivel sociocultural familiar**. Tomar conciencia de ello y disponer recursos en primera persona, como colectivo, como sociedad, para reconocer el valor de esta diversidad comunicativa y capital cultural (cultura sorda), favorecer la cohesión y el cumplimiento de los derechos es la vía para afrontar estas circunstancias. Como apunta Mónica Rodríguez, miembro del Consejo de CNSE:

“El alumnado sordo y sordociego es plenamente consciente de su posición de minoría ante una sociedad mayoritariamente oyente, son conscientes de sus posibilidades y limitaciones, por lo que se hace necesario que aprecien la diferencia como un rasgo positivo, además de valorar la lengua de signos como patrimonio de la humanidad y como instrumento de expresión cultural plenamente válido.” [Entr_Rodríguez_Consejo_CNSE]

A pesar de las distintas barreras y adversidades, las incertidumbres que añade la pandemia por covid-19, tanto en la sesión de debate grupal como en las respuestas a la encuesta, encontramos entre la juventud sorda **actitudes afirmativas**, de **constancia** y **compromiso ante la educación**. Esta determinación les ha permitido afrontar carencias de distinto tipo en el itinerario educativo, aprovechar oportunidades y continuar avanzando. Ahora bien, aun contando con esta resiliencia, las carencias de accesibilidad y recursos de apoyo, el incumplimiento reiterado de la legislación relacionada con la lengua de signos, la debilidad de las políticas públicas a favor de la plena inclusión educativa de las personas sordas con su consiguiente impacto en la posterior inserción en el mercado laboral son factor de desmotivación, de retrasos y abandono escolar. La **pandemia** agudiza la incomunicación, y ya provoca **situaciones de exclusión efectiva** que requieren soluciones.

“No sabemos qué nos depara el futuro y podemos tener unas expectativas determinadas que se vean truncadas por cambios

repentinos. Yo soy optimista, pero sé que puede haber cambios. Tengo ganas de explorar el mundo”. [GD_Juventud_sorda]

“Viendo la situación ahora por el COVID no puedo mirar ni al futuro. Mis compañeros me cuentan que ahora la situación en educación es peor con el tema de las mascarillas. Esto se está alargando, hasta hablan de que las mascarillas se van a quedar. Te dan ganas de dejarlo”. [GD_Juventud_sorda]

“Mi contrato finalizó en abril en el ayuntamiento de Oviedo y ahora estoy en paro y estoy buscando trabajo. Cuando finalicé empezó el COVID y es una situación muy complicada, yo ahora mismo veo el futuro muy negro. Te obligan a llevar mascarilla y eso es una barrera para podernos comunicar”. [GD_Juventud_sorda]

Presencia del estudiantado sordo en el sistema educativo

En cuanto al **conocimiento disponible**, la mayor parte de los **estudios** sobre la **población sorda en el contexto educativo español** analizan su situación, la de sus docentes y/o centros de enseñanza en los niveles iniciales y obligatorios¹⁶. Son escasas aún las aproximaciones a las etapas siguientes, no obligatorias (bachillerato, formación profesional y universidad). No obstante, algunos ejemplos de ello —desde diferentes perspectivas y objetivos— se pueden encontrar en los trabajos de Rom y Silvestre (2011) sobre las relaciones entre adolescentes oyentes y sordos; Gutiérrez Fernández (2013) y Velasco (2015) acerca de la etapa de formación profesional; o Díez-Abella y León (2011), Echeita Alonso (2016), sobre los recursos y experiencias en la universidad.

En **Educación Infantil** y **Primaria, el conocimiento es mayor** porque existe un control exhaustivo de los datos de escolarización y por ser estas las

16 Entre ellos, Belmonte Díaz, 2016; Camacho, Pérez y Domingo, 2014; Cambra, 2005; García Gámez y Gutiérrez Cáceres, 2012; González Abelaira, 2016; López-González y Llorent, 2013; Lledó Carreres, 2008; Molina Roldán, 2014; Muñoz Baell, Álvarez Dardet, Ruíz, Ferreiro Lago y Aroca Fernández, 2013; Ramírez Serrano, 2010, así como los extensos análisis sobre educación inclusiva de Gerardo Echeita, por ejemplo en Echeita, 2016).

fases de adquisición del lenguaje y la lectoescritura. En cambio, en la etapa de la ESO y (sobre todo) en Bachillerato y Formación Profesional, llega un porcentaje escaso de personas sordas; además, no es posible contar con datos exactos sobre su distribución, como se verá después.

Posteriormente, y pese a que el porcentaje de alumnado sordo que alcanza el **nivel universitario** es aún más bajo —la mayoría no cursa estudios superiores por las dificultades de aprendizaje y comunicación que encuentran en las etapas medias de enseñanza—, existe más información sobre su presencia y distribución, así como una mayor cantidad de recursos de apoyo, además de forma generalizada y transversal dentro de cada universidad. En ambos casos esto sucede gracias a la existencia de **unidades de atención a la discapacidad** en las universidades (todas las cuales conforman la Red SAPDU).

Etapas obligatorias

España cuenta con la menor tasa de segregación educativa de Europa: **4 de cada 5 ACNEE (en etapas obligatorias) están escolarizados en centros ordinarios**, entre ellos **el 94% de quienes presentan déficit auditivo** (OED, 2018). No obstante, además de que en los últimos 15 años la proporción de alumnado con discapacidad que asiste a centros de educación especial ha vuelto a incrementarse, el dato **no implica que la inclusión sea real y efectiva**, sino que más bien, en la mayoría de los casos, se trata de mera integración en el espacio normalizado¹⁷.

17 La integración es el proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones. Por su parte, la inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. La inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases convencionales sin los consiguientes cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión. Además, la integración no garantiza automáticamente la transición de la segregación a la inclusión (Observación general 4 a la CDPD, sobre el derecho a la educación inclusiva, 2016).

En España, en la enseñanza no universitaria del curso 2018-2019, había 9324 alumnos/as sordos (Ministerio de Educación y Formación Profesional: 6). Se trataba, en términos del Ministerio de “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que recibió una atención educativa diferente a la ordinaria” (*ibid.*:2). En conjunto, el 94,9% del alumnado “con discapacidad auditiva” del curso 2018-2019 en enseñanza no universitaria estaba integrado en centros ordinarios, y solo el 5,1% en educación especial específica.

Tabla 2. Alumnado con necesidades educativas especiales por enseñanza y discapacidad. (Discapacidad auditiva), Curso 2018-2019

| ETAPA EDUCATIVA | TOTAL | D. auditiva |
|---------------------------------------|---------|-------------|
| TOTAL | 212.807 | 9324 |
| Distribución porcentual | 100,0 | 4,4 |
| E. ESPECIAL ESPECÍFICA | 37.499 | 473 |
| ALUM. INTEGRADO EN CENTROS ORDINARIOS | 175.308 | 8851 |
| E. Infantil | 17.874 | 1401 |
| E. Primaria | 80.647 | 3859 |
| ESO | 55.530 | 2418 |
| Bachillerato | 4348 | 378 |
| FP Básica | 4417 | 123 |
| FP de Grado Medio | 5892 | 375 |
| FP de Grado Superior | 1866 | 220 |
| Otros programas formativos | 552 | 18 |
| Otros programas formativos-EE | 4192 | 59 |

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020: 6).

Los **modelos de escolarización que establece la legislación española para el alumnado sordo o con otras necesidades educativas específicas** son, de más a menos inclusivo, los siguientes (en Ramírez Serrano, 2010: 9):

- **Grupo ordinario a tiempo completo.** Se atiende al alumnado que puede seguir el desarrollo del currículo ordinario con ayudas técnicas o con aplicación de medidas de adaptación curricular y/o de refuerzo educativo.
- **Grupo ordinario con apoyo en períodos variables.** Se atiende al alumnado que, por razón de sus necesidades educativas, requiere una atención personalizada específica y que puede integrarse parcialmente, en mayor o menor medida, según los casos, en los grupos ordinarios. El currículo que cursa este alumnado toma como referencia el Proyecto Educativo, adaptando este a las capacidades individuales.
- **Aula de Educación Especial en centro ordinario.** Se atiende al alumnado cuyas necesidades educativas y grado de desfase curricular requieren un currículo adaptado significativamente. El alumnado sordo generalmente se escolariza en esta modalidad cuando presenta asociada otra u otras discapacidades.
- **Centro de Educación Especial.** Cuando las condiciones personales de discapacidad requieran adaptaciones curriculares en grado extremo respecto del currículo y cuando, por sus especiales características o grado de discapacidad, sus necesidades educativas no puedan ser satisfechas en régimen de integración.

Cabe apuntar que la incorporación de la lengua de signos en los centros (ya sea como lengua de comunicación o como materia de estudio) no tiene por qué reservarse a modalidades de educación especial o específica, **cualquier modalidad o programa educativo es susceptible de desarrollar modelos educativos bilingües**. Como recuerda la Federación Mundial de Personas Sordas, la inclusión no viene marcada por el **entorno** (escuela ordinaria), sino por la **experiencia** de un aprendizaje en lengua de signos efectivo, cumpliendo las diferentes medidas que insta la Convención.

Con independencia de estas modalidades de escolarización, diversas CCAA ofrecen una mayor variedad de opciones. Entre ellas cabe referenciar las siguientes (ejemplo Junta de Andalucía) (Domínguez, 2009):

- **Centros ordinarios de integración preferente.** En ellos se escolariza de manera preferente a alumnado con una determinada discapacidad,

en este caso auditiva, dotándolos de los recursos humanos y tecnológicos necesarios para afrontar la educación de estas personas.

- **Centros de educación bilingüe.** Son centros donde la enseñanza se imparte en dos lenguas: Lengua de Signos y Lengua Oral. Este tipo de proyectos suele incorporar profesorado sordo bilingüe.
- **Centros específicos de educación especial (CEEE),** destinados exclusivamente a la escolarización de alumnado con discapacidad.
- Experiencias de **escolarización combinada entre un centro ordinario y uno específico,** aportando uno la normalización del proceso educativo y el otro la atención especializada.

Estas modalidades se diluyen (o, directamente, desaparecen) en las etapas posobligatorias (bachillerato, ciclos formativos y universidad), donde el porcentaje de alumnado sordo es más bajo. En el estudio de Medina (2017) sobre la educación inclusiva (citado en OED, 2018) se menciona como una de las dificultades para lograrla con las personas con discapacidad la **falta de profesorado de apoyo en niveles posobligatorios.**

Teresa López Vicente, impulsora y principal responsable del **Proyecto ABC de la Región de Murcia**, una de las experiencias educativas con implantación más avanzada del bilingüismo intermodal en nuestro país, señala¹⁸ como una de las dificultades en la práctica, la **escasez de docentes** (sobre todo de ciencias) **que cuenten con la formación adecuada para impartir las diferentes materias en lengua de signos.** A pesar de los avances alcanzados, esto supone una limitación para el desarrollo del programa. Las **estrategias** para solventar dicha situación se han basado en dos estrategias: por una parte, asignar a profesores de materias relacionadas la enseñanza de asignaturas para las que no se tiene personal docente específico; por otra, potenciar la formación del profesorado mediante la creación de cursos universitarios de especialización (título propio de posgrado).

Como se señaló anteriormente, tanto la legislación como las iniciativas específicas varían de forma considerable entre comunidades autónomas. En

esta cuestión resulta fundamental, tanto en la cobertura y orientaciones de la normativa autonómica en cada caso como, en términos de políticas públicas, sobre las prioridades que se establecen en cuanto a disposición de recursos para centros educativos, familias e individuos.

El alumnado sordo en los niveles educativos posobligatorios

El Ministerio de Educación publica cada año los datos de alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) matriculado por comunidad autónoma, tipo de centro y titularidad de este, sexo, edad y tipo de discapacidad, pero solo hasta ESO. Por otra parte, se carece de datos fiables sobre los recursos de apoyo que se emplean en enseñanzas medias¹⁹.

Respecto a la **universidad**, no existen estadísticas oficiales, debido sobre todo a la Ley de Protección de Datos. Cada universidad depende de la información facilitada de forma voluntaria por cada estudiante a la hora de solicitar asesoramiento o recursos del respectivo servicio de atención a la discapacidad; y luego, a su vez, la universidad puede facilitar o no tales datos a terceros. Así, por ejemplo, en el estudio *Universidad y Discapacidad* de la Fundación Universia (2018) —con datos procedentes de 65 universidades públicas y privadas españolas— se señaló que, de 21.435 estudiantes con discapacidad matriculados, el 17,6 % tenía discapacidad sensorial (pero sin especificar de qué tipo).

El **tipo de adaptaciones**, y en concreto en relación con el uso de la lengua de signos en la universidad, puede ser indicativo de la presencia del alumnado sordo en la misma. El estudio *Universidad y Discapacidad*, “un total de 161 estudiantes con discapacidad (el 9,4% de los 1720 que respondieron al cuestionario) utilizan adaptaciones para seguir las clases. Las adaptaciones más frecuentes son la grabación de clases (utilizada por el 28,6% de quienes

¹⁹ Un ejemplo al respecto son las becas y ayudas para ACNEE; existen convocatorias anuales del Ministerio de Educación, pero no es posible consultar de forma pública las resoluciones ni las estadísticas sobre sus destinatarios, por lo que no se puede saber con exactitud qué porcentaje de alumnado sordo se beneficia de ellas.

se benefician de alguna adaptación), la ampliación de textos (que supone el 26,1% de las adaptaciones) y la reserva de asiento en las aulas (24,8% del total). Algo menos frecuente es el uso de mobiliario adaptado y de textos en soporte audio (13,0% en ambos casos), **la intervención de Intérpretes de Lengua de Signos (9,9%)** el acceso a pizarras y tarimas (8,7%) la adaptación de exámenes (7,5%), la realización de transcripciones al braille (3,7%) y la asignación de un alumno colaborador (1,2%). Los estudiantes han mencionado muchas otras adaptaciones, como el subtítulo de vídeos, el uso de asientos acolchados, la instalación de micrófonos, emisoras de FM o audio por bluetooth en el aula, la dotación de ordenadores portátiles, adaptaciones de plazos u horarios, etc.” (Fundación Universia, 2018: 61).

Por su parte, la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos (FILSE) aporta datos sobre la situación y presencia los Intérpretes y Guía-Intérpretes de lengua de signos en el ámbito educativo. De acuerdo con esta fuente, para el curso escolar 2016-2017, se contó con un total de 547 intérpretes y guías intérpretes de los cuales como mínimo²⁰, 84 se encontraban en las etapas de infantil y primaria, y 169 en secundaria y ciclos formativos (FILSE, 2017: 34).

En cualquier caso, los interlocutores expertos entrevistados como parte del presente estudio observan que la **provisión de recursos y apoyos** para el alumnado sordo se garantiza (hasta cierto punto) en la **enseñanza obligatoria** y resulta, en general, más incierta más allá de esta enseñanza, sobre todo por lo que se refiere al ciclo medio (Bachillerato) y ciclos formativos, formación profesional. En niveles posteriores depende más de la dotación disponible y de la buena voluntad y la concienciación de la comunidad educativa.

