

## La importancia de la formación y sensibilización del alumnado de Educación sobre la comunidad sorda y la Lengua de Signos Española

Iván Vázquez-Villar<sup>1</sup>

Susana Bena Villaseñor

Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte y Estudios Interdisciplinares, Universidad Rey Juan Carlos, Fuenlabrada, España  
in\_DTILSE – Grupo de Investigación

### RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo valorar la percepción del alumnado del Grado en Educación Infantil sobre un taller de sensibilización en lengua de signos española (LSE), así como analizar los conocimientos adquiridos tras la intervención. A través de una metodología mixta, se aplicaron cuestionarios antes y después del taller, combinando preguntas abiertas y cerradas. Los resultados revelan una mejora en la valoración de la LSE como herramienta de inclusión, así como un aumento en la conciencia sobre la realidad de la comunidad sorda. No obstante, algunos estudiantes manifestaron la necesidad de más práctica para consolidar sus competencias comunicativas. Esta investigación pone de relieve la importancia de incluir formación en LSE en los planes de estudio universitarios para promover una educación más inclusiva y respetuosa con la diversidad.

**Palabras clave:** Comunidad sorda; Formación docente; Inclusión educativa; Lengua de signos; Sensibilización.

### ABSTRACT

This study aims to assess Early Childhood Education students' perceptions of a Spanish Sign Language (LSE) awareness workshop, as well as the knowledge acquired after the intervention. Using a mixed-methods approach, pre- and post-workshop questionnaires were administered, combining open- and closed-ended questions. The results show an improved perception of LSE as a tool for inclusion and increased awareness of the Deaf community's reality. However, some students expressed the need for more practice to strengthen their communicative skills. This research highlights the importance of incorporating LSE training into university curricula to foster a more inclusive and culturally respectful education.

**Keywords:** Awareness; Deaf community; Inclusive education; Sign language; Teacher training.

### 1. Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio esencial de las políticas educativas contemporáneas, con el objetivo de garantizar el derecho a una enseñanza equitativa y de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus características personales, sociales o culturales. En este marco, la atención al alumnado sordo y el reconocimiento de la Lengua de Signos Española (en adelante en LSE) constituyen elementos clave para una inclusión real y efectiva.

La educación inclusiva supone identificar y responder a la diversidad de necesidades del alumnado, incrementando la participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión (UNESCO, 2017). En el caso de las personas sordas, la educación bilingüe implica reconocer la lengua de signos como primera lengua y la lengua

---

<sup>1</sup> Dirección de contacto: Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte y Estudios Interdisciplinares, Universidad Rey Juan Carlos, 28942 Fuenlabrada, España.

Correo electrónico: [ivan.vazquez@urjc.es](mailto:ivan.vazquez@urjc.es)

oral/escrita como segunda, garantizando así el acceso al conocimiento en igualdad de condiciones (Fernández & Bao, 2021).

En España, la Ley 27/2007 reconoce la LSE como lengua oficial y natural de las personas sordas, y garantiza su derecho a elegir los apoyos educativos más adecuados. Sin embargo, su presencia en el sistema educativo continúa siendo limitada. Un ejemplo evidente son las Escuelas Oficiales de Idiomas, centros públicos de enseñanza de lenguas extranjeras, que no incluyen la LSE en su oferta, lo cual representa una exclusión significativa.

A pesar de los avances normativos, persiste una carencia en la formación del profesorado en relación con la LSE y con la cultura sorda, lo que dificulta la creación de entornos educativos plenamente inclusivos. Como señalan Suárez (2016) y Sierra-Fernández (2024), la escasa implantación de programas bilingües constituye una forma de discriminación estructural.

El presente estudio tiene como objetivo analizar el nivel de sensibilización y conocimiento del alumnado del Grado en Educación Infantil respecto a la comunidad sorda y la lengua de signos española, así como evaluar el impacto de una intervención formativa breve basada en talleres de sensibilización. A través de una metodología mixta, se busca ofrecer una visión integral del estado actual de la formación inicial del profesorado en este ámbito y proponer líneas de mejora que contribuyan a una educación más inclusiva y respetuosa con la diversidad lingüística y cultural.

