

Situación educativa de las personas sordas de las Islas Baleares y su impacto en el acceso al empleo: una aproximación

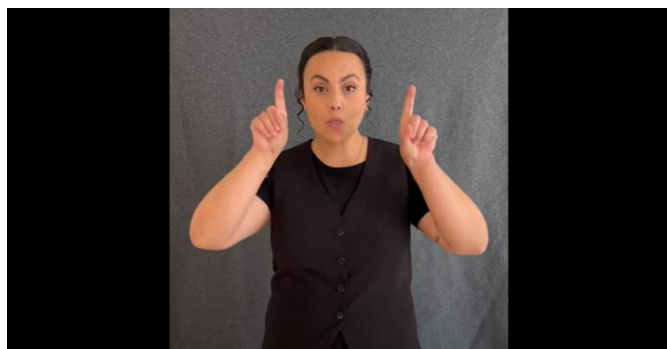
Educational situation of Deaf people in the Balearic Islands and its impact on employment access: an approach

Ariadna Monjo-Oliver

Universitat de les Illes Balears

monjoliver.ariadna@gmail.com

RESUMEN



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

La educación de las personas sordas y cómo esta puede afectar al acceso al empleo es un campo poco estudiado en general y casi inexistente en las Islas Baleares. El presente trabajo explora la situación educativa y laboral de las personas sordas en el territorio de las Islas Baleares. Se han realizado entrevistas a diez personas sordas prelocutivas. Las entrevistas se han llevado a cabo en lengua de signos. Los resultados obtenidos en este estudio apuntan a un grave problema de acceso a la formación postobligatoria. Además, la mayoría de personas participantes declaran no dominar la lectoescritura. Estos datos sugieren que tanto el dominio de la lectoescritura como el acceso a la formación son factores que limitan el desarrollo personal de las personas sordas en general y su acceso al empleo en particular. No obstante, debido al tamaño reducido de la muestra, estos resultados deben interpretarse con cautela y no permiten extraer conclusiones generalizables. A partir de estos datos preliminares, se propone revisar los modelos y apoyos educativos que las instituciones de estas islas han ofrecido tradicionalmente al alumnado sordo, con el fin de asegurar que se haga efectivo su derecho a una educación inclusiva y de calidad, que repercutirá positivamente en su formación y en sus oportunidades laborales.

Palabras clave: educación, inclusión, empleo, lengua de signos, personas sordas.

ABSTRACT

The education of deaf people and how it may affect their access to employment is a generally under-researched field and almost non-existent in the Balearic Islands. This study explores the educational and employment situation of deaf people in the Balearic Islands. We conducted interviews with ten prelingually deaf individuals using sign language. The findings highlight a significant problem accessing post-obligatory education and a widespread lack of proficient literacy skills among participants. These data suggest that both literacy proficiency and access to education are limiting factors in the overall personal development of deaf individuals and, more specifically, in their entry into the employment sector. However, due to the small and non-representative sample size, these findings should be interpreted with caution, and no firm conclusions can be drawn. Based on these findings, this paper calls for a reassessment of the traditional educational models and support systems provided to deaf students by educational institutions in these islands. The aim is to ensure their right to inclusive and quality education, which will positively impact their educational and employment prospects.

Keywords: education, inclusion, employment, sign language, deaf people.

1. Introducción

La educación de las personas sordas se puede abordar, fundamentalmente, desde dos enfoques históricos: el fonocentrismo, también conocido como oralismo, que se asocia al modelo médico-rehabilitador; y el bilingüismo intermodal, que se relaciona con el modelo sociolingüístico (véase, por ejemplo, Domínguez, 2009 o Gómez y Bao-Fente, 2024). El modelo monolingüe y oralista se centra en la enseñanza de la lengua oral mayoritaria del entorno oyente, considerándola como la principal herramienta para el acceso a la información y la formación. Esta perspectiva educativa no contempla el uso de la lengua de signos (LS), basándose en la palabra y la lectura labial. En contraste, el enfoque bilingüe intermodal aboga por la integración tanto de la LS del territorio como de la lengua oral (LO) mayoritaria, especialmente en su forma escrita. Este enfoque tiene como objetivo facilitar la adquisición de conocimientos y el desarrollo integral del alumnado (Morales-López, 2019). En España predomina el método oralista, aunque coexiste con algunos centros bilingües (LS-LO) y con experiencias inclusivas con profesionales especialistas. Sin embargo, la educación de las personas sordas en LS en general, y su impacto en las oportunidades laborales en particular, es un campo poco estudiado. Por esta razón, el presente trabajo se propone investigar la situación educativa y laboral de las personas sordas en las Islas Baleares, con el fin de realizar una primera aproximación sobre la aparente relación entre el tipo de escolarización recibida y la situación laboral en la etapa adulta.

1.1. Situación actual de la educación de personas sordas

El enfoque educativo sobre la inclusión de las personas sordas ha sido objeto de un extenso debate entre el bilingüismo intermodal y el fonocentrismo. Sin embargo, esta dicotomía resulta desfasada, pues, como señala Morales-López (2022), los estudios lingüísticos en este ámbito indican que exponer al alumnado sordo a una única LO no accesible para ellos puede derivar

en privación lingüística o semilingüismo (Humphries et al., 2014; Morales-López, 2022). Como consecuencia, dicho enfoque podría afectar negativamente a su desarrollo comunicativo, cognitivo y psicosocial.

A pesar de que el marco legal que sustenta el sistema educativo español es eminentemente inclusivo, todavía no se ha logrado la inclusión real y efectiva del alumnado sordo. En España, este es considerado *alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* (NEAE). La incorporación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) supone para el alumnado con NEAE dos cambios sustanciales: (1) se establece que, en un plazo de diez años, todos los centros ordinarios deberán contar con los recursos necesarios para atender al alumnado con discapacidad; y (2) las Administraciones educativas deberán prestar apoyo a los centros de educación especial para que estos puedan convertirse en centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios. En este sentido, el Artículo 73 de la citada ley establece lo siguiente:

Corresponde a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en todos los niveles educativos pre y postobligatorios; adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran; proporcionar los recursos y apoyos complementarios necesarios y proporcionar las atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos de algún tipo durante el curso escolar. (LOMLOE, 2020, p. 43)

No obstante, en el contexto educativo español coexisten diversas modalidades de escolarización para personas sordas durante su etapa educativa obligatoria: (1) escolarización ordinaria con apoyos; (2) modalidad ordinaria compartida; y (3) modalidad en aula de educación especial (EE) combinada (para más información ver Gómez y Bao-Fente, 2024). En el marco de estas modalidades, cobra especial relevancia la existencia de algunos centros bilingües (LS-LO) de reconocido prestigio, especialmente en Madrid (por ejemplo, CEIP El Sol y Colegio Gaudem) y en Barcelona (por ejemplo, Escola Tres Pins). En este sentido, diversos estudios destacan la importancia del especialista en lengua de signos española como responsable de la enseñanza de la LS, ya sea como primera o segunda lengua, y, sobre todo, como referente lingüístico para el alumnado sordo (Herranz Martín y Benito Aliseda, 2024). Asimismo, trabajos como el de Sánchez (2015) subrayan la relevancia de la LS en la modalidad bilingüe para el alumnado sordo.

