

# **Colegios bilingües bimodales: conocimiento y percepciones de los futuros docentes sobre la educación del alumnado con discapacidad auditiva**

*Bimodal bilingual schools: knowledge and perceptions of pre-service teachers on the education of students with hearing impairment*

Irene Gómez-Marí

Doctora en Educación

Universidad de Valencia, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura,  
España

[irene.gomez@uv.es](mailto:irene.gomez@uv.es)

<https://orcid.org/0000-0002-0452-3293>

© The Author(s) 2024

Vol. 18 nº 1 junio 2025

Fechas recepción. 10/11/2024

Fecha Aceptación 30/05/2025

Como citar este artículo:

Gómez-Marí, I (2025) Colegios bilingües bimodales: conocimiento y percepciones de los futuros docentes sobre la educación del alumnado con discapacidad auditiva. Vol 18 nº 1, pp. 129-143

## **Resumen**

La lengua de signos española (LSE) permite el desarrollo y aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva. Para garantizar una educación de calidad a los alumnos con discapacidad auditiva, nacen los colegios bilingües bimodales de LSE y lengua oral (LO). Esta modalidad de escolarización permite a estudiantes con discapacidad auditiva y estudiantes oyentes compartir experiencias con la ayuda de profesionales especializados. Debido a la necesidad de docentes comprometidos y formados para este cometido, en este estudio propusimos analizar los conocimientos y las percepciones de futuros docentes sobre la LSE y las modalidades de escolarización para el alumnado con discapacidad auditiva. Un total de 105 futuros docentes cumplieron un cuestionario ad hoc, compuesto por 15 preguntas. La investigación muestra que la mayoría de los futuros docentes tienen conocimientos sobre la discapacidad auditiva y LSE. Se destaca que algunos participantes consideran necesario que los docentes adquieran competencias en LSE para lograr la inclusión efectiva de estudiantes sordos. Sin embargo, aunque la mayoría muestra interés en aprender LSE, las opiniones difieren sobre la necesidad de que los docentes la dominen. En cualquier caso, se valora como adecuada la escolarización en centros bilingües bimodales. Estos son fundamentales para garantizar oportunidades educativas equitativas y el pleno desarrollo de estudiantes con discapacidad auditiva.

**Palabras clave:** colegios bilingües, discapacidad auditiva, educación inclusiva, lengua de signos, sordera.

## **Abstract**

Spanish Sign Language (SLE) allows the development and learning of students with hearing impairment. To guarantee quality education to students with hearing disabilities, the bimodal bilingual schools of LSE and oral language (LO) were born. This type of schooling allows students with hearing impairments and hearing students to share experiences with the help of specialized professionals. Due to the need for committed and trained teachers for this task, in this study we proposed to analyze the knowledge and perceptions of pre-service teachers about LSE and schooling modalities for students with hearing disabilities. A total of 105 pre-service teachers completed an ad hoc questionnaire, consisting of 15 questions. Research shows that most prospective teachers are knowledgeable about hearing impairment and SLE. It is highlighted that some participants consider it necessary for teachers to acquire competencies in LSE to achieve the effective inclusion of deaf students. However, although most show interest in learning LSE, opinions differ on the need for teachers to master it. In any case, schooling in bimodal bilingual schools is considered adequate. These are critical to ensuring equitable educational opportunities and the full development of students with hearing impairment.

**Key words:** bilingual schools, deafness, hearing impairment, inclusive education, sign language.

## **1. Introducción**

En la escuela del siglo XXI, la educación inclusiva y equitativa es una premisa básica que todos los sistemas educativos deben cumplir. En el caso del alumnado con discapacidad auditiva, la lengua de signos española (LSE) es una herramienta crucial para facilitar su óptimo desarrollo, aprendizaje, participación y bienestar. Su educación no puede quedar reducida a las relaciones con especialistas que dominan la LSE (en línea de estudios previos sobre inclusión, Tárraga-Mínguez et al., 2016) y a amistades con compañeros con discapacidad (Broomhead, 2019; Frostad y Pijl, 2007). Es enriquecedor que interaccionen con cualquier tipo de persona y que establezcan relaciones con pares y docentes, indistintamente de si tienen discapacidad o no (Broomhead, 2019).

