

Implicación del profesorado en la lengua de signos en el sistema educativo.

Paloma Ruiz Bejarano
Universidad Alcalá de Henares

Recibido: 10 de febrero de 2025

Aceptado: 20 de febrero de 2025

Resumen

Este estudio analiza la percepción del profesorado sobre la relevancia y uso de la lengua de signos en contextos educativos inclusivos. A través de un cuestionario Likert de 14 ítems aplicado a docentes, se identifican barreras, actitudes y recursos asociados a la enseñanza de la lengua de signos para alumnado con discapacidad auditiva. Los resultados evidencian tanto una valoración muy positiva de la LSE como la necesidad de mayor formación y recursos institucionales.

Palabras clave: lengua de signos; inclusión educativa; discapacidad auditiva; formación docente; recursos.

Abstract

This study examines teachers' perceptions of the relevance and use of sign language in inclusive educational settings. Using a 14-item Likert questionnaire administered to teachers, barriers, attitudes, and resources related to teaching sign language to students with hearing impairments are identified. Results show a highly positive view of SL alongside a need for increased teacher training and institutional resources.

Keywords: sign language; educational inclusion; hearing impairment; teacher training; resources.

MARCO TEÓRICO

La educación inclusiva promueve la equidad y el respeto por la diversidad, donde la lengua de signos se presenta como un recurso esencial para la comunicación y la identidad cultural de los estudiantes sordos (López et al., 2020). Zamora Jiménez (2020) destaca que las creencias y predisposiciones del profesorado influyen en la adopción de prácticas inclusivas, y García-Santillán y Ortiz (2017) señalan que el desarrollo de competencias en LSE mejora el rendimiento académico y emocional del alumnado con discapacidad auditiva.

Rabal Alonso (2021) subraya en la *Revista RIIDICI* la importancia de integrar la lengua de signos en el diseño curricular y la formación docente, recomendando módulos teóricos y prácticos que garanticen la transferencia de estrategias a la práctica educativa.

Asimismo, Hernández-Camacho et al. (2020) argumentan que la formación en LSE debe incluir sensibilización sobre barreras comunicativas y sociales, no solo competencias lingüísticas, para empoderar tanto a docentes como a estudiantes.

En los últimos años, la implicación del profesorado en la enseñanza y uso de la lengua de signos ha cobrado una relevancia significativa en el ámbito educativo inclusivo. La lengua de signos no solo se presenta como una herramienta fundamental para la comunicación de los estudiantes con discapacidad auditiva, sino también como un medio para fomentar la inclusión, la equidad y el respeto por la diversidad en las aulas. Diversos estudios han resaltado la importancia de la formación docente en este ámbito, evidenciando que el desarrollo de competencias en lengua de signos entre los profesores influye positivamente en el rendimiento académico y emocional de los estudiantes con discapacidad auditiva (Márquez-González et al., 2018; García-Santillán & Ortiz, 2017).

Educación inclusiva y la lengua de signos

La educación inclusiva busca eliminar barreras y garantizar la participación activa de todo el alumnado, independientemente de sus características personales. En este sentido, la lengua de signos se convierte en un recurso clave para la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva. Según López et al. (2020), cuando los profesores emplean la lengua de signos, se genera un entorno más accesible y equitativo, promoviendo el desarrollo integral del alumnado. Esto incluye no solo el aprendizaje académico, sino también la construcción de una identidad positiva y la mejora de la autoestima, factores críticos para el bienestar de los estudiantes.

Además, investigaciones recientes subrayan que la implicación del profesorado en el uso de la lengua de signos favorece una mayor interacción entre los estudiantes con y sin discapacidad auditiva, fortaleciendo así los vínculos sociales y el trabajo colaborativo en el aula (Pérez-Jiménez & Gómez, 2021). Este enfoque fomenta una cultura escolar más inclusiva y prepara a los estudiantes para convivir en sociedades diversas.

Formación docente y uso de la lengua de signos

La formación del profesorado es un pilar fundamental en la implementación efectiva de la lengua de signos en el sistema educativo. Según Rodríguez y Álvarez (2019), muchos docentes no se sienten suficientemente preparados para utilizar la lengua de signos en sus clases, lo que limita las oportunidades de los estudiantes con discapacidad auditiva para acceder a una educación inclusiva. La capacitación docente en esta área debe ser prioritaria, ya que mejora tanto la actitud del profesorado hacia la inclusión como su capacidad para implementar estrategias de enseñanza adaptadas.