Sin embargo, la situación en las Islas Baleares presenta características particulares que varían entre sus islas. A nivel de comunidad autónoma, no existe ningún centro bilingüe y las experiencias de centros ordinarios que incorporan la LS en las aulas son muy escasas. Mallorca cuenta con un centro histórico de integración preferente para alumnado sordo (Colegio La Purísima), aunque no es considerado un centro bilingüe.

Según los datos oficiales del Ministerio de Educación y Formación Profesional, durante el curso 2022-2023 se registraron 8.906 alumnas y alumnos sordos o con “discapacidad auditiva” matriculados en centros educativos en toda España. De estos, 335 estaban matriculados en algún centro público o privado en las Islas Baleares. Se estima que un 95,5 % del alumnado no universitario con NEAE con “discapacidad auditiva” está escolarizado en centros ordinarios, mientras que aproximadamente 415 estudiantes lo hacen en régimen de EE. En el caso concreto de las Islas Baleares, se calcula que un 97,4 % asiste a centros ordinarios, y únicamente 9 alumnos se encuentran escolarizados en modalidad de EE.

Lucio Calleja, subdirector general de Ordenación Académica, expuso en una ponencia plenaria durante el Congreso del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) de 2022, los programas y acciones implementados por el Ministerio para promover la inclusión de las personas sordas a través del fomento de la LS (Calleja, 2022) basados en los siguientes puntos: (1) Programa de cooperación territorial para el desarrollo de la educación inclusiva. Las medidas implementadas en el curso 2022-2023 incluyen acciones de formación para el profesorado, destacando la formación en LS; (2) firma de un convenio marco con la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) para el periodo 2021-2024, con la correspondiente dotación económica y la posibilidad de prórroga, como ha sucedido en años anteriores. En el marco de este convenio, se han desarrollado diversas líneas de actuación destinadas a proporcionar a los centros educativos los recursos lingüísticos en LS necesarios para integrar esta lengua en los materiales didácticos.

Hasta el curso 2022, se han elaborado un total de siete bancos de recursos lingüísticos (<https://www.fundacioncnse.org>), y se continúa trabajando en la creación de material didáctico; (3) en la LOMLOE (2020), se ha reconocido la LS como lengua de uso en los ámbitos educativos, facilitando su impulso y promoción en los centros educativos que lo requieran; y (4) se está explorando la posibilidad de incluirla LS dentro de la oferta educativa de las Escuelas Oficiales de Idiomas, con el objetivo de hacerla accesible a toda la ciudadanía y otorgarle el estatus que merece.

Un estudio reciente (Bascones et al., 2021) analiza la situación educativa del alumnado sordo en el Estado español durante el curso 2018-2019, pero no incluye datos sobre la población de las Islas Baleares. En términos generales, el estudio concluye que el 80 % del alumnado con NEAE en etapas obligatorias está matriculado en centros ordinarios, de los cuales el 94 % son alumnos sordos o con “discapacidad auditiva” (incluyendo cualquier tipo de afección auditiva en este porcentaje).

Según exponen las autoras, estas cifras no reflejan un índice de inclusión real y efectiva, sino más bien una inclusión del alumnado sordo en los espacios normalizados. En cuanto a la etapa universitaria no existen datos oficiales, pero el estudio “Universidad y Discapacidad” de 2018, analiza 65 universidades públicas y privadas, y se calcula un total de 21.435 alumnos con discapacidad, 17,6 % de los cuales presentan discapacidad sensorial (no se determina el tipo).

El estudio de Bascones et al. (2021) expone los resultados obtenidos de 127 respuestas válidas de estudiantes sordos o con “discapacidad auditiva”. El nivel educativo del último curso acabado se sitúa de la siguiente manera: el 11,8 % de alumnado sordo escolarizado se ha titulado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el 9,4 % en Formación Profesional (FP) de grado medio, el 23,6 % en FP de grado superior, el 18,9 % en bachillerato y el 19,7 % en un grado universitario. En cuanto a los recursos personales, el 38,5 % de los entrevistados exponen que tuvieron intérprete de lengua de signos (ILS) en el aula y el 92,3 % contaron con pedagogía terapéutica o especialistas de audición y lenguaje. El 7,7 % declaran no haber recibido ningún tipo de recurso personal. En bachillerato, el 62 % declara haber contado con ILS en el aula y el 29 % un tomador de apuntes. En FP, el 80 % de alumnado declara haber tenido ILS en el aula y el 45,7 % tomador de apuntes.

Con estos datos, Bascones et al. (2021) concluyen que se manifiesta un progresivo cambio hacia modelos educativos basados en el enfoque bilingüe intermodal, a pesar de que todavía son muchas las barreras que se encuentra el alumnado sordo, provenientes de la escasa información de las familias, la falta de formación del profesorado o los insuficientes recursos de apoyo educativo.

La adquisición de la lectoescritura en el alumnado sordo, particularmente el signante, sigue siendo una tarea pendiente en el sistema educativo. Zhang et al. (2024) atribuyen estos bajos niveles a la falta de acceso temprano a una lengua natural, ya que la mayoría de los niños y niñas sordos nacen en familias oyentes que desconocen la LS, lo que conlleva a una exposición tardía a dicha lengua.

En consonancia con los estudios sobre privación lingüística de Morales-López (2022), los autores apuntan a que este factor podría repercutir negativamente en el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas transferibles a la lectura y escritura.

