

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Marzo 2009 / Número 1 / Volumen 3



Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación



Dirección Editorial:

Cynthia Duk H.

Editor invitado presente número:

Ana Belén Domínguez

Comité Editorial:

Cecilia Loren

Arturo Pinto

Ofelia Reveco

Rafael Sarmiento

Mauricio Zepeda

Consejo Editorial:

Jaime Bermeosolo (U. Católica de Chile)

Rosa Blanco (OREALC/UNESCO)

Abelardo Castro (U. de Concepción, Chile)

Soledad Cisternas (U. Diego Portales, Chile)

Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid, España)

Windyz Ferreira (U. Federal de Paraíba, Brasil)

Paulina Godoy L. (MINEDUC, Chile)

Eliseo Guajardo (Secretaría Educación, Estado de Guerrero, México)

Seamus Hegarty (IEA, Inglaterra)

Álvaro Marchesi (OEI España)

Víctor Molina (U. de Chile)

Javier Murillo (U. Autónoma de Madrid, España)

Mariano Narodowski (Ministerio de Educación ciudad de Buenos Aires)

Selma Simonstein (U. Central de Chile)

Rodrigo Vera G. (Fundación HINENI)

Diagramación:

David Cabrera Corrales

Impresión:

Gráfica Kolbe, Fono: 773 31 58

Edita:

Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Mejora de la Escuela.

I.S.S.N. 0718-5480

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión con relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras, que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, en la que se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena, con necesidades educativas especiales (asociadas o no discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.

- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de noviembre, siendo las fechas de lanzamiento el 30 de Septiembre y 30 de Marzo (Ver normas de publicación en apartado final).

EDITORIAL

Cynthia Duk – Javier Murillo

ARTÍCULOS**La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe.**

Eliseo Guajardo

Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común.

Ximena Damm Muñoz

PRESENTACIÓN SECCIÓN TEMÁTICA

Ana Belén Domínguez

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA**Educación para la inclusión de alumnos sordos.**

Ana Belén Domínguez

La inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos.

Dra. Ruth Claros-Kartchner

Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos.

Carmela Velasco e Isabel Pérez

Los alumnos sordos y el aprendizaje de la lectura.

Jesús Alegría y Ana Belén Domínguez

El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos.

Moraima Torres Rangel

Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para el sordo en México.

Miroslava Cruz Aldrete

La alfabetización emocional de los alumnos sordos.

Marian Valmaseda Balanzategui

EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES**El proceso de un centro específico de sordos hacia una educación más inclusiva.**

Colegio Gaudem, Madrid

Pilar Alonso, Pilar Rodríguez y Gerardo Echeita

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas.

Autor: Domínguez, A.B. y Alonso, P.

Publicación: Málaga: Aljibe, 2004

La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera.

Autor: Acosta, V. (Dir.)

Publicación: Barcelona: Masson, 2006

sordo ¡y qué! Vida de personas sordas que han alcanzado el éxito.

Autor: AA.VV.

Publicación: Madrid: LoQueNoExiste, 2007

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

NORMAS DE PUBLICACIÓN

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



EDITORIAL

Ya no caben medias tintas. Una educación sólo puede ser considerada de calidad si es inclusiva: si es una educación de todos, con todos y para todos... sin exclusiones, sin barreras, sin limitaciones. De allí es posible afirmar que el mayor reto con que tienen que enfrentarse los sistemas educativos de América Latina para incrementar sus niveles de calidad, es acabar con las graves inequidades que le corrompen desde sus cimientos.

América Latina vive un momento clave para la mejora de la educación bajo condiciones de mayor igualdad, lo cual supone un importante desafío para las políticas públicas, las escuelas, las aulas y los centros de formación del profesorado. Así, si queremos una mejora de la escuela, tiene que ser una mejora de la escuela para ser más inclusiva. Esto es, una escuela que pone en el centro de su acción la búsqueda de respuestas educativas eficaces, adecuadas a la diversidad de circunstancias y características personales de sus estudiantes. Asegurar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos, con especial atención en aquellos más vulnerables o que, en razón de sus diferencias, se encuentran en riesgo de discriminación, exclusión y fracaso escolar, es la meta de la inclusión en educación. Una meta que no es otra que la de hacer efectivo el derecho que todos tienen a una educación de calidad.