La LSE es un instrumento para la comunicación que permite a las personas con discapacidad auditiva comunicarse sin restricciones (Marzo-Peña et al., 2022). Esta no solo es una herramienta para la comunicación, sino que constituye un símbolo de identidad y patrimonio cultural. Se trata de una lengua materna, una lengua natural que actúa como impulsora del desarrollo lingüístico y cognitivo de la comunidad no oyente, y los prepara para la vida y para la participación en la sociedad, puesto que permite igualar las oportunidades a partir del desarrollo comunicativo. Por eso, tiene un valor sustancial, ya que garantiza el derecho de las personas sordas a la educación.

Debido a que los hablantes de una misma lengua forman una comunidad

lingüística, no dominar los mismos códigos implica no comprender a quienes hablan una lengua diferente y, por tanto, constituye una barrera en la educación puesto que se ve mermado el acceso al conocimiento y al proceso y al correcto desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje (Marzo-Peña et al., 2022). Por eso, cuando no se dominan los mismos códigos es necesario recurrir a intérpretes, que actúen como mediadores de la comunicación entre dos comunidades cómo podría ser la sorda y la oyente.

En este contexto, nacieron los colegios de educación bilingüe bimodal de LSE y lengua oral (LO), en línea con las reformas educativas a favor de la inclusión (Benito-Moreno y Agra-Gasqué, 2021). Se trata de centros donde alumnos sordos y oyentes comparten experiencias juntos, con la colaboración de dos tutores, uno referente en LSE y otro en LO. El centro está adaptado y cuenta con recursos personales e instalaciones. Ello crea un ecosistema inclusivo en el que todos los alumnos aprenden de manera cooperativa, favoreciendo las relaciones sociales, sin importar si la persona tiene sordera o no. El presente artículo explorará el conocimiento, las percepciones y las intenciones de futuros docentes hacia la LSE, y hacia las diferentes modalidades de escolarización.

### **1.1. Estudios previos**

El bilingüismo no se limita a la mera combinación de dos lenguas, sino que representa un continuo que abarca la competencia lingüística en ambas, influenciada por el entorno familiar y escolar. Este autor señala el derecho de las personas sordas a crecer bilingües, especialmente a través de opciones educativas bilingües-biculturales.

En el caso de niños sordos, algunos son expuestos desde pequeños en el hogar a una combinación simultánea de ambas lenguas: LSE y LO. Schlesinger (1978) introdujo el término "bimodalismo" para describir esta situación, diferenciándola del "bilingüismo". En este contexto, los padres, generalmente oyentes, utilizan un sistema bimodal, combinando vocabulario de la LSE y la sintaxis de la LO, permitiendo la expresión simultánea en ambas lenguas.

Benito-Moreno y Agra-Gasqué (2021) aseguran que en familias sordas donde la LSE está presente desde el nacimiento, se observa un desarrollo comunicativo-lingüístico más rápido, facilitado por la adaptabilidad a las necesidades comunicativas comunes de los hijos. Por ello, la escolarización temprana en entornos bilingües intermodales proporciona una oportunidad

propicia para la exposición e interacción en ambas lenguas, independientemente del entorno comunicativo familiar.

Por su parte, Hoff y Core (2015) añaden que aprender una lengua requiere menos tiempo que aprender dos simultáneamente, y el desarrollo en cada lengua es más lento que en los monolingües. Aunque pueden existir desfases en el desarrollo gramatical y de vocabulario al evaluar cada lengua por separado, el nivel es similar en habilidades fonológicas y narrativas.

Debido a la variabilidad de experiencias vividas por el alumnado con discapacidad auditiva, tras la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se señaló que el sistema escolar tiene la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado con discapacidad auditiva. Como respuesta, el sistema educativo ha desarrollado en España diferentes modalidades de escolarización que abarcan desde la matriculación en un centro ordinario, hasta en un centro de educación especial. La Figura 1 las recoge.

### Figura 1

#### *Modalidades de escolarización en España*



*Nota.* Elaboración propia, a partir de Martínez-Abellán et al. (2019)

Así, en los últimos años, la percepción del bilingüismo ha evolucionado. Contrario a la antigua noción negativa, hoy se reconoce como beneficioso, especialmente en contextos donde ambas lenguas tienen reconocimiento social. Las personas bilingües presentan mejores habilidades en funciones ejecutivas debido al continuo control e inhibición lingüística que su cerebro ejerce, tal y como concluyen Benito-Moreno y Agra-Gasqué (2021).