Zhang et al. (2024) encuentran correlaciones positivas entre diversas habilidades en LS y habilidades en LO o escrita, evidenciando que la LS no sólo no obstaculiza la adquisición de la LO en niños y niñas sordos, sino que puede facilitar su desarrollo. Por ello, señalan que las instituciones educativas deberían considerar el bilingüismo intermodal como una ventaja para el desarrollo del alumnado sordo y establecer metas claras para la incorporación y desarrollo de la LS en el sistema educativo.

Sin embargo, esta perspectiva dista de materializarse en muchos contextos locales. Los estudios en materia de educación de personas sordas y LS son escasos en general y prácticamente inexistentes en las Islas Baleares, limitados a los últimos 5 años. En un estudio realizado en 2018 (Barceló-Coblíjn, 2018), se estima que hay unas 15.300 personas con discapacidad auditiva en las islas, y del orden de 1.647 personas sordas usuarias de LS. De estas, la Federación de Personas Sordas de las Islas Baleares (FSIB) registraba solo tres con estudios universitarios completos.

Tal y como expone Barceló-Coblijn (2018, p. 51), “solo este número ya indica el sesgo educativo al cual es sometida la población sorda de las islas” y tendría que ser motivo de profundo análisis en el sistema educativo. Tres años después, Barceló-Coblijn y Jaume Martín (2022) publican una *Encuesta sobre conocimiento lingüístico y formación educativa de personas sordas de las Islas Baleares* con la participación de 101 personas sordas de edades comprendidas entre 19 y 88 años. En ella se concluye que el 41,4 % de los participantes han sido escolarizados en centros ordinarios, el 38,4 % en centro de EE, el 18,2 % en centros de integración preferente y el 2 % nunca había sido escolarizado.

En el mismo estudio, el 44,4 % de encuestados afirmaba haber recibido adaptaciones curriculares significativas y en cuanto a presencia de LS dentro de las aulas, solo 5 de los participantes reportaron haber contado con ILS en la etapa educativa. En el ámbito laboral, el porcentaje de personas entrevistadas dedicadas a oficios ascendía al 65,26 %. En el caso específico de las mujeres, se observaba una tasa de desempleo del 16,3 %, mientras que el 23 % se encontraba empleada en labores de limpieza. Por lo tanto, resulta fundamental analizar la posible relación entre el tipo de educación recibida y los puestos de trabajo que las personas sordas de estas islas ocupan en su etapa adulta.

1.2. Historia de la educación de las personas sordas en las Islas Baleares

Como ya se ha expuesto más arriba, los estudios en materia de educación de personas sordas son escasos y se centran en los grandes núcleos de población como Madrid y Barcelona (véase Gascón, 2020, y Alcina, 2014) porque es donde se establecieron los dos centros referentes: el Colegio Nacional de Sordomudos, en Madrid, en 1805; y la Escuela Municipal de Sordomudos de Barcelona, en 1856.

En las Islas Baleares, la primera escuela para alumnado sordo se inauguró en 1940. Hasta entonces, y durante muchos años, la educación de las personas sordas de Baleares pasaba por la posibilidad socioeconómica de las familias de poder enviar a sus hijos a estudiar a una de las dos escuelas para niños sordos situadas en Madrid y Barcelona. Por este motivo, y por la idiosincrasia de la insularidad, la educación de las personas sordas de las Islas Baleares era un lujo al alcance de muy pocos.

Aunque no existen datos oficiales, en 2017 se llevó a cabo una compilación histórica de la situación de las personas sordas de las Islas Baleares gracias a la colaboración de la Asociación de Personas Sordas de Mallorca (APSM), con motivo de su 75º aniversario, y de la familia de Margalida Jofre i Roca (primera presidenta de la APSM e impulsora de la primera escuela para personas sordas de las Islas Baleares, La Purísima de Palma). Esta compilación se publicó en colaboración con el Consell de Mallorca, enmarcada en el proyecto Mallorca té nom de dona, titulado *Margalida Jofre i Roca, la dona que va rompre barreres* (Consell de Mallorca, 2017).

Margalida Jofre i Roca (1905-1969) nacida en Andratx, quedó sorda a los 4 años a causa de una caída. En 1912 ingresó en la escuela para niñas sordas y ciegas de la Purísima, en Barcelona. Tras finalizar sus estudios en 1921, regresó a Mallorca y constató que los niños y

niñas sordos de Mallorca nunca habían ido a la escuela. Desde su posición acomodada, elaboró un censo de niños y niñas sordos de toda la isla para reclamar su escolarización. Convencida de que solo la educación podía cambiar el futuro de las personas sordas, consiguió que tres monjas franciscanas de Valencia fundaran en 1940 la escuela de la Purísima de Palma, que durante 50 años fue la única escuela para niños y niñas sordos de las Islas Baleares.

El centro educativo La Purísima sigue en funcionamiento a día de hoy como centro de escolarización preferente para alumnado sordo y con “discapacidad auditiva”. Acoge a alumnado sordo y oyente, y parte de su plantilla está formada por personas sordas. Hasta la llegada de la integración en la década de los 90, todo el alumnado sordo de las Islas Baleares se escolarizaba exclusivamente en este centro.

1.3. Transición de la etapa educativa al mundo laboral

La inserción laboral de las personas con discapacidad es un tema de gran interés entre los académicos puesto que muestra una relación directa con la calidad de vida del individuo (Rosselló y Verger, 2008). Sin embargo, la investigación específica sobre la inclusión laboral de las personas sordas es muy escasa y suele abordarse dentro de encuestas generales sobre personas con discapacidad. Esta falta de enfoque se refleja incluso en el Instituto Nacional de Estadística (INE), que frecuentemente agrupa la discapacidad auditiva y visual bajo una misma categoría denominada "discapacidad sensorial", sin tener en cuenta a las personas con sordoceguera.

Esta realidad hace que los datos obtenidos se consideren poco concluyentes, ya que el colectivo de personas sordas no es homogéneo y, por lo tanto, es crucial considerar factores tan importantes como el uso de la LS. Además, es importante reconocer que las realidades y necesidades de las personas con discapacidad visual y auditiva no son comparables ni compartidas en ningún caso.