El presente estudio tiene como objetivo analizar el nivel de sensibilización y conocimiento del alumnado del Grado en Educación Infantil respecto a la comunidad sorda y a la LSE, así como evaluar el impacto de una intervención formativa breve basada en talleres de sensibilización. Mediante una metodología mixta, se ofrece una visión integral del estado actual de la formación inicial del profesorado en este ámbito y se plantean líneas de mejora orientadas a favorecer una educación más inclusiva y respetuosa con la diversidad lingüística y cultural. El artículo examina la percepción y el aprendizaje del alumnado tras la experiencia del taller de sensibilización en LSE, y se organiza en cinco apartados principales: marco teórico, metodología, resultados, discusión y conclusiones.

## 2. Marco teórico

La inclusión educativa es una obligación ética, legal y política, recogida en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y en la Agenda 2030 (ODS 4: Educación de calidad). Sin embargo, la comunidad sorda ha sido históricamente marginada debido al desconocimiento y falta de reconocimiento de su lengua e identidad cultural (Muñoz-Vilugrón, 2020).

La educación inclusiva es uno de los principios fundamentales para garantizar el derecho de todo el alumnado a acceder a una enseñanza en igualdad de condiciones, independientemente de sus características culturales, sociales o personales. Según el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España (2024), todos los estudiantes deben tener acceso equitativo a todas las etapas educativas. En esta misma línea, la Organización de las Naciones Unidas (2015) estableció la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, cuyo Objetivo 4 plantea: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Un hito fundamental fue la publicación de la Ley 27/2007, que reconoce la LSE y la Lengua de Signos Catalana, y garantiza su enseñanza y uso en el ámbito educativo. Pese a ello, las políticas implementadas no han asegurado una presencia real y estable de la LSE en los planes de estudio, lo que mantiene importantes desigualdades territoriales y metodológicas (Pedrosa & Cobo, 2017).

La escasez de programas bilingües y la prevalencia del oralismo en muchas escuelas representan desconformidades claras con los derechos reconocidos. Como señala Sierra-Fernández (2024), esta situación contradice la Convención de la ONU y perpetúa barreras de acceso.

En España, la formación en lengua de signos se ofrece de manera desigual. A nivel universitario, existen iniciativas relevantes como el *Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda* de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid) (URJC, 2025), el *Máster Universitario en Lingüística Aplicada* con especialidad en Lengua de Signos de la Universidad de Vigo (Universidad de Vigo, 2025) y la formación en *Lengua de Signos*

*Catalana* integrada en el Grado de Traducción e Interpretación y el Grado en Lenguas Aplicadas de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona) (UPF, 2025).

Fuera del ámbito universitario, la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) coordina la Red Estatal de Enseñanzas de Lengua de Signos Españolas, una red de centros asociados distribuidos por toda la geografía española que oferta cursos de LSE y de lengua de signos catalana. Su compromiso es la permanente actualización de la enseñanza de ambas lenguas con criterios de calidad y excelencia (CNSE, 2025).

Ante esta realidad, resulta necesario que la LSE se incorpore no solo en titulaciones directamente relacionadas con la educación o la interpretación, sino también en grados como Trabajo Social, Psicología, Enfermería, Medicina o Comunicación Audiovisual, donde el contacto con la comunidad sorda es habitual (Ruiz Bejarano, 2024). Esta inclusión permitiría avanzar hacia una formación universitaria más coherente con los principios de accesibilidad e igualdad de oportunidades.

Como referencia comparativa, en Brasil la Lengua Brasileña de Señas (Libras) se incorporó de forma obligatoria en los planes de estudio de las carreras de Educación y en varias titulaciones de Ciencias de la Salud a partir de la Ley nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) y del Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005). Investigaciones recientes, como las de Louzada, Martins y Giroto (2015), destacan que esta obligatoriedad ha favorecido un mayor reconocimiento institucional y social de la Libras, representando un modelo más avanzado que el vigente en España.

