

Otras contribuciones

La figura del especialista en lengua de signos española dentro del proyecto inclusivo del CEIP El Sol, Madrid

The profile of deaf specialists in Spanish sign language within the inclusive project of CEIP El Sol, Madrid

Sandra Herranz Martín y Roberto Benito Aliseda

CEIP El Sol, Madrid

sandra.herranz@educa.madrid.org

RESUMEN



Resumen en lengua de signos española [pinchando aquí](#).

Este artículo presenta el proyecto educativo inclusivo del Colegio Público El Sol de Madrid, un centro preferente para alumnado con discapacidad auditiva. Analizamos los antecedentes, el proyecto actual y la importancia de los profesionales sordos, concretamente de los especialistas en lengua de signos española (LSE), dentro del proyecto del centro. Estos profesionales están presentes en el colegio desde 1996, cuando aún era el Centro de Educación Especial de Sordos, donde se incorporó la primera asesora sorda. Desde entonces siempre se ha contado con especialistas en LSE y han ido aumentando tanto en número como en funciones y relevancia dentro del proyecto.

Palabras clave: educación inclusiva, especialista en LSE, alumnado sordo y oyente, educación compartida, profesionales sordos.

ABSTRACT

Our intention with this article is to summarise the inclusive educational project implemented at Colegio El Sol in Madrid, a public school preferential for students with hearing impairments. We analyse the project's background, its current structure, and the importance of deaf professionals,

particularly deaf sign language specialists, within our initiative. These professionals have been integral to our school since 1996, when it was still a Special Education Centre and the first deaf specialist joined the team. Since then, the presence of sign language specialists has increased, both in number and in their responsibilities and significance within the project.

Keywords: inclusive education, Deaf sign language specialist, hearing, deaf and hard of hearing students, co-enrollment, deaf professionals.

1. Antecedentes

El CEIP El Sol es heredero de una parte importante de la historia de la educación del alumnado sordo en España. Desde la fundación del Real Colegio de Sordomudos en 1805 (Alcina, 2021; Plann, 2004), el centro ha ido cambiando su denominación y sede¹, hasta que en 1970 se inauguró su ubicación actual en la Carretera de Canillejas a Vicálvaro, 82, siendo uno de los colegios para personas sordas más grandes de España (Plann, 2004) y manteniendo una trayectoria puntera en este ámbito educativo.

En 1970 el colegio se constituyó como un Instituto Nacional², el Instituto Nacional de Pedagogía de Sordos (INPS), de ámbito estatal y centro referente en cuanto a la educación del alumnado sordo. De hecho, la formación para el profesorado especializado (profesor especial de sordomudos) se impartía en este centro (Cecilia, 2014). Por el centro han pasado muchos profesionales importantes de la educación de las personas sordas y aquí se han elaborado y editado materiales, además de participar en proyectos de investigación. El Instituto contaba con residencia y llegó a tener 350 estudiantes (Alcina, 2021). Ofrecía educación desde los 3-4 años (maternal) hasta la finalización de estudios profesionales (20-21 años), y contaba con talleres de mecánica, imprenta y carpintería, entre otros. El enfoque educativo era oral en las aulas (lengua de instrucción y objeto de enseñanza y aprendizaje), aunque la lengua de signos española (LSE) era utilizada entre el alumnado sordo en el centro y en el internado como lengua de interacción habitual (Cecilia, 2014; Plann, 2004).

En 1985 desaparecieron los institutos nacionales por la distribución de competencias educativas a las autonomías y el centro pasó a depender de la Comunidad de Madrid. En 1986 el INPS se convirtió en el Colegio de Educación Especial de Sordos (CEE de Sordos), un centro específico de alumnado sordo de la red pública y de ámbito autonómico. Esto supuso una drástica reducción en el número de alumnado y por ende del profesorado.

¹ En 1805 se abre el Real Colegio de Sordomudos en la calle Rejas, Madrid; en 1814 se traslada a la calle del Turco, 11; en 1842 pasa a denominarse Real Colegio de Sordomudos y Ciegos; en 1866 se trasladó provisionalmente a la Calle San Mateo, hasta el año 1897 que se traslada al Paseo de la Castellana, 61 y en 1947 pasa a denominarse Colegio Nacional de Sordomudos y se traslada de nuevo a la calle San Mateo, 5 de Madrid. (Burgos, 2005; Alcina, 2021).

² Se crearon el Instituto Nacional de Pedagogía de Sordos (INPS), el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica y el Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos, ya existente en ese momento.

Coinciden en esta época dos elementos que contribuirían a las propuestas innovadoras en ciencias. Por un lado, se empieza a reivindicar, con argumentos científicos e investigaciones reconocidas, la importancia de la lengua de signos (a partir de los estudios de, entre otros, Stokoe, 1960, y Rodríguez, 1992, como se citó en Plann, 2004; Rodríguez, 2006). Por otro lado, hay una evolución en el concepto de discapacidad en general y de la sordera desde un enfoque clínico, centrado en lo patológico, hacia un enfoque más social (Acosta, 2006; Domínguez, 2009). Esto hace que se reivindique la necesidad de ofrecer y mejorar las experiencias de integración (como se denominaban entonces) para el alumnado sordo.

En el curso 1996-1997 se puso en marcha la primera experiencia de escolarización combinada en la que un aula infantil de cinco escolares sordos, con una propuesta educativa basada en el uso y aprendizaje tanto de la LSE como del español (oral y escrito), desarrollaba parte de su programación en una escuela infantil ordinaria, un día a la semana. Para llevar a cabo esta propuesta, se consideraba ya entonces fundamental la participación de referentes nativos usuarios de la LSE, de modo que en ese mismo curso se incorporó la primera asesora sorda³ al centro, gracias a la firma de un convenio de colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia establecido en 1994.

Esta primera experiencia integradora fue valorada muy positivamente por el equipo docente, familias e inspección y su crecimiento dio lugar a que en 1999 se crearan, en el mismo marco físico del CEE de Sordos, el Colegio Público Ana M^a Matute (colegio ordinario de alumnado oyente) y la Escuela de Educación Infantil Piruetas. Esta última surgió ya con un proyecto integrador para la etapa de 0 a 3 años que, además, incorporaba la LSE en su práctica educativa con alumnado sordo y oyente.

La creación del Colegio Ana M^a Matute propició muchos momentos de interacción entre el alumnado sordo y oyente, y la realización de actividades conjuntas, como paso previo a la integración. En el año 2001, para facilitar el desarrollo de propuestas educativas más inclusivas, se fusionaron ambos centros, creándose un único centro preferente para el alumnado con discapacidad auditiva. Por votación de la comunidad educativa se eligió el nombre, logo y signo del colegio actual, el Centro de Educación Infantil y Primaria El Sol.

2. Actualidad

Actualmente, el centro es un **colegio público con un proyecto inclusivo con enfoque bilingüe en LSE y lengua española oral y escrita**. Este modelo en algunas publicaciones recibe el nombre de *bilingüismo multimodal* (Alcina, 2010), *bilingüismo intermodal* (Morales, 2019) o *bilingüismo bimodal* (Cruz y Quadros, 2018). En cualquier caso, desde un punto de vista cultural, podríamos decir que buscamos acercarnos a un *bilingüismo-bicultural*, ya que las personas sordas adultas se definen a sí mismas como bilingües y

³ Asesores Sordos es la denominación que se atribuía a ese perfil profesional inicialmente, destacando la importancia de su papel como “modelos” de personas sordas adultas para usuarios de la LSE.

biculturales, es decir, aprenden dos lenguas, la lengua de signos y la lengua oral que se utilice en su comunidad, y se sienten miembros activos y de pleno derecho de la comunidad de oyentes a la que pertenecen por condición territorial (familia, amistades, escuela, localidad, etc.) y de la comunidad sorda por condición física (Rodríguez, 2006; Robles, 2012). Desde la escuela, gracias a los modelos sordos adultos, se puede propiciar el aprendizaje de la LSE y un acercamiento a la comunidad sorda, y sus valores, costumbres e historia.