Ferreiro-Lago et al. (2025) presentan una revisión sistemática sobre el éxito académico y profesional de personas sordas o con “discapacidad auditiva” a lo largo de 30 años. En términos generales, los resultados evidencian que las personas sordas presentan tasas de desempleo significativamente más altas que la población oyente. Esta desigualdad se atribuye principalmente a una combinación de barreras comunicativas, sociales y estructurales que limitan su acceso en igualdad de condiciones al mercado laboral.

En su análisis, los autores destacan una brecha persistente en el acceso a estudios universitarios por parte de personas sordas, observada en países como Estados Unidos, Noruega, Dinamarca, España, entre otros. Una educación deficiente, poco accesible o basada en modelos excluyentes coloca a muchas personas sordas en situación de desventaja desde el inicio de su trayectoria laboral. Incluso aquellas que logran obtener titulaciones superiores enfrentan obstáculos derivados de la baja calidad y escasa accesibilidad de su formación previa, lo cual repercute directamente en sus oportunidades de empleo, niveles salariales y posibilidades de desarrollo profesional.

En el contexto estatal, los últimos datos del INE (2023) para el año 2022 muestran que en España había 1.941.900 personas con discapacidad entre los 16 y 64 años. De estas, 685.300 estaban activas, lo que representa un 35,3 % de la población con discapacidad en esa franja de edad. Resulta llamativo que las personas con discapacidad auditiva presentan mayores tasas de actividad, alcanzando un 61,2 %. Sin embargo, se estima que un 46,4 % de este grupo es analfabeto o no tiene estudios (INE, 2008; Peralta, 2007, p. 25, citado en Ferreiro-Lago, 2011). Estos datos pueden atribuirse al hecho de que la categoría de personas con discapacidad auditiva incluye a cualquier individuo con algún tipo de pérdida auditiva, siendo la mayoría de estos casos personas que han perdido audición debido a la edad (46,2 %, según Ferreiro-Lago, 2011).

En el caso de las Islas Baleares, la situación es similar a la del conjunto del Estado. Esta comunidad presenta una tasa de empleo del 35,9 % entre las personas con discapacidad, sin distinción por tipo de discapacidad. No obstante, no existen datos oficiales que permitan conocer con precisión cuántas personas sordas usuarias de LS hay en las Islas Baleares, más allá de estimaciones previas que calculan unas 1.647 personas. A nivel estatal, se estima que hay alrededor de 27.300 personas sordas mayores de 5 años que son usuarias de LS, lo que representa un incremento del 105 % respecto a la anterior encuesta realizada en 2008 (INE, 2023).

En cuanto a recursos, uno de los principales obstáculos para las personas sordas usuarias de LS al acceder al empleo es la falta de ILS en procesos de selección, entrevistas, reuniones y primeros días de trabajo, etc. Aunque el ILS está reconocido y legislado en la Ley 27/2007, de 23 de octubre, a menudo se les niega, ya que algunas empresas lo perciben como un recurso asistencial y no como una herramienta necesaria para la inclusión laboral. Esta situación genera desigualdad entre los trabajadores sordos y sus compañeros oyentes.

Respecto al acceso a la formación postobligatoria, una de las barreras más significativas que encuentran las personas sordas sigue siendo la falta de acceso a FP reglada (para más información, véase Bascones et al., 2021).

Por ello, el presente trabajo pretende hacer una primera aproximación a la situación laboral de las personas sordas en las Islas Baleares y explorarla aparente relación entre dicha situación y la educación recibida. La falta de acceso al sistema educativo puede influir en su inserción laboral y, por ende, en su calidad de vida. Partiendo de esta hipótesis y mediante el análisis de sus trayectorias educativas, se pretende estudiar las siguientes cuestiones: (1) conocer la modalidad educativa recibida y hacer una comparación según los años de escolarización y la legislación vigente en el momento; (2) establecer si existe una posible relación entre el nivel de estudios obtenidos y las salidas laborales; (3) analizar los sectores predominantes de inserción laboral; (4) analizar la vinculación entre trabajo y estudios; y (5) conocer si la profesión actual responde a vocación o a limitaciones en el acceso y oportunidades educativas.

2. Método

La población objeto del presente estudio está compuesta por personas sordas usuarias de LS que recibieron su escolarización en centros educativos públicos, privados o concertados de las Islas Baleares. La muestra, seleccionada mediante muestreo por conveniencia, incluyó a diez personas sordas prelocutivas (seis mujeres y cuatro hombres) con edades entre 19 y 56 años. En cuanto al perfil lingüístico, la LS constituye la lengua de uso principal en todos los casos. Dos participantes son bilingües (un bilingüismo simultáneo y un bilingüismo sucesivo) y además dominan el catalán como lengua cooficial de las Islas Baleares. Los ocho restantes tienen conocimientos de castellano, pero carecen de competencia en catalán (véase Tabla 1).

Tabla 1

Participantes.

Variable	<i>n</i>	%
Sexo		
Hombres	4	40 %
Mujeres	6	60 %
Tipo de sordera		
Prelocutiva	10	100 %
Postlocutiva	0	0 %
Lengua de uso mayoritario		
LS	8	80 %
LO	0	0 %
Bilingüismo (LS y LO)	2	20 %
Conocimiento de otras lenguas		
Catalán	2	20 %

Nota. *n*=10. Creación propia.

En este estudio cualitativo se emplearon los siguientes instrumentos y técnicas de recogida de datos: (1) entrevistas semiestructuradas, realizadas a cada participante y organizadas en tres bloques temáticos: aspectos generales, trayectoria educativa y experiencia laboral; (2) análisis descriptivo de los datos obtenidos para elaborar una tabla de frecuencias (Tabla 2); y (3) cuestionario en línea para evaluar el dominio de la lectoescritura.

Todos los instrumentos y procedimientos de recogida de datos fueron desarrollados y aplicados por la autora, maestra e ILS en activo, con vinculación directa con la comunidad sorda. Se garantizó el acceso pleno en LS a todas las personas sordas participantes, lo que facilitó una comunicación directa sin necesidad de mediación externa, favoreciendo un entorno de confianza durante la recogida de datos.

Las entrevistas semiestructuradas se diseñaron con base en el marco teórico de referencia (véase Bascones et al., 2021; Barceló-Coblijn, 2018; Humphries et al., 2022) y tuvieron como objetivo recoger información sobre las trayectorias educativas y laborales de las personas participantes con el propósito de analizar si existía una posible correlación entre ambas variables.