En conclusión, este estudio se fundamenta en los principios de la educación inclusiva, la importancia de la LSE como derecho lingüístico y cultural, y la necesidad de implementar una formación docente que fomente la diversidad desde una perspectiva ética, crítica y transformadora. Solo así será posible avanzar hacia una inclusión real y promover una actitud positiva desde las aulas universitarias.

### **3. Metodología**

Este estudio adopta un enfoque mixto, integrando técnicas cualitativas y cuantitativas para obtener una comprensión amplia del nivel de conocimientos y sensibilización del estudiantado en formación docente. Tal elección se fundamenta en lo señalado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2020) y Vega-Malagón et al. (2014), quienes destacan que la combinación de ambos enfoques permite abordar fenómenos educativos complejos con mayor profundidad y rigor.

#### **3.1. Enfoque cualitativo y cuantitativo**

La dimensión cualitativa se centró en la evaluación de la percepción del alumnado mediante preguntas abiertas, que recogieron respuestas discursivas para explorar en detalle experiencias, opiniones y reflexiones vinculadas a la comunidad sorda y a la Lengua de Signos Española. En paralelo, la dimensión cuantitativa incluyó preguntas cerradas y escalas de medición administradas a través de la plataforma Microsoft Forms, con el propósito de medir el nivel de conocimiento y las actitudes del estudiantado. De esta manera, los datos cualitativos aportaron una visión más interpretativa y contextualizada, mientras que los cuantitativos facilitaron un análisis estadístico descriptivo.

#### **3.2. Análisis de los datos**

Los resultados cualitativos y cuantitativos fueron analizados de manera integrada, con el fin de enriquecer la interpretación y proporcionar una comprensión más matizada del fenómeno estudiado. Esta estrategia se alinea con lo planteado por Ascona y Mencía (2023), quienes subrayan la relevancia de la triangulación metodológica para incrementar la validez y profundidad de los hallazgos, siguiendo además las directrices de Creswell y Creswell (2018).

### 3.3. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 145 estudiantes del Grado en Educación Infantil en Universidad Rey Juan Carlos. La selección de participantes respondió a criterios de accesibilidad y disponibilidad, asegurando una representación adecuada de distintos contextos académicos. Todos participaron de forma voluntaria y firmaron el consentimiento informado antes de iniciar la intervención.

### 3.4. Intervención formativa

La intervención consistió en un taller de sensibilización de aproximadamente una hora y media de duración, impartido en modalidad presencial. El desarrollo siguió la siguiente secuencia:

1. Inicio (10 minutos): firma del consentimiento informado y explicación de los objetivos de la actividad.
2. Cuestionario inicial (10 minutos): aplicación del pre-test para recoger información sobre conocimientos previos y percepciones iniciales.
3. Charla de sensibilización (60 minutos): exposición de contenidos sobre inclusión educativa y comunidad sorda, que incluyó:
  - Qué es la comunidad sorda y la cultura sorda.
  - Qué significa ser una persona sorda.
  - Qué es la Lengua de Signos y cuál es su valor como lengua natural y vehicular.
  - Recursos educativos y ayudas técnicas disponibles para favorecer la inclusión.
  - Cómo se establece la comunicación entre personas sordas y oyentes.
  - Práctica de lengua de signos: vocabulario básico, signos relacionados con animales y signos utilizados en el sistema educativo.
4. Cuestionario final (10 minutos): aplicación del post-test para evaluar los aprendizajes adquiridos y el impacto de la intervención.

### 3.5. Instrumentos

Se diseñaron dos cuestionarios específicos:

- Pre-test: con preguntas cerradas (tipo Likert y dicotómicas) y abiertas para identificar conocimientos previos sobre LSE y actitudes hacia la comunidad sorda.
- Post-test: con ítems cerrados y preguntas abiertas para valorar los aprendizajes alcanzados y recoger sugerencias de mejora.

El cuestionario completo figura en el anexo 1 de este artículo, lo que garantiza la transparencia metodológica y la replicabilidad del estudio.

### 3.6. Consideraciones éticas y lingüísticas

La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos, garantizando el consentimiento informado, el anonimato y la confidencialidad en la gestión de los datos. La participación fue totalmente voluntaria y no tuvo ninguna repercusión en la evaluación académica del alumnado.