El CEIP El Sol es un centro singular de la red de centros públicos de la Comunidad de Madrid por su trayectoria histórica; por ser resultado de la fusión de un centro de educación especial y otro ordinario (con aulas de educación ordinaria y especial); por disponer de una serie de recursos personales, necesarios para llevar a cabo la propuesta inclusiva, pero que no son los habituales en los centros públicos de educación infantil y primaria: departamento de orientación con una profesora de servicios a la comunidad (PSC), enfermería, fisioterapia, integración social, especialistas en LSE y técnicos especialistas III⁴; y por llevar a cabo un modelo de escolarización compartida en la mayoría de las aulas de ordinaria (CEIP El Sol, 2022), además de las propuestas de escolarización combinada con las aulas de educación especial (Educación Básica Obligatoria, en adelante EBO).

Este proyecto inclusivo implica trabajar para garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado en las aulas: hay alumnado sordo y oyente en el aula, se fomenta su interacción, participación y aprendizaje juntos, garantizando “que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades” (Aincow et al., 2006, Echeita y Duk, 2008 como se citó. en Domínguez, 2009, p. 46). Por otro lado, empleamos la lengua oral y la LSE ya que, al trabajar con las dos lenguas, nuestro alumnado tiene acceso a una enseñanza de calidad y puede alcanzar idénticos objetivos y aprender los mismos contenidos que el alumnado oyente (Alonso y Rodríguez, 2004).

Para dar respuesta a esta cantidad y diversidad de alumnado es fundamental contar con diferentes profesionales en constante coordinación. Algunos de estos profesionales son personas sordas⁵ y otras oyentes con el necesario conocimiento de la LSE y de las necesidades del alumnado sordo.

El proyecto parte de una concepción multidimensional de la discapacidad auditiva (Domínguez, 2009) (Figura 1). Esto supone tener presente el punto de vista audiológico (teniendo en cuenta el tipo y grado de pérdida auditiva, el uso de ayudas técnicas como audífonos, implante coclear, implante osteointegrado, equipos de frecuencia modulada -FM- o micrófonos remotos para favorecer el acceso a la lengua oral) y el punto de vista sociocultural (prestando atención al autoconcepto e identidad, el uso de la LSE y una historia y una cultura propia). Consideramos que es fundamental tener en cuenta ambos enfoques,

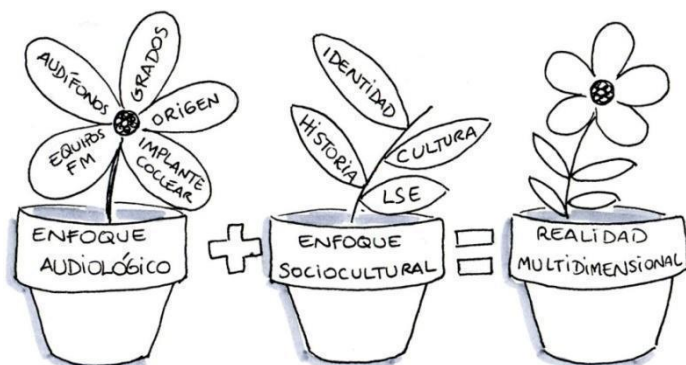
⁴ Personal de apoyo para desplazamientos, aseo, comedor y vigilancia de patios.

⁵ Contamos con cinco especialistas en LSE, una maestra, una integradora social y monitores de extraescolares, así como personal de comedor, que son sordos.

valorando y cuidando al alumnado desde una perspectiva más global, teniendo en cuenta todos los puntos de vista y aprovechando todos los recursos que tenemos a nuestro alcance en la actualidad.

Figura 1

Enfoques sobre la discapacidad auditiva.



3. Los pilares del proyecto educativo

El proyecto inclusivo se sustenta en **cuatro pilares**, a saber: **la inclusión, el lenguaje y la comunicación, la diversidad del alumnado, y la diversidad de respuesta educativa** (CEIP El Sol, 2022). El primer pilar, la inclusión, implica buscar la modalidad más inclusiva posible siempre, fomentando la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado en las aulas y en todas las actividades del centro.

El segundo pilar, **lenguaje y comunicación**, se aborda trabajando la LSE, la lengua oral y la lengua escrita de manera síncrona. Para el alumnado con discapacidad auditiva es fundamental la **LSE** como herramienta de interacción comunicativa (Domínguez, 2009) para fomentar la comunicación entre iguales y como primera lengua en infantil para sentar las bases de la comunicación y el lenguaje. Para el alumnado más mayor, la LSE sigue siendo importante como lengua de enseñanza e interacción y, además, como preparación para el paso a la Educación Secundaria Obligatoria donde cuentan con intérpretes de LSE para continuar su formación académica. De este modo se da respuesta a los derechos reflejados en 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, ya que en el artículo 2 establece el derecho al aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas y de los medios de apoyo a la comunicación oral. Asimismo, el Real Decreto 674/2023 en su artículo 12 establece que “se garantizará el acceso al currículo educativo en lengua de signos española a través de maestras y maestros y profesorado competentes en esta lengua, especialistas en lengua de signos española, intérpretes de lengua de signos española, guías-intérpretes y mediadoras/es comunicativos”.

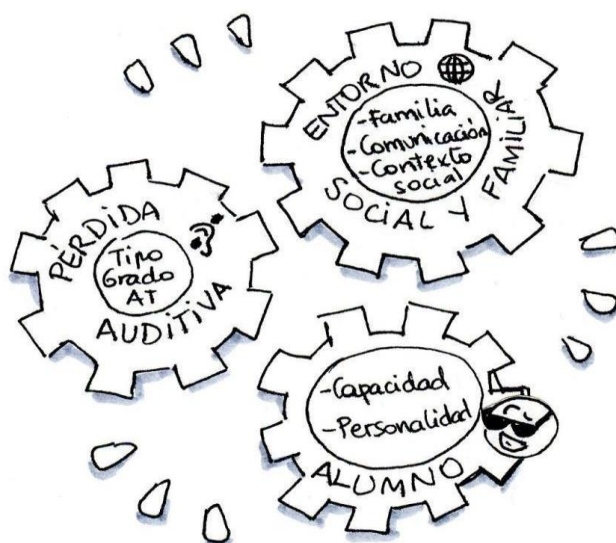
Por otro lado, es fundamental la enseñanza de la **lengua oral**, que ha de ser explícita (ya que en muchos casos no van a adquirirla de forma natural e incidental, o no solo), sistemática y lo más temprana posible. Esta intervención temprana, lamentablemente, no siempre es posible, pues en ocasiones se incorpora alumnado procedente de otros países, sin escolarizar previamente, o que ha sido diagnosticado y/o adaptado de forma tardía. En cualquier caso, se parte de la situación y antecedentes de cada estudiante y se fomentan las tres modalidades lingüísticas, aunque lógicamente, cada escolar desarrollará unas más que otras.

Para el aprendizaje de la **lengua escrita** es necesario partir de un código comunicativo útil que proporcione al alumnado el soporte lingüístico y cognitivo necesario para que pueda comprender y expresar, conceptualizar las experiencias que va viviendo y desarrollar la lectoescritura. Muchos estudios han demostrado la correlación que hay entre el nivel de lenguaje oral y escrito (Jáudenes et al., 2007; Domínguez et al., 2012), mientras que otros han demostrado que el conocimiento de la lengua de signos no solo no interfiere, sino que facilita el aprendizaje de la lectura (Mayberry y Chamberlain, 1994, Hoffmeister, 2000, como se citó en Domínguez, 2006; Pontecorvo et al., 2023). Por ello, se trabaja la lectoescritura de forma sistemática y con un enfoque funcional, a partir de la lengua oral y la LSE.