Las entrevistas se llevaron a cabo de forma presencial o en línea, según la disponibilidad de cada participante. Se llevaron a cabo íntegramente en LS, grabadas en vídeo y posteriormente traducidas al español o catalán escrito (en función de la LO dominante de la persona entrevistada). Los registros se conservaron en LS junto con sus transcripciones a LO.

Los cuestionarios sobre lectoescritura se administraron exclusivamente en formato digital, mediante la plataforma Google Forms. Incluían cinco preguntas cerradas orientadas a evaluar el grado de aprendizaje mecánico y funcional de la lectoescritura. Por ejemplo: “¿te enseñaron a escribir en el colegio?” o “¿dominas la escritura y las normas gramaticales y ortográficas?”.

Debido a la falta de conocimientos técnicos para incorporar vídeos directamente en el formulario y garantizar su accesibilidad en LS, se optó por una solución alternativa. A cada participante se le facilitaron vídeos en LS, de elaboración propia, correspondientes a cada pregunta del cuestionario, con el fin de favorecer su comprensión y asegurar la accesibilidad.

Las entrevistas y cuestionarios empleados en este estudio fueron anonimizados para garantizar el cumplimiento de la normativa vigente sobre protección de datos y confidencialidad. Se proporcionó a todos los participantes información detallada sobre los objetivos del estudio, la naturaleza voluntaria y no retribuida de su participación, así como sus derechos como participantes. Esta información se entregó por escrito y en LS a través de la autora. Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes bajo estas mismas condiciones. Durante todo el proceso, se aseguró que los procedimientos aplicados no implicaran riesgos ni perjuicios para los participantes, en estricto apego a las directrices establecidas en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2009).

3. Resultados

El análisis de entrevistas sobre trayectorias educativas y laborales revela que ocho participantes completaron la escolarización obligatoria exclusivamente en el centro La Purísima de Palma, todos en programas de EE: siete en modalidad integral y uno en modalidad combinada. El 20 % restante (dos participantes) cursó su educación en centros ordinarios; uno recibió recursos personales en el aula mediante ILS, mientras que el otro careció de recursos adicionales. El nivel educativo alcanzado varía desde el graduado de Educación General Básica (EGB) hasta un máster universitario (véase Tabla 2).

Tabla 2

Resultados etapa educativa.

Variable	<i>n</i>	%
Etapa de escolarización		
Ley General de Educación (LGE)	3	30 %
LGE-LOGSE	4	40 %
LOGSE-LOE	1	10 %
LOGSE-LOE-LOMCE	1	10 %
LOE-LOMCE-LOMLOE	1	10 %
Nivel de estudios máximo obtenido		
EGB	6	60 %
ESO	0	0 %
FP básica	1	10 %
Bachillerato	0	0 %
FP Grado Medio	2	20 %
FP Grado Superior	0	0 %
Grado Universitario	0	0 %
Postgrado-Máster-Doctorado	1	10 %

Nota. *n*=10. Creación propia.

En cuanto a los apoyos educativos, dos participantes reportaron haber recibido adaptaciones curriculares significativas (ACS), en particular la exención de las asignaturas de catalán e inglés; uno afirmó no haber recibido ACS. Los siete restantes, todos escolarizados en programas de EE, declararon desconocer si recibieron tales adaptaciones. La totalidad de las personas entrevistadas (diez) declaró haber recibido apoyo en logopedia, enfocado en habilidades de lectoescritura y rehabilitación fonética-fonológica.

Sin embargo, nueve participantes calificaron su etapa de educación obligatoria como deficitaria, y seis relacionaron directamente el tipo de educación recibida con las barreras de acceso al mercado laboral:

Mi ilusión era estudiar psicología, me encanta. Aunque no lo conseguí porque la educación que recibí fue muy deficitaria. En el colegio no recibíamos una educación de calidad, era muy floja. Los oyentes aprendían muchísimo e iban desarrollándose y creciendo, y nosotros siempre íbamos por detrás. Siempre ha sido así, es muy notorio. Al final he acabado trabajando en la limpieza, porque en esa época..., es que es difícil

de explicar. En esa época la educación era muy deficitaria, y tampoco teníamos intérpretes de lengua de signos [...] (comunicación personal, participante 8, 9 de agosto de 2023).

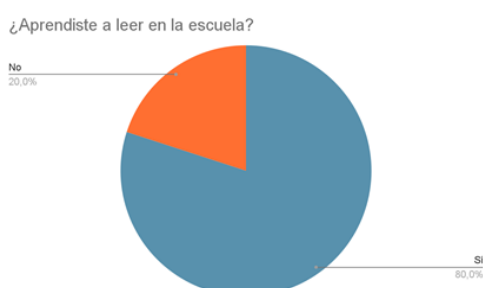
En cuanto al dominio de la lectoescritura, se diseñó una encuesta que evaluó aspectos relacionados con el aprendizaje mecánico de la lectura, la comprensión lectora y el dominio de la lengua escrita. Los datos recopilados reflejan que, de los diez participantes, ocho aprendieron a leer de manera mecánica¹ (figura 1), pero solo cuatro manifestaron tener una buena comprensión lectora, como ejemplifica el participante 9 (comunicación personal, 23 de agosto de 2023) en la entrevista:

Sí (se ríe). Te voy a ser muy franco. Mi nivel de lectoescritura es muy deficitario, y eso me ha afectado mucho, y continúa haciéndolo a día de hoy. En el colegio repetíamos como loros. Recuerdo que era muy bueno leyendo como un loro, el mejor. Después nos hacían preguntas sobre el tema y las contestaba a la perfección..., pero esa no es la realidad.

Ocho participantes no se consideran competentes en lectoescritura (Figura 2), y siete señalaron carecer de dominio en gramática y ortografía. Solo dos cursaron asignaturas en catalán, y al resto se les eximió automáticamente por ser personas sordas.

Figura 1

Participantes que aprendieron a leer en la escuela.



¹ Por aprendizaje de la lectura de manera mecánica se entiende aprender a leer un texto sin trabajar la comprensión del mismo.

Figura 2

Participantes que se consideran hábiles en lectoescritura.



En cuanto al empleo, las entrevistas revelan que cinco de los participantes han trabajado en el sector servicios, particularmente en limpieza y mantenimiento. Actualmente, cuatro están empleados en este sector; uno continúa su formación reglada; otro se encuentra en situación de desempleo y recibe subsidio; y uno trabaja en la administración pública. Solo tres desempeñan labores vinculadas a sus estudios previos.