Además, el equipo investigador estuvo conformado por personas sordas y usuarias nativas de lengua de signos, lo que aportó una perspectiva situada y culturalmente competente. Este factor favoreció una mayor sensibilidad hacia las realidades de la comunidad sorda y una interpretación más ajustada de las respuestas, especialmente en lo relativo a la dimensión identitaria y comunicativa.

## 4. Resultados

En este apartado se exponen los principales hallazgos derivados del estudio, estructurados en siete subcategorías: perfil del alumnado, formación inclusiva previa, contacto con personas sordas, conocimiento de la lengua de signos, percepción sobre la preparación del profesorado, impacto del taller de sensibilización y cambio de perspectiva sobre la inclusión educativa.

### 4.1. Perfil del alumnado

La muestra estuvo compuesta por un total de 145 estudiantes del Grado en Educación Infantil. La distribución por curso académico revela una clara concentración en el primer año, con 143 estudiantes (98,6 %), mientras que únicamente uno cursaba segundo y otro tercero. Esta composición sugiere que la mayoría del alumnado se encuentra en una etapa inicial de su formación docente.

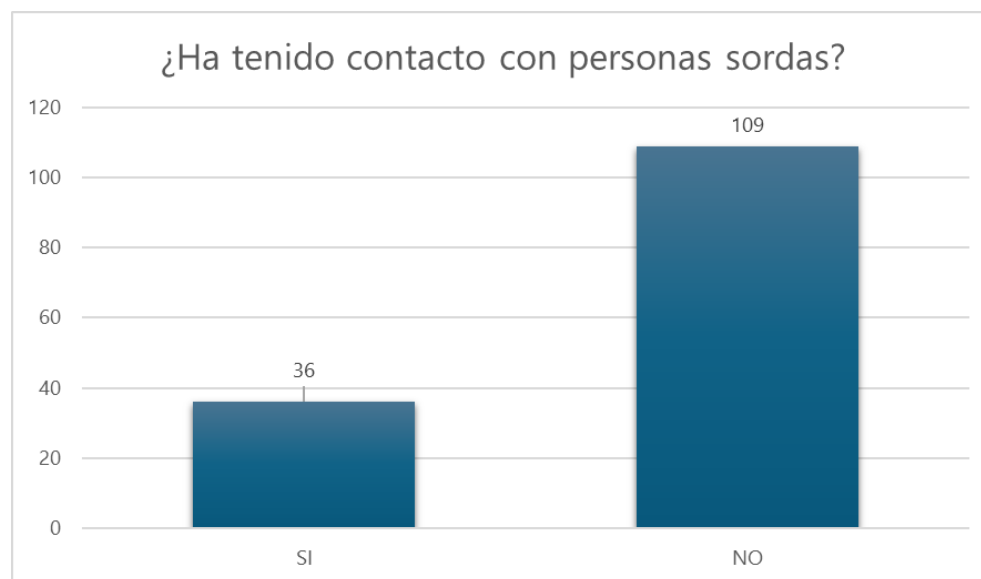
### 4.2. Formación inclusiva previa

En relación con la formación previa en educación inclusiva, 69 estudiantes (47,59%) afirmaron haber recibido algún tipo de preparación en esta área, mientras que 76 (52,41 %) indicaron no haber tenido dicha formación. Esta distribución equilibrada permite observar diferencias significativas en la percepción y el conocimiento sobre la inclusión educativa entre ambos grupos.

### 4.3. Contacto previo con personas sordas

Antes de la intervención formativa, 109 estudiantes (75,17 %) manifestaron no haber tenido contacto previo con personas sordas, frente a 36 (24,83 %) que sí lo habían tenido. Este dato pone de relieve una limitada exposición del alumnado a la comunidad sorda, lo que puede influir en su nivel de sensibilización y en su comprensión de las barreras comunicativas existentes.

**Figura 1.** ¿Has tenido contacto con personas sordas?



#### *4.4. Conocimiento de la lengua de signos*

Respecto al conocimiento de la LSE, los resultados muestran que:

- El 82 % del alumnado declara conocer la existencia de la LSE, pero no saber utilizarla.
- El 14 % afirma que sí sabe comunicarse en esta lengua.
- El 4 % indica que no la conoce en absoluto.