“Normalmente no se entiende que deba haber apoyo específico en bachillerato, porque se supone que ahí el alumno ya tiene nivel” [Entr_López_ABC_Murcia]

20 Se consideran “mínimos” los 84 en Infantil/Primaria y los 169 en secundaria/ciclos porque no se dispone de los datos separados por etapas correspondientes a Castilla y León, Andalucía y Canarias.

En este sentido, los participantes en el estudio de Echeita Alonso (2016), jóvenes universitarios sordos, reconocen que **ni en FP ni en bachillerato contaron con apoyos específicos para sus necesidades comunicativas**. Para muchos de ellos, esa primera etapa posobligatoria fue una auténtica “**travesía del desierto**”.

Como se refleja en el estudio del INJUVE (Huetes, Quezada y Caballero, 2016) sobre los jóvenes con discapacidad en España, muchas de las **dificultades que llevan a la exclusión por discapacidad en el ámbito escolar cristalizan en la etapa secundaria**, donde se presentan los mayores problemas para la permanencia en el sistema educativo. Y esto no solo ocurre por motivos estrictamente académicos, sino también por otro tipo de barreras de **integración social y afectiva** —además de comunicativa, en el caso de los jóvenes sordos—.

En lo que respecta a la **universidad**, las unidades de atención a la discapacidad facilitan, en principio, los recursos que cada estudiante reclame según sus necesidades concretas y gestionan con los docentes las correspondientes adaptaciones curriculares. Sin embargo, persisten limitaciones en estos aspectos, que Echeita Alonso (2016) denomina y clasifica como sigue:

- **El coste de la equidad.** La escasa dotación económica que en general reciben estas unidades o servicios limita la disponibilidad de recursos directos para la comunicación con dicho alumnado (contratación de ILS, subtítulo de audiovisuales, adaptación de materiales, etc.)²¹. Pero, además, y lo que es peor, restringe su capacidad de influencia sobre la comunidad universitaria (en cuanto a formación y sensibilización de estudiantes, PDI y PAS). Y es que los recursos de apoyo pueden considerarse en cierto modo medidas “paliativas”, porque son adaptaciones *ad hoc* de situaciones, procesos y materiales no

21 CNSE (2012, diciembre). Alumnos Sordos de la Universidad Complutense de Madrid protestan por la falta de intérpretes de Lengua de Signos Española. Faro del Silencio, 241, 18-19. <http://www.cnse.es/uploaded/publicaciones/241.pdf>

La Complutense penaliza a los alumnos sordos que suspenden dejándoles sin intérprete para la recuperación. Noticia en eldiario.es (21/09/2017): https://www.eldiario.es/madrid/interpretes-alumnos-Complutense-lectivas-estudiantes_0_688731954.html

accesibles. En cambio, la formación y el asesoramiento al profesorado y el resto de la comunidad universitaria serían medidas “preventivas” que van orientadas a la inclusión real de todos los estudiantes y tienen como objetivo que en el futuro deje de ser necesario un servicio específico para alumnado con discapacidad.

- **Derecho o buena voluntad.** En la mayoría de las universidades no existe la obligación expresa para el profesorado de adaptar sus métodos o procesos de enseñanza de modo que sean accesibles. Se publican guías, se imparten sesiones formativas y se llevan a cabo recomendaciones y asesoramientos puntuales, pero luego cada docente decide hasta qué punto sigue esas pautas en sus asignaturas.
- **La (des)valorización de la enseñanza universitaria.** En general, conforme se asciende de nivel en el sistema educativo menor es la formación didáctica del profesorado. Así, en la universidad el cuerpo de profesores es básicamente personal investigador con cierta carga docente, pero no se les ha preparado para desarrollar una metodología de enseñanza inclusiva y accesible.

Los resultados empíricos del estudio aportan una nueva comprensión acerca de la inclusión educativa, el logro de un aprendizaje bilingüe efectivo, sus barreras en diferentes etapas, con especial atención a las etapas intermedias, la formación profesional y universitaria, a la situación educativa de la juventud sorda.

Una vez planteada esta contextualización de la situación educativa y social de la juventud sorda, se describe su experiencia educativa a partir de la sesión de debate y el cuestionario del presente estudio, junto las entrevistas con interlocutores clave.

5.2. Experiencia educativa

El presente apartado plantea un acercamiento a la experiencia educativa de la juventud sorda, a partir de su participación en el **cuestionario** sobre inclusión educativa y la **sesión de debate**, celebradas como parte del presente estudio. Se trata de una aproximación de carácter exploratorio y cualitativo,

aunque el resultado de la consulta pueda expresarse en términos cuantitativos. Se tienen en cuenta también las entrevistas con interlocutores clave y el conocimiento disponible de cara al análisis.

En cuanto a la **consulta sobre inclusión educativa**, se obtuvieron 127 respuestas válidas, que se desglosan en las diferentes etapas educativas. El promedio de edad fue de 23,6 años, con un 58% de las personas participantes comprendidas entre los 18 y los 25 años. Participaron 81 mujeres (63,8%) 44 varones (34,6%); 2 personas (1,6%) marcaron “otro”.

Por **comunidad autónoma** de residencia destacan Madrid (27,6%), Andalucía (14,2%), Cataluña (12,6%), Región de Murcia (10,2%), seguidas a distancia por Castilla-La Mancha, País Vasco. La representación territorial, en este sentido, es diversa, aun con la presencia destacada de Madrid.

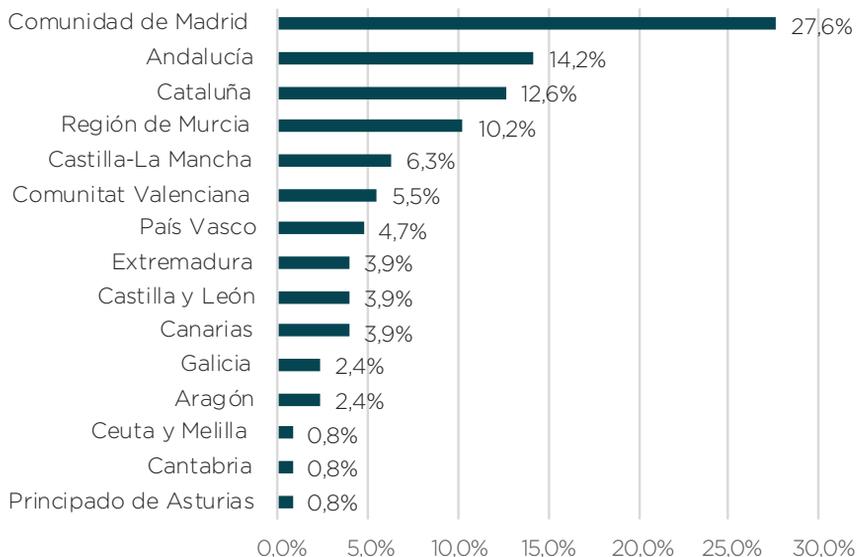


Figura 1. Comunidad autónoma de residencia (N: 127)

Según el **tamaño de la población**, un 50% de las personas vive en ciudades medianas, 31,5 en ciudades grandes, un 18,1% en localidades pequeñas.

Un 60,6% indica que su sordera es **prelocutiva** (antes de adquirir el habla), para un 18,1% es **postlocutiva** (después de adquirir el habla), mientras que un 21,3% no sabe/no contesta.

En cuanto a las **prótesis auditivas** utilizadas, las mayoritarias son audífono (34,6%) e implante coclear (32,3%), un 5,5% utiliza ambas simultáneamente; el 27,6% no emplea prótesis auditivas.

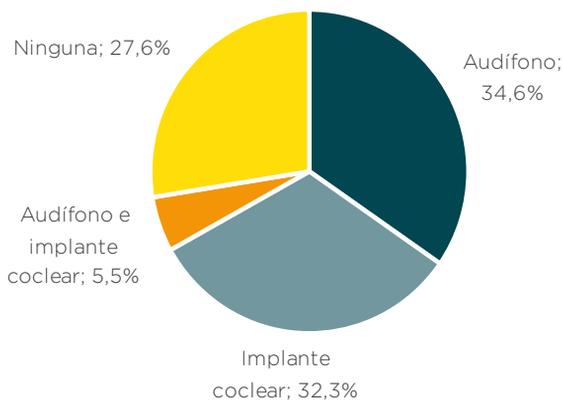


Figura 2. Prótesis auditivas utilizadas (N: 127)

En su mayoría (58,3%) no hay **otras personas sordas en su familia**, mientras que sí las hay en un 39,4% de los casos. Un 2,4% no sabe/no contesta.

A la respuesta **“¿cómo te comunicas habitualmente?”**, La mayoría (60,6%) indica hacer uso tanto de la lengua de signos como de la lengua oral;

un 23,6% comunica habitualmente en lengua de signos, mientras un 15,7% comunica habitualmente en lengua oral.



Figura 3. Modo de comunicación habitual (N: 127)

Una mayoría de estas personas **aprendió** la lengua de signos **en el colegio** (51,4%), seguida por la casa o el entorno familiar (39,3%) y en una asociación (27,1%); se pudo aprender, de hecho, en varios de estos lugares. Esta respuesta se relaciona con el hecho de que **en la mayor parte de los casos no haya otras personas sordas en la familia**. Y el haber nacido en una familia oyente cuya lengua materna es oral, a falta de una educación bilingüe efectiva (oral y en lengua de signos) en la escuela y en el entorno familiar puede generar situaciones de privación lingüística, de aprendizaje insuficiente de los códigos comunicativos tanto en una como en otra lengua, según se señaló, y se describe más abajo (“La familia: su apoyo y retos ante la educación”).

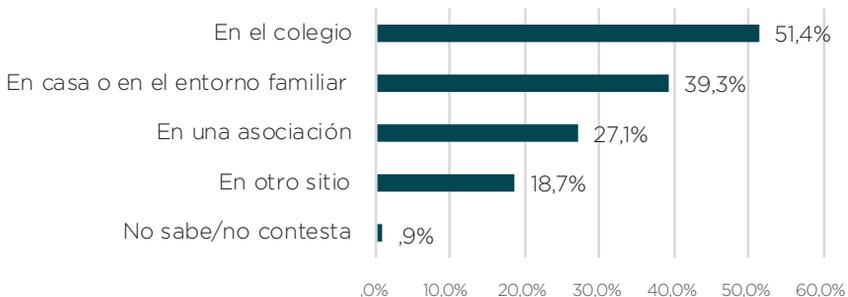


Figura 4. Ámbito donde se aprendió la lengua de signos (N: 127)

En cuanto a su **situación actual**, un 71% se encuentra estudiando, mientras un 29% estudia y trabaja simultáneamente.

Respecto al **nivel educativo** del último curso terminado, en su mayor parte corresponde a Formación Profesional de Grado Superior (23,6%), seguida por Grado Universitario (19,7%) y Bachillerato (18,9%).

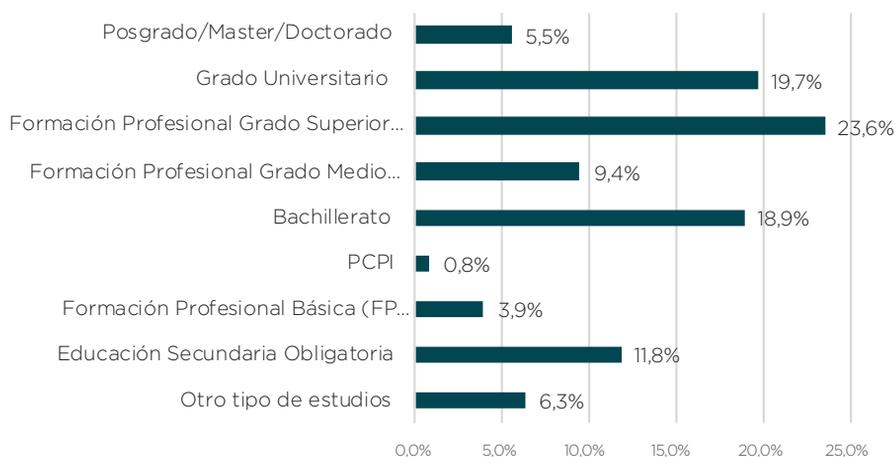


Figura 5. Nivel educativo del último curso terminado (N: 127)

Un 90,6% de este alumnado cuenta con **certificado de discapacidad**, frente a un 4% que no cuenta con él (un 5,5% no sabe/no contesta).

En cuanto a la **sesión grupal**, tal como se describe en el apartado de metodología, estuvo integrada por 7 participantes (4 mujeres, 3 varones), entre los 18 y los 29 años, en diferentes etapas educativas y comunidades autónomas.

Se describe esta experiencia de la juventud sorda ante la educación, acompañándola desde las otras perspectivas del estudio.

5.2.1. Educación básica

Sobre los 13 alumnos/as que en el cuestionario respondieron sobre su experiencia en la Educación Básica, en relación con los **apoyos de tipo personal** 12 (el 93%) afirman haber contado con “Profesorado de apoyo (Pedagogía Terapéutica/Audición y Lenguaje)”, 5 (38%) con “profesorado con conocimientos en Lengua de Signos (15%) con otros recursos personales, mientras que uno de estos alumnos no contó con recursos personales de apoyo, de uno u otro tipo.

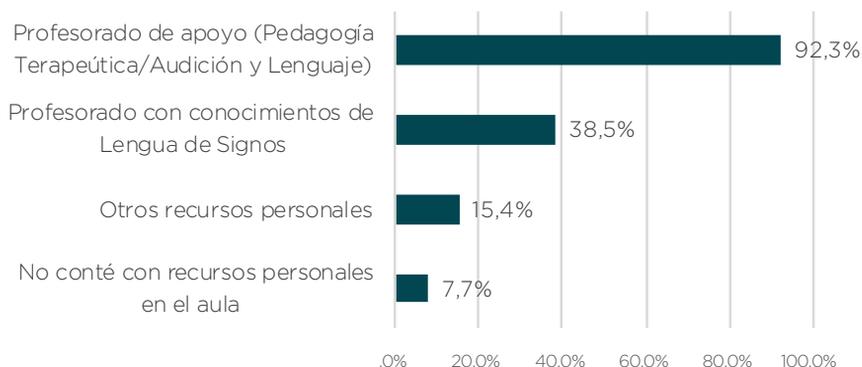


Figura 6. Recursos de apoyo personales en Educación Primaria (N: 13)

En cuanto a **recursos personales** que **hubiera necesitado**, pero no estaban disponibles en el centro, destaca en primer lugar el profesorado con conocimientos de lengua de signos (8 sobre 13, casos, el 61%), seguido por profesorado de apoyo (PT/AL) (6 casos, el 46%).

En cuanto a los **productos de apoyo** que este alumnado **utilizó** para la comunicación en el aula, el primer recurso (8 sobre 13, casos, el 61%) son los sistemas de FM (frecuencia modulada)/bucle/comunicación inalámbrica, seguido, a gran distancia, por los recursos multimedia subtítulos y de otro tipo (3 casos, un 23%).