El tercer pilar hace referencia a la **diversidad del alumnado**, tanto con discapacidad auditiva como oyente. Esa diversidad es a la vez un reto y un aspecto que nos enriquece. En el caso del alumnado con discapacidad auditiva, esta heterogeneidad depende de factores propios de su pérdida auditiva (como el grado, tipo, momento de aparición, etc.), factores del entorno (nivel sociocultural y económico de la familia, expectativas, forma de comunicación, existencia de más familiares con discapacidad auditiva, etc.) y de factores personales (personalidad, capacidad cognitiva, estrategias para compensar sus dificultades, etc.) (Figura 2).

Figura 2

Factores que influyen en el alumnado con discapacidad auditiva. Elaboración propia.



Todos estos factores hacen que cada escolar con discapacidad auditiva sea diferente, pero podemos hablar de unas necesidades comunes: contar con ayudas técnicas, contar con un input lingüístico y comunicativo al que pueda acceder en función de sus características, apoyo logopédico y/o de rehabilitación tras la activación del implante coclear (parte de nuestro alumnado es portador de implantes o es operado a lo largo de su escolarización), apoyo en áreas curriculares, fomentar una imagen positiva de sí mismo para desarrollar un buen autoconcepto e identidad, ofrecer oportunidades de interaccionar con iguales, etc.

El cuarto y último pilar del proyecto es la **diversidad en la respuesta educativa**. Como consecuencia de la heterogeneidad del alumnado, la forma de enseñar tendrá que ser diversa para adaptarse a sus necesidades. Esta diversidad en la respuesta educativa se traduce, por un lado, en distintas opciones de escolarización dentro del centro y, por otro lado, en el uso de diferentes metodologías y recursos didácticos dentro del aula.

4. Opciones de escolarización dentro del CEIP El Sol

La escolarización y atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales dentro del sistema educativo se contempla como un *continuum* desde la escolarización ordinaria sin apoyos hasta la educación especial en centros especiales (Pérez et al., 2019). En función de las características y necesidades del alumnado se busca la modalidad que se ajuste más a sus características y necesidades para lograr el mayor desarrollo posible.

El centro contempla tres modalidades de escolarización para el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad auditiva:

4.1. Escolarización compartida

Se trata de una modalidad ordinaria con apoyos. En estas aulas hay entre 3 y 6 escolares sordas o sordos (de modo que siempre puedan contar con iguales con los que sentirse identificados) y entre 19 y 22 oyentes con una ratio máxima de 25 por aula⁶. El aula de compartida cuenta siempre con dos profesionales: una tutora o tutor (referente oral) y una cotutora (especialista en audición y lenguaje con conocimiento de LSE) que presta apoyo para las áreas de lengua, matemáticas, sociales y naturales. Esta profesional es el referente comunicativo que se adapta a las necesidades del alumnado sordo, bien a través de la LSE, el sistema bimodal⁷, la palabra complementada o apoyos visuales (signos gráficos, imágenes, etc.); además de dar apoyo curricular y logopédico para que el alumnado con discapacidad auditiva pueda acceder al currículo y desarrollar su proceso de aprendizaje al máximo de sus capacidades.

⁶ Desde el curso 2022-2023 hay un descenso progresivo en la ratio del alumnado de 25 a 20, empezando en el segundo ciclo de educación infantil.

⁷ No confundir con bilingüismo bimodal. La comunicación bimodal (o sistemas bimodales) es la emisión de una lengua oral acompañada de signos tomados del vocabulario de la lengua de signos, manteniendo la estructura de la lengua oral (Alonso et al., 1989).

Ambos profesionales trabajan con una única programación, por lo que es fundamental que haya una coordinación para el diseño de actividades y de materiales accesibles. Este modelo de trabajo se pone en práctica en otros centros educativos tanto dentro de España como en otros países y se denomina *co-enrollment*, y puede traducirse como “enseñanza compartida” (Pérez et al., 2019). De manera más general, algunos estudios hablan de co-enseñanza o co-docencia como la “unión de dos o más profesionales que comparten la responsabilidad de desarrollar la enseñanza en aulas que incluyen alumnos con diversas necesidades de aprendizaje” (Duk y Murillo, 2014, p. 12).

Los especialistas en LSE están asignados a cada aula, de tal manera que cada clase tiene un referente, que imparte la asignatura de LSE para el alumnado con discapacidad auditiva y el taller de LSE para toda la clase.

Dentro de esta modalidad, y para dar respuesta a las diferentes necesidades del alumnado con discapacidad auditiva, se realizan adaptaciones curriculares de acceso y metodológicas y/o adaptaciones curriculares significativas en una o varias áreas. En un mismo nivel y aula puede haber alumnado que solo necesite adaptaciones de acceso (como el uso de equipos de FM/micrófono remoto o vídeos subtítulos), alumnado que requiera de una adaptación de los contenidos, objetivos y metodología en una asignatura, y alumnado con adaptación significativa en varias asignaturas. Pero todos pueden estar en el aula y aprender juntos, aunque con distintos niveles de profundización.

En la asignatura de inglés, el alumnado sordo con más funcionalidad auditiva permanece en el aula, mientras que el alumnado con mayores dificultades lingüísticas aprende inglés en pequeño grupo con especialistas de inglés con conocimiento de LSE. En este caso, se reduce también el número de sesiones de inglés que son sustituidas por sesiones de la asignatura de LSE. Hay que tener en cuenta que nos estamos refiriendo a un alumnado que está en proceso de “construcción”, que está aprendiendo dos lenguas, el español y la LSE, sin base lingüística suficiente todavía en ellas.

4.2. Aulas de educación especial

En estas aulas, llamadas habitualmente EBO, trabajan conjuntamente un tutor (especialista en audición y lenguaje con conocimiento de LSE) junto con un especialista en LSE. La presencia del especialista, además de impartir la asignatura de LSE, permite la individualización que en educación especial se precisa con respecto a los diferentes niveles de competencia en LSE del alumnado de cada grupo-clase, actuando como apoyo lingüístico en el resto de las áreas curriculares. En las aulas de EBO hay alrededor de 8 estudiantes con discapacidad auditiva y pueden permanecer escolarizados en el centro hasta los 16 años (con posibilidad de solicitar prórroga hasta los 18 años). Este alumnado necesita una atención más especializada e individualizada⁸, que difícilmente se puede dar desde la modalidad

⁸ Por presentar discapacidades asociadas, graves dificultades de aprendizaje, absentismo, escolarización tardía, etc.

ordinaria con apoyos, pero que sí se puede ofrecer en aulas de educación especial dentro de un centro preferente para alumnado con discapacidad auditiva (Pérez et al., 2019), logrando así una mayor inclusión y más oportunidades de interacción.

4.3. Escolarización combinada

Consiste en escolarizar al alumnado sordo en dos centros o dos aulas de referencia con modalidades distintas, una de educación especial y la otra ordinaria (Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española [CNLSE], 2015). En el CEIP el Sol la modalidad de escolarización combinada tiene dos interpretaciones. La primera es una modalidad híbrida educación ordinaria-especial, para aquel alumnado que estando matriculado en la modalidad de educación especial está teniendo un desarrollo muy positivo y se considera que puede pasar a una modalidad ordinaria con apoyos dentro del centro. En estos casos, previa valoración del equipo docente, equipo directivo e inspección, se propone la modalidad de escolarización combinada como paso intermedio y, si se confirman las expectativas, se inicia el procedimiento para pasar a la modalidad de escolarización ordinaria. En esta interpretación de la escolarización combinada, el alumnado cursa algunas asignaturas en el aula de educación especial (EBO) y otras en el aula de compartida que más se ajuste a su edad y nivel.