Estos datos reflejan un interés generalizado por la lengua de signos, aunque con una clara carencia de competencias prácticas para su uso efectivo en contextos educativos.

#### *4.5. Percepción sobre la preparación del profesorado*

Solo 4 estudiantes (2,76 %) consideran que el profesorado está adecuadamente preparado para atender a alumnado sordo, mientras que 141 (97,24 %) opinan lo contrario. Las justificaciones aportadas por el alumnado revelan una percepción crítica hacia la formación docente actual. Entre los argumentos más recurrentes destacan:

“Los profesores no conocen la lengua de signos y no reciben formación adecuada. Históricamente, se ha dado poca importancia a esta competencia, lo que resulta en una falta de herramientas de comunicación. Es esencial que todos los docentes conozcan la lengua de signos”.

“La lengua de signos no está integrada en la formación del profesorado. Falta una educación inclusiva que la contemple, y es necesario incluir asignaturas obligatorias en los estudios superiores. La formación técnica es insuficiente y se requieren más prácticas y recursos adecuados”.

Estas respuestas evidencian una demanda clara de reformas estructurales en los planes de estudio de los grados en Educación.

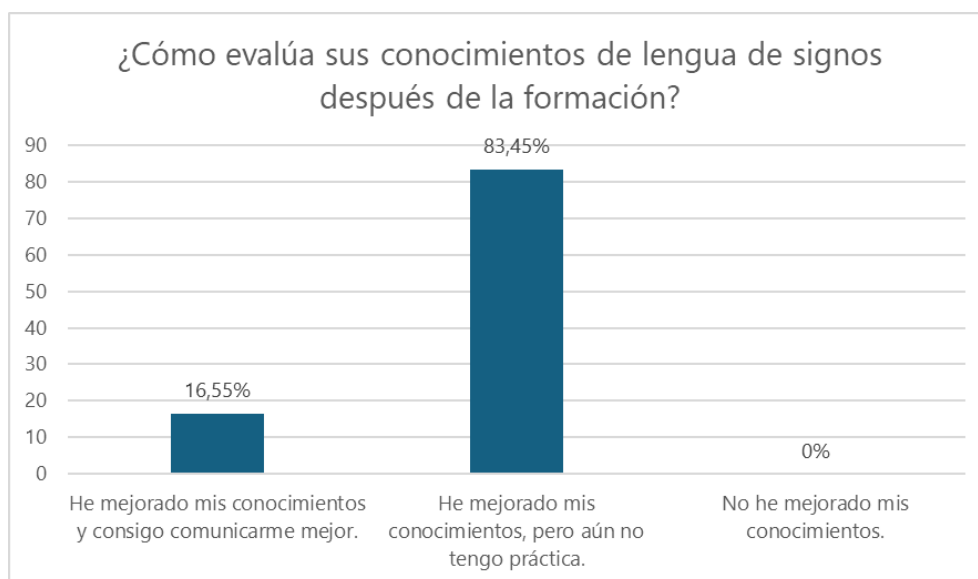
#### *4.6. Impacto del taller de sensibilización*

Tras la realización del taller, el alumnado valoró positivamente su impacto formativo:

- El 83,45 % manifestó haber mejorado su conocimiento, aunque reconoce que aún necesita más práctica.
- El 16,55 % afirmó que ahora puede comunicarse mejor en lengua de signos.
- Ningún estudiante indicó no haber experimentado mejora alguna.

Este resultado sugiere que incluso intervenciones breves pueden tener un efecto significativo en la percepción y el aprendizaje inicial de la LSE.