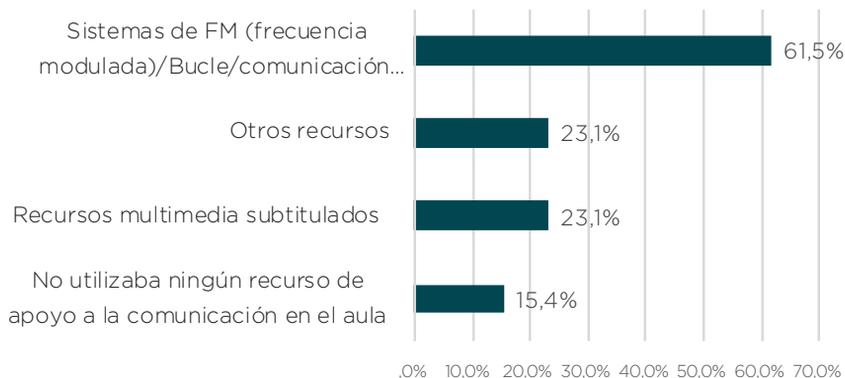


Figura 7. Productos de apoyo empleados en el aula (N: 13)

Respecto a los productos de apoyo que estos alumnos **hubieran necesitado**, pero no estaban disponibles en el centro, se señalan en especial recursos multimedia subtitulados (7 sobre 13 alumnos, el 41%).

En cuanto al conocimiento y uso de recursos de apoyo o adaptaciones en los **exámenes**, un 46% conocía su existencia, pero no hizo uso de ellos (6 sobre 13 casos); frente a un 38% que sí recurrió a adaptaciones en los exámenes; entre estas adaptaciones, destaca, realizada por todo el alumnado, de exámenes escritos frente a orales; ubicación en primeras filas, ampliación de tiempos y adaptación de preguntas y textos.



Figura 8. Conocimiento y utilización adaptaciones en exámenes. E. Primaria (N: 13) (Continúa)

(Continuación)



Figura 8. Conocimiento y utilización adaptaciones en exámenes. E. Primaria (N: 13)

A la pregunta sobre si el centro contaba con adaptaciones para realizar **actividades extraescolares**, en concreto con apoyos a la comunicación, 7 de 13 estudiantes que respondieron acerca de la Educación Primaria indicaron afirmativamente, frente a 3 que indicaron la inexistencia de estos apoyos y otros 3 que lo desconocían.

Considerado en conjunto, al hablar de la **satisfacción con la inclusión en el centro**, predomina la valoración favorable e intermedia: 2 sobre 13 alumnos consideran el centro muy inclusivo, 4 lo consideran bastante inclusivo (31%), 5 más o menos inclusivo, y en un caso, respectivamente, algo inclusivo y nada inclusivo.

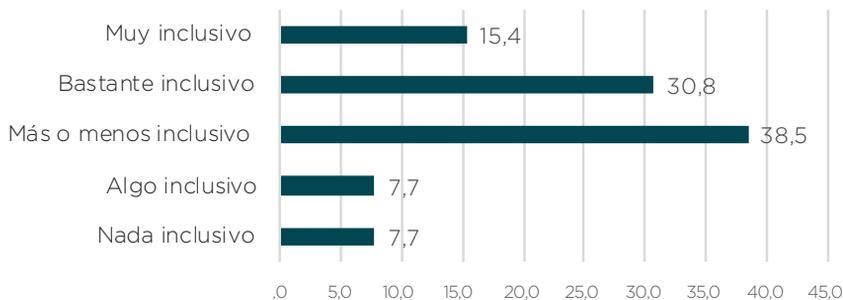


Figura 9. Valoración global de la inclusión en el centro. E. Primaria (N: 13)

En cuanto a la valoración sobre “**sentirse integrada**” en la vida del centro educativo, sobre una escala entre 1 “poco o nada integrada” (rechazo, aislamiento, acoso) y 5 “muy integrada” (como un alumno/a más), predomina una percepción favorable, sobre todo en relación con los compañeros/as sordos (4,2 en promedio: bastante o muy integrada), seguida por su relación con el profesorado (3,8), entre intermedia y favorable, con personal de administración y servicios (3,4) y en posiciones intermedias en relación con los compañeros/as oyentes (3,2).

Tabla 3. Valoración media percepción de inclusión educativa. E. Primaria (N: 13)

| ÁMBITO | VALORACIÓN MEDIA | DESVIACIÓN |
|---|------------------|------------|
| Con tus compañeros/as sordos | 4,2 | 1,4 |
| Con tus compañeros/as oyentes | 3,2 | 1,4 |
| Con el profesorado | 3,8 | 1,2 |
| Con el resto de la comunidad educativa (personal de administración y servicios) | 3,4 | 1,3 |

Tipo de centro educativo, valoración y cambios de centro

En la sesión grupal se manifestaron diferentes experiencias en relación con los **centros educativos**, y por tanto en su perspectiva y valoración: consideran que existen centros que, aunque cuenten con pocos alumnos sordos, demuestran una especial concienciación hacia las necesidades de estos estudiantes, y en cambio, otros centros que podrían ser de referencia, a pesar de aplicar un enfoque acertado, en ocasiones no disponían de recursos suficientes (sobre todo en intérpretes de lengua de signos: no cubrían todas las horas lectivas, tenían que ser compartidos con otros alumnos...)

La **motivación para cambiar de centro** fue en la mayoría de los casos la **necesidad de contar con apoyo en lengua de signos**. Para ello buscaron **centros de referencia** para personas sordas en sus diferentes zonas, o incluso algunos estudiantes tuvieron que cambiar de región, y así poder cursar

sus estudios en centros con recursos más acordes a sus necesidades. En ocasiones estos cambios han supuesto **pérdidas de curso** o retrasos en la trayectoria educativa.

“Hasta 1º de la ESO estuve en un colegio de sordos, concertado. A partir de ahí, en un colegio de integración con alumnos oyentes. El profesorado utilizaba el bimodal, [...] y no había intérpretes. Por eso en 1º de la ESO me cambié a un instituto de integración en el que sí contaba con intérprete”. [GD_Juventud_sorda]

“Yo soy la única persona sorda en mi pueblo, también de mi colegio. Los profesores se adaptaban a mí vocalizando y también con un poco de la lengua de signos, ya que mi logopeda sabía y me apoyaba. También recibí apoyo por parte de mis compañeros y en general bien, me integré sin problemas”. [GD_Juventud_sorda]

“Yo era la única alumna sorda en el centro educativo [...]. En el centro conté con apoyo y con los profesores sin problema, me ayudaban y me apoyaban sí lo necesitaba, tenía intérprete de lengua de signos, me formé en un colegio de integración preferente para alumnado sordo y contaba con profesores y profesores de apoyo que conocían algo la lengua de signos e intentaban comunicarse conmigo.” [GD_Juventud_sorda]

Aunque en **Primaria** no contaban con el apoyo o los recursos necesarios, han buscado otros centros donde sí podían seguir sus estudios con dichos recursos.

La familia: su apoyo y retos ante la educación

Como se ha señalado, **una mayoría de la juventud sorda procede de familias oyentes**, lo que supone un reto de acompañamiento y atención en la primera infancia, para la adquisición de un bilingüismo intermodal efectivo, para evitar, en otras palabras, situaciones de privación lingüística. Como

apunta Lourdes Gómez Monterde, profesional sorda y maestra especialista²² en entrevista para el presente estudio, este hecho plantea **retos fundamentales**, entre los que cabe destacar dos vertientes:

1. La necesidad de **alcanzar un aprendizaje consistente de la lengua de signos** en las primeras etapas educativas, lo cual requiere dedicación de recursos pedagógicos:

“Los niveles de lengua de signos que consiguen en la escolaridad obligatoria, con apenas tres horas de LSE como asignatura a la semana, son muy pobres. Necesitan mantener la asignatura de Lengua de Signos y Cultura en LSE. Tiene que formarse y ser buenos signantes para poder acceder a la riqueza cultural que en esta lengua y a través de esta lengua pueden conseguir. Esto es especialmente importante cuando los niveles de lengua castellana alcanzados son también muy bajos.” [Entr_Gómez_Maestra_PT-AL_Madrid]

El requerimiento de **apoyo socioafectivo** hacia este alumnado, como parte del programa educativo, de la participación escolar, con sus iguales...

“En todas las etapas estamos hablando de un alumnado sordo joven y signante. Por las edades y por los contextos comunicativos en los que la mayoría se desenvuelve (familias oyentes poco o nada signantes) son jóvenes con muchas carencias afectivas y muchas dificultades emocionales. Tener en cuenta esta peculiaridad y darle la atención que necesita (educación emocional, educación sexual, información social, habilidades sociales...) debe formar parte del currículum de este alumnado.” [Entr_Gómez_Maestra_PT-AL_Madrid]

22 Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica, en Audición y Lenguaje y en Educación Infantil. Tutora de un grupo de Educación Básica Obligatoria (EBO) en el CEIP El Sol de Madrid.

La familia es un **apoyo fundamental** para el alumnado sordo; según relatan los jóvenes, en la mayoría de los casos, apoya sus decisiones y reconoce su capacidad para afrontar los retos de estudio que se propongan.

En determinados casos, en ocasiones **cuando los padres son sordos**, al venir de una época y generación donde no contaban apenas con apoyos y alcanzaron niveles educativos muy básicos, pueden preguntarse si sus hijos podrán optar o no a una buena educación. Al ver sus logros, confían en que sí es posible.

En el caso de **padres inmigrantes oyentes**, transmiten la alegría de que su hijo/a pueda estudiar en España, porque saben que aquí puede tener más posibilidades que en otros lugares, y saben que se defenderán sus derechos.

En contrapartida, también se da el caso de padres con una actitud más sobreprotectora, que desean que sus hijos se formen, pero dentro de áreas conocidas o que creen serán más fáciles para ellos, y temen que no puedan concluir los estudios que han elegido.

“Mis padres me preguntan si me veo estudiando en la universidad y de qué podría trabajar en un futuro siendo una persona sorda. Ellos son personas sordas y no han tenido las oportunidades que hay ahora y les cuesta entenderlo”. [GD_Juventud_sorda]

“En mi caso, mi familia siempre me ha apoyado en mis decisiones. [...] yo les decía a mis padres que quería cambiarme de colegio por muchos motivos, [...] Finalmente me cambiaron a un instituto preferente para alumnado sordo en el que había intérpretes “. [GD_Juventud_sorda]

“A mis padres les daba miedo que yo pasase por eso y me animaban a estudiar, a trabajar, a llevar una buena vida y por eso me han apoyado mucho”. [GD_Juventud_sorda]

5.2.2. Educación Secundaria Obligatoria

Entre quienes respondieron el cuestionario, 10 personas trataron acerca de la Educación Secundaria Obligatoria. 8 de ellas contaron con profesorado de apoyo (PT/AL), 7 con intérprete de lengua de signos, 2 con tomador de apuntes. Como otros **apoyos personales** que hubieran necesitado, pero no estaban disponibles en el centro, se menciona en 3 casos la figura del PT/AL; en otros 3, intérprete de lengua de signos; en 2 casos, tomador de apuntes.

En cuanto a los **productos de apoyo** que se utilizaron para la comunicación en el aula, 3 de los 10 alumnos/as que responden sobre esta etapa no emplearon estos recursos; 3 mencionan recursos multimedia subtítulos; 2 de 10, sistemas de FM/bucle/comunicación inalámbrica. En cuanto a los productos de apoyo que hubieran necesitado, pero no estaban disponibles en el centro, se mencionan los recursos multimedia subtítulos (5 de 10 alumnos/as).

Respecto al conocimiento y uso de recursos de apoyo y adaptaciones en los **exámenes**, la mitad de este alumnado no hizo uso de ellos de apoyo; la ubicación en primeras filas y realización de exámenes escritos en lugar de orales es señalada por 7 de los 10 alumnos; 6 tuvieron ampliación de tiempos; la mitad tuvo adaptación de preguntas y textos; uno de ellos/as, contó con intérprete de lengua de signos.

En cuanto a las adaptaciones para realizar **actividades extraescolares**, como visitar un museo o hacer una excursión, 6 de 10 indican que sí contaba con estas adaptaciones, 2 señalan que no contaba con ellas y otras 2 personas lo desconocen.

La **satisfacción con la inclusión** en el centro, en una escala 1 a 5, donde 1 significa muy poco inclusivo y 5 muy inclusivo, se sitúa en un **valor intermedio**, ligeramente superior al 3. La satisfacción más elevada se refiere a los recursos técnicos (3,7), la más reducida, aun en valores intermedios, se relaciona con los apoyos personales (dotación de ILS, tomador de apuntes, etc.) (3,1) y cualificación del profesorado (3,2).

Tabla 4. Satisfacción con la inclusión en el centro. ESO (N: 10)

| ÁMBITO | VALORACIÓN MEDIA | DESVIACIÓN |
|---|------------------|------------|
| Apoyos personales (dotación de ILS, tomador de apuntes, etc.) | 3,1 | 1,4 |
| Recursos técnicos (bucle magnético, subtítulo, etc.) | 3,7 | 1,6 |
| Metodología (clases, adaptaciones, etc.) | 3,3 | 1,3 |
| Cualificación del profesorado | 3,2 | 1,3 |

En cuanto a la **percepción de integración** como persona sorda en la vida del centro educativo, siendo 1 “poco o nada integrada” (rechazo, aislamiento, acoso) y 5 “muy integrada” (como un alumno más), la valoración es favorable sobre todo en relación con el profesorado (4,4) y con los compañeros/as sordos (4,1); intermedia con el resto de la comunidad educativa (3,4) y con los compañeros oyentes (3).

Tabla 5. Valoración media percepción de inclusión educativa. ESO (N: 10)

| ÁMBITO | VALORACIÓN MEDIA | DESVIACIÓN |
|---|------------------|------------|
| Apoyos personales (dotación de ILS, tomador de apuntes, etc.) | 3,1 | 1,4 |
| Recursos técnicos (bucle magnético, subtítulo, etc.) | 3,7 | 1,6 |
| Metodología (clases, adaptaciones, etc.) | 3,3 | 1,3 |
| Cualificación del profesorado | 3,2 | 1,3 |

Profesorado: competencias, actitud y enfoque pedagógico

En cuanto a la **preparación del profesorado** para la formación con alumnado sordo, la experiencia de los participantes en la sesión grupal es en general favorable, sobre todo en términos de **disposición**. Relatan experiencias

en los que, aunque no haya más alumnos sordos en el centro los profesores **se implican e intentan adaptarse al alumno/a**: vocalizando, situándolo en las primeras filas, preparando resúmenes del contenido o intentando comunicarse con él, aunque sea por escrito. Señalan otros casos en los que hay profesores además cuentan con **experiencia previa** por haber contado con alumnado sordo en sus clases y, por este conocimiento, desde el primer momento apoyan a los estudiantes. Incluso algunos profesores van más allá, descargando programas o aplicaciones que permiten ofrecer subtítulos de la exposición oral en clase a través de pantallas.