La segunda, son las actividades de combinada, que se realizan de forma sistematizada desde el curso 2017-18⁹. En este caso, se empareja cada grupo de EBO con otro de compartida para realizar actividades conjuntas propiciando entornos con mayor interacción e inclusión, compartiendo actividades lectivas y complementarias, lugares y momentos de interacción como patios y comedor.

Estas actividades requieren de unos tiempos de preparación y coordinación, ya que intervienen muchos profesionales (docentes responsables de ambas aulas, especialistas en LSE e integradora social), además de ajustar los horarios de las aulas que se emparejan para la realización de las actividades de combinada, y también precisan de una gran flexibilidad por parte de las profesionales que intervienen. En este sentido, hay que destacar la labor de la jefatura de estudios para organizar los horarios de los recursos personales y de atención a las necesidades educativas especiales y las actividades en un centro con tanta diversidad de alumnado.

Se trata de una experiencia muy enriquecedora para todas las personas implicadas y que se puede llevar a cabo gracias a la singularidad del centro educativo al contar con aulas de ambas modalidades. Para el alumnado de las aulas de EBO es un momento para interactuar y conocer más compañeros, sintiéndose parte de un grupo más grande; para las aulas de compartida es un momento para trabajar y colaborar con alumnado con capacidades y

⁹ En los cursos 2020-2021 y 2021-2022 no se pudo realizar por las medidas sanitarias derivadas de la COVID-19.

formas de comunicación diferentes; y para todas en general es un momento para desarrollar habilidades comunicativas y el trabajo en grupo.

4.4. Conclusión

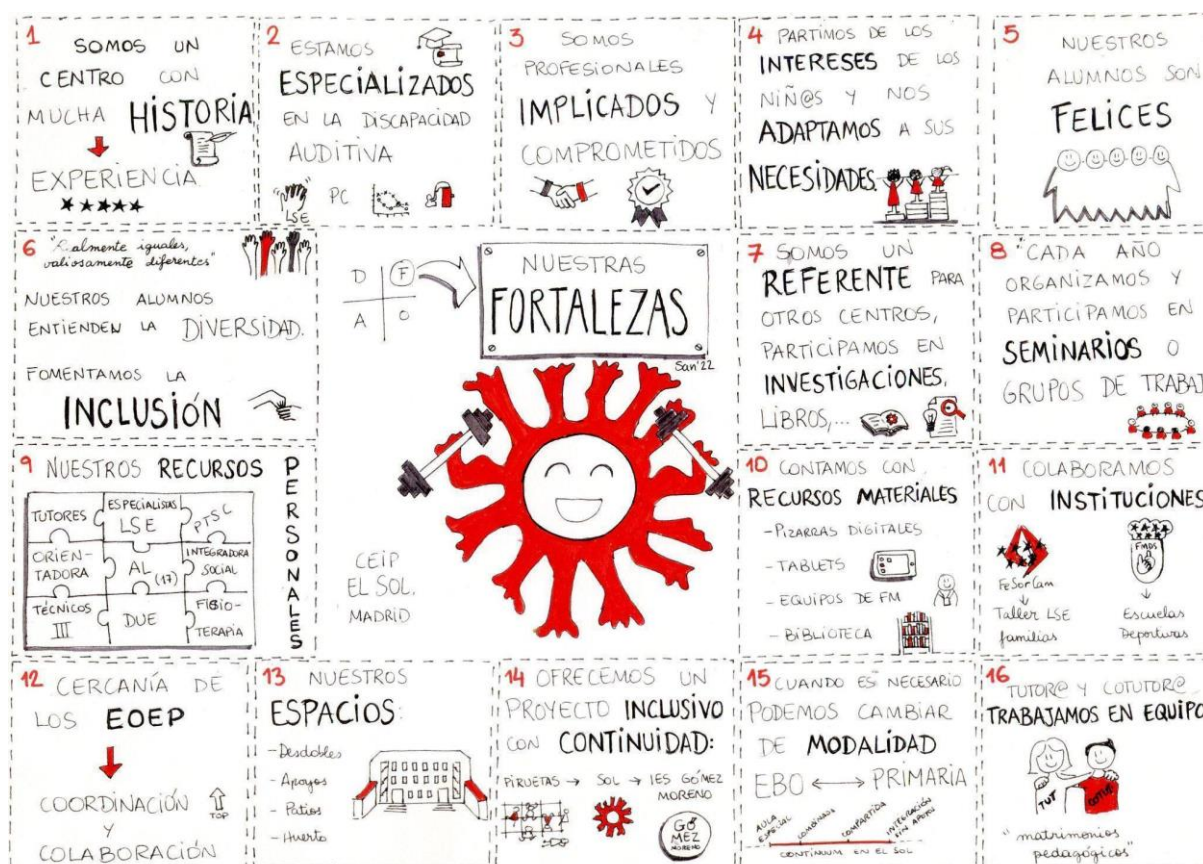
Desarrollar estas modalidades de escolarización no sería posible sin contar con un amplio equipo de profesionales implicados y con formación muy especializada. Por ello, es importante destacar que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid siempre ha apoyado el proyecto educativo dotándolo con los recursos personales necesarios para dar una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado.

A lo largo de más de veinte años de inclusión educativa, las profesionales han creado una red de formación, intercambio y apoyo que ha permitido aprender cómo ajustarse más a las necesidades de nuestro alumnado. El proyecto educativo se ha ido revisando y actualizando, consolidándose. La última revisión se realizó en el curso 2021-2022 en el marco de un seminario de formación denominado *Veinte años de inclusión educativa en el Sol*. Este seminario ofreció la posibilidad de llevar a cabo un proceso de reflexión conjunta sobre la historia y evolución del centro, análisis de la respuesta educativa actual, por medio de un análisis DAFO del proyecto educativo (Figura 3), y la organización de diversas actividades¹⁰ con motivo del aniversario.

¹⁰ Véase <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.cp.elsol.madrid/20-anos-de-educacion-inclusiva>

Figura 3

Cartel de las fortalezas del análisis DAFO del CEIP El Sol realizado durante el seminario.



El Colegio Público El Sol de Madrid ha recibido recientemente el Premio Nacional de Discapacidad Reina Letizia en la modalidad de Educación Inclusiva por una trayectoria de más de 20 años de educación inclusiva¹¹.

5. La figura del especialista en lengua de signos española

Los especialistas en LSE son profesionales sordos y sordos, responsables de la enseñanza de la lengua de signos como primera o segunda lengua dentro y fuera del sistema educativo. Este término surge en el año 2000, aunando los perfiles existentes hasta ese momento de profesor de lengua de signos y asesor sordo (CNLSE, 2015). El Real Decreto 674/2023 en su artículo 4 define al especialista en LSE como “el profesional que enseña lengua de signos española en distintos ámbitos y desempeña funciones de referente lingüístico, de investigación, asesoramiento y elaboración de materiales inclusivos sobre la lengua de signos española”, y en el artículo 9 añade que “las administraciones educativas garantizarán la incorporación de especialistas en lengua de signos española como modelos lingüísticos para favorecer una adecuada transmisión de la lengua a las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas y a la comunidad educativa en general.”

¹¹ BOE número 71, de 24 de marzo de 2023, página 44205.