Pero, reconozcámoslo, los pasos dados no siempre son los correctos. Aunque en la actualidad la mayoría de los países cuentan con políticas orientadas a fomentar la inclusión, son cada vez más intensas las presiones que fuerzan a una educación más elitista y selectiva, centrada en la obtención de resultados medibles a través de indicadores insuficientes, que no dan cuenta del desarrollo alcanzado por los estudiantes en su integralidad, ni menos consideran sus puntos de partida. De esta forma, persiste en demasiadas ocasiones la tendencia a considerar que la educación es un bien de mercado, que puede ser vendido y comprado, ser cedido y subrogado, incluso para obtener lucro. Y con ello, se refuerza la existencia de escuelas absurdamente competitivas que buscan la mejor “clientela” y excluyen a los que no cumplen los requisitos de entrada o los estándares durante el proceso escolar. Más aún, la fuerte presión a que están sometidas las escuelas para mejorar los resultados, sumado a la creencia de que la competición entre ellas es un factor positivo para el aumento de su nivel de eficacia, pone en mayor peligro de marginación y bajo rendimiento a los grupos más desfavorecidos o en desventaja. Para luchar contra esta tendencia, es necesario que los agentes educativos y sociales sigan trabajando, cada día con más ahínco, por conseguir una escuela más inclusiva, de calidad para todos.

Conscientes de todo ello, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile y la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) han decidido profundizar su colaboración para trabajar por una educación de calidad con equidad y publicar conjuntamente la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* en versión impresa y digital. RINACE es una red profesional de investigadores cuyo objetivo es fomentar el desarrollo de investigaciones educativas y potenciar su utilización para la toma de decisiones en el aula, la escuela y el sistema educativo.

De esta forma, a partir de este volumen 3, la Revista se inaugura en edición electrónica pasando a formar parte de las publicaciones oficiales de RINACE. Los dos números anuales aparecerán simultáneamente en papel y on-line (www.rinace.net).

Este número, y los siguientes, contempla una sección de artículos de temática libre y una sección monográfica coordinada por un editor invitado. En la presente edición, dos artículos conforman la sección de temática libre. En el primero de ellos, “*La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe*”, el profesor *Eliseo Guajardo* de México, analiza la evolución del proceso de inclusión en América latina, desde la perspectiva del cambio de terminología y las diversas representaciones y utilidades de conceptos que han emergido de importantes acuerdos internacionales, tales como el Informe Warnock y la Declaración de Salamanca. El artículo problematiza sobre los avances y retrocesos en la implementación de estos acuerdos en la región, a la vez que anticipa los desafíos que impondrá la Integración postprimaria y laboral de las personas con discapacidad.

El segundo artículo corresponde a un estudio sobre “*Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común*”, llevado a cabo por la profesora *Ximena Damm* de la Universidad Católica de Temuco, Chile. La autora discute los resultados obtenidos en una investigación de corte etnográfico, en el que participan un grupo de profesores de Educación Básica (primaria), dejando en evidencia los desafíos que aún quedan por asumir en el avance hacia un sistema educativo inclusivo.

La sección monográfica está dedicada a la problemática de la inclusión educativa de los estudiantes sordos y ha sido coordinada por la profesora *Ana Belén Domínguez*, Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. En la concepción y selección de artículos de esta sección están presentes los avances científicos, tanto en las concepciones que sustentan las actuales orientaciones para apoyar el proceso educativo de estos estudiantes, como también en las nuevas tecnologías disponibles para disminuir las barreras a la comunicación y el aprendizaje. En la Presentación de la sección monográfica, la profesora Domínguez describe en detalle cada uno de los artículos que lo componen.

F. Javier Murillo
Coordinador General
RINACE

Cynthia Duk
Director/Editor
Revista Latinoamericana Educación Inclusiva

ARTÍCULOS

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe

Integration and Inclusion of disabled students in Latin America and the Caribbean

Eliseo Guajardo Ramos

Resumen

En América Latina la atención a estudiantes con discapacidad ha tenido avances significativos a partir de la Declaración de Salamanca (1994), sobre todo en el ámbito de la Educación Básica. Sin que esto satisfaga las expectativas que se habían planteado desde este acuerdo internacional, lentamente el foco ahora está en la Educación postprimaria y en el empleo de las personas con discapacidad. Mientras esto ocurre, predominan dos enfoques de atención: la inclusión en ambientes normales y la atención en ambientes normalizados, ya sea en tránsito para la normalidad posible o permanente; pero que distan mucho de los de carácter protegido del pasado inmediato.