“A algunos (profesores) les costaba vocalizar porque eran más mayores, pero los más jóvenes se adaptaban a mí sin problema. Siempre me sentaba en primera fila y a veces me valía de las proyecciones, que eran visuales y podía seguir para entender la clase. [...]. Un instituto donde ya tenían alumnado sordo me encontré con dos profesores que sabían cómo adaptarse a mí”.
[GD_Juventud_sorda]

“Mis padres me matricularon en un colegio de integración en el que el profesorado tenía experiencia con alumnado sordo. No había intérprete, sólo profesor de apoyo y el profesor ordinario. [...] El profesor se comunicaba conmigo hablando y escribiendo [...]; el profesor de apoyo me ayudaba a veces en los exámenes”.
[GD_Juventud_sorda]

“La intérprete se incorporó tarde y no cubría todo el horario lectivo. El tutor del ciclo, junto con los profesores tuvieron la idea de que, a falta de intérprete, usaba un sistema en el que subtitulaban la clase. En la pantalla aparecía lo que él decía y fue muy positivo. [...] Los profesores intentaban esforzarse lo máximo posible.”.
[GD_Juventud_sorda]

Aun habiendo asistido, en su mayor parte, a centros bilingües, ninguno de los alumnos participantes en el grupo de discusión ha contado con profesores/as sordos/as. Como se señaló, la contratación de profesorado sordo

(competente en lengua de signos) es una de las medidas que la Convención insta a adoptar a los Estados parte y reconoce como criterio de buena práctica la propia Federación Mundial de Personas Sordas.

Aun considerando el carácter aproximativo (cualitativo) de la respuesta al cuestionario, la **calificación del profesorado** alcanza, en términos de su orientación inclusiva, una valoración intermedia/favorable en Bachillerato (3,6 sobre 5), desciende a una posición intermedia en Ciclos Formativos (3) y alcanza la puntuación más baja, desfavorable, en la universidad (2,4). Esta valoración desfavorable de la cualificación del profesorado en relación con el alumnado sordo se refiere sobre todo al **desconocimiento de su realidad/** falta de concienciación con respecto a sus necesidades. La valoración es más favorable en ESO (4,4) si bien sobre una base de respuestas reducida (10 casos).

“La falta de sensibilidad, sobre lo que es tener la discapacidad auditiva, del profesorado y los trabajadores de la Universidad. Están más o menos preparados con otras discapacidades que con la discapacidad auditiva. Llevo años comunicando y repitiendo a los jefes de estudios y el resto del personal de la facultad mis necesidades como estudiante *sorde*.” [Cuestionario]

“La mayoría de las veces personas que trabajan en la administración u otros tipos de servicios y el profesorado no conoce ni entiende las necesidades del alumnado sordo. Al final acabo yo explicándoles y desde la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad ignoran asumir esta función, ya que no se ha explicado detalladamente de cada alumnado sordo.” [Cuestionario]

“Muchos docentes desconocen esta situación y vienen sin preparación previa. Esto provoca más dificultades inclusivas al alumnado sordo y también el retraso de aprendizaje.” [Cuestionario]

“Hay algunos profesores que se asustan cuando les digo que soy sorda y les explico mi caso particular.” [Cuestionario]

Marta Vinardell, orientadora educativa en un instituto de Barcelona señala entre las **barreras** de la inclusión educativa **relacionadas con el profesorado** la complejidad, sobre todo “mental”, asociada a la concienciación y preparación, para atender a un alumnado caracterizado por su **heterogeneidad**, sobre todo en la ESO, junto a otros aspectos relacionados con **diferentes visiones** en relación con la inclusión pedagógica, en ocasiones cambiantes:

“Otra ‘barrera mental’ principal está en la dificultad del profesorado en general de ajustar a las necesidades específicas de soporte educativo de los alumnos con sordera, en cómo incidir en estas necesidades tan específicas de este colectivo tan heterogéneo; sobre todo en la ESO. Es complejo el trabajo multiprofesional de integrantes de distintos agentes del centro y del servicio educativo con visiones - opiniones distintas; dificultando la formación e información en cascada hacia los equipos docentes o el claustro de la comunidad educativa. Se trata de un proceso lento y con cambios constantes; y más la administración educativa también sufre cambios de dirección o corriente pedagógica, tanto a nivel de normativa como de legislación. [Entr_Vinardell_orientadora edu_INS_Barcelona]

Y entre estas visiones diferentes de la inclusión pedagógica, Vinardell señala, junto al desconocimiento general por parte del profesorado respecto a estas necesidades, la persistencia de comprensiones centradas en el déficit, en la pérdida auditiva, el auge de visiones “neoralistas”, que desconocen y relegan el papel de la lengua de signos en el acceso a la educación y subestima el papel de los profesionales con sordera:

“Hay un desconocimiento en general del profesorado de estas necesidades. Y es más complejo cuando los profesionales de servicios educativos o equipos específicos asesoran y/u orientan con una mirada capacitista, más sujeta en la ‘pérdida auditiva’ y en las ‘dificultades o problemas’; cuando hoy en día hay que abogar más y centrarnos en las medidas de soporte y recursos

para la inclusión de estos alumnos con sordera. La inmensa mayoría de dichos profesionales desconocen la lengua de signos, incluso no la potencian como una herramienta más para el alumnado con sordera, independientemente de si su desarrollo en la lengua hablada y audición residual o con las prótesis auditivas (capacidades auditivas) son óptimas. Aún impera un neoralismo y audismo en la educación del sordo en general, y se subestima a los profesionales con sordera con una visión mucho más amplia.” [Entr_Vinardell_orientadora edu_INS_Barcelona]

También Lourdes Gómez destaca las **carencias en cuanto al conocimiento/consciencia** de parte del profesorado respecto a las **necesidades educativas del alumnado sordo**, y los retos pedagógicos relacionados con su bajo nivel inicial en lengua de signos.

1. Muchos profesores y no siempre conscientes de las necesidades educativas especiales de este alumnado. Las adaptaciones curriculares que siguen siendo necesarias (como las han tenido en la etapa primaria) a veces no se llevan a cabo y el esfuerzo que tienen que hacer los profesores de apoyo es muy grande para evitar que estos alumnos y alumnas se descuelguen.

2. El nivel de LSE de este alumnado (salvo excepciones, como pueden ser los hijos sordos de padres sordos signantes) suele ser muy bajo... hasta el punto de que tienen serias dificultades para entender a los intérpretes de LSE. Muchas veces estos profesionales más que interpretar las explicaciones del profesorado lo que hacen es “adaptarlas” simplificándolas para que puedan ser entendidas a un nivel lingüístico más sencillo. La labor de estos profesionales es fundamental.

3. No siempre hay intérpretes suficientes para cubrir todo el horario de todos los alumnos y alumnas de un mismo instituto, por lo que a veces el alumnado sordo se queda sin este recurso en clase. [Entr_Gómez_Maestra_PT-AL_Madrid]

Vinardell sitúa como uno de los principales retos y aspectos por mejorar **la adopción de un enfoque adecuado en materia de inclusión educativa del alumnado sordo**; así como la **carencia e incorporación de profesionales con sordera en el plano docente**. Ambos aspectos son consistentes con la Convención, medidas que insta a adoptar a los Estados parte, junto a otra normativa vigente en relación con las lenguas de signos, normativa con escasa proyección en los proyectos pedagógicos:

“Tanto del centro / servicio educativo. Primero por sus ideas o concepciones sobre la sordera en general. La falta de profesionales con sordera en todos los tipos de cuerpos docentes / rango profesional. No existe aún un trabajo colateral o compartido con las instituciones ‘sordas’ o con asesores profesionales sordos expertos en materia educativa. La Convención de la ONU, las leyes de accesibilidad, de inclusión, de lenguas de signos... Son prácticamente inexistentes en la mente y/o proyectos educativos de los centros o servicios educativos.” [Entr_Vinardell_orientadora edu_INS_Barcelona]

Como se mencionó, Teresa López, impulsora del proyecto ABC en Murcia, que cuenta entre uno de sus rasgos de buena práctica el contar con profesorado que imparte las materias en lengua de signos, señala la dificultad de disponer de profesores, específicamente en el área de Ciencias, que cuenten con esta competencia. Para ello promueven la titulación y formación del profesorado en LSE.

La actitud del profesorado, a partir de la concienciación y el conocimiento, tal como señala Mónica Rodríguez, miembro del Consejo de CNSE, es uno de los factores clave en la orientación a las necesidades de este alumnado y en el éxito formativo:

“Lo actitudinal también es factor clave, y tanto el centro como el profesorado ha de ser consciente de la importancia de establecer pautas para poder promover un espacio equitativo para con el

alumnado sordo: dotar de apuntes, emplear material audiovisual subtulado, trabajar conjuntamente con los profesionales sordos e intérpretes, entre otros, así como promover una imagen positiva de la diversidad existente.” [Entr_Rodríguez_Consejo_CNSE]

El conocimiento de este alumnado, la concienciación y compromiso del profesorado son factores necesarios, de éxito, para proporcionar una educación accesible, aspectos que han contribuido a su rendimiento formativo, permitiendo superar de esta manera determinadas carencias parciales en otros ámbitos de apoyo lectivo. En contrapartida, el desconocimiento de estos perfiles de alumnado y de sus necesidades, sobre todo en etapas educativas superiores, con menor presencia de estudiantes sordos/as, ha supuesto barreras (por incompreensión del profesorado) en el desenvolvimiento de la asignatura, en el acceso a los contenidos.

5.2.3. Bachillerato

21 personas responden sobre la etapa del Bachillerato. De ellas 14 han cursado o estudian esta etapa en el mismo centro que la ESO, mientras que otras 7 cambiaron de Instituto para estudiar Bachillerato.

En cuanto a la **elección del centro**, el primer motivo, con un 57% de los casos (12 personas), es la proximidad al domicilio; le sigue el hecho de que este centro disponía de apoyos para estudiantes sordos (27%, 6 casos). El contar con la modalidad que el estudiante quería cursar o que estuvieron allí los amigos/as son también motivos de elección del centro (24%, 5 casos).

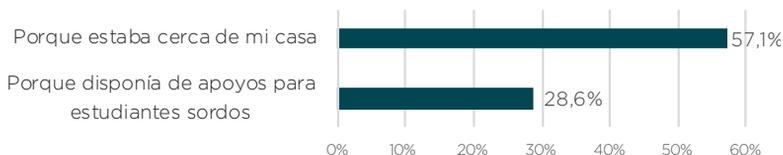


Figura 10. Motivos para la elección del centro. Bachillerato (N: 21) (Continúa)

(Continuación)

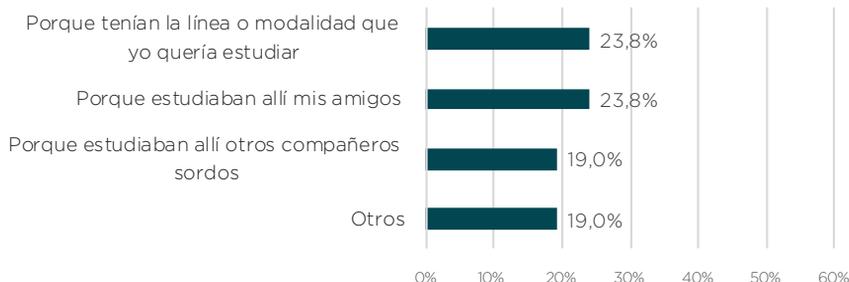


Figura 10. Motivos para la elección del centro. Bachillerato (N: 21)

Entre los **recursos** para apoyar al alumnado sordo conocidos y utilizados en Bachillerato destacan, en primer lugar, los recursos multimedia subtitulados (71%), seguidos por el ILS (62%); se señala otros recursos como sistemas FM/bucle/dispositivo de comunicación inalámbrica (33%), tomador de apuntes (29%), profesores con conocimiento de lengua de signos (19%).

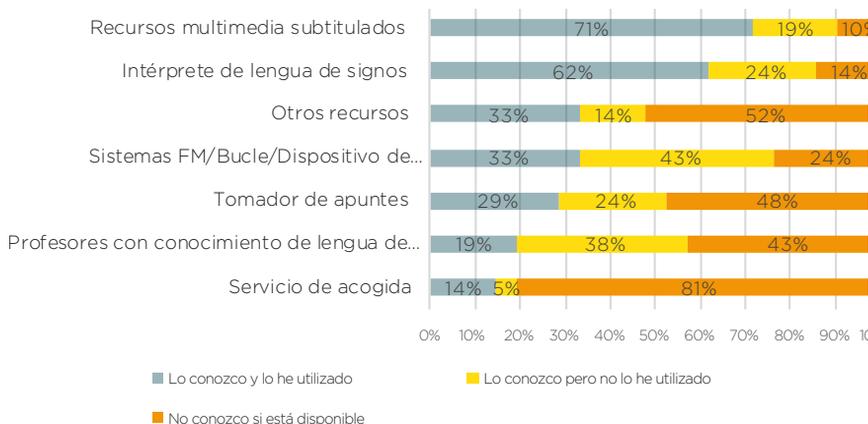


Figura 11. Recursos del centro conocidos y/o utilizados. Bachillerato (N: 21)

En cuanto a otros **recursos que hubiera necesitado**, pero no estaban disponibles en el centro, destacan en primer lugar tomador de apuntes (48%), recursos multimedia subtitrados y profesores con conocimiento de lengua de signos (38%, respectivamente), ILS (24%), sistemas de FM/bucle/dispositivo de comunicación inalámbrica (19%)



Figura 12. Otros apoyos que habría necesitado, pero no estaban disponibles. Bachillerato (N: 21)

Sobre los recursos de apoyo y adaptaciones en **exámenes**, un 43% afirma que no hizo uso de ellos; la primera adaptación es la ubicación en las primeras filas (90%), seguida por un 76% que indica realizar exámenes escritos en lugar de orales; ILS (67%), y a distancia, la adaptación de preguntas y textos (33%), sistemas FM/bucle/dispositivo de comunicación inalámbrica o exámenes signados (19%, respectivamente).

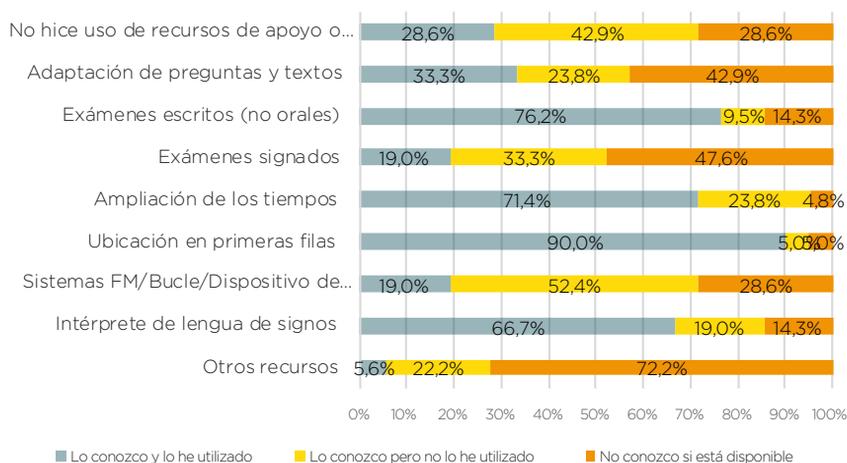


Figura 13. Recursos de apoyo y adaptaciones en exámenes. Bachillerato (N: 21)

Acerca de la **valoración** de estos recursos de acuerdo con su carácter inclusivo, en una escala de uno a 5, la consideración general, se sitúa en valoraciones intermedias, siendo algo más altas en relación con la cualificación del profesorado y apoyos personales (ILS, tomador de apuntes, etc. (3,6), metodología (3,5), algo menor en cuanto a recursos materiales (bucle magnético, subtítulo) (3,2).