**Figura 2.** ¿Cómo evalúa sus conocimientos de lengua de signos después de la formación?



#### 4.7. Cambio de perspectiva sobre la inclusión educativa

Finalmente, el 97,24 % del alumnado declaró que la formación recibida cambió su perspectiva sobre la inclusión educativa, mientras que solo el 2,76 % no percibió cambios. Las razones expresadas por quienes sí modificaron su visión se agrupan en cinco categorías temáticas:

- Barreras y desafíos: “Sí, porque no sabía que había tantas barreras”.
- Curiosidad y aprendizaje: “Ahora siento curiosidad por el tema de las personas sordas y las discapacidades auditivas”.
- Conocimiento y realidad: “Me hizo ver la realidad de lo difícil que puede ser la educación y que puedo contribuir a mejorarla”.
- Empatía y conciencia: “Me hizo ser más empática y consciente de la situación que pueden vivir, especialmente por los juicios de personas que desconocen su realidad”.
- Importancia de la formación: “Creo que todos deberíamos tener conocimientos básicos sobre la lengua de signos”.

Estas respuestas reflejan un cambio significativo en la actitud, sensibilidad y compromiso del alumnado hacia la inclusión y la diversidad lingüística.

## 5. Discusión de resultados

En primer lugar, el hallazgo de que un 52,41 % del alumnado no haya recibido formación previa en inclusión educativa confirma la existencia de una laguna estructural en los planes de estudio universitarios. Este porcentaje resulta superior al reportado por Sánchez-Serrano, Alba-Pastor y Zubillaga del Río (2020) en contextos similares, lo que sugiere una falta de homogeneidad entre universidades españolas. La ausencia de esta formación compromete el cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030, en particular del ODS 4, y plantea la necesidad de articular políticas institucionales más firmes que garanticen que todo futuro docente reciba, al menos, una asignatura obligatoria sobre educación inclusiva.

En segundo lugar, el 75,17 % del alumnado sin contacto previo con personas sordas pone de relieve un aislamiento que limita la comprensión de la diversidad. Este resultado es especialmente relevante, pues evidencia que la universidad no garantiza espacios de interacción real con comunidades diversas. Aguilar y Aguilar (2018) ya señalaron que la LSE es un “vehículo de aprendizaje” imprescindible; sin embargo, nuestros

datos muestran que este contacto sigue siendo excepcional. Esto refuerza la necesidad de crear programas de aprendizaje-servicio, prácticas externas en centros bilingües y encuentros periódicos con asociaciones de personas sordas, de modo que el alumnado pueda adquirir competencias interculturales y comunicativas de manera situada.

En tercer lugar, aunque un 82 % del alumnado conoce la existencia de la LSE, la mayoría admite no saber utilizarla. Este dato revela una conciencia pasiva, carente de oportunidades de práctica. Fernández y Bao-Fuente (2022) subrayan que la formación continua es esencial, pero nuestro estudio añade que la mera sensibilización no basta: el aprendizaje de la LSE debe incluir formación reglada, impartida por docentes sordos y con actividades prácticas en pequeños grupos, lo cual incrementaría la competencia comunicativa y reduciría prejuicios.

La percepción del 97,24 % del alumnado de que el profesorado no está capacitado para atender a estudiantes sordos constituye uno de los hallazgos más alarmantes del estudio. Este resultado coincide con lo señalado en el *Informe sobre la formación universitaria de intérpretes de lengua de signos española y guías-intérpretes de personas sordociegas* (Esteban-Saiz et al., 2022), donde se evidencia que en España la formación inicial y continua en este ámbito sigue siendo claramente insuficiente. Además, la literatura internacional ha subrayado la necesidad de que los modelos educativos evolucionen hacia propuestas cada vez más inclusivas y plurilingües, en las que la lengua de signos desempeñe un papel central (Marschark et al., 2019). En esta misma línea, Humphries et al. (2014) destacan la importancia de garantizar la adquisición temprana del lenguaje en niños sordos, señalando que la lengua de signos constituye un recurso imprescindible para su desarrollo cognitivo, comunicativo y social. La innovación de nuestro trabajo radica en demostrar que esta percepción negativa puede revertirse, al menos de manera parcial, mediante intervenciones breves: tras el taller de sensibilización, el 97,24 % del alumnado manifestó un cambio positivo en su visión sobre la inclusión. Este hallazgo confirma el enorme potencial transformador de actividades accesibles, vivenciales y participativas, incluso cuando su duración es limitada.