Además, seis participantes mencionaron el deseo de continuar con su formación académica, pero no les fue posible debido a las barreras de acceso a la formación todavía existentes para las personas sordas. Para la mayoría, su profesión actual responde más a la necesidad y falta de oportunidades que a una elección vocacional.

En lo que respecta al uso de la LS, todas las personas entrevistadas son usuarias de LS y provienen de familias oyentes. En relación con el proceso de aprendizaje de esta lengua, uno la adquirió en el ámbito familiar, otro en el contexto escolar y otro en entidades sociales en la adultez. Los siete restantes indicaron haber adquirido la LS durante su etapa escolar, principalmente por contacto e imitación de compañeros mayores.

En relación con aspectos comunicativos, seis entrevistados señalaron haber sentido discriminación por parte de sus superiores en el entorno laboral debido a su discapacidad, especialmente en reuniones, comunicaciones y formaciones en las que no se les facilitó un ILS. En contraste, tres indicaron haber experimentado situaciones de discriminación en interacciones con compañeros.

En cuanto a la etapa educativa, todos los participantes reportaron buena relación comunicativa con sus compañeros. Sin embargo, en lo que respecta al profesorado, seis señalaron haber experimentado carencias en la comunicación, mientras que cuatro describieron esta interacción como bastante fluida.

4. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio aportan información sobre las trayectorias educativas y laborales de las personas sordas de las Islas Baleares, sugiriendo un problema de acceso al sistema educativo en etapas postobligatorias con repercusiones notables en el ámbito laboral y en su desarrollo personal. Se observa precarización laboral vinculada a la falta de oportunidades formativas, atribuida a recursos insuficientes y/o inadecuados de la Consellería de Educación para el alumnado sordo o con “discapacidad auditiva”. La experiencia de los participantes subraya la urgente necesidad de incorporar la LS como lengua vehicular para el acceso al currículum educativo.

Ocho de diez participantes completaron la escolarización obligatoria en un centro específico de EE, reflejando la prevalencia de modelos segregados en la atención al alumnado sordo. Todos siguieron programas de educación especial en modalidades integrales o combinadas. Esta situación podría explicar las limitaciones señaladas por los participantes en su percepción de la calidad educativa recibida, con nueve de ellos calificando su experiencia como deficitaria. Durante la Ley General de Educación (1979) y antes de la implementación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1985) consideraba la EE como recurso fundamental para la educación del alumnado sordo. Con la LOGSE, la integración se constituyó como uno de sus pilares fundamentales. A pesar de ello, los datos recolectados evidencian que el alumnado sordo sigue siendo escolarizado en régimen de EE bajo la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2013) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), pese a que su única necesidad radica en disponer de los recursos adecuados para superar las barreras comunicativas existentes.

Los resultados sobre el dominio de la lectoescritura apuntan a la existencia de una brecha significativa en habilidades clave para la inserción laboral y la participación social plena. Ocho participantes indicaron que aprendieron a leer de manera mecánica; solo cuatro consideran tener una buena comprensión lectora, ocho no se consideran competentes en lectoescritura, y siete señalaron carecer de dominio en gramática y ortografía.

Diversos estudios han documentado resultados positivos de modalidades educativas bilingües intermodales para el desarrollo académico y social del alumnado sordo (Morales-López, 2022; Vidal et al., 2023). Sin embargo, durante años la LS fue considerada perjudicial para la adquisición de la LO y para la inclusión social de los niños y jóvenes sordos. Esta percepción, aunque ampliamente cuestionada desde los primeros estudios desde Marchesi (1998) hasta investigaciones recientes como la de Zhang et al. (2024), continúa siendo objeto de debate tanto en el ámbito educativo como social. En el presente estudio, solo el 10 % (una persona) tuvo acceso a la LS en el aula ordinaria, siendo la única que completó estudios universitarios.

La escasa eficacia de la educación puramente oralista, ampliamente documentada en la literatura (Gómez y Bao-Fente, 2024; Rodríguez, 2005), ya fue advertida por Marchesi (1998), y constituye uno de los principales puntos de partida de este estudio. Diversos trabajos clásicos,

como los de Watkins et al. (1998), Stuckless y Birch (1966) o Meadow (1968) ponen de manifiesto que los niños y niñas sordos que adquieren la LS desde edades tempranas presentan un desarrollo cognitivo y lingüístico más sólido. Este hallazgo sigue vigente, pues investigaciones más recientes advierten sobre las consecuencias de la privación lingüística que experimenta el alumnado sordo cuando se le niega el acceso a la LS, lo cual puede generar impactos negativos en su desarrollo integral (Morales-López, 2022; Humphries et al., 2022). A pesar de los avances en este campo, en las Islas Baleares el bilingüismo intermodal aún no ha sido implementado. Esta carencia deja al alumnado sordo en situación de privación lingüística y expuesto a modelos educativos que no garantizan su pleno desarrollo. Esta realidad pone de relieve la necesidad urgente de revisar los recursos tradicionalmente ofrecidos a la comunidad sorda de esta región.

A esta limitación en el acceso a una lengua natural se suma la escasa presencia del catalán en su trayectoria escolar: solo dos participantes afirmaron haber recibido formación en esta lengua durante su etapa educativa. En el contexto de una comunidad autónoma con dos lenguas cooficiales, la exención sistemática de una de ellas para el alumnado sordo constituye una barrera añadida para el acceso al empleo público y compromete su plena inclusión social y profesional.

En cuanto a la formación superior, los datos disponibles son limitados, y el acceso al sistema universitario para estudiantes sordos o con “discapacidad auditiva” sigue siendo significativamente bajo. En el curso 2021-22 (Ministerio de Educación, 2024), se estimó que aproximadamente 22.000 estudiantes con discapacidad se matricularon en el sistema universitario español, de los cuales el 10 % presentaba alguna discapacidad sensorial. Sin embargo, a pesar de la presencia de programas de adaptación en el 62,3 % de las universidades, la participación activa del alumnado sordo sigue siendo limitada debido a la falta de recursos específicos como los ILS.