Tabla 6. Valoración carácter inclusivo de recursos. Bachillerato (N: 21)

| Ámbito | Valoración media | Desviación |
|---|------------------|------------|
| Apoyos personales (dotación de ILS, tomador de apuntes, etc.) | 3,6 | 1,4 |
| Recursos materiales (bucle magnético, subtítulo, etc.) | 3,2 | 1,3 |
| Metodología (clases, adaptaciones, etc.) | 3,5 | 1,2 |
| Cualificación del profesorado | 3,6 | 1,4 |

Los estudiantes se sienten **integrados como personas sordas** sobre todo en relación con sus compañeros/as sordos (4,4 sobre 5); a distancia, aunque también en posiciones favorables, se encuentra la integración con respecto al profesorado (3,6), a los compañeros/as oyentes (3,4) y al resto de la comunidad educativa (3,3).

Tabla 7. Percepción de integración en la vida del centro. Bachillerato (N: 21)

| Ámbito | Valoración media | Desviación |
|---|------------------|------------|
| Con tus compañeros/as sordos | 4,4 | 1,1 |
| Con tus compañeros/as oyentes | 3,4 | 1,3 |
| Con el profesorado | 3,6 | 1,1 |
| Con el resto de la comunidad educativa (personal de administración y servicios) | 3,3 | 1,1 |

5.2.4. Ciclo Formativo

El principal motivo de **elección del ciclo formativo** (Formación profesional) es, con diferencia, en un 66% de los casos entre las 42 personas que respondieron sobre esta etapa, por corresponder a la profesión elegida; le siguen a distancia el hecho de que el centro dispusiera de apoyos para estudiantes sordos o que contara con otros estudiantes sordos (9,5%, respectivamente).

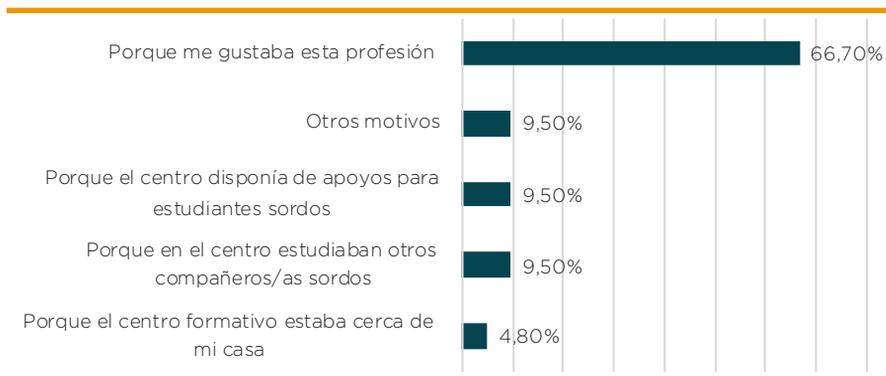


Figura 14. Motivos de elección de centro educativo. Ciclo formativo (N: 42)

Que el centro dispusiera de **apoyo en lengua de signos** influyó a la hora de elegir uno u otro **ciclo formativo** entre los participantes de la sesión grupal, ya que sabían que sin ese apoyo sería muy difícil completar la formación que ellos querían. Son pocos los ciclos formativos que ofrecen este apoyo en alguna medida, con lo cual las opciones para elegir itinerario profesional se vieron restringidas.

“Cuando acabé la ESO dudaba entre dos ciclos medios y finalmente me decidí por hacer el segundo porque sabía que había intérprete de lengua de signos”. [GD_Juventud_sorda]

“Cuando empecé con el ciclo de administración no fue por vocación si no porque ese instituto era referente para personas sordas”. [GD_Juventud_sorda]

En cuanto a los **recursos** para la inclusión del alumnado sordo, el que más se utiliza es ILS (un 80% de los casos), seguido por recursos multimedia subtítulos (63%), y a distancia, tomador de apuntes (45%), sistemas de FM/bucle/dispositivos de comunicación magnética (40%).



Figura 15. Recursos conocidos y utilizados. Ciclo formativo (N: 42)

Sobre **otros recursos que hubiera necesitado**, pero no estaban disponibles en el centro, destacan con diferencia los recursos multimedia subtitrados (57%), seguidos por ILS (40%), tomador de apuntes (37%), servicio de acogida (26%), sistemas de FM/bucle/dispositivos de comunicación magnética (20%).



Figura 16. Otros apoyos que habría necesitado, pero no estaban disponibles. Ciclo formativo (N: 42)

En cuanto a los recursos de apoyo y adaptación de **exámenes**, un 34% dice hacer uso de ellos, y entre estas adaptaciones destaca con diferencia la realización de exámenes escritos (no orales) (83%), seguido por la ubicación en primeras filas e intérprete de lengua de signos (77% respectivamente), ampliación de tiempos (51%).

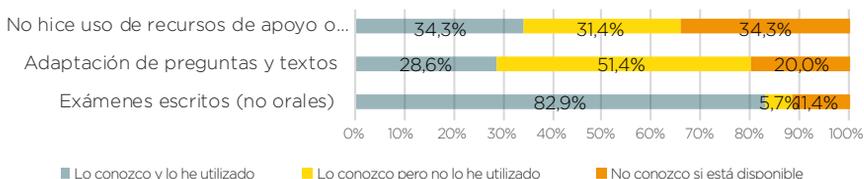


Figura 17. Conocimiento y utilización de apoyos y adaptación exámenes. Ciclo formativo (N: 42) (Continua)

(Continuación)

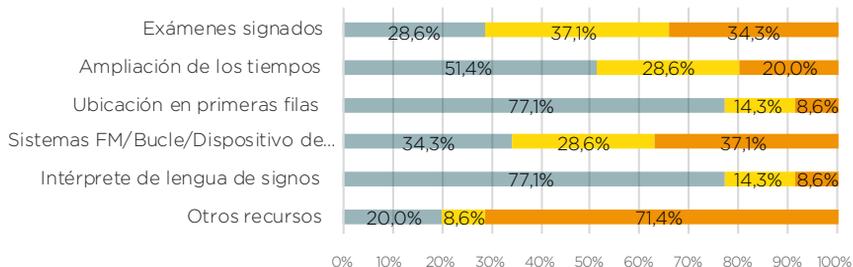


Figura 17. Conocimiento y utilización de apoyos y adaptación exámenes. Ciclo formativo (N: 42)

La **satisfacción con la inclusión** en el centro, considerando estos apoyos, en una escala de 1 a 5 (1 como muy poco inclusivo y 5 como muy inclusivo) se sitúa valoraciones intermedias (en torno a 3) respecto a apoyos personales y cualificación del profesorado, que desciende en relación con la metodología (2,9) y, sobre todo, como “poco inclusiva” respecto a los recursos materiales (2,5).



Figura 18. Valoración del carácter inclusivo de distintos recursos. Ciclo formativo (N: 42)

En cuanto a la **integración como persona sorda** en la vida del centro, en una escala de 1 a 5, la valoración general es favorable, sobre todo en relación con los compañeros/sordos (3,7), intermedia/favorable en relación con el profesorado (3,1) y con los compañeros/as oyentes, intermedia en relación con el resto de la comunidad educativa (2,7).



Figura 19. Integración percibida en la vida del centro. Ciclo formativo (N: 42)

¿Quién toma las decisiones sobre la educación?

En la mayor parte de los casos, las decisiones sobre la educación la toman padres/madres e hijos/as de forma **compartida**, según se desprende de la sesión grupal. Hablando de educación Primaria y el paso al instituto los **padres escuchan a sus hijos/as** sobre la necesidad de acudir a centros de referencia para sordos y les matriculan en dicho tipo de centros.

En cuanto a niveles educativos superiores, algunos padres apuestan porque sus hijos cursen ciclos o módulos que puedan ser más sencillos, e incluso les proponen hasta la materia, atendiendo a las capacidades que ellos creen que sus hijos pueden desarrollar.

En otros casos, aunque los padres no den el visto bueno, por ejemplo, a algún estudio universitario, **la persona sorda siendo autónoma e independiente en sus decisiones**, apuesta por su vocación.

“Pedí a mis padres que me cambiasen de instituto a Guadalajara para hacer 1º de ESO ya que esté era un centro referente para personas sordas y contaba con intérprete que cubría todo el horario lectivo, estuve en ese centro hasta Bachillerato”. [GD_Juventud_sorda]

“Cuando les digo que quiero estudiar Química me dicen que no hay químicos sordos. Yo les digo que a mí eso me da igual”. [GD_Juventud_sorda]

“En 4º de la ESO yo quería ir a Bachillerato y mis padres me decían que me fuera a un ciclo. [...] yo les decía “disculpadme, yo estoy capacitada de sobra”. [GD_Juventud_sorda]

5.2.5. Evaluación para el Acceso a la Universidad (EVAU)

17 personas respondieron el cuestionario en relación con la Evaluación para el Acceso a la Universidad. Entre los **recursos** para apoyar al alumnado sordo, destaca en primer lugar la ubicación en primeras filas (94%), ampliación de tiempos (82%), sistemas FM/bucle/dispositivo de comunicación magnética (62,5%), ILS (59%).

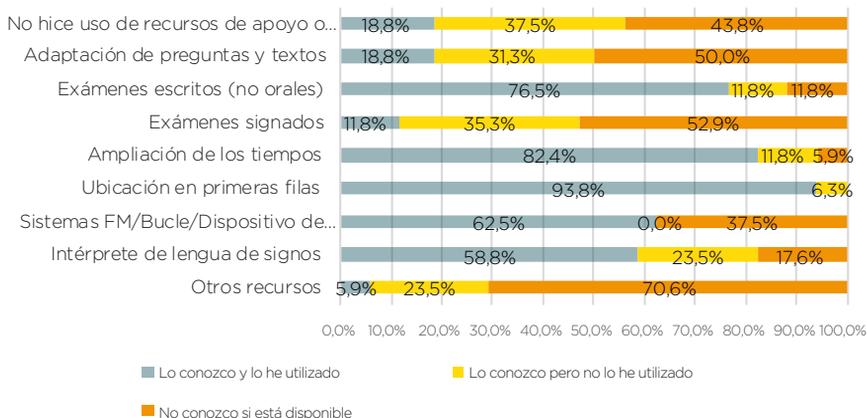


Figura 20. Recursos de apoyo conocidos y/o utilizados en EVAU (N: 17)

En cuanto a **otros recursos que hubieran necesitado** en la EVAU, pero no estaban disponibles, se señalan en primer lugar, la ampliación de tiempos (29%) y la adaptación de preguntas y textos (29%), seguidas por exámenes signados e intérprete de lengua de signos (ambos señalados en un 18% de los casos). Un 41% de los casos indica que no necesitaba otros recursos de adaptación de la evaluación.



Figura 21. Otros apoyos que habría necesitado, pero no estaban disponibles. EVAU (N: 17)

En la práctica, respecto a la Evaluación de Acceso a la Universidad, se presentan barreras semejantes a las que experimentan estos jóvenes al comenzar un curso u otros acontecimientos formativos. Entre ellos, la **incertidumbre** a la hora de conocer y contar con estos apoyos.

“Los problemas empezaron el año pasado cuando tuve que hacer la Selectividad para poder acceder a la universidad solicité el intérprete [...] me dicen que no me lo dan, justo una semana antes del examen”. [GD_Juventud_sorda]

5.2.6. Universidad

Un total de 29 jóvenes dieron respuesta en la consulta sobre educación acerca de la experiencia de estudiar en la universidad. En cuanto a la elección de la propia universidad, destaca, en primer lugar, el que tuviera el Grado que querían estudiar (68%), seguida por el que dispusiera de recursos para el alumnado sordo (44%) y que estuviera cerca de casa (44%).

Como otros alumnos/as, el estudiantado sordo decide si desean cursar o no formación universitaria guiándose por su vocación. Tal como se desprende de la sesión grupal, son conscientes que puede llevar mucho esfuerzo y tenacidad, que necesitarán apoyo del intérprete, pero a la hora de optar por la universidad confían en su capacidad. **El ejemplo** de otros estudiantes universitarios sordos les estimula y demuestra que es posible cursar estudios superiores.

No se cierran a la hora de trasladarse de ciudad o comunidad, y, de hecho, en varios casos así lo han hecho, buscando aquellas universidades que contasen con más recursos para personas sordas.

“Antes de la Selectividad me empecé a informar acerca de las universidades y de sí contaban con intérprete y en que provincias”. [GD_Juventud_sorda]

“Una vez que llegué al instituto y tuve intérprete me di cuenta de que sí había personas sordas que habían llegado a la universidad. Eso influyó en mí, me motivó porque vi que yo también podía conseguirlo”. [GD_Juventud_sorda]

A la pregunta sobre los recursos de la Universidad para apoyar al alumnado sordo que conoce y/o ha utilizado, entre los **recursos utilizados** destaca, en primer lugar, la ubicación en primeras filas (72,4%), la realización de exámenes escritos en lugar de orales (62,1%), el empleo de ILS (51,7%), la ampliación de tiempos. A gran distancia se encuentran recursos como los sistemas FM/bucle/dispositivo de comunicación inalámbrica o la adaptación de preguntas y textos.

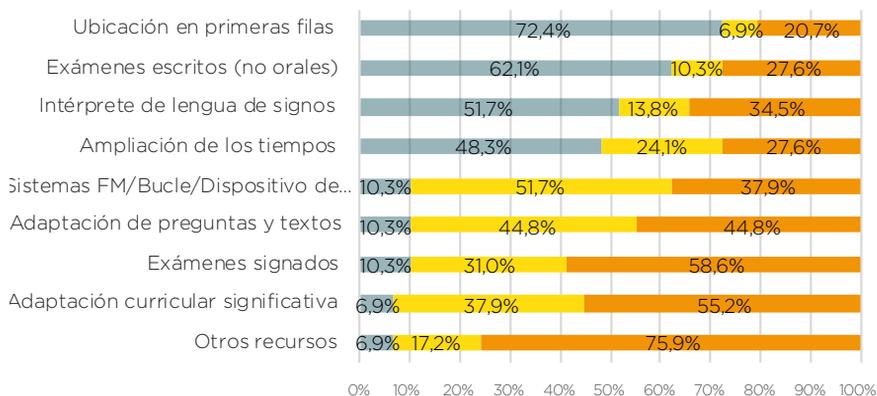


Figura 22. Recursos de apoyo conocidos y/o utilizados. Universidad (N: 29)

En cuanto a los **apoyos que hubieran necesitado o necesitan**, pero no están disponibles en el centro, destacan en primer lugar los **recursos multimedia subtítulos** (72,4%), la accesibilidad web, incluyendo subtítulo y videos signados (62,1%) programa de sensibilización (sobre necesidades de las personas sordas, cultura sorda) a la comunidad universitaria (58,6%), y a distancia, programas de inserción laboral específicos (34,5%), disponibilidad de ILS para actividades no académicas (34,5%), entre otros.