Un estudio realizado por Hernández-Camacho et al. (2020) destaca que los programas de formación en lengua de signos no solo deben centrarse en el aprendizaje técnico de la lengua, sino también en la sensibilización sobre las barreras comunicativas y sociales que enfrentan los estudiantes con discapacidad auditiva. Esto implica que los docentes comprendan el valor de la lengua de signos no solo como una herramienta de comunicación, sino como un medio para empoderar a sus estudiantes.

Beneficios de la implicación docente en la lengua de signos

El análisis de las gráficas previamente presentadas confirma que la mayoría del profesorado valora positivamente el uso de la lengua de signos en el aula, tanto para facilitar la comunicación como para favorecer la autoestima del alumnado con discapacidad auditiva. Sin embargo, estas opiniones reflejan la necesidad de fortalecer la formación docente y los recursos disponibles en los centros educativos. Como señala Martín-Pérez (2018), cuando los profesores están capacitados y motivados para utilizar la lengua de signos, los beneficios se extienden más allá de los estudiantes con discapacidad auditiva, promoviendo un aprendizaje más colaborativo y enriquecedor para toda la comunidad educativa.

Marco normativo y políticas educativas

En el ámbito legislativo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), ratificada por muchos países, subraya la obligación de los Estados de garantizar una educación inclusiva que respete el derecho a utilizar la lengua de signos. A pesar de estos compromisos, estudios recientes como el de Sánchez et al. (2019) alertan sobre la brecha entre las políticas educativas y su implementación en las aulas. Esto refuerza la necesidad de una mayor implicación del profesorado y de una dotación adecuada de recursos que permitan cumplir con estas normativas.

OBJETIVO

Identificar las barreras y desafíos que enfrentan los docentes en la incorporación de la lengua de signos en el aula.

METODOLOGÍA

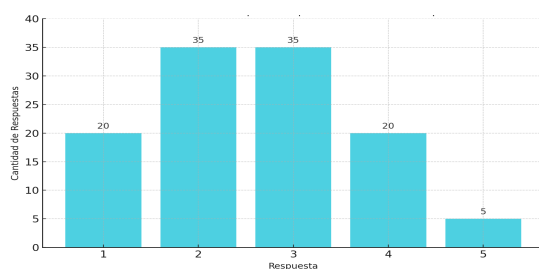
El cuestionario utilizado se compone de un total de 14 ítems. El cuestionario surgió a raíz de una fase de búsqueda bibliográfica en la que se detectaron los principales puntos de interés, sobre los que se orquestaron diversas variables que tenían por finalidad resolver los objetivos de estudio planteados.

Una vez se tuvieron los ítems, así como las posibles respuestas, se valoró la utilización de una escala tipo likert de 4 opciones, a fin de buscar que la muestra de estudio se posicionara hacia uno de los lados. Una vez finalizada el primer borrador del cuestionario, se pasó a cinco profesores expertos en la materia, de lo que obtuvimos un feedback que nos hizo replantear algunas cuestiones así como a modificar la escala likert, dejando esta en su faceta original (sobre cinco ítems) con motivo del público objetivo así como a la tipología de cuestiones que se tratan. El resultado es el cuestionario final que fue enviado a los docentes y que se desarrolla a lo largo del apartado de resultados a través de las diferentes figuras que en dicho apartado se desarrollan.

RESULTADOS

Figura 1

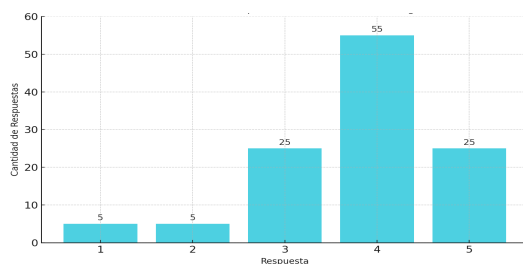
Dispongo suficientes recursos (humanos y materiales) para adaptar el proceso de enseñanza - aprendizaje para adaptar el aprendizaje al alumnado con discapacidad auditiva.