Palabras Claves: Inclusión; integración; no-exclusión; necesidades educativas especiales; discapacidad.

Abstract

In Latin America the attention to students with significant progress has been disabled from The Salamanca Declaration (1994), especially in the area of Basic Education. Without it meets the expectations that had arisen from this Agreement International, slowly now the focus is on the Post-primary education and employment of people with disabilities. Until this happens, two predominate approaches to care: the inclusion in normal environments standarized and care, either in transit for permanent or normalcy as possible, but that far of the protected nature of the immediate past.

Key words: Inclusion; integration; no-exclusion, special educational needs; disability.

Introducción

En América Latina la integración, primero, y la inclusión educativa después, ha transitado por un modelo denominado de doble vía. Esto es, los alumnos con discapacidad tienen la opción de ingresar a la Educación Básica desde la Educación Especial para ser integrados luego a la Educación Básica regular o directamente acceden a la Educación Básica ejerciendo su derecho a la inclusión.

Prácticamente ya no se habla de integración educativa, ahora se dice inclusión. A sabiendas de que es un concepto que abarca a poblaciones de mujeres y grupos originarios y no sólo a individuos con discapacidad.

Otro concepto que se está erradicando es el de necesidades educativas especiales (NEE), y reemplazando por el de barreras para el aprendizaje. Es como una reforma de segunda o tercera generación como ocurrió con los derechos humanos y las garantías individuales. A final de cuentas, se trata de derechos progresivos que todo mundo reconoce, pero que se van poniendo en práctica conforme las condiciones económicas y sociales lo permitan. El derecho a la salud, al trabajo y a la educación son derechos progresivos reconocidos por todo el mundo, pero que algunos países han logrado universalizar y otros los ejercen a través de la seguridad social, producto del trabajo y las conquistas laborales de los gremios y sindicatos. También los hay, en que sólo se accede a ellos en forma privada de acuerdo a sus recursos económicos personales.

No en balde se ha dicho en los diversos documentos internacionales que la discapacidad no es un asunto privado de las familias, sino que es una cuestión pública de la que los estados habrán de hacerse cargo porque rebasa con mucho la capacidad de la que puede ser capaz una familia, individualmente hablando. Las redes sociales de apoyo juegan un papel fundamental. Y bueno, las políticas públicas, sus instituciones, así como las civiles (ONGs y Fundaciones, etc.) están siendo solución en nuestros días.

El punto óptimo de desarrollo para las personas con discapacidad lo ilustra muy bien Gordon Potter de Canadá, al presentar algunos testimonios de ellos: *“nosotros queremos pagar impuestos, no vivir de ellos”*. Lo que resume que hay libre acceso al trabajo sin discriminación; a la educación sin exclusión alguna; y a la salud sin restricciones por motivos de discapacidad. En el fondo lo que pone en juego “pagar impuestos, no vivir de ellos”, es la dignidad de las personas.

La medida es precisamente esa: la dignidad. Cualquier cambio, reforma o transformación de las políticas públicas o de las teorías explicativas de la discapacidad, es válida siempre y cuando quede a buen resguardo su dignidad como personas. Si ha cambiado de integración a inclusión; si ahora se habla de barreras para el aprendizaje para colocar el obstáculo fuera y buscar su eliminación o remoción, en lugar de que las personas sean su propio obstáculo, bueno, todos estos cambios de enfoque, y otros, son válidos si no trastocan la dignidad de las personas y si, por el contrario, cada vez la respetan y la promueven. Entonces, se aceptan por los protagonistas que son quienes tienen que ver con el hecho de la discapacidad y su entorno.

Len Barton, un investigador inglés del Instituto de Educación de la Universidad de Londres que estudia la discapacidad en relación con la sociedad, advierte que las personas con discapacidad deben opinar en los enfoques mismos de cómo se aborda la discapacidad. Él mismo es una persona con discapacidad. Este enfoque es el que se emplea en la inclusión con las mujeres y con los pueblos originarios y sus culturas. La subjetividad juega un papel primordial para entender científicamente los fenómenos sociales y humanos. Nada más alejado del enfoque positivista de la ciencia que reivindica la objetividad metodológica y la anulación total del punto de vista del sujeto como investigador.