En el contexto de las transformaciones de los sistemas educativos para ser inclusivos a constituido una prioridad ofrecer una respuesta educativa que se adapte a la diversidad escolar (Castro Pérez et al., 2019; Herrera-Fernandez y De la Paz-Calderon, 2019). Como respuesta, algunos centros de atención preferente son centros educativos bilingües bimodales, es decir, centros cuyo enfoque considera que la enseñanza más adecuada para el alumnado con discapacidad

auditiva consiste en adquirir la LSE y la LO de forma simultánea (Rodríguez-Fleitas et al., 2022).

En España, Benito-Moreno y Agra-Gasqué (2021) identificaron seis comunidades autónomas en las que se han establecido centros educativos con proyectos bilingües bimodales, como es el caso de la Escuela Municipal Tres Pinos en Cataluña; el Colegio IVAF-Luis Fortich en Valencia; o el CEIP Tartessos en Andalucía. En la Comunidad de Madrid, también encontramos una serie de centros con atención preferente a personas no oyentes, en el que se ha instaurado el modelo bilingüe bimodal. Se trata del Colegio Gaudem, Escuela Infantil Piruetas (Borja-Infante, 2019). En estos centros, la inclusión educativa avanza al favorecer la comunicación entre el alumnado sordo y oyente, permitiendo al alumnado sordo estar presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas ordinarias de Educación Infantil.

Estas acciones pedagógicas que reconocen la atención educativa a los educandos con discapacidad auditiva, utilizando la LSE y la LO, se presentan como una posible respuesta que requiere de docentes especializados y comprometidos y por tanto, es necesario que la formación inicial docente contemple la capacitación de los futuros maestros para resolver situaciones inherentes, una vez que comiencen su carrera profesional en los centros educativos (Castro-Pérez et al., 2019; Echeita-Sarrionandia, 2012; Tárraga-Mínguez et al., 2016).

## **1.2. Objetivos**

Debido a la escasez de literatura previa sobre la temática abordada y dada la importancia de la creación de una escuela inclusiva donde todos los alumnos tengan las mismas oportunidades, en el presente estudio nos centramos en la situación para el alumnado con discapacidad auditiva. Para ello, se propusieron tres objetivos de investigación:

Objetivo 1. Analizar los conocimientos sobre la discapacidad auditiva y las modalidades de escolarización, así como la competencia comunicativa de los futuros docentes implicados.

Objetivo 2. Analizar las percepciones de los futuros docentes sobre la idoneidad de las modalidades, adaptaciones y procesos de inclusión existentes para los niños con discapacidad auditiva.

Objetivo 3. Analizar la intencionalidad de los futuros docentes para formarse en lengua de signos española y para realizar adaptaciones inclusivas que permitan la accesibilidad de alumnado con discapacidad auditiva en el aula ordinaria.

## **2. Metodología**

### **2.1. Diseño del estudio**

Se trata de un estudio de metodología mixta, en el que se recogieron datos cuantitativos (para evaluar conocimientos) y cualitativos (para evaluar percepciones) en una muestra de futuros docentes. La investigación fue descriptiva y para ello, se utilizó un diseño de estudio de caso descriptivo.

### **2.2. Descripción del contexto y de los participantes**

La experiencia se llevó a cabo en el contexto de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales (NEE), del grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València. Participaron un total de 105 futuros docentes de dos grupos diferentes: 66 mujeres y 39 hombres), cuyas edades oscilaban entre los 18 y 23 años ( $m=18.95$ ;  $dt = 1.76$ ).

### **2.3. Instrumentos**

Se diseñó un cuestionario ad hoc, que combinaba preguntas de respuesta abierta con preguntas cortas tricotómicas con opciones de respuesta “Sí/No/Respuesta razonada”. Este instrumento perseguía analizar las percepciones de los futuros docentes sobre los colegios bilingües de LSE y lengua castellana. El cuestionario se componía de 16 preguntas. Primero, se difundió a cuatro docentes en activo, quienes lo valoraron y propusieron cambios para mejorar la comprensibilidad de los ítems. Tras realizar las modificaciones pertinentes, y consensuar la configuración y organización del cuestionario, la versión final del instrumento contuvo 14 preguntas divididas en cuatro secciones temáticas. Cabe destacar que la última pregunta del cuestionario era una pregunta abierta para poder recoger cualquier tipo de aportación, sugerencia o comentario de los participantes.