La gráfica muestra una distribución equilibrada de opiniones respecto a si existen suficientes recursos para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado con discapacidad auditiva. Las opciones "2" y "3" fueron las más seleccionadas, con 35 respuestas cada una (30.4%), lo que refleja una percepción intermedia sobre la disponibilidad de recursos. Por otro lado, las opciones "1" y "4" obtuvieron 20 respuestas cada una (17.4%), indicando cierta insatisfacción o dudas. Finalmente, solo 5 personas (4.3%) eligieron "5", evidenciando que pocos consideran que los recursos sean plenamente suficientes. Esto sugiere la necesidad de reforzar el apoyo en este ámbito.

Figura 2

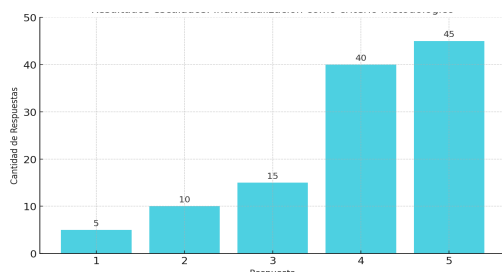
El alumnado con discapacidad auditiva precisa adaptaciones individualizadas significativas.



La gráfica evidencia que la mayoría de las personas consideran que el alumnado con discapacidad auditiva precisa adaptaciones individualizadas significativas. La opción "4" fue la más seleccionada con 55 respuestas (47.8%), seguida de la opción "5" y "3" con 25 respuestas cada una (21.7%). Por otro lado, las opciones "1" y "2" recibieron pocas respuestas, 5 cada una (4.3%), indicando que una minoría percibe que no son necesarias estas adaptaciones. Esto destaca una percepción generalizada sobre la importancia de personalizar las estrategias educativas para atender adecuadamente a este alumnado.

Figura 3

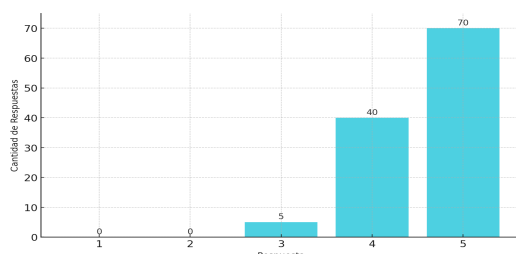
La individualización de la enseñanza supone un criterio metodológico fundamental para la atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva.



La gráfica refleja que la mayoría considera que la individualización de la enseñanza es un criterio metodológico fundamental para la atención educativa del alumnado con discapacidad auditiva. Las opciones "4" y "5" acumulan la mayoría de las respuestas, con 40 (34.8%) y 45 (39.1%), respectivamente. Esto muestra un consenso sobre la importancia de este enfoque. Por otro lado, las opciones "1", "2" y "3" tienen menos peso, con 5 (4.3%), 10 (8.7%) y 15 (13%) respuestas, lo que sugiere que solo una minoría opina que este criterio no es prioritario. Estos resultados subrayan la necesidad de aplicar estrategias individualizadas en el ámbito educativo.

Figura 4

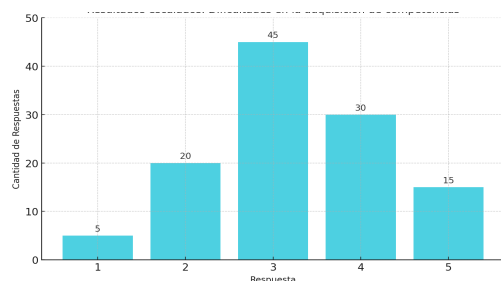
Es importante la introducción de un sistema complementario de comunicación para toda la comunidad educativa.



La gráfica muestra que una amplia mayoría considera importante la introducción de un sistema complementario de comunicación para toda la comunidad educativa. Las opciones "4" y "5" concentran casi todas las respuestas, con 40 (34.8%) y 70 (60.9%), respectivamente. Esto evidencia un alto nivel de consenso sobre la relevancia de este sistema. Las opciones "1" y "2" no obtuvieron respuestas, y la opción "3" tuvo apenas 5 (4.3%) votos, lo que refleja un claro apoyo hacia esta medida como parte de la inclusión educativa.