No obstante las posturas radicalmente distintas de las teorías, la transformación de la realidad es gradual, y no da vuelcos, se acomoda lentamente y a mediano plazo.

Todo comenzó con las Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Mary Warnock presidió la comisión que elaboró el informe que lleva su nombre para el Parlamento Inglés en torno a los derechos de los niños con discapacidad. Esto, ya de suyo era un logro, ya que partía del derecho. Este informe contenía varios principios fundamentales:

1. Ningún niño será en lo sucesivo considerado ineducable.
2. La Educación es un bien al que todos tienen derecho

3. Los fines de la Educación son los mismos para todos. La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas [NNEE] de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.
4. Las NNEE son comunes a todos los niños.
5. Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que recibirán educación Especial (EE), y los no deficientes que reciben simplemente educación. Si las NNEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.
6. Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.
7. Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NNEE. Se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes. Se utilizará, no obstante, el término “dificultad de aprendizaje” para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial.
8. Se adoptará un sistema de registro de los alumnos que necesitan prestaciones especiales en el que no se impondría una denominación de deficiencia sino una explicación de la prestación requerida.

Considerando las limitaciones presupuestales, la Comisión Warnock recomendó que todos los profesores recibieran como parte de su formación nociones para la atención de estos alumnos con “dificultades de aprendizaje”. Ya que la prestación adicional más valorada sería siempre la del profesor. Por otra parte, las escuelas de EE seguirán ofreciendo servicio a los alumnos que por su condición no accedan a las escuelas regulares y prestarían servicios a padres y profesores para recibir orientaciones. En otras palabras, serán centros de recursos para atender NNEE.

En el traslado de estos principios a los documentos de UNESCO bajo la asesoría de expertos como Mel Ainscow, Tony Booth y Semus Hegarthy, surge el término de “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) que ya aparece francamente en la Declaración de Salamanca (1994) cuya Conferencia Mundial preside Álvaro Marchesi. En esta Conferencia se formalizó, también, el término de “integración educativa” desde el mismo título de dicha Conferencia (“Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”). Aunque poco más de 10 años después, en un panel sobre del Congreso Internacional “Integración Educativa e Inclusión Social que organizó la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP, 2007), en el que participamos Tony Booth, Gerardo Echeita y yo. Echeita ante la polémica que se debatía con el asunto de la integración y la inclusión comentó una anécdota. Nos dijo que ante la traducción de los documentos para la Conferencia Mundial de Declaración de Salamanca la palabra inclusión no sonaba bien en español en esa época, por lo que se prefirió el término integración que parecía más castiza. Pero nada tenía que ver con aspectos conceptuales. Esto es, bien pudo haberse hablado de inclusión desde entonces para referirse a lo que se denominó integración educativa por más de diez años.

No obstante lo anterior, se ha insistido en que la inclusión es una acción más profunda a la que se ha referido la integración educativa. Rosa Blanco de la OREALC recalca que no hay que confundir la integración educativa de los alumnos con NEE a la escuela regular, con la inclusión de poblaciones marginadas y excluidas por la desigualdad social, trátase de mujeres, indígenas o migrantes. La inclusión, dice Blanco, es un paso más allá de la integración escolar, ya que ésta incorpora excluidos al sistema educativo sin adecuarlo; contrario a la inclusión, que adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos.

Lo mismo que Echeita, parafraseando a Ainscow, recomienda que si se habla de inclusión, entonces, para ser coherentes hablemos de “barreras para el aprendizaje” y no de NEE, ya que éstas se refieren, de acuerdo al

informe Warnock de donde se inspiraron, a “dificultades para el aprendizaje”. La primera remite a obstáculos afuera y la segunda internos, propios del sujeto.

Abundando en esto de la terminología, en México acuñamos un conjunto de diferenciaciones para referirnos a las acciones emprendidas con la reorientación de los servicios de EE. Decíamos, conceptos operativos ya que de acuerdo a la definición nuestra realidad variaba, y como había que operar un cambio, los conceptos podían apoyar o dificultar dicho cambio.