La Comunidad de Madrid reconoce en su página web la existencia de centros de escolarización preferente para el alumnado con discapacidad auditiva, que se caracterizan por una mayor formación del profesorado en el ámbito de esta discapacidad y que disponen del asesoramiento técnico especializado del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid. Asimismo, se favorece el reconocimiento de la LSE y se facilita su utilización en estos centros. Para ello, se dispone de “asesores sordos, especialistas en lengua de signos”, en las etapas de Educación Infantil y Primaria, que sirven de modelo educativo a toda la comunidad escolar y que enseñan la LSE al alumnado sordo que lo necesita y, en su caso, al alumnado oyente¹².

La incorporación de los especialistas en LSE en los centros educativos ha sido posible, hasta ahora, gracias al establecimiento de convenios de colaboración. El primer convenio para la incorporación de los especialistas en LSE (entonces llamados asesores sordos) en los centros educativos se firmó en 1994 entre el Ministerio de Educación y la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) con objeto de incluir asesoras y asesores sordos en los centros educativos de educación infantil y primaria (CNLSE, 2015). A partir del año 2001 fueron la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Federación de Personas Sordas de la Comunidad de Madrid quienes firmaron un convenio de colaboración sobre la prestación del servicio por parte de asesores sordos especialistas en LSE para las etapas de educación infantil, primaria y educación especial. Este convenio se fue renovando anualmente hasta que en el año 2017 comenzó a adjudicarse por concurso público. Desde entonces ha ido cambiando la entidad gestora, pero no los especialistas en LSE, ya que se van subrogando.

En la Comunidad de Madrid la dotación de este recurso personal funciona de forma ininterrumpida desde 1995, al margen de los cambios de las entidades gestoras o contratantes. Este hecho supone un reconocimiento implícito por parte de la Consejería de Educación del imprescindible papel de este perfil profesional con todas sus funciones.

6. La formación de los especialistas en LSE

La ley 27/2007, de 23 de octubre, en su artículo 7.4 establece que “con el fin de disponer de profesionales debidamente cualificados para la enseñanza de las lenguas de signos españolas, [...] 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”.

La formación de los especialistas en LSE es un tema clave ya que no hay aún una formación específica reglada y oficial conducente al título de Especialista en LSE. Por un lado, está el

¹² Véase <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/escolarizacion-preferente-necesidades-educativas-especiales>

título de **Especialista en LSE** expedido por la CNSE. No se trata de una formación reglada oficial¹³, pero sí es reconocida de facto por la administración pública y los centros educativos, ya que en el pliego de condiciones para la adjudicación de los “Servicios de atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva, escolarizados en centros docentes sostenidos con fondos públicos mediante la prestación del servicio por parte de asesores sordos/especialistas en lengua de signos” en la Comunidad de Madrid se establece que los especialistas en LSE deberán estar en posesión del correspondiente certificado de Especialista en Lengua de Signos, ser persona sorda, dominar la LSE y acreditar experiencia en el campo educativo mediante contrato laboral, como mínimo, de un año¹⁴. De hecho, la figura de profesorado especialista en LSE está debidamente recogida en la última actualización del Catálogo Nacional de Ocupaciones (CNO-11) elaborada por los Servicios Públicos del Sistema Nacional de Empleo¹⁵.

Por otro lado, en el curso 2016-2017 se puso en marcha el Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, en la línea de los *Deaf Studies*, tal y como se denomina en el mundo anglosajón¹⁶. En este caso se trata de formación superior y está dirigida a cualquier persona, sorda u oyente, que cumpla los requisitos de acceso. Esta formación prepara a profesionales tanto para la interpretación de la LSE como para el asesoramiento y la docencia de la LSE, pero sin establecer un itinerario formativo diferenciado para ambos perfiles de salida.

7. Los especialistas en LSE en el CEIP El Sol

El departamento de LSE cuenta con cinco especialistas en LSE con la certificación expedida por la CNSE, y que participan activamente en los seminarios de formación del centro, congresos y jornadas, con el objetivo de actualizar su formación.

Es fundamental que la persona especialista en LSE sea una profesional sorda cualificada, nativa en LSE¹⁷, ya que es un modelo referente para nuestro alumnado. Es por ello que en el centro se habla de **especialista sorda en LSE**¹⁸. Esta insistencia en la necesidad de que los especialistas en LSE sean profesionales sordos cualificados, con experiencia y

¹³ La formación y titulación de Especialista en Lengua de Signos se ha ofrecido como formación para el empleo en algunas Comunidades Autónomas, y desde la Fundación CNSE se ofrece un curso en línea de Especialista en LSE de 630 horas de duración dirigido exclusivamente a personas con discapacidad auditiva. Véase https://signocampus.es/inscripciones/?page_id=4471

¹⁴ Esta información se puede consultar en <https://contratos-publicos.comunidad.madrid/contrato-publico/servicios-atencion-educativa-alumnos-necesidades-educativas-especiales-asociadas>

¹⁵ Con el código 23111071: Profesores especialistas en lengua de signos https://www.sepe.es/contenidos/observatorio/perfiles/pdf/Relacion_ocupaciones_estudiadas.pdf

¹⁶ El término *Deaf Studies* surge en 1984 en la Universidad de Bristol. En la actualidad otras universidades ofrecen estos estudios como la Universidad Gallaudet, Universidad de California, Universidad Humboldt en Berlín, etc.

¹⁷ Con nativo nos referimos a que la LSE sea su primera lengua.

¹⁸ Tal como sucede en el mundo anglosajón, que se denomina *Deaf Language Specialist* (Hoskin et al., 2022).

sensibilidad, es porque, además de garantizar en mayor medida su papel como modelo lingüístico correcto, son referentes de identidad socio-cultural, se acercan más a la estructura de pensamiento del alumnado sordo y por ello pueden ser más receptivas a la hora de empatizar con el alumnado sordo y detectar sus preocupaciones o problemas. Son un modelo de éxito como persona adulta sorda, ofreciendo “una imagen en la que ser sordo no sea necesariamente sinónimo de limitación” (Valmaseda, 2009, p. 157), lo cual es un aspecto fundamental para nuestro alumnado, ya que están construyendo su autoconcepto e identidad. Estos profesionales son, además, “personas con una discapacidad específica, la sordera, que han logrado abrirse camino y obtener una función social, un papel útil dentro de la comunidad de origen, y para el alumnado con discapacidad auditiva son un firme modelo donde poder basar su vida y expectativas futuras” (Sánchez y Benítez, 2011, p. 365). En esta línea, cada vez más, se habla de *Deaf Gain*, un término definido inicialmente por Bauman y Murray en 2009 (como se citó en Ferreiro, 2017) y que se puede explicar como un replanteamiento de la sordera en forma de diversidad sensorial y cognitiva que tiene el potencial de contribuir al bien común de la humanidad; es decir, poner el foco en aspectos positivos y en la contribución de muchas personas sordas, la comunidad sorda y las lenguas de signos a la humanidad en su conjunto¹⁹.

Así pues, la figura de la especialista sorda o sordo en LSE en el CEIP El Sol es fundamental, principalmente por ser una profesional sorda, modelo lingüístico, bicultural e inclusivo para todo el centro educativo bilingüe. Son los referentes lingüísticos en LSE para todo el centro: para el alumnado, profesionales, y familias; además acercan la comunidad sorda al centro, mostrando aspectos como, por ejemplo, costumbres, tradiciones y estrategias para desenvolverse en la vida cotidiana.

La LSE, dentro del centro, cumple tres funciones:

- Como lengua vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje (lengua de acceso al currículo y soporte para el desarrollo del pensamiento) para el alumnado sordo que así lo precise.
- Como lengua de interacción de la comunidad educativa, entre el alumnado y entre los profesionales sordos signantes.
- Como lengua objeto de enseñanza-aprendizaje, bien como área curricular (alumnado sordo) o bien como talleres de LSE (para todo el alumnado).