En cuanto a propuestas, este estudio no se limita a señalar carencias, sino que plantea medidas concretas para la política universitaria, tales como:

- Incorporar al menos una asignatura cuatrimestral de Lengua de Signos Española (LSE) como obligatoria en los grados de Educación Infantil y Primaria, impartida preferentemente por docentes sordos y con un sistema de evaluación de carácter práctico.
- Diseñar talleres de sensibilización periódicos, en colaboración con asociaciones de personas sordas, servicios de intérpretes, titulaciones de LSE y la propia comunidad sorda, que garanticen la interacción directa entre el alumnado y dicha comunidad.
- Establecer itinerarios formativos especializados en los planes de estudio de los grados universitarios (por ejemplo, una mención específica en LSE) que permitan al estudiantado adquirir un dominio funcional de la LSE y desarrollar competencias comunicativas aplicables en contextos educativos inclusivos.
- Impulsar convenios de prácticas externas en centros educativos bilingües, donde el futuro profesorado pueda observar y aplicar estrategias inclusivas reales.

Entre las limitaciones de este estudio se encuentra la complejidad logística de organizar las sesiones en diferentes campus, lo cual redujo la posibilidad de extender el programa a más participantes. Sin embargo, esta dificultad resalta, al mismo tiempo, la necesidad de institucionalizar estas experiencias para que no dependan únicamente de iniciativas puntuales.

Como línea futura de investigación, se propone la realización de entrevistas en profundidad con docentes que trabajan en centros educativos específicos para alumnado sordo. Este enfoque cualitativo permitiría explorar con mayor detalle el nivel de conocimiento, las actitudes y las prácticas pedagógicas de los profesionales en relación con la comunidad sorda y la lengua de signos. Asimismo, contribuiría a identificar buenas prácticas, barreras institucionales y necesidades formativas desde una perspectiva situada y experiencial.

## 6. Conclusiones

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto que la universidad española todavía no garantiza una formación suficiente en materia de inclusión y lengua de signos. Al mismo tiempo, evidencian que intervenciones breves y bien diseñadas pueden producir un impacto significativo en la percepción y preparación del futuro profesorado. Asimismo, la incorporación de la LSE como parte estructural de la formación docente no debe entenderse únicamente como una opción académica, sino como una obligación ética y social ineludible. Asegurar que el profesorado conozca, valore y utilice esta lengua constituye un paso esencial hacia una educación verdaderamente inclusiva, en la que la diversidad lingüística deje de concebirse como una barrera y se consolide como un recurso pedagógico fundamental para la equidad y la calidad educativa.