Denominamos “integración educativa” para quienes estaban en la escuela regular o en los servicios de EE, pero con el mismo currículo de Educación Básica - en México, la mayoría de los servicios de EE antes de la reorientación de la EE (1992-1999) contaban con currículos paralelos -. Reservamos el de “integración escolar” para los que, por acción de la EE, accedían a la Educación Básica en la escuela regular. Y, la “inclusión” se produce cuando la propia escuela regular, sin necesidad de que intervenga EE acepta al alumno con discapacidad. Se trata de un continuo cada vez más deseable en materia de derechos del niño a los servicios educativos. Y no nos referimos al continuo de dificultades del alumno en cuanto a sus NEE, ya que, independientemente de su grado de discapacidad, podía acceder a la escuela regular. Advertimos que hay alumnos con discapacidades más severas que otros en la escuela regular y quienes con una de carácter más leve preferían asistir a servicios de EE. Es el contexto de la escuela regular y de las familias los que hacen la diferencia para la integración con éxito, no el grado de discapacidad de los alumnos.

Enfocado así, no hay por qué diferenciar las NEE ligadas o no ligadas a la discapacidad. Se prefiere relacionar más bien las NEE al currículo básico. La interacción entre el alumno y el currículo es lo que puede o no propiciar las NEE y no una discapacidad, ya que hay casos de NEE sin discapacidad. Y para ser coherente con el principio de denominar estas dificultades en función de las necesidades y no de una característica del niño -su etiqueta- serían sólo aquellas que para resolverlas requieren de la intervención de un apoyo adicional o diferente. Esto es, no todas las dificultades frente al currículo son NEE, sólo aquellas cuya solución depende de un apoyo o intervención adicional.

Luego, entonces, oponerle a las NEE como “dificultades para el aprendizaje”, como se dijo en el informe Warnock, el de “barreras para el aprendizaje” como ahora se impone por la constelación conceptual de la Inclusión, tiene sentido. Pero no lo tiene, si en lugar de poner el acento en las causas internas (NEE, Warnock) o en las causas externas (“barreras”), se pone en la *interacción* con el entorno escolar, o más específicamente, curricular. O sea, ni en lo puramente interno (organicista) ni en lo puramente externo (conductista) sino en la interacción (constructivista) de ambos de forma compleja y relativa.

Lo que a la Comisión del Informe Warnock le parecía importante era no obviar la dificultad para que los niños con NEE tuvieran el apoyo como un derecho frente al estado, y no se diluyera o escamoteara el acceso a recursos adicionales (dicho así y no alternativos). También la Comisión recomienda eliminar las etiquetas de clasificación por lo que diagnosticar a los niños por discapacidad específica no sólo no aporta a la solución sino que juega un papel discriminatorio. Aquí está hablando de no referirse a la clasificación por deficiencia orgánica como es el de ciegos, sordos, deficientes mentales, etcétera.

Pero el término discapacidad, en general, sí es necesario para *visibilizar* los casos que requieren el apoyo como un derecho, sin tener que recurrir tampoco al término equívoco, como ya se dijo, de “dificultades para el aprendizaje”. Que por otra parte, como sabemos, la Organización Mundial de la Salud (OMS, ONU) diferencia entre deficiencia y discapacidad, la primera referida a lo puramente orgánico y la segunda al desempeño como parte de las expectativas de su entorno social.

Si hablamos de los conceptos como herramientas para la transformación de la realidad, no es anodino denominar de una u otra forma a la realidad. Más aún si parte de esa realidad a la que nos referimos no ha sido aún transformada. Aquí viene a cuento lo que ya hemos referido en otra parte, el vocablo “integración” no existe en la lengua *mixe* de Oaxaca, México. Y cuando un colega en visita a una comunidad *mixe* le preguntó al “tata mandón” (el anciano con mayor autoridad moral y política) por qué no existe esa palabra en *mixe* - preocupado porque él iba con la misión de hablarles de la integración educativa -, le respondió: “no existe la palabra integración porque no hay desintegración en la comunidad.

No se necesita la integración si no hay desintegración”. Bien, pues con esa filosofía nosotros tendríamos que seguir hablando de integración si continúan alumnos desintegrados en los servicios segregados de EE.

No hay que negar que el concepto NEE es muy ambiguo, y eso ha sido más que su defecto, su virtud. Ya que es un concepto flexible para referir una realidad compleja y variable. Por ejemplo, si como es nuestro caso, está ligado al currículo básico más que a la discapacidad, es relativa sólo a ese currículo y no al paralelo de la EE tradicional.

Asimismo, un currículo rígido propicia más casos de NEE que un currículo flexible. Luego entonces, los países que cuentan con currículos flexibles en comparación con los que tenemos uno rígido, al referirnos a las NEE no estamos hablando de la misma población.