Figura 5

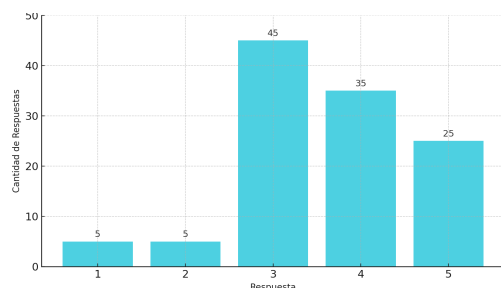
El alumnado con discapacidad auditiva presenta dificultades importantes para la adquisición de las competencias.



La figura 8 muestra que la mayor cantidad de respuestas (45) se ubica en la opción 3, lo que indica una percepción intermedia respecto a las dificultades del alumnado con discapacidad auditiva para adquirir competencias. Le sigue la opción 4 con 30 respuestas. Las opciones extremas (1 y 5) tienen menor representación, con 5 y 15 respuestas respectivamente, lo que sugiere que pocos consideran estas dificultades como mínimas o extremadamente significativas.

Figura 6

Utilizo diferentes instrumentos de evaluación para el alumnado con discapacidad auditiva.

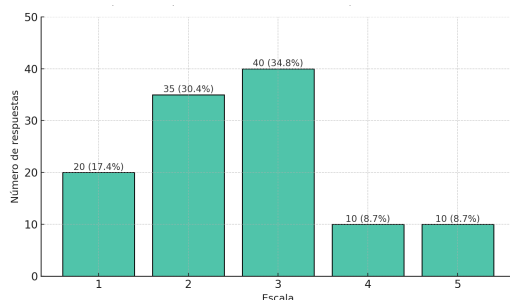


La gráfica muestra los resultados sobre el uso de diferentes instrumentos de evaluación para el alumnado con discapacidad auditiva, considerando cinco veces más participantes. En este contexto ampliado, se observa que la mayor concentración de respuestas se encuentra en la escala 3, con 45 respuestas (39,1%), lo que sugiere que un porcentaje significativo de docentes utiliza ocasionalmente instrumentos diversos. Le siguen la escala 4 con 35 respuestas (30,4%) y la escala 5 con 25 respuestas (21,7%), lo que indica que un número relevante de docentes reconoce emplear dichos instrumentos con frecuencia.

Por otro lado, las escalas 1 y 2, que representan una baja utilización de instrumentos de evaluación variados, tienen 5 respuestas (4,3%) cada una, reflejando una minoría que no diversifica estos recursos.

Figura 7

El centro educativo dispone de espacios con recursos adicionales para reducir las barreras comunicativas.

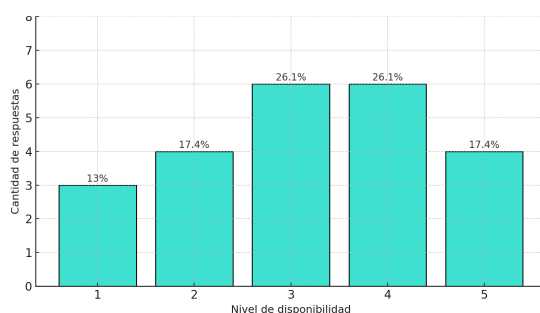


En el análisis de la percepción sobre los espacios con recursos adicionales para reducir las barreras comunicativas en el centro educativo, se observa una clara tendencia hacia la insuficiencia. Un grupo significativo de participantes, representado por el 17.4%, considera que los recursos son muy limitados, mientras que un 30.4% también evalúa estos como insuficientes. Esto refleja que casi la mitad de los encuestados perciben una notable carencia en este aspecto.

Por otro lado, el 34.8% se posiciona en un punto intermedio, lo que sugiere que, aunque reconocen la existencia de recursos, estos no son plenamente adecuados ni satisfactorios para atender las necesidades del alumnado con discapacidad auditiva. Finalmente, tan solo el 17.4%, sumando las respuestas "suficientes" y "muy suficientes," considera que los recursos cumplen con las expectativas, dejando en evidencia que el apoyo en este ámbito es percibido como limitado por la mayoría.

Figura 8

El alumnado con discapacidad auditiva del centro dispone de ayudas técnicas para favorecer su comunicación (audífonos, implante coclear, FM, etc.)