Para desarrollar estas funciones hay cinco especialistas en LSE que forman parte del claustro (con voz, pero sin voto), participan en las reuniones de coordinación, actividades del centro, actividades de formación, reuniones de evaluación, etc., como el resto de las profesionales del centro, pese a que sus condiciones laborales (contratos, remuneraciones) son inferiores al resto de profesionales, con el agravio comparativo que supone.

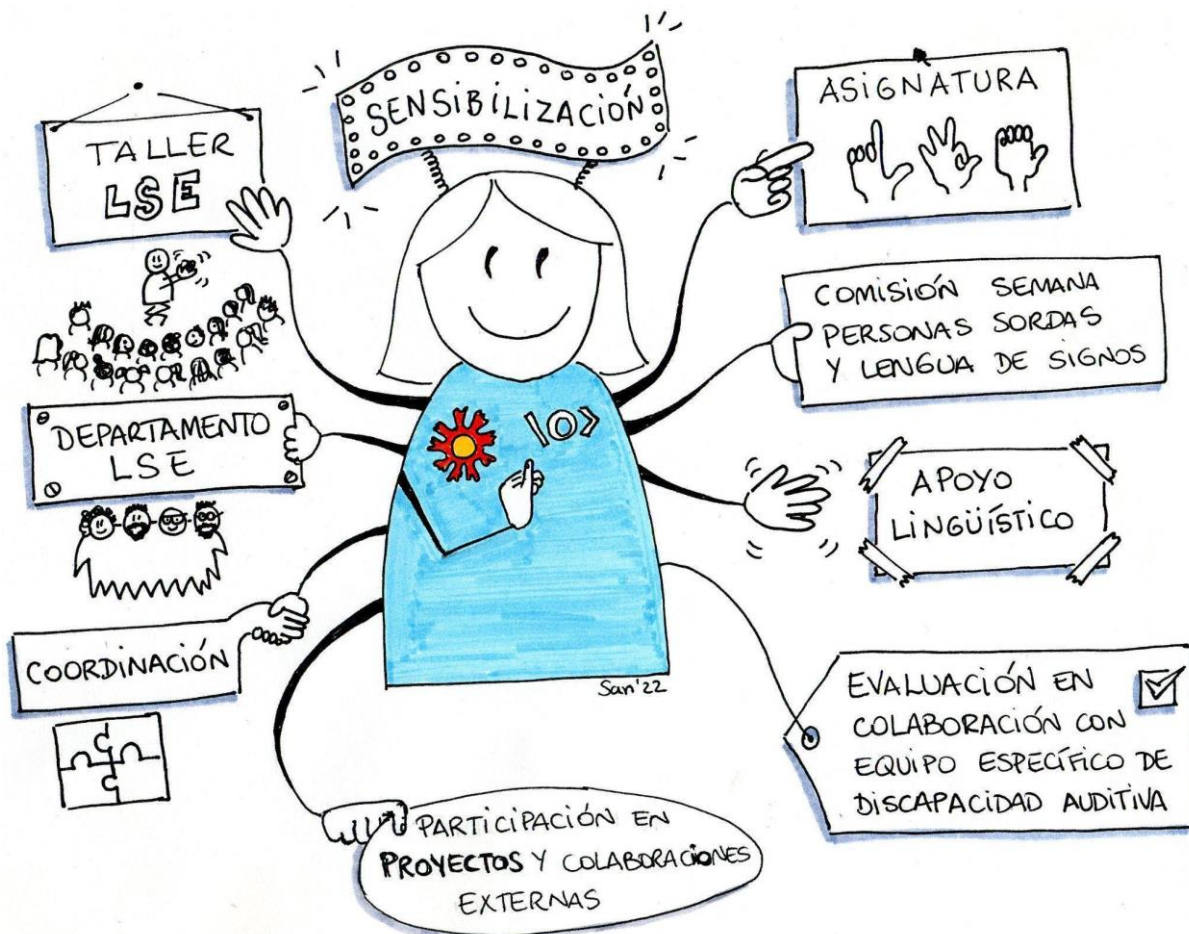
¹⁹ Puede consultar una infografía en la página web de Excepcionales:
<https://www.excepcionales.es/2020/01/infografia-deaf-gain.html>

8. Funciones de los especialistas sordos en LSE dentro del CEIP El Sol

Los especialistas en LSE son los encargados de la enseñanza de la LSE a lo largo de toda la escolarización de nuestro alumnado, desde Infantil a Primaria o EBO, pero no es ni mucho menos la única función, como se puede ver en la Figura 4:

Figura 4

Funciones de los especialistas en LSE en el CEIP El Sol.



Los especialistas en LSE son docentes de la **asignatura curricular de lengua de signos para el alumnado sordo y de los talleres de LSE**. Estos talleres se realizan en todas las aulas de infantil y primaria del centro y sirven para facilitar la interacción y comunicación entre alumnado sordo y oyente, mejorando su competencia en LSE y su sensibilidad hacia los iguales y profesorado sordo. Las tutoras y tutores permanecen en el aula en los talleres, por lo que también es un momento para mejorar el conocimiento de la LSE, especialmente para el profesorado de nueva incorporación.

Realizan también un trabajo como **apoyo lingüístico en otras áreas curriculares** tanto en EBO como en Infantil y Primaria. En los últimos años ha habido un cambio de planteamiento, ya que, como cualquier otro aprendizaje, la LSE no puede ser un compartimento estanco que se reduzca a unas horas determinadas dentro del horario, sino que es necesario también que la LSE y los especialistas estén presentes en el resto de las

áreas del currículo para favorecer la comprensión de los contenidos y la adquisición de vocabulario. De este modo, el profesorado de infantil y de primaria puede recurrir a los especialistas en LSE para llevar a cabo con ellos directamente determinadas actividades o para mejorar o completar su propia competencia lingüística en el desarrollo de las diferentes unidades didácticas o proyectos de trabajo que se van desarrollando. Este apoyo lingüístico puede realizarse en el aula de referencia o en el aula de apoyo con la cotutora.

Esto implica un esfuerzo organizativo importante a la hora de establecer los horarios de los grupos clase y de las profesionales implicadas, tanto para desarrollar las actividades programadas como para propiciar la imprescindible coordinación entre todos ellos. Con respecto a los horarios también es necesario equilibrar el peso de la LSE como área curricular y su empleo como lengua vehicular.

El equipo de especialistas en LSE constituye el **departamento de LSE**, con reuniones periódicas, en las que se reflexiona en equipo, se elaboran y comparten materiales, así como propuestas para el centro.

Además, cada uno de los especialistas realiza un trabajo de **coordinación** con tutoras y cotutoras de cada nivel para la mejora de la educación al alumnado sordo, y/o reflexionar sobre las dificultades del alumnado.

Los especialistas en LSE, así como otros profesionales sordos del centro, participan en el **proyecto de la mediación de convivencia** del centro, favoreciendo que el alumnado con discapacidad auditiva participe también en este proyecto y dotando de estrategias comunicativas y habilidades sociales para la mejora en la resolución de conflictos. Es importante que haya mediadoras sordas, sordos y oyentes para resolver posibles conflictos que pueden surgir en el centro, especialmente en los patios, favoreciendo la comunicación.

En los cursos 2021-2022 y 2022-2023 se ha realizado un proyecto en línea de **intercambio cultural y lingüístico** de LSE y lengua de signos catalana (LSC) con el CEE Josep Pla de Barcelona. En este proyecto ha sido fundamental la participación de los especialistas en LSE, animando al alumnado a participar, y también favoreciendo la comunicación, actuando como mediadores lingüísticos, ya que en ocasiones el alumnado no comprendía bien los mensajes por las diferencias entre la LSE y la LSC.