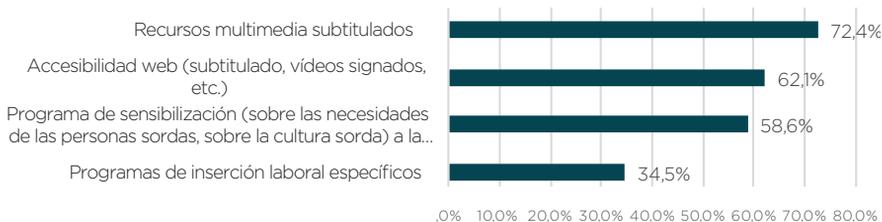


Figura 23. Recursos que hubieran necesitado o necesita, pero no están disponibles. Universidad (N: 29) (Continúa)

(Continuación)



Figura 23. Recursos que hubieran necesitado o necesita, pero no están disponibles. Universidad (N: 29)

Algunos estudiantes echan de menos mayor apoyo por parte de la Oficina de Atención a la Discapacidad y que determinadas gestiones para solicitar ILS para eventos, congresos, o incluso para las clases, no tuvieran que correr solo de su cuenta, sino que fueran servicios que ya estuvieran disponibles: encuentran diferentes trabas a la hora de solicitarlos. Afortunadamente, en algunos centros universitarios los **convenios con asociaciones** o entidades locales hacen posible que esos servicios estén disponibles para el alumno de una manera más fluida.

“A veces sí tenemos problemas porque por ejemplo los congresos a los cuales estás obligado a asistir porque te dan créditos, de la gestión de los mismos no se encarga la universidad, sino una empresa privada y tienes que pedir el intérprete con mucho tiempo de antelación”. [GD_Juventud_sorda]

En cuanto a los apoyos y adaptaciones en los **exámenes**, destaca en primer lugar la ubicación en primeras filas (72,4%), exámenes escritos en lugar de orales (62,1%), ILS (51,7%), y ampliación de tiempos (48,3%).

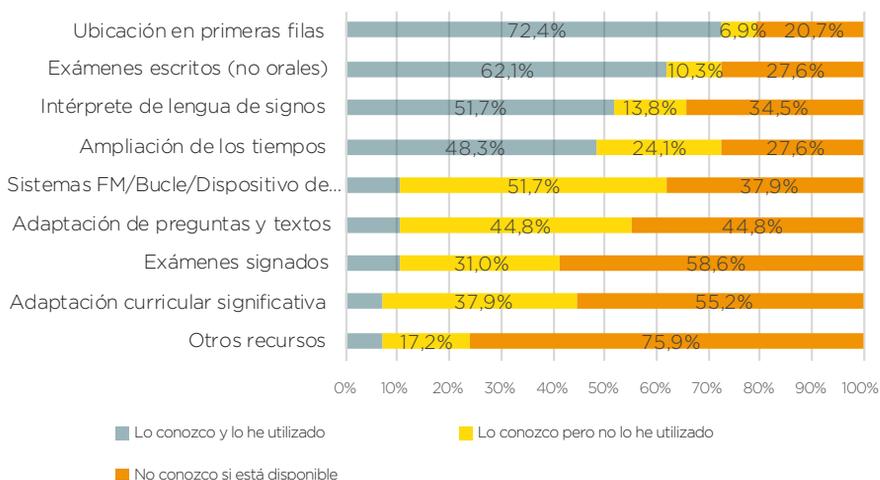


Figura 24. Apoyos y adaptaciones en exámenes. Universidad (N: 29)

La **valoración de distintos aspectos y apoyos**, respecto a su **inclusión, desciende en la universidad con respecto a otras etapas**: en una valoración intermedia en cuanto a apoyos personales (dotación de ILS, tomador de apuntes, etc.) (3 en una escala del 1 al 5, donde 1 significa muy poco inclusiva y 5 muy inclusiva,) y en una consideración algo más desfavorable en lo que se

refiere a metodología (2,5), cualificación del profesorado (2,4), y **en el nivel más adverso, los recursos materiales** (bucle magnético, subtulado, etc.) (2,1: poco inclusiva). Es preciso recordar, en relación con los recursos materiales, que han cobrado una importancia progresiva en años recientes, son más variados, complejos, con mayores funcionalidades: el portal web y, más reciente, las plataformas on-line de videoconferencia, junto a otros los recursos multimedia. Merece destacarse la amplia dispersión de valoraciones respecto al promedio, sobre todo en relación con los apoyos personales (1,5) y metodología (1,3), lo que indica las diferentes experiencias y percepciones en este aspecto.

Tabla 8. Valoración de inclusión en distintos aspectos. Universidad (N: 29)

| Ámbito | Valoración media | Desviación |
|---|------------------|------------|
| Apoyos personales (dotación de ILS, tomador de apuntes, etc.) | 3,0 | 1,5 |
| Recursos materiales (bucle magnético, subtulado, etc.) | 2,1 | 1,0 |
| Metodología (clases, adaptaciones, etc.) | 2,5 | 1,3 |
| Cualificación del profesorado | 2,4 | 1,1 |

En cuanto a la **integración** percibida en la vida de la universidad, las puntuaciones son intermedias (en torno a 3 sobre 5), destacando en términos algo más favorables respecto a compañeros/as sordos y profesorado.

Tabla 9. Valoración media percepción de inclusión educativa. Universidad (N: 29)

| Ámbito | Valoración media | Desviación |
|---|------------------|------------|
| Con tus compañeros/as sordos | 3,3 | 1,6 |
| Con tus compañeros/as oyentes | 3,1 | 1,3 |
| Con el profesorado | 3,2 | 1,1 |
| Con el resto de la comunidad educativa (personal de administración y servicios) | 3,0 | 1,1 |

El valor de la lengua de signos en el acceso a la educación y la combinación de recursos

Hoy día se disponen tres perfiles distintos en relación con la lengua de signos en el ámbito educativo: el asesor sordo, la interpretación y la docencia. El asesor sordo especialista en lengua de signos cobra sentido a edades más tempranas (infantil y Primaria), para aprender esta lengua con solvencia. Ya en Secundaria y en niveles superiores se recomienda la incorporación de intérpretes de lengua de signos

Tal como se desprende de la sesión grupal y de la consulta, el **principal recurso de apoyo** con el que han contado los estudiantes en las diferentes etapas educativas es el apoyo en **lengua de signos**, el ILS.

Entre las **problemáticas** señaladas en relación con el ILS destacan:

- La dificultad e incertidumbre para contar con ILS al comienzo de curso/asignatura. Esto les llevó a perder clases iniciales.
- Disponer del apoyo en lengua de signos para sólo una parte de sus horas lectivas.
- La cualificación del ILS, que este dispusiera de conocimientos suficientes, tanto de la propia lengua de signos como de la materia a interpretar, por ejemplo, en el caso de los idiomas.

La **cualificación** del ILS se destaca como una necesidad por parte de los estudiantes, no siempre bien resuelta. En este sentido apunta Mónica Rodríguez, miembro del Consejo de CNSE:

“Puede entenderse que la especialización de los Intérpretes no sea tan necesaria en las etapas “generalistas” como bachillerato y ESO, y sin embargo se precise de un conocimiento mayor y especializado en los CFGS y estudios universitarios. Ni el mejor de los intérpretes podría interpretar siquiera mínimamente un módulo de informática si no cuenta con un mínimo de conocimiento en la disciplina a interpretar. No puede suponer lo mismo interpretar economía de bachillerato o macroeconomía industrial en un

máster o programa de doctorado. Necesitamos que los servicios tengan en cuenta también la especialización y su grado, y esto solo es posible si estos servicios se prestan de forma sostenible para que los propios profesionales cuenten con oportunidades para su formación y especialización.” [Entr_Rodríguez_Consejo_CNSE]

Los/as estudiantes han contado también con **profesores de apoyo** (PT/AL) en las etapas más tempranas para clarificar sus contenidos didácticos de cara a su mejor comprensión. Por lo general, el **profesorado**, en los diferentes cursos y grados, no conocía la lengua de signos, aunque sí han contado con **logopedas** que en ocasiones signaban aspectos básicos, y contribuyeron a su refuerzo positivo y a la mejora de su comunicación y comprensión en relación con los contenidos.

Los estudiantes también destacaron el **apoyo de las asociaciones** para poder solicitar los recursos que necesitaban y de algunos **profesores** que, desde una actitud proactiva, intentaban adaptar su exposición lo máximo posible ya sea vocalizando, escribiendo lo más importante en la pizarra o de otras formas.

Por otro lado, se constata en la práctica una orientación del alumnado hacia el uso extendido y demanda de diferentes **recursos materiales accesibles**, entre los que destacan los **recursos multimedia subtítulos** (empleados por ejemplo en mayor proporción en bachillerato que el ILS). Los recursos multimedia subtítulos son, de hecho, el recurso que más se demanda, entre los que se necesitan y no están disponibles (o no en la medida suficiente) en la universidad. En menor medida se emplean sistemas FM/bucle/dispositivo de comunicación inalámbrica.

Los recursos materiales **se vuelven más variados y complejos a medida que avanza el itinerario formativo**, como para el alumnado en su conjunto. En la universidad, además de recursos multimedia subtítulos, sistemas de FM/bucle/dispositivos de comunicación inalámbrica, cobran importancia los **portales web**, de obligada consulta para contenidos nucleares de las asignaturas, consulta de calificaciones, realización de trámites, etc. Asimismo, las **plataformas de comunicación on-line** para impartir clases se han convertido

ya en un estándar, potenciado desde la pandemia. El subtítulo y signado forma parte de la accesibilidad en la web y en las plataformas.

Y, asimismo, en algún caso se señala el aspecto parcial de recursos por separado: entre quienes han usado bucle magnético, se señala que no resulta efectivo por sí mismo o al 100%, ya que se perdía una parte relevante de la información.

También se destacan adaptaciones en los exámenes, en especial y con carácter básico, la ubicación en primeras filas y la ampliación de tiempos.

Como señala Lourdes Gómez, al cesar la obligatoriedad de recursos de apoyo en lengua de signos más allá de la educación obligatoria, acceder a ellos más allá de esta etapa educativa **requiere de la determinación** del alumnado a la hora de buscar entornos que puedan ofrecer estos apoyos, y solicitarlos de manera activa, gestionar su prestación.

“El alumnado sordo signante que pasa al Bachillerato y a la Universidad es ya un alumnado que tiene un objetivo muy claro, que quiere conseguir cierta formación y que pone todo su empeño en conseguirlo. Las dificultades en esta etapa post - obligatoria vienen dadas por la ausencia “oficial” de recursos. Aquí ya cada uno tiene que buscarse la vida, pelear para conseguir sus horas de intérprete de LSE, hablar con el profesorado para que tenga en cuenta sus necesidades y las adaptaciones que necesita... Este es un alumnado que sale adelante por su fuerte motivación y se merece el mayor reconocimiento” [Entr_Gómez_Maestra_PT-AL_Madrid]

La asociación ABIPANS destaca también el papel de las familias y de la red asociativa para reclamar cada año y en distintos entornos la dotación de apoyos. En contrapartida, claro está, la exigencia de una continua determinación, sobreesfuerzo para continuar el itinerario educativo, como una **carrera de obstáculos** a superar, que se han experimentado ya en etapas previas, constituye un factor de desmotivación y abandono para una parte

del alumnado que en un momento dado no cuente con esta resiliencia y red de apoyo. La **exigencia de este sobreesfuerzo** indica que no se alcanza a cumplir una situación de igualdad de oportunidades.

Clases on-line y plataformas de videollamada

Las clases on-line, mediante **plataformas de videollamada**, se han extendido llegando a ser una práctica habitual desde la pandemia por covid-19. Si bien su momento generalizado fue el periodo de confinamiento, entre marzo y junio de 2020, volviendo a las clases presenciales en la educación obligatoria y Bachillerato/ciclos formativos, en la universidad se ha mantenido como estándar una combinación de clases presenciales y on-line.

Una parte del alumnado, tal como expresó en la sesión grupal, contando con los materiales requeridos, indica no haber necesitado otros apoyos en relación con las clases on-line. En contrapartida, en los comentarios al cuestionario varios alumnos/as señala la **escasa accesibilidad de las plataformas de comunicación on-line**, y en la disposición de contenidos. Se señala, por ejemplo, **carencia de subtítulo en directo**, dificultades para la **lectura labial** de quien habla o comparte la pantalla. La **superposición entre elementos**: subtítulos que cubren parcialmente a los intérpretes, dificultando la visualización.

“Poca accesibilidad en clases y plataformas de comunicación on-line, no se suelen subtitar en directo. La conexión de muchas personas con vídeo activado hace difícil leer los labios a la persona que habla o comparte pantalla. En algunos webinarios que activan a los intérpretes, a veces se les tapa parcialmente con los subtítulos.” [Cuestionario]

Se señalan otras problemáticas, como la dificultad inicial de **contar con ILS** en la plataforma virtual o la necesidad de seguir la clase simultáneamente en dos plataformas distintas: una para la clase “estándar”, que queda

grabada, otra para el intérprete, que no se graba, con la dificultad que esto supone a la hora de repasar o volver a visualizar la clase.

“El intérprete debe estar en una plataforma diferente a la clase que se está dando, por tanto, tengo que conectarme a la vez en BB Collaborate y Zoom. Esto significa que las clases de teoría que quedan grabadas por los profesores no las puedo volver a ver, ya que la intérprete no queda grabada (mientras que mis compañeros sí ven más veces las clases para repasar).”

[Cuestionario]

Destacan, por tanto, percepciones sobre las **carencias de accesibilidad** de las plataformas virtuales, extendidas en uso a partir de la pandemia, y que no alcanzan a integrar de manera satisfactoria los requerimientos de las personas sordas. Estas barreras se refieren, sobre todo, al uso de estas plataformas en la universidad.

“La pandemia nos ha afectado a todos, pero tenemos que destacar la importancia que las plataformas que se utilizan la mayoría de las universidades, por ejemplo, Teams no es una plataforma adecuada para personas sordas. Esta aplicación u otras aplicaciones no son DEAF FRIENDLY hasta ahora.” [Cuestionario]

Estudio de idiomas

Un 22% expresa haber estudiado o estudiar una **segunda lengua cooficial** en su comunidad autónoma (por ejemplo, catalán, euskera, castellano).

En cuanto a idiomas extranjeros, un 58,7% estudiado o estudia inglés, un 15,7% francés, un 11,6% otros idiomas, mientras que un 14% no ha estudiado o estudia idiomas extranjeros.