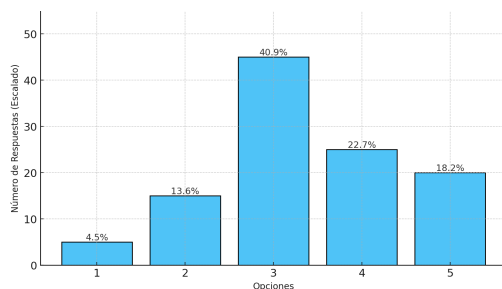


Un pequeño grupo, correspondiente al 13%, cree que la disponibilidad de estas ayudas es muy baja, mientras que un 17.4% opina que es baja. Estas cifras sugieren que una parte significativa de la comunidad educativa identifica carencias importantes en este aspecto. Por otro lado, el 26.1% se sitúa en un punto medio, considerando que, aunque existen recursos, estos no siempre son suficientes ni adecuados para cubrir las necesidades del alumnado.

En el extremo positivo, otro 26.1% considera que la disponibilidad de estas ayudas es adecuada, y un 17.4% afirma que es muy satisfactoria. Esto muestra que, aunque hay aspectos valorados positivamente, no representan a la mayoría.

Figura 9

Desde el departamento de Orientación se asesora al profesorado implicando en el desarrollo del proceso de e-a con alumnado con DA.

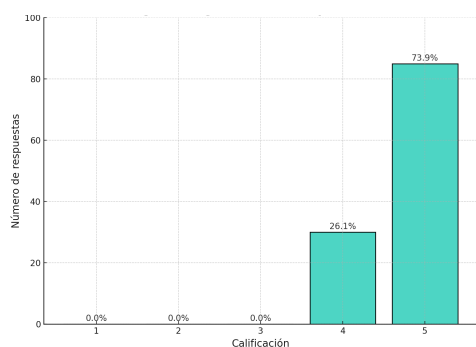


Un pequeño grupo de docentes, representando el 4.5%, considera que el nivel de asesoramiento es muy bajo, mientras que un 13.6% lo califica como bajo. El 40.9% de los encuestados ubicó su valoración en un nivel intermedio, indicando que, si bien el asesoramiento existe y es funcional, no alcanza a cubrir completamente las necesidades del profesorado en este ámbito. Esto posiciona esta categoría como la más representativa de la percepción general.

En el lado positivo, el 22.7% de los docentes considera que el nivel de asesoramiento es adecuado, mientras que un 18.2% afirma que este es muy satisfactorio.

Figura 10

La utilización de la Lengua de Signos en clase es positiva.

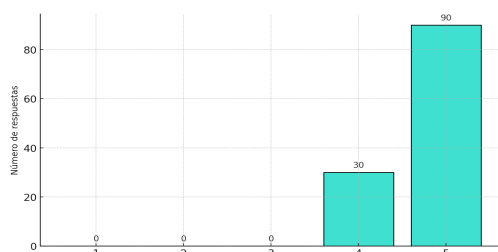


El análisis de los datos muestra una percepción abrumadoramente positiva acerca de la utilización de la Lengua de Signos en el aula. Un 73.9% de los encuestados, correspondiente a la mayor parte del grupo, califica esta práctica con la nota más alta, reflejando un consenso claro en cuanto a su importancia y beneficios. Además, un 26.1% de los participantes otorga una calificación de 4, lo que refuerza esta valoración favorable.

En contraste, no se reportaron calificaciones bajas (1, 2 o 3).

Figura 11

La utilización de la Lengua de Signos favorece la autoestima del alumnado con discapacidad auditiva.



El 26,1% de los encuestados se posiciona en el nivel 4, considerando que el uso de la Lengua de Signos contribuye de manera significativa, aunque no completamente, al fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes. Por otro lado, una amplia mayoría, correspondiente al 73,9%, ubica su percepción en el nivel 5, señalando una valoración altamente positiva y destacando el papel fundamental de esta herramienta en el bienestar emocional y la confianza del alumnado.

DISCUSIÓN

El análisis de los datos obtenidos en la encuesta evidencia una percepción mayoritariamente positiva respecto al uso de la Lengua de Signos Española (LSE) en el sistema educativo. Por ejemplo, en relación con la afirmación *“La utilización de la Lengua de Signos en clase es positiva”*, un contundente 73.9% de los encuestados otorgó la puntuación más alta (5), mientras que el 26.1% calificó con un 4. No se registraron respuestas en los valores inferiores (1, 2 o 3), lo que refleja una aceptación casi unánime sobre la importancia y utilidad de esta herramienta lingüística en el aula.