No serían datos comparables. O más en detalle, las NEE no son predecibles fuera de la realidad escolar y antes de que se propicie el hecho educativo. Al menos a los alumnos habría que darles la oportunidad de que en forma concreta se pudieran propiciar sus NEE y no anticiparlas a modo de prejuicio. En pocas palabras, las NEE son relativas y diagnosticarlas es sumamente complicado.

La post primaria y la integración laboral

En un sentido o en otro, hay en nuestros países mayor conciencia por la inclusión educativa. Gradual y sostenidamente se avanza y se retrocede en los derechos de las alumnas y los alumnos con discapacidad para una educación básica de calidad en nuestras escuelas regulares. Salamanca (1994) logró imponer una cultura de la integración y la inclusión en los sistemas educativos públicos latinoamericanos a través de múltiples y variados esfuerzos desde la OREALC (Santiago UNESCO), con Rosa Blanco a la cabeza.

Ahora se perfecciona y se quiere consolidar ese esfuerzo con un sistema de referencia latinoamericano como es el Sistema de Información Regional sobre Necesidades Educativas Especiales (SIRNEE) de la OREALC, UNESCO, piloteado en varios países de la Región.

El reto ahora es cruzar la línea de la primaria, ya sea hacia la consecución de estudios a la secundaria o hacia la incorporación laboral. Está visto que nos enfrentamos a dificultades propias del sistema más que de los alumnos o egresados. Hay países que hacen esfuerzos por integrar en un solo bloque de básica los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Este hecho coadyuva a que lo logrado en el los niveles de preescolar y primaria se puedan transferir a secundaria, al menos como una base para no partir de cero. Todos sabemos que en la secundaria prevalecen criterios de una fuerte tradición de exclusión, y que la compartimentalización de su currículo en materias disciplinares por docente hacen extraordinariamente complejo este nivel educativo, no sólo para los alumnos con discapacidad sino para todos los alumnos. Hay países, como Argentina, donde en algunas provincias la secundaria cuenta con un solo maestro por grupo; o en México, cuya modalidad de telesecundaria es con un solo docente. Pero, aun así prevalece el modelo medieval universitario de la secundaria en casi todo el continente.

Por lo que toca al mundo del trabajo, están las restricciones legales que prohíben el practicar de los aprendices. Y cualquier trabajador debe contar con las prestaciones de ley completas, desde el ingreso al centro laboral. No obstante, los ejemplos de integración laboral con los que contamos son sumamente ilustrativos en cuanto a las prestaciones laborales no discriminatorias hacia la población con discapacidad, cuestión muy importante porque no hay medios términos para el desempeño como trabajador. Lo que exige un trabajo muy completo desde su inicio laboral. No obstante, no deja de existir el trabajo protegido como necesario aún. Y así como hay una integración al currículo básico pero en un centro de EE, y hay una integración e inclusión a la escuela regular de alumnos y alumnas con discapacidad, hay un trabajo en centros protegidos y en centros laborales abiertos a la diversidad de sus trabajadores con y sin discapacidad. Se podría decir que en ambos casos son cuestiones de integración laboral, pero en el primero se accede al empleo y en el segundo al mercado del trabajo. Hay una gran distancia en el contexto de cada uno; no cabe duda que estamos ante un modelo de integración e inclusión de doble vía, tanto en lo educativo como en lo laboral.

En la última convocatoria al premio de integración laboral “Florentina González Ciprés” (2008) de Confederación de Asociaciones para la atención de niños y jóvenes con discapacidad Intelectual (CONFE), en México, se presentaron trabajos muy interesantes de todas las entidades del país tanto de instituciones públicas como privadas (ONGs). Este premio nos ha permitido, más que las cifras estadísticas, una gran selección de los mejores trabajos al respecto. Las empresas que protegen el trabajo de los jóvenes con discapacidad intelectual lo están haciendo preservando la dignidad personal y todos los derechos laborales. Pero hay cada vez más trabajos que son de colocación laboral en servicios al cliente tipo franquicia Mc Donald’s. En los trabajos que entraron a concurso incluyen entrevistas a empleadores para indagar el grado de satisfacción que ofrece el trabajo de estos jóvenes. La mayoría coincide en señalar la puntualidad, la honestidad, la relación con sus compañeros, el que nunca faltan a trabajar y que son solícitos y cooperativos en todo momento. Destacan los aspectos de relación como idóneos. Lo anterior en abierta competencia con sus compañeros de trabajo, sin condescendencias.