Por otro lado, los especialistas en LSE colaboran estrechamente con el Equipo Específico de Discapacidad Auditiva²⁰ en el asesoramiento y la evaluación de la LSE y en proyectos como el proyecto DOT DEAF en el que han participado este equipo y la Fundación CNSE. Este proyecto se ha concretado en la formación en línea para profesionales que trabajan con niñas y niños con desarrollo atípico de la lengua de signos²¹.

²⁰ Equipo de orientación y asesoramiento dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.eoep.auditivas.madrid/equipo1>

²¹ Véase <https://www.fundacioncnse.org/educa/desarrolloatipicolse/>

Los especialistas en LSE participan en la Comisión del *Día Nacional de las Lenguas de Signos Españolas* y la *Semana internacional de las personas sordas y de las lenguas de signos*, dentro de la cual proponen actividades, dinamizan la celebración y difunden las actividades que se realizan desde la comunidad sorda. Hay que destacar la labor que realizan de asesoramiento y **sensibilización** hacia las personas sordas y la LSE para toda la comunidad educativa. Se trata de una labor diaria, no solo hacia el alumnado, sino también hacia las profesionales y las familias.

Contar con profesionales sordas en el centro es fundamental para el **desarrollo social y emocional del alumnado**, ya que le ayuda a identificarse con estas profesionales en el desarrollo de su autoconcepto e identidad. Tener identidad sorda les proporciona seguridad para desenvolverse en el mundo de oyentes y se relaciona con el bienestar psicológico (Chapman y Dammeyer, 2017). Este es un aspecto muy relevante, ya que el alumnado con discapacidad auditiva no siempre se identifica como persona sorda. El desarrollo de la identidad es un proceso, y para ello es fundamental tener modelos de personas sordas adultas e iguales. En una dinámica sencilla de presentación con un juego de roles preguntando a otras u otros estudiantes (en LSE), algún alumnado con discapacidad auditiva no se identifica como sordo ante la pregunta dicotómica “¿eres sordo u oyente?” y al responder y escuchar a otro alumnado ya matizan su respuesta (“soy oyente, porque con los audífonos oigo”, “oigo a medias”, etc.). Sin embargo, otro alumnado no duda y, aunque utilice implante coclear y tenga un buen desarrollo de la lengua oral, expresa abiertamente que es sordo, aunque con sus implantes o audífonos oye y puede hablar. Esta última opción muestra que se identifican como personas sordas, y han desarrollado un autoconcepto positivo, y es fundamental puesto que al llegar a la adolescencia uno de los hitos a alcanzar es la consolidación de la identidad. Lógicamente, la identidad como persona sorda implica un reconocimiento y es un aspecto más dentro de la identidad de cada persona, ya que cada uno puede identificarse con muchos otros aspectos significativos, esta identidad es una de ellas. Algunos estudios (Anderson y Adams, 2022) apuntan a que hay diferencias significativas entre el alumnado sordo escolarizado en escuelas ordinarias y en escuelas de sordos, y lo que marca la diferencia es el sentimiento de pertenecer a un grupo como miembros iguales donde tienen la oportunidad de desarrollar habilidades lingüísticas que les permiten comunicarse sin restricciones.

Durante la redacción de este artículo nos dejó uno de los principales referentes que fundamentan nuestra práctica docente desde la reflexión, el debate y la investigación rigurosa, Ana Belén Domínguez. En su artículo *Educación para la inclusión de alumnos sordos* (2009), redactó una serie de indicadores de inclusión para alumnado sordo que marcaban el camino hacia una educación más inclusiva. En su honor, y porque no podemos estar más de acuerdo con ella, incluimos su “decálogo de buenas prácticas” (Figura 5):

Figura 5

Indicadores de inclusión para alumnos sordos.

INDICADORES DE INCLUSIÓN PARA ALUMNOS SORDOS
ANA BELÉN DOMÍNGUEZ, 2009

	1. Promover actitudes positivas hacia la diversidad. En especial para la discapacidad auditiva.		6. Aprovechar los recursos tecnológicos. Ayudas técnicas para el aprovechamiento de la audición residual así como otros que favorezcan la accesibilidad.
	2. Desarrollar sistemas de comunicación compartidos y efectivos. Para establecer interacciones con su entorno social y para acceder a los contenidos curriculares.		7. Acceso al currículo ordinario con las adecuaciones o adaptaciones precisas.
	3. Uso de la lengua de signos. Como herramienta de interacción comunicativa y como lengua de enseñanza.		8. Crear un entorno social y afectivo que favorezca el desarrollo armónico Ofreciendo una imagen en positivo, proporcionar oportunidades para la interacción y un sentido de pertenencia y con estrategias que favorezcan la cooperación, autonomía y responsabilidad.
	4. Incorporación de un área curricular de la lengua de signos		9. Acceso a la cultura de la comunidad sorda Historia, manifestaciones culturales, normas y valores.
	5. Aprendizaje de la lengua oral y escrita de su entorno oyente.		10. Promover cambios estructurales en los centros. Redes de colaboración en la comunidad educativa, formación del profesorado e implicación de las familias.

Dominguez, A. (2009): Educación para la inclusión de los alumnos sordos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

9. Conclusiones

El alumnado en general, y el alumnado con discapacidad auditiva especialmente, es **muy heterogéneo** en sus necesidades, su forma de comunicación, su forma de aprender... Por ello, citando a Susana Rodríguez, exdirectora del CEIP El Sol, hemos de ofrecer “una educación de calidad y la posibilidad de acceder al currículum de acuerdo con sus capacidades, y con la propuesta metodológica y los recursos que necesitan²²”. Consideramos que sin la LSE y sin profesionales sordos especialistas en LSE es muy difícil conseguir una auténtica inclusión educativa, especialmente para el alumnado sordo con un menor nivel de competencia lingüística en lengua española (oral y escrita).

Nuestra experiencia nos refuerza en la idea de que para los centros educativos contar con profesionales sordos, en general, y con especialistas en LSE en particular es fundamental, ya que ayuda a normalizar la discapacidad auditiva y a promover actitudes positivas como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la empatía y la aceptación de las diferencias. Insistimos en que esto, además, ayuda a generar expectativas positivas en el alumnado con discapacidad auditiva, así como en las compañeras y compañeros, profesionales y familias. La presencia de la especialista en LSE acerca la comunidad sorda, que genera curiosidad e

²² Véase <https://paginadeldistrito.com/cp-el-sol-educacion-frente-a-la-diferencia>

interés en todo el alumnado, haciéndolo sensible hacia las diferencias, y hacia las dificultades o barreras con las que se encuentran las personas con discapacidad auditiva.

Disponer de especialistas en LSE permite dar una respuesta más ajustada a la alta heterogeneidad del alumnado sordo, ya que son un recurso más del centro con el cual contar para responder a la necesaria individualización de la enseñanza. Esto nos permite también atender al alumnado sordo con desarrollo atípico de la lengua de signos causado por la poca cantidad y calidad de exposición a dicha lengua o de algún trastorno del desarrollo del lenguaje.

Lógicamente, para lograr una inclusión social y comunicativa real, las compañeras y compañeros oyentes necesitan aprender la LSE. Esto lo llevamos a cabo a través de los talleres, y en todas las actividades que realizamos, en las que la LSE está siempre presente. Para un centro público preferente para alumnado con discapacidad auditiva como es el CEIP El Sol es fundamental contar con un amplio número de perfiles profesionales diferentes, y que estos tengan una formación especializada para poder dar una respuesta educativa más ajustada a las necesidades de todo el alumnado, además de contar con tiempos de coordinación, intercambio de experiencias y formación conjunta. Hay un consenso por parte de toda la comunidad educativa de la necesidad de trabajar conjuntamente con profesionales sordas, así como la importancia de contar con un equipo directivo, un claustro y una comunidad educativa que crea en el proyecto inclusivo del centro y apueste por él, con lo que conlleva de dedicación y entrega.