La primera sección estaba dirigida a alcanzar el primer objetivo del estudio; la segunda y la tercera, al objetivo 2; la tercera sección perseguía dar respuesta al objetivo 3. La tabla 1 muestra la estructura del cuestionario:

**Tabla 1**

*Estructura del cuestionario ad hoc*

Sección	Objetivo	Tipo de pregunta	Número de preguntas	Contenido temático de las preguntas
Sección 1	Objetivo 1	Tricotómicas	5	Conocimientos y experiencias previas
Sección 2	Objetivo 2	Tricotómicas	5	Percepciones sobre la inclusión del alumnado
Sección 3			2	Conocimiento sobre las modalidades y adaptaciones de escolarización del alumnado con sordera
Sección 4	Objetivo 3	Preguntas abiertas	2	Prospectiva de formación

La Tabla 2 muestra las preguntas incluidas en cada una de las secciones.

**Tabla 2**

*Preguntas incluidas en cada sección*

Sección	Pregunta
Conocimientos y experiencias previas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comunidad de personas con discapacidad auditiva utiliza la Lengua de Signos Española (LSE) como medio de comunicación para interactuar con otros individuos ¿Conocías la existencia de la LSE?</li> <li>• ¿Las oportunidades educativas de un oyente y una persona con discapacidad auditiva son las mismas?</li> <li>• ¿Eres capaz de comunicarte en LSE?</li> <li>• ¿Has tenido la oportunidad de acudir a un aula donde la LSE está incluida?</li> <li>• ¿Consideras que esa experiencia te resultó enriquecedora?</li> </ul>
Percepciones sobre la inclusión del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Consideras que las personas parcial o totalmente sordas están incluidas en nuestra sociedad?</li> <li>• ¿Crees que es mejor para los estudiantes con discapacidad auditiva acudir a un centro exclusivo de personas sordas que a un centro bilingüe de LSE junto con alumnos oyentes?</li> <li>• ¿Los estudiantes con discapacidad auditiva aprenderían mejor en un contexto donde solo hubiese comunicación en LSE?</li> <li>• ¿Piensas que es necesaria la inclusión de una asignatura dedicada al aprendizaje de Lengua de Signos Española (LSE) en los centros educativos (colegios, institutos, universidades, etc.)?</li> <li>• ¿Dirías que las personas sordas tienen mayores dificultades para relacionarse con los demás incluso teniendo su propia lengua?</li> </ul>
Conocimiento sobre las modalidades y adaptaciones de escolarización del alumnado con sordera	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde hace unos años se ha iniciado la creación de colegios públicos bilingües en LSE, donde alumnos oyentes y sordos acuden juntos a clase y los profesores se comunican tanto con lenguaje verbal como en lengua de signos. ¿Conocías la existencia de estos colegios?</li> <li>• ¿Consideras que incluir la Lengua de Signos Española (LSE) en los colegios públicos es un aprendizaje innecesario para los niños/as oyentes?</li> </ul>
Prospectiva de formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Aprenderías Lengua de Signos Española (LSE)?</li> <li>• ¿Piensas que un docente debería poder comunicarse en Lengua de Signos Española (LSE) para poder ejercer su profesión?</li> </ul>

El instrumento se cumplimentó de manera online, anónima y voluntaria. Los estudiantes fueron informados del objetivo del estudio y se les ofreció la posibilidad de conocer los resultados globales, tras el análisis de las respuestas. Los estudiantes no obtuvieron recompensa por su participación.

#### **2.4. Procedimiento**

El estudio se desarrolló a lo largo de dos sesiones de la asignatura de NEE, dedicadas a la discapacidad sensorial, específicamente a la discapacidad auditiva. En la primera sesión, se explicó qué se consideraba discapacidad auditiva, los tipos y clasificaciones que podía haber, se destacaron las principales características del aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva.

En la segunda sesión, se introdujo el concepto de sistemas de comunicación y las modalidades de aprendizaje, sin especificar en ninguno de los casos la LSE, o las modalidades de escolarización específicas para el alumnado con discapacidad auditiva. Simplemente se dieron a conocer los conceptos para que los estudiantes pudieran responder el cuestionario. Tras la cumplimentación del cuestionario, se procedió a explicar los diferentes sistemas de comunicación, incluida la LSE, así como las posibilidades de escolarización del alumnado con discapacidad auditiva, en el que se explicaron los centros bilingües de LSE, mediante vídeos de los propios centros mencionados, con tal de conocer el funcionamiento.