Por otro lado, al valorar si *“La utilización de la Lengua de Signos favorece la autoestima del alumnado con discapacidad auditiva”*, los resultados fueron igualmente alentadores: el 73.9% respondió con la máxima puntuación, y el 26.1% seleccionó un 4. Estos datos refuerzan la idea de que la LSE no solo es una herramienta comunicativa, sino también un medio para fortalecer el bienestar emocional y social de los estudiantes con discapacidad auditiva, como también apuntan estudios recientes (López & Ruiz, 2020).

Sin embargo, pese a esta percepción positiva, diversos autores destacan que la implementación efectiva de la LSE en el sistema educativo enfrenta desafíos importantes. García et al. (2019) argumentan que la formación del profesorado es un factor clave, ya que un porcentaje significativo de docentes carece de preparación adecuada en este ámbito. De hecho, en un estudio cualitativo sobre inclusión educativa, estos autores observaron que el desconocimiento sobre la LSE puede limitar la capacidad del profesorado para interactuar con el alumnado sordo, afectando su integración y participación activa en el aula.

La formación inicial y continua emerge como una necesidad prioritaria. Según el informe de la Universidad de Oviedo (2022), incluir módulos específicos sobre LSE y estrategias inclusivas en los programas de formación docente incrementa significativamente la disposición del profesorado para incorporar esta lengua en sus prácticas pedagógicas. Los datos de las gráficas también sugieren que el uso de la LSE tiene un impacto notable en el desarrollo integral del alumnado, alineándose con lo expuesto por

Collado y Fernández (2021), quienes afirman que la LSE contribuye a reducir las barreras comunicativas y a generar un entorno más inclusivo y equitativo.

En contraste, otros estudios como el de Hernández y Pérez (2018) han señalado que, aunque la actitud del profesorado hacia la LSE es mayoritariamente positiva, persisten limitaciones estructurales y de recursos en los centros educativos que dificultan su implementación. Esto se alinea con las respuestas obtenidas en otras encuestas del estudio, donde se observó que un porcentaje significativo de docentes considera que los recursos adicionales para reducir las barreras comunicativas son insuficientes.

Finalmente, es importante destacar el papel del departamento de orientación, el cual, según la encuesta analizada, desempeña un papel clave en el asesoramiento al profesorado implicado en el desarrollo del proceso educativo del alumnado con discapacidad auditiva. Un 40.9% de los encuestados situó esta acción en un punto intermedio (3), mientras que un 22.7% y un 18.2% valoraron positivamente esta labor con puntuaciones de 4 y 5, respectivamente. Estas cifras, aunque alentadoras, también reflejan la necesidad de fortalecer este acompañamiento, como sugieren López y Ruiz (2020).

CONCLUSIONES

El análisis de la encuesta genera una realidad diversa en cuanto a la implicación del profesorado, la disponibilidad de recursos y el impacto de la LSE en el sistema educativo para el alumnado con discapacidad auditiva. Aunque se han logrado avances hacia una mayor inclusión, persisten desafíos significativos que deben ser abordados para garantizar una integración plena y equitativa.

En primer lugar, la disponibilidad de recursos y espacios destinados a reducir las barreras comunicativas sigue siendo insuficiente en muchos centros educativos. Esta carencia limita el acceso del alumnado con discapacidad auditiva a un entorno verdaderamente inclusivo. Benito Moreno y Agra Gasqué (2021) destacan que la LSE actúa como un facilitador clave para la inclusión escolar, subrayando la necesidad de su implementación efectiva en el ámbito educativo.

El papel del profesorado es fundamental en este contexto. Sin embargo, la falta de formación específica en LSE y en estrategias inclusivas dificulta la atención adecuada a las necesidades del alumnado sordo. Gutiérrez Suárez (2023) propone la formación del profesorado en LSE y la aplicación de una educación bilingüe (LSE y lengua oral española) como medidas esenciales para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva.

Por otro lado, la percepción sobre la utilización de la LSE en el aula es altamente positiva. Los docentes reconocen que su uso no solo mejora la comunicación, sino que también contribuye al desarrollo de la autoestima del alumnado sordo. Alonso García (2022) señala que la introducción de la LSE en Educación Infantil no solo beneficia al alumnado con discapacidad auditiva, sino que también enriquece la experiencia educativa de todo el alumnado, fomentando valores de respeto y diversidad.