En este sentido, se establece un paralelismo interesante con la situación de las personas oyentes respecto al acceso al sistema educativo. La LOGSE (1990) reguló con mayor precisión la FP en el sistema educativo español, reduciendo las oportunidades de aprender oficios fuera del sistema educativo reglado mediante la práctica y la experiencia. Antes de la LOGSE, muchas personas sordas de las Islas Baleares iniciaban su carrera en oficios como carpintería, herrería, joyería, prótesis, mecánica y zapatería, entre otros, mediante aprendizaje directo (Barceló-Coblijn y Jaume Martín, 2022).

Sin embargo, algunos de los participantes exponen que, con la entrada en vigor de la LOGSE y la exigencia de formación reglada, se profundizó la desigualdad entre alumnado oyente y sordo. Mientras el alumnado oyente accedía a nuevas oportunidades, el alumnado sordo enfrentaba barreras por falta de recursos acertados. Esta nueva situación supuso un giro significativo para las personas sordas, ya que quedaban relegadas a trabajos no cualificados, generando dificultades laborales y condiciones precarias. Esto, a su vez, afectó de manera considerable a su calidad de vida, al verse excluidas de una formación que les hubiera permitido

acceder a puestos de trabajo mejor remunerados y con mayores perspectivas de desarrollo profesional.

En el ámbito laboral, se observa una marcada desconexión entre las aspiraciones profesionales y los sectores en los que se emplean. Mientras que cinco participantes han trabajado en el sector servicios de manera continuada, especialmente en limpieza y mantenimiento, solo tres desempeñan actividades relacionadas con sus estudios previos. Además, cuatro personas se encuentran actualmente trabajando en el sector servicios, una en la administración pública y otra en formación reglada, mientras que una permanece en situación de desempleo con subsidio. Estos datos evidencian que las barreras de acceso a una formación académica superior y de calidad tienen un impacto directo en las oportunidades laborales. En este sentido, seis participantes expresaron su deseo de continuar estudiando, frustrado por las barreras comunicativas.

Los resultados de este estudio indican que los sectores laborales disponibles para las personas sordas se limitan principalmente a trabajos no cualificados, lo que genera un entorno de precariedad. Esta situación restringe gravemente sus oportunidades de progreso profesional, afectando su calidad de vida y desarrollo personal. Se ha observado que en muchas empresas la falta de sensibilización sobre la necesidad de recursos accesibles para los empleados sordos contribuye a la discriminación y aislamiento en sus lugares de trabajo.

En el ámbito comunicativo, persisten barreras significativas en contextos laborales y educativos. Seis participantes reportaron haber experimentado discriminación por parte de sus superiores en el trabajo debido a su discapacidad, principalmente en reuniones, formaciones y comunicaciones donde no se les facilitó ILS. Aunque las experiencias de discriminación en interacciones con compañeros son menos frecuentes (reportadas por tres participantes), estas afectan la percepción de inclusión y accesibilidad en los espacios laborales. En contraste, todos los participantes manifestaron una buena relación comunicativa con compañeros durante su etapa educativa, aunque el 60 % identificó carencias en la comunicación con el profesorado.

Estos datos evidencian la necesidad de implementar políticas educativas y laborales inclusivas que garanticen no solo el acceso a recursos como los ILS, sino también la promoción de entornos donde la LS sea valorada como un recurso comunicativo esencial. Asimismo, subrayan la importancia de fortalecer programas formativos y de sensibilización para reducir las barreras estructurales y culturales que enfrentan las personas sordas.

5. Conclusiones

Una educación inclusiva y de calidad es un derecho fundamental de todos los niños y niñas para garantizar su participación, presencia y aprendizaje. La escuela, como primer agente socializador más allá del ámbito familiar, debe ofrecer un entorno accesible y respetuoso con la diversidad comunicativa. Negar al alumnado sordo un modelo lingüístico adecuado y un

entorno comunicativamente accesible no solo limita su acceso al conocimiento, sino que implica, en la práctica, su exclusión del entramado educativo y social.

Los hallazgos de este estudio evidencian que las condiciones actuales en las Islas Baleares perpetúan dinámicas de exclusión que se inician en la infancia y se extienden a lo largo de la vida adulta. La falta de implementación de un modelo educativo bilingüe intermodal y la escasa presencia del catalán en la formación del alumnado sordo son factores que limitan su acceso equitativo a oportunidades académicas y profesionales. Estas circunstancias no solo restringen su desarrollo educativo, sino que también condicionan sus trayectorias laborales, afectando de manera directa a su calidad de vida.

Más allá de los datos, este estudio plantea preguntas clave sobre la equidad del sistema educativo en relación con la comunidad sorda. Las dificultades de acceso a profesiones cualificadas, la desvinculación entre formación e inserción laboral, y el deseo no realizado de muchos jóvenes sordos de continuar estudiando, revelan un sistema que no está respondiendo a sus necesidades. Esto no solo genera una desigualdad persistente respecto a sus compañeros oyentes, sino que también compromete sus posibilidades de autorrealización, autonomía y participación social plena.

A la luz de los resultados obtenidos, se proponen las siguientes líneas de investigación futura que pueden arrojar información relevante para una mayor comprensión de los desafíos y las oportunidades que enfrenta la comunidad sorda en las Islas Baleares: (1) explorar las perspectivas educativas y los modelos lingüísticos históricamente implementados en el centro educativo La Purísima, un referente para las personas sordas en este territorio, lo que incluiría el análisis de los resultados académicos y las trayectorias profesionales de sus estudiantes a lo largo del tiempo; (2) estudiar el modelo educativo y lingüístico actual en dicho centro; (3) investigar las perspectivas futuras del centro y si estas contemplan la implementación del bilingüismo intermodal (LS-LO) como una estrategia para mejorar la inclusión del alumnado sordo; (4) analizar los índices de calidad de vida de las personas sordas; (5) explorar la relación entre los índices de calidad de vida y las ocupaciones laborales de las personas sordas. Estos enfoques permitirían profundizar en la comprensión de los obstáculos que enfrenta la comunidad sorda en el ámbito educativo, laboral y social, y contribuirían a la promoción de políticas y prácticas más inclusivas y equitativas.

Para concluir, es importante señalar algunas limitaciones que se han observado en este estudio, las cuales afectan, especialmente, al tamaño de la muestra. El tamaño reducido de la muestra (10 participantes) ha permitido obtener una aproximación general a los temas tratados, pero ha restringido la capacidad de obtener conclusiones definitivas. Por lo tanto, para futuras investigaciones se considera necesario establecer objetivos claros y metodologías que permitan ampliar el número de participantes y obtener datos más robustos y representativos.