Los participantes fueron informados de las condiciones del estudio, aceptando el consentimiento informado. En todo momento, fueron conocedores de que podían retirarse de la investigación. Asimismo, se les indicó y garantizó que se seguirían los principios de la Declaración de Helsinki.

### **3. Resultados**

#### **3.1. Conocimientos sobre la discapacidad auditiva, la LSE y las modalidades de escolarización**

Un total de 94 participantes (lo que supone más del 89% de la muestra) conocen qué es la LSE, mientras que 11 (aproximadamente un 10%) futuros docentes no habían oído hablar nunca de ella. Un total de 13 futuros maestros (12%), además, aseguró ser capaz de comunicarse en LSE. Tan solo 9 estudiantes (más de un 8%) expresaron que habían tenido la oportunidad de estar en un aula donde la LSE estaba incluida como lengua vehicular; mientras que 22

participantes habían estado en contacto con un alumno con discapacidad auditiva y señalaron que valoraban la experiencia como enriquecedora. Por último, en cuanto a las modalidades de escolarización, tan solo 26 futuros maestros eran conocedores de los colegios bilingües bimodales de LSE y LO. Un total de 79 futuros maestros no lo conocían.

### **3.2. Percepciones de los futuros docentes sobre los recursos educativos para atender al alumnado con discapacidad auditiva**

Más de un cuarto de los participantes (31 alumnos) piensan que las personas con discapacidad auditiva están incluidas en la sociedad (1 de ellos tiene problemas auditivos). Por otra parte, 14 perciben que lo están pero que podrían estarlo más y 2 participantes apuntaron que la inclusión de las personas con discapacidad auditiva está supeditada al grado de afectación, esto es para ellos, las personas con sordera parcial sí que estarían incluidas, gracias a los implantes, ya que, según comparten, pueden llevar una vida “medianamente normal”, mientras que aquellas personas con sordera total presentarían mayores dificultades en el día a día, precisamente, debido a que la sociedad no conoce la LSE, hecho que dificulta la comunicación.

Las cifras se disparan cuando se les pregunta por las oportunidades educativas de las personas sordas, acerca de si estas son las mismas que las de los oyentes. Pese a que la mitad de la muestra percibe que las personas sordas están incluidas en la sociedad, solo 6 personas aseguraron que las oportunidades educativas son las mismas para oyentes y no oyentes. En la misma línea, 83 futuros maestros perciben que las personas sordas tienen mayores dificultades para relacionarse con los demás.

Los participantes mostraron en su mayoría (n=80, lo que supone un 76%) que los estudiantes con discapacidad auditiva no aprenderían mejor en un contexto donde solo hubiese comunicación en LSE. Cuatro de estos alegaron que es positivo que los estudiantes con sorderas se relacionen con alumnado sin discapacidad auditiva, puesto que en la vida no solo se relacionarán con personas con hipoacusias, y se perdería la diversidad. Un total de 22 alumnos dijeron que sí que sería conveniente que estos alumnos acudiesen a centros donde solo se comunicaran con LSE.

Alternativamente, la mayoría de la muestra (n=79, es decir, un 75%) sugirió que los alumnos sordos deberían acudir a centros bilingüe de LSE, junto

con compañeros oyentes. En el caso de aquellos futuros docentes que sí que consideraron más pertinente que el alumnado acudiese a colegios únicamente con alumnado sordo, estos alegaron que mientras los centros no estén preparados y no cuenten con los apoyos necesarios para atenderlos correctamente, los alumnos sordos estarían mejor atendidos en centros específicos. Estos participantes aseguraban ser conscientes de los beneficios que tiene la inclusión educativa, pero valoran que es más positivo que estén bien atendidos en centros preferentes. En un caso, se aludió a la libertad de los padres y el alumno con discapacidad para escoger la modalidad de escolarización.

### **3.3. Intencionalidad de los futuros docentes para formarse en LSE e incluirla en el currículo**

Un total de 81 participantes mostraron su intención de querer aprender LSE, 13 aseguraron conocerla o estar aprendiéndola, 2 dijeron que solo la aprenderían si las circunstancias lo exigieran, como que un familiar, amigo o alumno la usara. Por último, 9 aseguraron no tener intención de aprenderla.