## Referencias

- Aguilar, T. A., & Aguilar, P. A. (2018). La lengua de signos como valor cultural y vehículo comunicativo y de aprendizaje de las comunidades sordas. *Comunicación y cultura en los nuevos contextos mediáticos*, 29, 39.
- Ascona, J. I. B., & Mencía, A. L. (2023). Análisis y fundamentación de los diseños de investigación: Explorando los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos basados en Creswell & Creswell (2018). *Revista UNIDA Científica*, 7(2), 110–117.
- Brasil. (2005). *Decreto nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília, DF: República Federativa do Brasil – Poder Legislativo. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)
- Brasil. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Brasília, DF: República Federativa do Brasil – Poder Legislativo. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)
- Castañeda, P. C., & Bermúdez, E. (2023). Recono-ser: Puentes comunicativos, Educación Física y discapacidad auditiva. *Repositorio Institucional*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19207>
- CNSE. (2025). *Red Estatal de Enseñanzas de Lengua de Signos Españolas*. Confederación Estatal de Personas Sordas. <https://cnlse.es/es/recursos/otros/formacion/red-estatal-de-ensenanza-de-las-lenguas-de-signos-espanolas/red-estatal-de>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2.ª ed.). Sage.
- Fernández, A., & Bao, M. C. (2021). ¿Qué supone ser sordo a nivel escolar? Reflexiones sobre educación inclusiva y bilingüe a partir del corpus CORALSE. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(27), 46–61. <https://doi.org/10.55777/rea.v14i27.2819>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Marthur, Napoli, D. J., Padden, C., & Rathmann, C. (2014). Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language*, 90(2), e31-e52. Traducción al español de J. Quer y J. Sánchez-Amat (2014): *Garantizar la adquisición del lenguaje para los niños sordos: ¿Qué pueden hacer los lingüistas?*
- Kerguelen, J., Arias Morelos, Y., Pacheco Herrera, P., Rodríguez Cordero, O., Pérez Reyes, M. L., & Carriazo Díaz, C. (2025). Sensibilización frente al uso de la lengua de señas en estudiantes de los diferentes programas de la Universidad del Sinú Montería, Colombia. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 137–142. <https://doi.org/10.70625/rlec/87>
- Louzada, J. C. A., Martins, S. E. S. O., & Giroto, C. R. M. (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 95–122. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000100006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100006)
- 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, de 24 de octubre de 2007, 43251–43259. <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/10/23/27>
- Marschark, M., Shirin, A., & Knoors, H. (2019). *Co-Enrollment in Deaf Education*. Oxford University Press.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *La Agenda 2030 y el papel de la educación para alcanzar los ODS*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/biblioteca-central/blog/2024/febrero/agenda-2030-educacion.html>
- Muñoz Vilugrón, K. (2020). Comunidad sorda: Desarrollo desde una nueva construcción social. *Polyphonía: Revista de Educación Inclusiva*, 4(2).
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Pedrosa Vico, B., & Cobo Heras, E. (2017). Inclusión del alumno con discapacidad auditiva en el aula de educación especial. *Voces de la Educación*, 2(4), 112–121. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/71>
- Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C. A., & del Zubillaga-Río, A. Z. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, (393). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- Sierra Fernández, F. J. (2024). La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Dignidad y educación inclusiva de las personas sordas en lengua de signos. *Revista Anuario Parlamento y Constitución*, (25), 323–348. <https://doi.org/10.71206/rapc.400>
- Suárez, A. C. (2016). *Evolución de la comunidad sorda y su educación y propuestas para la difusión de la lengua de signos* [Trabajo de fin de máster, Universitat Pompeu Fabra].
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage.
- Universidad de Vigo. (2025). *Máster Universitario en Lingüística Aplicada: Especialidad en Lengua de Signos*. <https://www.uvigo.gal/es/node/247157>
- Universidad Pompeu Fabra. (2025). *Formación en Lengua de Signos Catalana en el Grado de Traducción e Interpretación y el Grado en Lenguas Aplicadas*. <https://www.upf.edu/es/web/traduccion/formacio-llengua-de-signes-catalana>
- Universidad Rey Juan Carlos. (2025). *Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda*. <https://www.urjc.es/iaa/2000-lengua-de-signos-espanola-y-comunidad-sorda>
- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., & Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15).

**ANEXO A. Cuestionarios (pre y post),**

**PRE-CUESTIONARIO**

**1. Año de estudio en la carrera de Educación**

- ☐ Primer año
- ☐ Segundo año
- ☐ Tercer año
- ☐ Cuarto año

**2. ¿Ha recibido formación en educación inclusiva anteriormente?**

- ☐ Si
- ☐ No

**3. ¿Ha tenido contacto con personas sordas?**

- ☐ Si
- ☐ No

**4. ¿Conoce la lengua de signos?**

- ☐ Sí, y sé comunicarme en ella
- ☐ Sí, pero no sé usarla
- ☐ No

**5. ¿Considera que los docentes están preparados para enseñar a estudiantes sordos?**

- ☐ Si
- ☐ No

**6. Justifique su respuesta con la pregunta 5.**

**POST-CUESTIONARIO**

**7. ¿Cómo evalúa tu conocimiento sobre la lengua de signos después de la formación?**

- ☐ Mejoré mi conocimiento y puedo comunicarme mejor
- ☐ Mejoré mi conocimiento, pero aún me falta práctica
- ☐ No mejoré mi conocimiento

**8. ¿Considera que la formación recibida le ha ayudado a cambiar su perspectiva sobre la inclusión educativa?**

- ☐ Si
- ☐ No

**9. Justifique su respuesta con la pregunta 8**