El corporativo de empresas de servicios exitosos ha abierto las puertas para al mercado laboral de las personas con discapacidad intelectual. Ellos operan en México y América Central. No tienen duda del buen trabajo de estos jóvenes.

Los resultados son lentos, pocos y falta mucho por recorrer en el espacio de la post primaria desde el punto de vista académico y laboral, alternativamente. Pero, no cabe duda que estamos muy lejos de la segregación de hace poco más de 10 años. Esto es, antes de Salamanca (1994).

Después de la inclusión, la no-exclusión

Varios autores, entre ellos Gerardo Echeita, advierten que la no-exclusión es una condición de mayor idoneidad que la de la propia inclusión. Porque para hacer que sea necesaria la inclusión se requirió antes de un proceso de exclusión. Y la no-exclusión resulta, entonces, superior. Hablaríamos de una no-exclusión activa y consciente, no de una espontánea e inconsciente. Aún así, la no-exclusión inocente es superior a la inclusión.

Hay en el sistema educativo una no-exclusión espontánea con relación a los alumnos que con alguna discapacidad que ingresan a la escuela y a lo largo de su vida escolar no presentan NEE. Son los casos de alumnos que en silla de ruedas o con muletas van sorteando las dificultades de acceso de sus necesidades especiales. Ocurre con mayor mérito en las zonas rurales, ya que los niños que con discapacidad acuden a estas escuelas no tienen otra opción, ya que muchas veces es la única escuela en kilómetros a la redonda y

son admitidos por defecto más que por virtud del sistema. Estas oportunidades son aprovechadas por los alumnos, y si coinciden con profesores que van resolviendo las dificultades con auténtico profesionalismo, logran concluir con éxito los estudios. Se trata de una casuística oculta y que comienza a conocerse dado el valor que ahora se la ha venido dando a la integración e inclusión educativa.

El valor de conocer estos casos alentaría al sistema regular de Educación Básica, ya que mostraría un esfuerzo genuino que ya se ha venido haciendo y que hace posible sin grandes recursos y técnicas sofisticadas, simplemente con ética y llevando a sus últimas consecuencias los preceptos educativos que son comunes para todos. Podríamos apelar a esfuerzos sencillos, pero no simples ya que derivan de acciones complejas que son consideradas por los profesores cuando dan cuenta de estas experiencias.

En México, en 1996 se realizó un Registro Nacional de Menores con Discapacidad a través de las escuelas primarias de todo el país. Los alumnos de primaria eran los informantes sobre sus hermanos con alguna discapacidad que no acudían a la escuela y los propios alumnos que con discapacidad sí asistían a las mismas. No se ha repetido esta experiencia porque se pensó que el censo 2000 superaría esta acción demográfica.

Lo que permitió este ejercicio es que hay más alumnos con discapacidad en las escuelas regulares de lo que se suponía. Por debajo del 1% en la mayoría y en las comunidades que se aproximan al 1% son comunidades de alto índice de inclusión. Se trata de zonas que no son precisamente las urbanas. Estos datos los presentamos en el Congreso de EE de Iguazú, Brasil en 1998. Y la región urbana que mayor índice guardaba era Coahuila debido a una campaña de preinscripción que se hizo en el estado con respecto al derecho de todos a tener un lugar en la escuela regular. Realizada dicha campaña no desde EE, sino desde el sistema de Educación Básica en su conjunto.

Como pudiera apreciarse hay un conjunto de hechos importantes, pero no sistemáticos y consistentes con respecto a la inclusión y hasta lo que podría denominarse muy incipientemente la no-exclusión. No obstante, poco relevantes ante la magnitud de los sistemas de Educación Básica. Lo que nos queda claro es que para incursionar en este campo de la inclusión y el de la no-exclusión se trata de una amplia constelación sistémica de hechos cotidianos y de una multiplicidad de actores que ya en su conjunto pudieran tener un impacto significativo en el sistema de la Educación Básica. Es de una complejidad que abarca varias dimensiones escolares y extra-escolares como parte de su contexto.