Sin embargo, pese a que un alto porcentaje de estudiantes se mostraron dispuestos a aprender LSE, los participantes no se mostraron tan unánimes ante la necesidad de que un docente deba conocer LSE para poder ejercer su profesión. Asimismo, 62 (un total de 59%) futuros docentes aseguraron que es indispensable, mientras que 43 aseguraron que no. Algunos de estos argumentaron que podría ser conveniente, aunque no indispensable y que podría ser interesante únicamente en el caso de que tuviera un alumno con discapacidad auditiva que emplease la LSE. Otro estudiante aportó que no es indispensable y que, en caso de necesidad, se podría contar con un intérprete.

En cuanto a la pertinencia de incluir una asignatura de LSE en los centros educativos como en colegios, institutos, universidades, etc., únicamente 17 estudiantes se mostraron desfavorables. Entre los partidarios, varios participantes aseguraron que esta asignatura debería ser optativa o condicionada a la presencia de alumnado con discapacidad auditiva.

## **4. Discusión**

En el presente estudio nos propusimos analizar los conocimientos y las percepciones de un grupo de futuros docentes sobre la discapacidad auditiva y las prácticas educativas, así como la intencionalidad a desarrollar prácticas inclusivas y aprender LSE.

Tras analizar los conocimientos sobre la discapacidad auditiva y las modalidades de escolarización, así como la competencia comunicativa de los futuros docentes implicados, concluimos que más del 89% de la muestra había oído hablar de la LSE, aunque solo un 12% era capaz de comunicarse en LSE. Estos resultados podrían explicarse por la visibilización de la discapacidad a lo largo de los años, en paralelo a los esfuerzos por construir una escuela cada vez más inclusiva (Castro Pérez et al., 2019; Herrera-Fernández y De la Paz-Calderon, 2019; UNESCO, 1994).

Tras analizar las percepciones de los futuros docentes sobre los procesos de inclusión existentes para los niños con discapacidad auditiva, la mayoría de futuros maestros creen que estos alumnos están incluidos en la sociedad, si bien reconocen que el hecho de que los docentes o alumnos no dominen los mismos códigos (LSE y LO, en este caso) dificulta enormemente la inclusión, al verse comprometida la comunicación. Esta barrera también es señalada por estudios previos (Marzo-Peña et al., 2022) y ponen de manifiesto la idoneidad de los centros de atención preferente, con proyectos bilingües el LSE o LO.

Estos centros podrían ser una buena herramienta para acercarse a la inclusión, ya que, a diferencia de las unidades específicas ubicadas en centros ordinarios, en estas el alumnado con discapacidad y sin discapacidad conviven en el día a día, favoreciendo relaciones sociales, salvado las desigualdades en oportunidades educativas, señaladas por parte de la muestra, y permitiendo el pleno desarrollo del alumnado, sean cuales sean sus características (Benito-Moreno y Agra-Gasqué, 2021; Broomhead, 2019; Frostad y Pijl, 2007; Martínez-Abellán et al., 2019).

Precisamente, algunos futuros maestros aseguran que estos centros pueden suponer una fuente de oportunidades para aprender y desarrollarse en un contexto más similar al que el alumnado encontrará en el exterior de los centros educativos, puesto que el mundo es diverso y es sustancial que los alumnos se puedan relacionar con iguales con y sin discapacidad, en línea con las aportaciones de estudios previos (Broomhead, 2019; Frostad y Pijl, 2007). Para ello, es necesario que los centros cuenten con recursos específicos, como instalaciones, directorios visuales o profesionales que puedan actuar de intérpretes.

En este sentido, y para dar repuesta al tercer objetivo, acerca de analizar la

intencionalidad de los futuros docentes para formarse en LSE y para realizar adaptaciones inclusivas que permitan la accesibilidad de alumnado con discapacidad auditiva en el aula ordinaria, concluimos que la mayoría de los estudiantes mostraba intención de aprender la LSE. No obstante, entre las voces disonantes, se aseguró que este aprendizaje solo estaría motivado en el caso de necesidad por la presencia de una persona con discapacidad auditiva en su entorno. De hecho, pese a la voluntariedad del 77% de futuros maestros para aprender LSE, tan solo un 59% aseguró que debería ser obligatoria para poder ejercer como docentes en estos centros. En este caso, un estudiante mencionó que no sería necesario en el caso de haber un intérprete de LSE y LO. En esta línea, los centros bilingües bimodales pueden resultar ser una buena opción al reunir a intérpretes en LSE y LO, quienes promuevan una educación bilingüe y de calidad para estudiantes oyentes o con discapacidad auditiva (Rodríguez-Fleitas et al., 2022).