Este estudio preliminar pone de manifiesto la necesidad de revisar los modelos, recursos y apoyos que las instituciones educativas ofrecen a los estudiantes sordos en las Islas Baleares. En definitiva, garantizar una educación verdaderamente inclusiva para el alumnado sordo no

solo requiere adaptar materiales o incorporar recursos técnicos. Implica, sobre todo, reconocer sus derechos lingüísticos y culturales, reformular las prácticas educativas desde un enfoque intermodal y plural, y generar condiciones estructurales que favorezcan su desarrollo integral y su plena participación en la vida social, educativa y laboral.

Referencias

- Alcina, A. (2014). *La política educativa de las enseñanzas de sordomudos en España a través del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid (1875-2000)* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
<https://portalcientifico.uned.es/documentos/5f63fc8729995274fc8e8515>
- Asociación Médica Mundial (2009). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *Anales Del Sistema Sanitario de Navarra*, 24(2), 209–212.
<https://doi.org/10.23938/ASSN.0522>
- Barceló-Coblijn, L. (2018). Aproximació sociolingüística a la llengua de signes a les Illes Balears. *Llengua, societat i comunicació*, 16, 45-54.
- Barceló-Coblijn, L. y Jaume Martín, C. (2022). Enquesta sobre coneixement lingüístic i formació educativa de persones sordes de les Illes Balears (2018). *Treballs de sociolingüística catalana*, 32, 185-207.
- Bascones, L. M. , Martorell, V. y Turrero, M. (2021). *Estudio sobre la situación educativa de la juventud sorda: Informe de resultados*. CNSE-Confederación Estatal de Personas Sordas.
https://www.cnse.es/media/k2/attachments/CNSE_Informe_Resultados_Estudio_Situaci%C3%B3n_Educativa_Juventud_Sorda.pdf
- Calleja, L. (2022). Evolución histórica de las políticas públicas educativo-lingüísticas de las enseñanzas de las personas sordas en España [Presentación de la ponencia plenaria]. En CNLSE (Ed.), *Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española por la protección y promoción de los derechos lingüísticos*, Madrid, 17-18 de noviembre de 2022. CNLSE.
<https://youtu.be/R-ADgp2Y524?si=aCXIU0rJke9HR8G>
- Consell de Mallorca (2017). *Margalida Jofre i Roca: la dona que va rompre barreres*. Esmert.
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-51.
- Ferreiro-Lago, E. (2011). *La inclusión de las personas sordas como grupo étnico ante la sociedad del conocimiento*. Emilio Ferreiro-Lago.
- Ferreiro-Lago, E., Pardo-Guijarro, M. J. y Gutierrez-Sigut, E. (2025). Success of deaf adults: a 30- year scoping review. *Current Psychology*, 44, 4868-4882.
- Gascón, A. (2020). *El largo camino por la enseñanza del catalán en la Escuela Municipal de Sordomudos de Barcelona (1910-1970)*. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya XTEC.
- Gómez, L. y Bao-Fente, M. (2024). *Informe sobre la educación bilingüe en lengua de signos y lengua oral del alumnado sordo: condiciones básicas*. Real Patronato sobre

- Discapacidad-Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE).
https://cnlse.es/es/recursos/publicaciones/informe_educacion_bilingue_alumnado_sordo.pdf
- Herranz Martín, S. y Benito Aliseda, R. (2024). La figura del especialista en lengua de signos española dentro del proyecto inclusivo del CEIP El Sol, Madrid. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 6, 141-162.
<https://revles.es/index.php/revles/article/view/141>
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C. y Rathmann, C. (2014). Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language*, 90(2), 31-52.
- Humphries, T., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C. y Rathmann, C. (2022). Deaf Children Need Rich Language Input from the Start: Support in Advising Parents. *Children*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.3390/children9111609>
- INE, Instituto Nacional de Estadística (2008). *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de dependencia 2008*. Instituto Nacional de Estadística.
- INE, Instituto Nacional de Estadística (2023). *El empleo de las Personas con Discapacidad (EPD)*. Instituto Nacional de Estadística.
- 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. 255, 24 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 191, 10 de agosto de 1970.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 239, 4 de octubre de 1990.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Marchesi, A. (1998). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Alianza.
- Meadow, K. P. (1968). Early manual communication in relation to the deaf child's intellectual, social, and communicative functioning. *American Annals of the Deaf*, 113(1), 29-41.
- Ministerio de Educación (2024). *Enseñanzas no universitarias: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo: Curso 2022-2023*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
<https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2022-2023/otros&file=pcaxis&l=s0>
- Morales-López, E. (2019). Bilingüismo intermodal (lengua de signos/lengua oral). *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 1, 340-365.
<https://revles.es/index.php/revles/article/view/31>

- Morales-López, E. (2022). La privación lingüística: consecuencias negativas para la infancia y adolescencia sordas. *Revista Mètode*. <https://metode.es/revistas-metode/opinio-revistes/la-privacion-linguistica-consecuencias-para-la-infancia-y-adolescencia-sordas.html>
- Rodríguez, I. R. (2005). Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas. *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(1), 28-37.
- Rosselló, R. y Verger, S. (2008). Including people with disabilities into the workplace in the Balearic Islands. *European Journal of Vocational Training*, 45(3), 164-181.
- Sánchez, J. (2015). *Llengua de signes i llengua escrita en la modalitat educativa bilingüe i en la intervenció amb infant sord* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Stuckless, E. R. y Birch, J. (1966). The influence of early manual communication on the linguistic development of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 111(4), 499–504.
- Vidal, A. R., García, N., y Fígols, H. (2023). La construcción de un modelo bilingüe intermodal en una escuela 0-3 años. En K. Gajardo y J. Cáceres-Iglesias (Coords.), *Soñar grande es soñar juntas: en busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 373–382). Octaedro.
- Watkins, S., Pittman, P. y Walden, B. (1998). The Deaf Mentor Experimental Project for young children who are deaf and their families. *American Annals of the Deaf*, 143(1), 29–34.
- Zhang, D., Ke, S., Yang, J. y Anglin-Jaffe, H. (2024). Sign language in d/deaf students' spoken/written language development: A research synthesis and meta-analysis of cross-linguistic correlation coefficients. *Review of Education*, 12(3), e70016.