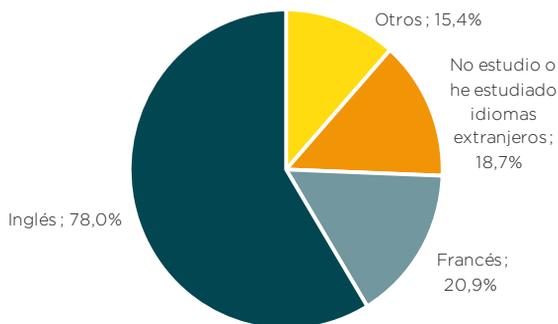


Figura 25. Estudio de idiomas extranjeros (N: 121)

En cuanto al tipo de **dificultades** al estudiar **idiomas extranjeros**, la mitad de este alumnado destaca la falta de adaptación de la asignatura, seguida de cerca por la poca preparación o sensibilidad del profesorado (47,3%), la falta de adaptación de los materiales (libros, audiovisuales, etc.), y a mayor distancia, la escasa adaptación de los exámenes o la falta de ILS (36,3%, respectivamente).

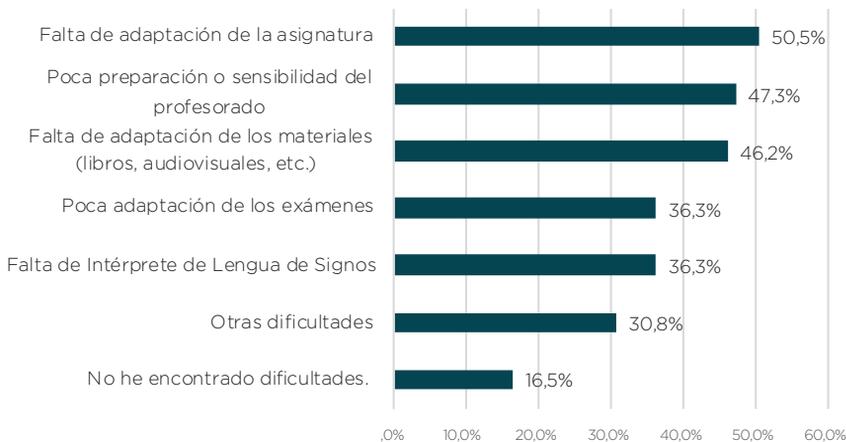


Figura 26. Dificultades al estudiar idiomas extranjeros (N: 121)

Estudiar un idioma extranjero es un requisito para la titulación, específicamente en el grado universitario. Ahora bien, de manera simultánea este estudiantado requiere, demanda una adaptación pedagógica para afrontar este reto, que comprende diferentes aspectos, como la propia **competencia lingüística del ILS** (se menciona con frecuencia el apoyo de ILS que no conoce el idioma, lo cual resulta de escasa ayuda), además de la necesaria accesibilidad de los medios tecnológicos y contenidos.

“Es muy difícil conseguir un curso de lengua extranjera especializado para la gente sorda ya que es un requisito imprescindible para sacar el título universitario.” [Cuestionario]

“Existen muy pocos medios accesibles para el aprendizaje de idiomas, o bien dentro de asignaturas con “x idioma” impartido. Un ILS no es suficiente, pues es habitual que el ILS desconozca el idioma. Aparte de ILS, también resulta necesario tener en cuenta los medios tecnológicos, como programas de subtítulo directo con apps como “ListenAll”.” [Cuestionario]

La solución no pasa por eximir de la asignatura inglés (u otra lengua extranjera) en la educación obligatoria, puesto que resulta necesaria en los ciclos formativos posteriores y también en el mercado de trabajo. El reto es disponer los medios y la pedagogía que favorezcan el conocimiento de este idioma.

“Existen asimismo barreras para estudiar idiomas, primando una visión oralista y monolingüe, que no causará otra cosa que barreras en un futuro. El que no se cuente con competencias y/o recursos para ello no es motivo para limitar las opciones del alumnado sordo, y menos aún perjudicar su futuro académico y laboral.” [Entr_Rodríguez_Consejo_CNSE]

“Es frecuente que estos jóvenes con sordera tengan dificultades para conseguir la titulación si se les exenta la materia de lengua inglesa (o extranjera) por lo que es encarecidamente importante

que en la ESO -e incluso en la Primaria- realicen la materia de lengua inglesa, aunque sea con alguna adaptación o modificación si presentara necesidades específicas.” [Entr_Vinardell_orientadora edu_INS_Barcelona]

Sobre la necesidad de clases de apoyo

Un 57% del alumnado ha tenido que pagar por su cuenta (o su familia) **clases particulares de apoyo**.

Tal como se desprende de la sesión grupal, la necesidad de apoyo extraescolar dependerá de las materias o cursos formativos que el alumno estudia y también de los apoyos previos con los que cuenta en su centro o colegio.

Pocos estudiantes señalaron durante el debate la necesidad de clases de apoyo, si contaban dentro de su aula con intérpretes, profesores de apoyo o profesores comprometidos que trabajaban e ideaban métodos para facilitar el acceso a la información. Ahora bien, hay situaciones en que precisaron de ese apoyo extra, en relación con determinadas materias y circunstancias personales. En estos casos, las clases de refuerzo se pagaron a título particular, y encontraron, por otro lado, la **dificultad de comunicación** con el profesorado que podía impartir estas clases extra, particulares, por su desconocimiento de los códigos para ello.

“Necesitaba apoyo extraescolar para algunas asignaturas para practicar, hacer resúmenes, etc. Lo hice yo sola hasta que encontré un profesor oyente en mi pueblo para que me diera clases particulares. Al principio él se quedó un poco... no sabía muy bien cómo [...] después empezamos a escribir en papel”. [GD_Juventud_sorda]

En síntesis, la experiencia educativa de la juventud sorda, a partir del análisis de una sesión de debate grupal y la encuesta, junto a las entrevistas realizadas a una muestra de informantes clave, aporta perspectiva para la

comprensión de los aspectos clave en el éxito e inclusión educativas. Se ha identificado una serie de **factores fundamentales en la inclusión** y el éxito educativos, tanto **personales** como **materiales**, en las distintas etapas. Estos factores clave resultan un apoyo efectivo, **facilitador** de la inclusión educativa y el acceso a la formación o, por el contrario, ante carencias ya sea de dotación, actitud, cualificación (en los apoyos personales) o de disponibilidad y accesibilidad en los materiales, **se convierten en barreras** a la inclusión.

Como punto de partida, requiere considerarse el hecho de que una mayoría del alumnado sordo proviene de familias oyentes. Esto resalta la necesidad de la enseñanza en lengua de signos/intermodal desde la escuela, de cara a garantizar un aprendizaje de calidad que permita a este alumnado desarrollar con éxito su trayectoria educativa.

Los resultados han de interpretarse a la luz del conocimiento disponible y del marco normativo, aspectos que se han tenido en cuenta al considerar cuestiones tales como la disposición, competencia y actitudes del profesorado, la disposición de otros apoyos en lengua de signos (intérpretes), el papel de tecnologías como las plataformas de videollamada, las problemáticas relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras o las clases de apoyo.



Conclusiones y recomendaciones

A partir de la revisión del conocimiento disponible, considerando el marco normativo y los resultados del acercamiento empírico, se plantea una serie de conclusiones y recomendaciones en relación con la situación educativa de la juventud sorda en España, entre las que destacar.

6.1. Conclusiones

1. Existe una evidencia creciente respecto a las ventajas de la adquisición de la lengua y del aprendizaje temprano de la lengua signada y la lengua oral a partir de modelos y enfoques de **bilingüismo intermodal**. Ahora bien, a pesar de estos avances y del reconocimiento legal del papel de la lengua de signos en la educación, las experiencias bilingües que se llevan a cabo siguen siendo aisladas y progresan de forma lenta, en determinadas situaciones con incertidumbre, por falta de apoyos suficientes desde las administraciones educativas.
2. Se constata una oposición de enfoques teóricos en la comprensión del alumnado sordo basados en una dicotomía de identidades excluyentes. Predomina una interpretación de la realidad sorda desde enfoques clínicos y terapéuticos, como condición médica que puede solucionarse mediante la tecnología, donde los implantes cocleares han tenido una aportación muy relevante. Esta dicotomía se traduce habitualmente en una **asignación separada** de recursos de apoyo, mediante una **alternativa excluyente lengua oral/lengua de signos**, que en las primeras etapas puede conducir a una **privación lingüística**

tanto de la adquisición del lenguaje como de los conocimientos, y desconoce cómo en la práctica este alumnado combina y requiere tanto apoyos personales de soporte en lengua de signos como recursos materiales de distinto tipo.

3. El marco normativo reconoce, mediante sus distintos instrumentos jurídicos, la lengua de signos y su papel en la educación inclusiva. Ahora bien, a pesar de ello, **no se alcanza a garantizar la educación inclusiva/bilingüe de acuerdo con los mismos criterios que el marco jurídico establece.** Existe, por otro lado, una **amplia dispersión** en cuanto a la normativa en materia educativa y lengua de signos en cada territorio, con distintos grados de reconocimiento/prácticas en leyes educativas y estatutos autonómicos.

4. La juventud sorda ha experimentado cambios notables en el acceso a la educación. No obstante, los frenos a la inclusión y las presiones sociales persisten, y tanto el hecho de que la mayoría social considere que lo “normal”, en términos estrictamente estadísticos y de costumbre, deba ser “hablar y oír”, como la precariedad que experimenta la juventud española en general se combinan multiplicando los riesgos de exclusión. A todo ello habría que añadir factores relacionados con los roles y estereotipos de género y otros aspectos sociofamiliares. Además, la pandemia por covid-19 ha agudizado los problemas de acceso equitativo al sistema educativo que ya existían previamente.

5. Una mayoría de la juventud sorda procede de familias oyentes, lo que supone un reto de acompañamiento y atención en la primera infancia, para la adquisición de un bilingüismo intermodal efectivo en la escuela y mediante el apoyo al aprendizaje de esta lengua en su familia, y evitar de esta forma situaciones de privación lingüística desde las primeras edades. La familia es un apoyo fundamental para el alumnado sordo, al apoyar sus decisiones a medida que va creciendo, al reconocer su capacidad para afrontar los retos de estudio que se proponen.

Se ha identificado una serie de **factores clave en la inclusión** y el éxito educativos, tanto **personales** como **materiales**, en las distintas etapas. Estos factores clave resultan un apoyo efectivo, **facilitador** de la inclusión educativa

y del aprendizaje o, por el contrario, ante carencias ya sea de dotación, actitud, cualificación (en los apoyos personales) o de disponibilidad y accesibilidad en los materiales, **se convierten en barreras**. Entre ellos destacan:

6. El papel del **profesorado** es básico en las distintas etapas educativas. Se reconoce en general su disposición favorable, comprometida y proactiva en la adaptación, dentro de sus posibilidades, a las necesidades del alumnado sordo. Ahora bien, también se han identificado barreras relacionadas con el desconocimiento, que da lugar a conductas de miedo, desconcierto e incompreensión. Se constata la práctica ausencia de profesorado sordo y la disposición muy puntual, en determinadas buenas prácticas, de profesorado que imparte la materia directamente en lengua de signos.
7. Asimismo, el acompañamiento y refuerzo por parte de la **familia**, la confianza y elección de centros acordes a las necesidades de apoyo de sus hijas/os, resulta fundamental en su desarrollo formativo, si bien se han observado también actitudes sobreprotectoras.
8. El **principal recurso de apoyo** con el que han contado las/os estudiantes en las diferentes etapas educativas es el soporte en **lengua de signos**, mediante profesionales sordos especialistas en lengua de signos y, sobre todo, intérpretes **de lengua de signos**. Ahora bien, se destacan diferentes **problemáticas** en relación con el mismo: 1) La dificultad e incertidumbre para contar con intérprete de lengua de signos al comienzo de curso/asignatura. Esto conlleva perder clases iniciales; 2) Disponer del apoyo en lengua de signos para solo una parte de sus horas lectivas; 3) La cualificación del intérprete de lengua de signos, que este dispusiera de conocimientos suficientes, tanto de la propia lengua de signos como de la materia a interpretar, por ejemplo, en el caso de los idiomas o asignaturas en ciclos educativos más avanzados.
9. Se ha constatado cómo **en la práctica se combinan apoyos personales**, en concreto ILS **con apoyos materiales** de diferente tipo, y con distinta disponibilidad: multimedia subtítulos, en menor medida FM/bucle/dispositivo de comunicación inalámbrica, etc. De hecho, se señalan diferentes recursos, tanto personales como materiales, que se hubieran necesitado o se necesitan como parte del acceso a la formación.

10. A medida que avanza el grado formativo, y sobre todo en la **universidad**, se emplea una **mayor variedad de recursos tecnológicos y materiales**, con **mayor complejidad y funciones**. Este hecho ha sido progresivo en años recientes y se ha potenciado extraordinariamente a raíz de la pandemia por covid-19. Las clases a distancia mediante plataforma de videoconferencia on-line se han convertido en habituales, en especial en la universidad. Esto supone nuevos retos de accesibilidad.

La **valoración** acerca de la **inclusión** de diferentes aspectos y apoyos **desciende en la universidad** con respecto a etapas anteriores: se sitúa en valoraciones intermedias, y el **nivel más desfavorable** se refiere a los **recursos materiales**. Queda patente la necesidad de páginas web y plataformas on-line accesibles, así como de recursos multimedia subtítulos.

Se expresan dificultades a la hora de estudiar idiomas extranjeros, entre las que destacan la falta de adaptación de la asignatura, seguida por la escasa preparación o sensibilidad del profesorado, de la adaptación de los materiales y, en menor medida, la escasa adaptación de los exámenes y disposición de ILS para la asignatura.

6.2. Recomendaciones

1. El hecho de que una mayoría del alumnado sordo proceda de familias oyentes plantea la necesidad de la enseñanza en lengua de signos desde enfoques bilingües intermodales en la escuela, de cara a garantizar un aprendizaje de calidad que permita a este alumnado desarrollar con éxito su trayectoria educativa. Lo anterior requiere:
 - La necesidad de **alcanzar un aprendizaje consistente de la lengua de signos** en las primeras etapas educativas, lo cual supone dedicación de recursos pedagógicos.
 - El requerimiento de **apoyo socioafectivo** hacia este alumnado, como parte del programa educativo, de la participación escolar, con sus iguales.
2. Es necesario **superar la oposición de paradigmas reduccionistas** en la comprensión del alumnado sordo, con predominio de los enfoques

terapéuticos, fonocéntricos, que se traduce en un **etiquetado de identidades excluyentes** y **asignación separada de recursos de apoyo**. Desde la perspectiva de un **bilingüismo intermodal** (lengua de signos-lengua oral) se plantea la necesidad de **disponer con carácter complementario** los apoyos humanos en lengua de signos y tecnológicos de distinto tipo, incluyendo subtulado, bucle magnético, etc., para favorecer la adquisición lingüística y el aprendizaje de conocimientos, a lo largo del itinerario educativo.