Nuestro proyecto inclusivo, a pesar de llevar funcionando en la Comunidad de Madrid más de veinte años²³, no cuenta con un marco normativo, ni a nivel autonómico ni estatal, y por tanto no está regulada la estructura organizativa y metodológica (aulas de escolarización compartida o combinada, trabajo compartido en tutorías, etc.) ni el perfil profesional de uno de los recursos imprescindibles como son los especialistas en LSE. Consideramos que es necesario contar con una norma que garantice la continuidad de estos proyectos, y que favorezca que haya una red de centros bilingües que cuente con profesionales cualificados y que regule el perfil profesional de los especialistas en LSE.

Por último, en palabras de Lourdes Gómez Monterde, maestra sorda del CEIP El Sol y precursora de nuestro proyecto inclusivo:

En nuestras aulas podemos encontrar alumnado sordo muy signante, poco signante o incluso, nada signante; alumnado sordo que habla mucho, que habla poco o que apenas habla; alumnado sordo que no oye nada, que oye un poco, que oye bastante o que ‘no parece sordo’. Su denominador común es que **todos son personas sordas**. Todos necesitan algún tipo de adaptación por parte del entorno, recursos,

²³ Además del CEIP El Sol, el Centro Ponce de León, el Colegio Gaudem y la Escuela Infantil Piruetas también trabajan una modalidad bilingüe lengua de signos-lengua oral.

algún apoyo que facilite y garantice su participación en la escuela en pleno derecho. Pero no todos del mismo modo y en el mismo grado²⁴.

Desde el CEIP El Sol valoramos la diversidad como una oportunidad de aprendizaje muy positiva y enriquecedora, como recoge nuestro lema: “*Así somos: realmente iguales, valiosamente diferentes*”.

Referencias

- Acosta, V. (Dir.) (2006). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Masson.
- Alcina, A. (2010). Las lenguas de signos en la educación bilingüe: un enfoque plurilingüe e intercultural. *Avances en Supervisión Educativa*, 13. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/463/307>
- Alcina, A. (2021). *Políticas educativas de la enseñanza de personas sordas: España 1800-2000*. McGraw Hill.
- Alonso, P., Díaz-Estébanez, E., Madruga, B. y Valmaseda, M. (1989). *Introducción a la Comunicación Bimodal*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Alonso, P. y Rodríguez, P. (2004). Dos tutoras en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 70-72.
- Anderson, S. y Adams, L. (2022). ‘But I feel more at home in the Deaf world even if I can talk’: D/deaf adolescents’ experiences of transitioning from a mainstream school to a Deaf school in Sweden. *Deafness & Education International*, 24(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/14643154.2021.1970086>
- Burgos, E. (2005). Aproximación histórica al estudio del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de España. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 183-193. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1400148>
- Cecilia, A. (2014). *La educación especial de los alumnos con deficiencias auditivas: Cincuenta años de la Educación Especial de los alumnos sordos en España*. CEPE.
- CEIP El Sol (2022). *Proyecto educativo CEIP El Sol: Curso 2021/22*. CEIP El Sol. <https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/272624a5-53d1-4208-8dc6-3748d524af52/PROYECTO%20EDUCATIVO%202021-2022web.pdf?t=1657207627133>
- CEIP El Sol (2022). *Veinte años de Educación inclusiva para alumnado sordo y oyente*. CEIP El Sol. <https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/c792ead1-81fe-476b-acfa-78aad1e90a31/DOCUMENTO%2020%20aniversario%20EL%20SOL%20con%20LICENCIA.pdf?t=1654433852924>

²⁴ Véase <https://blog.fundaciononce.es/articulo/2022-09-22/el-dia-internacional-de-las-personas-sordas-desde-la-escuela>

- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) (2015). *Informe sobre el perfil profesional del Especialista en Lengua de Signos Española*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://cnlse.es/es/recursos/biblioteca/informe-sobre-el-perfil-profesional-del-especialista-en-lengua-de-signos-esp%25C3%25B1ola>
- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) (2015). *Informe técnico: Perfiles profesionales vinculados a la lengua de signos española*. CNLSE.
- Chapman, M. y Dammeyer, J. (2017). The significance of deaf identity for psychological well-being. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(2), 187-194.
- Cruz, C. y Quadros, R. (2018). Bilingüismo Bimodal. En E. Ortiz-Preuss e I. Finger, I. (Orgs.), *A dinâmica do processamento bilingüe* (pp. 337-367). Pontes.
- Domínguez, A. B. (2006). La lengua escrita en los alumnos sordos. En V. Acosta (Dir.), *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas* (pp. 125-140). Masson.
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 45-61. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf
- Domínguez, A. B., Pérez I. y Alegría J. (2012). La lectura de los alumnos sordos: aportación del implante coclear. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 327-341. https://www.researchgate.net/publication/261724890_La_lectura_en_los_alumnos_sordos_aportacion_del_implante_coclear
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2014). La Co enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 11-13. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/RLEI_8,1.pdf
- Ferreiro, E. (2017). Deaf Gain o cómo personas sordas y las lenguas de signos están cambiando el mundo. En CNLSE (Ed.), *Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española: Madrid, 26 y 27 de octubre de 2017* (pp. 76-91). Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.sis.net/documentos/ficha/539016.pdf>
- Hoskin, J., Herman, R. y Woll, B. (2022). Deaf Language Specialists: Delivering Language Therapy in Signed Languages. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1093/deafed/enac029>
- Jáudenes, C., Torres, S., Aguado, G., Silvestre, N. y Patiño, I. (2007). *Estudio sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva*. Confederación Española de Familias de Personas Sordas, FIAPAS. <http://www.fiapas.es/sites/default/files/estudio-mec-4-ed-2015.pdf>
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 140, de 24 de octubre de 2007.
- Morales, E. (2019). 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*, E. Morales y M. J. Jarque (Eds.), 1, 340-365. <https://www.revles.es/index.php/revles/article/view/31/20>

- Pérez, M., De la Fuente, B., Alonso, P. y Echeita G. (2019). Four Co-enrollment school projects in Madrid: Differences and similarities. En M. Marschark, S. Antia y H. Knoors (Eds.), *Co-Enrollment in Deaf Education* (pp. 235–256). Oxford University Press.
- Plann, S. (2004). *Una minoría silenciosa*. Fundación CNSE.
- Pontecorvo, E., Higgins, M., Mora, J., Lieberman, A. M., Pyers, J. y Caselli, N. K. (2023). Learning a Sign Language Does Not Hinder Acquisition of a Spoken Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1-18. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00505
- Robles, M. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo: Un nuevo camino hacia la inclusión. *Unirevista.es*, 1, 76-86. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6148/Tendencia_educativa_bilingue.pdf?sequence=2
- Real Decreto 674/2023, de 18 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de las condiciones de utilización de la lengua de signos española y de los medios de apoyo a la comunicación oral para las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 171, de 19 de julio de 2023. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-16650>
- Rodríguez, P. (2006). El bilingüismo en la educación de los alumnos sordos. En V. Acosta (Dir.), *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística* (pp. 115-124). Masson.
- Sánchez I. y Benítez, J.M. (2011). El asesor/a sordo/a, un nuevo recurso pedagógico para la educación del niño sordo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD, Revista de Psicología*, 4 (1), 363-372. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5641337>
- Valmaseda, M. (2009). La alfabetización emocional de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Inclusión educativa*, 1(3), 147-163. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art10.pdf>