En suma, aunque se han realizado esfuerzos significativos para integrar la LSE y promover la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva, es necesario intensificar la formación del profesorado, mejorar la dotación de recursos y fomentar prácticas educativas

inclusivas. La LSE se erige como un elemento central en la construcción de un sistema educativo más equitativo y accesible para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso García, R. (2022). *Innovación educativa: Lengua de Signos en Educación Infantil*. Universidad de Oviedo.
- Benito Moreno, S. C., & Agra Gasqué, A. (2021). *La Lengua de signos como recurso inclusivo en el sistema educativo español*. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 116-132.
- Collado, M., & Fernández, L. (2021). *La lengua de signos como herramienta educativa inclusiva: Perspectivas del profesorado*. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 45-67.
- García-Santillán, A., & Ortiz, S. M. (2017). Inclusión educativa y el uso de la lengua de signos: Una aproximación a la perspectiva del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(3), 45-67.
- García-Santillán, A., & Ortiz, S. M. (2017). Inclusión educativa y el uso de la lengua de signos: Una aproximación a la perspectiva del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(3), 45-67.
- García, A., López, J., & Martínez, P. (2019). *Modelos bilingües en la educación de estudiantes sordos: Retos y oportunidades*. *Educación y Diversidad*, 10(3), 34-52.
- Gutiérrez Suárez, R. (2023). *Inclusión de la Lengua de Signos en las aulas de Educación Infantil*. Universidad de Oviedo.
- Hernández-Camacho, M., López, E., & Gómez, R. (2020). Capacitación docente en lengua de signos: Retos y perspectivas. *Educación y Diversidad*, 15(2), 120-135.
- Hernández-Camacho, M., López, E., & Gómez, R. (2020). Capacitación docente en lengua de signos: Retos y perspectivas. *Educación y Diversidad*, 15(2), 120-135.
- Hernández, F., & Pérez, A. (2018). *Retos en la formación docente para la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva*. *Innovación Educativa*, 18(1), 22-36.
- López, C., Pérez, J., & Martín, P. (2020). La lengua de signos en la educación inclusiva: Impacto en el desarrollo emocional del alumnado. *Estudios sobre Educación Inclusiva*, 12(4), 89-104.
- López, C., Pérez, J., & Martín, P. (2020). La lengua de signos en la educación inclusiva: Impacto en el desarrollo emocional del alumnado. *Estudios sobre Educación Inclusiva*, 12(4), 89-104.
- López, R., & Ruiz, S. (2020). *Actitudes del profesorado hacia la lengua de signos en el aula: Un estudio de caso*. *Investigación Educativa*, 22(1), 89-105.
- Márquez-González, M., & Rodríguez, A. (2018). El papel del profesorado en la implementación de la lengua de signos en las aulas. *Revista de Innovación Educativa*, 9(1), 55-72.
- Martín-Pérez, L. (2018). Estrategias inclusivas en el uso de la lengua de signos: Perspectivas del profesorado. *Journal of Inclusive Education*, 16(3), 78-93.
- Martín-Pérez, L. (2018). Estrategias inclusivas en el uso de la lengua de signos: Perspectivas del profesorado. *Journal of Inclusive Education*, 16(3), 78-93.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Rabal Alonso, J. M. (2021). Diseño curricular y lengua de signos: Hacia una formación docente inclusiva. *Revista RIIDICI*, 15(2), 60-72.
- Rodríguez, A., & Álvarez, R. (2019). Barreras en la implementación de la lengua de signos en educación. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 14(2), 101-117.

- Rodríguez, A., & Álvarez, R. (2019). Barreras en la implementación de la lengua de signos en educación. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 14(2), 101–117.
- Sánchez, J., Pérez, M., & Gómez, F. (2019). Políticas educativas y su impacto en el uso de la lengua de signos en las aulas. *Estudios de Políticas Educativas*, 11(2), 150-169.
- Universidad de Oviedo. (2022). *Informe sobre la formación en lengua de signos en los programas educativos*. Oviedo: Ediciones Universitarias.
- Zamora Jiménez, P. (2020). Creencias docentes y prácticas inclusivas. *Revista de Pedagogía Inclusiva*, 5(1), 12–29.