En relación con los diferentes aspectos, que pueden constituir factores de inclusión y aprendizaje educativo o, por el contrario, barreras por distintos motivos, es necesario:

3. Dotar de **profesorado sordo competente en lengua de signos**, conforme establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, así como avanzar en la **impartición directa** de enseñanza en lengua de signos. Promover, asimismo, la **formación** (incluyendo el aprendizaje de lengua de signos) y **concienciación** del profesorado de cara a una mejor respuesta a las diferentes necesidades de este alumnado.
4. Dotar de **apoyo humano** a través de profesionales sordos especialistas en lengua de signos, intérpretes de lengua de signos y guías intérpretes para personas sordociegas, resolviendo las problemáticas actuales: garantizando su disponibilidad al comienzo de curso y asignatura, continuidad en las transiciones educativas del alumnado; para el conjunto de las horas lectivas y con apoyos orientados a la inclusión en la vida del centro; desde una mejor cualificación del intérprete, tanto de la propia lengua de signos como de la materia a interpretar, incluyendo idiomas.
5. Asimismo, para poder aprovechar el recurso de la interpretación en etapas educativas posteriores, se requiere un perfil de docencia de la lengua de signos en etapas básicas: la figura del **especialista en LS**. Es necesario definir y regular sus funciones y dotar este recurso en las etapas educativas tempranas.
6. En consonancia con las prácticas cotidianas de estas/os jóvenes sordas/os, es necesario **combinar** el apoyo humano en lengua de signos

con apoyos materiales y recursos de accesibilidad a la lengua oral-escrita: multimedia subtítulos, FM/bucle/dispositivo de comunicación inalámbrica, etc.

7. Dada la mayor presencia progresiva de las **tecnologías** en la enseñanza, sobre todo en la universidad, con mayor complejidad y funciones, una tendencia que ha acelerado la pandemia por covid 19, es necesario garantizar la accesibilidad de estas tecnologías, entre ellas de los portales web y plataformas de videoconferencia on-line, de manera que puedan incluirse en ellas interpretación y subtítulo en directo.
8. Ante las dificultades a la hora de estudiar **idiomas**, la solución no consiste en eximir de estas asignaturas en la educación obligatoria, puesto que resulta necesaria en los ciclos formativos posteriores y ante el empleo. Se requiere disponer los diferentes medios y pedagogía que favorezcan el acceso a este idioma, realizando las adaptaciones que resulten precisas; esto incluye el aprendizaje de las lenguas cooficiales.
9. El **marco normativo** sobre educación inclusiva y lengua de signos establece obligaciones jurídicas y los criterios para el diseño de políticas y medidas de apoyo a la inclusión y aprendizaje educativo de las personas sordas, donde la lengua de signos adquiere un papel fundamental. El cumplimiento de este marco legislativo a través de estrategias pedagógicas y asignación de recursos, es una necesidad para garantizar el desarrollo educativo de este alumnado y su igualdad de oportunidades en la vida. Ante la dispersión normativa identificada en esta materia, es necesario avanzar en la normativa básica, en relación con las medidas que garanticen una educación inclusiva para el alumnado sordo en los diferentes niveles educativos, obligatorios y no obligatorios.
10. Por todo ello, es necesario aplicar este marco normativo mediante políticas públicas coherentes y robustas en materia educativa, con inversiones acordes y estables para garantizar de manera efectiva la inclusión educativa y un bilingüismo intermodal, independientemente del lugar de residencia de la persona sorda y de su etapa educativa.





Referencias bibliográficas

Acosta, V. (2001): El apoyo a la educación de las personas sordas desde un enfoque bilingüe y bicultural. *Innovación Educativa Santiago de Compostela*, 11, 221-232. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/39140082_El_apoyo_a_la_educacion_de_las_personas_sordas_desde_un_enfoque_bilingue_y_bicultural

Acosta, V. (2003). Un estudio de la sordera como construcción social: visiones externas versus visiones internas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23(4), 178-194. Recuperado de:

<http://www.cnlse.es/sites/default/files/Un%20estudio%20de%20la%20sordera%20como%20construcci%C3%B3n%20social.pdf>

Acosta, V. (2006). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson.

Andreu, A. B. y Navas, N. (2010). Estudiantes con discapacidad en la educación superior: necesidades y orientaciones para la intervención. En V. M. Rodríguez Muñoz (coord.), *Atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad. Orientaciones para el profesorado* (pp. 91-123). Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad. Universidad Nacional de Educación a Distancia-Fundación MAPFRE.

Belmonte Díaz, J. M. (2016). Análisis de los factores que intervienen en la inclusión del alumnado con deficiencia auditiva. Trabajo Fin de Máster. Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Universidad de Almería.

Camacho, M. C., Pérez, M. y Domingo, J. (2014). Aspectos que influyen en las competencias estratégicas didáctico-curriculares para atender alumnado sordo desde la voz del profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 341-365.

Cambra, C. (2005). Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales. *Educar*, 36, 155-168.

CNLSE (2014): *La lengua de signos española hoy: Informe de la situación de la lengua de signos española*. Actas del Congreso CNLSE (2013). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado de:

<https://www.siiis.net/documentos/ficha/495573.pdf>

CNLSE (2017). *Currículo de la lengua de signos española para las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado de:

<https://www.sis.net/documentos/ficha/529547.pdf>

CNSE (2012, diciembre). Alumnos Sordos de la Universidad Complutense de Madrid protestan por la falta de intérpretes de Lengua de Signos Española. *Faro del Silencio*, 241, 18-19.

<http://www.cnse.es/uploaded/publicaciones/241.pdf>

CNSE, Comisión de Juventud (2008). *Guía de buenas prácticas en las universidades para la juventud sorda*. Recuperado de:

https://psicotal.weebly.com/uploads/6/3/5/7/6357007/guia_de_buenas_practicas_en_las_universidades_para_la_juventud_sorda_.pdf

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (2016). Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva. Recuperado de:

<http://www.convenciondiscapacidad.es/observaciones/>

Consejo de la Juventud de España (2020). *Observatorio de emancipación juvenil. 1er semestre 2020*. Recuperado de:

<http://www.cje.org/descargas/cje7625.pdf>

Díez-Abella, M. A. y León, D. (2011). Situación y necesidades de los estudiantes sordos y con discapacidad auditiva. Ponencia presentada en las *Jornadas Inclusión de los Estudiantes con Discapacidad en la Universidad. Necesidades y Demandas*. Madrid, UNED, 13-14 mayo.

Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-61.

Echaves, A. y Echaves, C. (2017). Jóvenes aún más precarios: crisis económica y desigualdad laboral en España. *Cuadernos de Investigación en Juventud*. Nº 2. Enero 2017. doi: 10.22400/cij.2.e007

Echeita Alonso, R. (2016). *Análisis de la accesibilidad de las personas sordas o con discapacidad auditiva en su etapa universitaria*. Trabajo de Fin de Grado en Sociología. Universidad Carlos III de Madrid.

Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.

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: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, N°1 2019. Recuperado de:

<http://www.revles.es/index.php/revles/article/view/19>

Fernández-Viader, M. P. y Fuentes, M. (2004). Education of deaf students in Spain: legal and educational politics developments. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (3), 327-332. Recuperado de:

<http://jdsde.oxfordjournals.org/content/9/3/327.full.pdf>.

Ferreiro, E. (2018). ¿Se puede predecir el éxito académico de las personas sordas en la Universidad? *Excepcionales*. Recuperado de:

<https://escuelas.excepcionales.es/2018/02/predictores-universidad.html>

Ferreiro, E. (2019). Beneficios del modelo sordo para niñas y niños sordos. *Excepcionales*. Recuperado de:

<https://escuelas.excepcionales.es/2019/06/beneficios-del-modelo-sordo-para-ninas.html>

FILSE (2017). *Datos sobre la situación de los Intérpretes y Guía-Intérpretes de lengua de signos en el ámbito educativo*. Delegación de Educación. Recuperado de:

http://www.filse.org/sites/default/files/project/files/informe_y_anexo_-_protegido_1_0.pdf

Fundación Universia (2018). *Universidad y Discapacidad. IV estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Recuperado de:

<https://www.fundacionuniversia.net/iv-estudio-universidad-y-discapacidad/>

García Gámez, M. C. y Gutiérrez Cáceres, R. (2012). Uso de la lengua de signos española en la educación del alumnado sordo. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(12), 231-258.

González Abelaira, C. (2016). Historia de la educación de las personas sordas en Galicia: factores y aspectos determinantes de su educación lingüística. En *Perspectivas lingüísticas: enseñanza y adquisición de lenguas, lingüística aplicada, filología clásica y léxico*. Murcia: Editum.
Recuperado de:

<http://bilinsig.org/wp-content/uploads/2014/08/Texto-Gonz%C3%A1lez-Abelaira.pdf>

Gutiérrez Fernández, A. (2013). El alumnado sordo y la formación profesional. En C. Jáudenes Casaubón et ál., *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva* (pp. 362-375). FIAPAS.

Hoffmeister, R. J. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. En C. Chamberlain, J. P. Morford & R. I. Mayberry (eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 143-163). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Huete, A., Quezada, M. Y. y Caballero, D. (2016). *Jóvenes con discapacidad en España 2016*. INJUVE-CERMI.
Recuperado de:

<http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/jovenes-con-discapacidad-en-espana-2016>

Humphries, T., et al. (2014). “Garantizar la adquisición del lenguaje para los niños sordos: ¿Qué pueden hacer los lingüistas?”. *Language*, Vol. 90, Nº 2, pp. 31-52.
Recuperado de:

https://parles.upf.edu/llocs/lsc-lab/sites/default/files/arxiu/garantizar_la_adquisicion_del_lenguaje_para_los_ninos_sordos.pdf

Injuve (2020). *Juventud en riesgo. Análisis de las consecuencias socioeconómicas de la COVID-19 sobre la población joven en España. Junio/julio 2020*.
Recuperado de:

http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2020/10/juventudenriesgo_informe2.pdf

Jarque, M. J. (2012). “Las lenguas de signos: su estudio científico y reconocimiento legal”. *Anuari de Filologia, Estudis de Lingüística*, 2: 33-48.
Recuperado de:

<https://revistes.ub.edu/index.php/AFEL/article/view/AFEL2012.2.3>

López-González, M. y Llorent, V. J. (2013). ¿Deficiencia, discapacidad o identidad cultural? Interpretación de la sordera y respuestas en el sistema educativo en España. Revista CEFAC, vol. 15 nº 6, nov-dic. Recuperado de:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462013000600030

Lledó Carreres, A. (2008). Claves para una respuesta educativa inclusiva en el alumnado con discapacidad auditiva. En R. Roig y J. Blasco (coord.), *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual* (pp. 243-258). Marfil.

Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Colección Convención ONU, nº 21. Madrid: CERMI.

Meristo, M., Falkman, K. W., Hjelmquist, T., Tedoldi, M., Surian, L. & Siegal, M. (2007). Language access and theory of mind reasoning: evidence from deaf children in bilingual and oralist environments. *Developmental Psychology*, 43(5), September, 1156-1169.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2018-2019*. Recuperado de:

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f2d14a4-8a98-4023-adcd-9f1f041f5005/notaresumen.pdf>

Molina Roldán, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 372-392. doi: 10.3926/ic.642 6

Morales, E. (2008). Características generales del bilingüismo inter-modal (lengua de signos/lengua oral). En J. Martí i Castells y J. M. Mestres i Serra, *Les llengües de signes com a llenguès minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008)* (pp. 175-188). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Morales, E. (2019a). "Bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral)". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, nº 1 (2019), pp. 340-365. En:

<http://www.revles.es/index.php/revles/article/view/31/20>

Morales, E. (2019b). "Bilingüismo (signos y oral) o privación lingüística". Texto presentado en el Parlamento de Cataluña. Recuperado de:

http://bilinsig.org/wp-content/uploads/2019/05/Morales-López_Parlament-7-mayo-2019.pdf

Muñoz Baell, I., Álvarez Dardet, C., Ruiz, M. T., Ferreiro Lago, E. y Aroca Fernández, E. (2013). Educación bilingüe del alumnado sordo: pilares para un cambio estratégico. *Revista de Educación*, 361, 403-428. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-150

Murray, J. J., Snoddon, K., De Meulder, M. y Underwood, K. (2018). "Intersectional inclusion for deaf learners: moving beyond General Comment no. 4 on Article 24 of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities". *International Journal of Inclusive Education*. Recuperado de:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1482013>

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 on going interpretation of Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities". *Human Rights Quarterly*, 40: 37-60. doi: 10.1353/hrq.2018.0001

Observatorio Estatal de la Discapacidad (2018). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España. Fase 1 (2018): la educación inclusiva en España. Marco normativo y políticas públicas*. Observatorio Estatal de la Discapacidad. Recuperado de:

<https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/2019/04/OED-ALUMNADO-CON-DISCAPACIDAD-FASE-I.pdf>

Plaza-Pust, C. (2016). *Sign Bilingualism in Education: Challenges and Perspectives along the Research, Policy, Practice Axis*. Lancaster: Ishara Press. Recuperado de:

<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/31548>

Plaza-Pust, C. (2019). "Orquestación de recursos lingüísticos en el desarrollo bilingüe lengua de signos-lengua oral". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, nº 1, pp. 176-208. Recuperado de:

<http://www.revles.es/index.php/revles/article/view/24/21>

Ramírez Serrano, M. C. (2010). Aspectos básicos en la actuación educativa con el alumnado con deficiencia auditiva. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, nº 11, noviembre. Federación de Enseñanza de CC. OO. De Andalucía.

Red SAPDU. Grupo de Adaptaciones (2017). *Guía de adaptaciones en la universidad.*

Recuperado de:

https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Sectoriales/Asuntos%20Estudiantiles/Guia%20de%20adaptaciones_DIGITAL.pdf

Rodríguez Muñoz, V. M (coord.) (2010). *Atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad. Orientaciones para el profesorado.* Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad. Universidad Nacional de Educación a Distancia-Fundación MAPFRE.

Rom, M. y Silvestre, N. (2011). La amistad en adolescentes con sordera escolarizados en centros ordinarios, en modalidad oral. *Educar*, 47(2), 341-364.

Recuperado de:

<https://educar.uab.cat/article/view/v47-n2-rom-silvestre/50>

Skliar, C., Massone, M. y Veinberg, S. (1995). "El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo". *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 69-70, pp. 85-100.

En línea:

<http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-massone-veinberg-acceso-ninos-sordos-al-bilinguismo-1995.pdf>

Velasco, E. L. (2015). *Propuesta de protocolo de actuación ante alumnos sordos para profesores de Formación y Orientación Laboral (FOL).* Trabajo de Fin de Máster. Universidad Complutense de Madrid.

World Federation of the Deaf (WFD) (2018). WFD Position Paper on Inclusive Education.

Recuperado de:

<http://wfdeaf.org/news/ida-inclusive-education-launch/>

World Federation of the Deaf (WFD) (2021). Position Statement on Educational Rights for Deaf Learners During the COVID-19 Pandemic and Beyond. April 7, 2021.

Recuperado de:

<https://wfdeaf.org/news/position-statement-educational-rights-for-deaf-learners-during-the-covid-19-pandemic-and-beyond/>