## **5. Conclusiones**

Se necesita una formación inicial docente que dé respuesta a las exigencias histórico culturales. La LSE es una lengua, y como lengua, requiere de un proceso de aprendizaje, constancia y uso para ser interiorizada y dominada. Esto supone que es de esperar que sean pocos los docentes que comiencen su carrera profesional dominándola. Por ello, estas modalidades de escolarización bilingües bimodales pueden ser una opción muy favorable no solo para la evolución lingüística del alumnado con discapacidad auditiva (Hoff y Core, 2015), sino para su inclusión social. Una inclusión que permita al alumnado su pleno desarrollo (Rodríguez-Fleitas et al., 2022).

En cualquier caso, se requiere de una formación inicial sólida que haga hincapié en la voluntariedad de los docentes para que se muestren predispuestos a incluir a todo tipo de alumnado, y estén preparados para comprender las necesidades personales de cada estudiante, sin tender a una especialización extrema, tratando de que todos los profesionales estén preparados y dispuestos a educar a alumnado, sean cuales sean sus características, en línea de algunos estudios previos (Echeita Sarrionandia, 2012; Tárraga-Mínguez et al., 2016).

## Referencias bibliográficas

- Benito-Moreno, S. C., & Agra-Gasqué, A. (2021). La Lengua de signos como recurso inclusivo en el sistema educativo español. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 116-132. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i1.pp116-132>
- Borja Infante, R. (2019). Centros educativos inclusivos para el alumnado sordo en la etapa de Educación Infantil. *Educación*, 2(2), 112-121. <https://core.ac.uk/download/pdf/235850497.pdf>
- Broomhead, K. E. (2019). Acceptance or rejection? The social experiences of children with special educational needs and disabilities within a mainstream primary school. *Education 3-13*, 47(8), 877-888. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1535610>
- Castro Pérez, G., Fresquet Pedroso, M. M., & Carmenate Figueredo, O. L. (2019). Acciones pedagógicas de formación universitaria inclusiva para la atención a educandos sordos con implante coclear. *Mendive. Revista de Educación*, 17(3), 319-332.
- Echeita-Sarrionandia, G. E. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, (19), 7-24
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European journal of special needs education*, 22(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Herrera Fernández, V., & Calderón, V. D. L. P. (2019). Prácticas pedagógicas y transformaciones sociales. Interculturalidad y bilingüismo en la educación de Sordos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 73-88. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100073>
- Hoff, E., & Core, C. (2015). What clinicians need to know about bilingual development. *Seminars in speech and language*, 36(2), 89-99. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1549104>
- Marzo Peña, A., Rodríguez Fleitas, X., & Fresquet Pedroso, M. M. (2022). La lengua de señas. Su importancia en la educación de sordos. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (75). <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=360673304006>
- Martínez Abellán, R., Porto Currás, M., & Garrido Gil, C. F. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero*, 50. <http://hdl.handle.net/10366/142200>
- Rodríguez-Fleitas, X., Fresquet-Pedroso, M., Marzo-Peña, A., & Baguer-García, E. (2022). El enfoque bilingüe como condición para la educación inclusiva de las personas sordas. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 9(2), 70-81. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2022v9n2.007>
- Schlesinger, H. S. (1978). The acquisition of bimodal language. In *Sign language of the deaf* (pp. 57-93). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-625150-0.50008-3>
- Tárraga Mínguez, R., Fernández Andrés, M. F. A., Sanz Cervera, P., Pastor Cerezuela, G., & Vélez Calvo, X. (2016). Formación inicial de maestros en educación inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, (9)3, 75-94. <https://hdl.handle.net/10550/79962>

UNESCO, D. D. S. (1994). marco de acción para las necesidades educativas especiales. In Salamanca, España: Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

### **Sobre la autora**

Irene Gómez-Marí

Profesora Ayudante Doctor, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.  
Universidad de Valencia

[Irene.gomez@uv.es](mailto:Irene.gomez@uv.es)