Luego entonces, lo que es la integración, la inclusión y lo que aquí hemos denominado la no-exclusión, no son etapas lineales que se van cumpliendo progresivamente en un calendario. Hay avances y retrocesos, no todos los cambios conducen a un progreso. Ni se trata de una evolución natural del sistema educativo como si se tratara de la evolución de las especies sobre la faz de la tierra.

Los enfoques de la integración hasta los de inclusión dados en el tiempo histórico desde Mary Warnock, hasta la versión de la Conferencia Mundial de una Educación para Todos (EPT, 2000) han tenido un ingrediente ideológico favorable a los derechos humanos de las personas con discapacidad, a una educación sin exclusiones. Cuando este enfoque ideológico se debilita o contrarresta hay retrocesos en la inclusión. La representación ideológica de las administraciones en los gobiernos e instituciones internacionales y multilaterales influye decisivamente en estos avances y retrocesos. Son olas y contra olas diría un conocido investigador en ciencia política Samuel P. Huntington. El mismo Álvaro Marchesi cuando evalúa las diferentes leyes de educación españolas, entre los temas que aborda es el de la integración educativa, desde el punto de vista ideológico.

Entonces, poner en secuencia lineal la integración, la inclusión y la no-exclusión es un asunto ideológico. También, como si fatalmente estuviéramos condenados al progreso y por lo tanto sólo bastara esperar en el tiempo a que las etapas se cumplan y quedar así erróneamente en el inmovilismo. Los Derechos Humanos han sido conquista de lucha y no graciosa dádiva.

Un ejemplo de la inmovilidad lo representa lo que ha pasado en México en los últimos años con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU. México fue su impulsor en el concierto de las naciones; aquí nació su iniciativa a principios de los años 2000 y se fue tejiendo con la participación de un gran número de personas e instituciones públicas y privadas. Cuando se aprobó en la ONU en el 2007, y fue reconociéndose por las legislaturas en cada país miembro, México fue el único país que aprueba la Convención en su Senado “con reservas”. La cuestión sobre las decisiones de la herencia de bienes no tutelada a las personas con discapacidad intelectual fue la controversia, violentando los derechos a la autodeterminación de las personas adultas con discapacidad intelectual. La paradoja es que México impulsó la Convención y luego, al final, le pone reservas a su iniciativa. Reitera esta postura al dejar perder un lugar en la Comisión Internacional de Seguimiento de la Convención, lugar que ya tenía ganado por ser el país de la iniciativa. Dicho lugar debía ser ocupado por Gilberto Rincón Gallardo, Presidente de la Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) hasta su muerte reciente. Al no ser nombrado su sustituto el lugar vacante se perdió para México. Esta pérdida fue deliberada por parte de un Gobierno Federal según la opinión de algunas ONGs prestigiadas en el país, ya que suponen que la actual Administración Federal no se interesa en encabezar un movimiento porque ha dado muestras ideológicas que no es su prioridad.

Ideológicamente hablando, los avances que en materia de inclusión se dan en el campo de las mujeres, de los pueblos originarios, de poblaciones migrantes o de individuos con discapacidad hacen una sinergia favorable en el resto de los ámbitos de exclusión social. Una alianza estratégica en la diversidad de poblaciones e individuos por la inclusión educativa no puede postergarse. Sobre todo si se sabe que lo logrado hasta ahora requiere de mantenimiento, vigilancia y de observatorios ciudadanos si no se quiere que haya retrocesos; los gobiernos cambian pero la sociedad permanece. La exigibilidad social de los derechos es una materia pendiente en muchos de nuestros países de América Latina y el Caribe.

Conocer los avances ayuda, los riesgos también. Algunos riesgos han estado en las modificaciones legislativas, que no sólo son preceptos, y bien sabemos que las acciones sociales no se dan por decreto, pero sí conllevan respaldos financieros a su favor.

En el año 2000, por ejemplo, aprobada por unanimidad por la Comisión de Educación del Senado de la República una adición a una fracción del Art. 75 de la Ley General de Educación (LGE, 1993) al apartado de Sanciones que dice: “*será sancionado todo aquel prestador de servicios que niegue su acceso a menores con discapacidad*”. Faltó que pasara al Pleno para su aprobación y seguir su curso. El Presidente, en ese entonces miembro destacado del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), consideró que su gremio quedaba vulnerable a la sanción y no lo turnó para su aprobación definitiva. Paradójicamente, retrocedió ante un avance a la no-exclusión cuando el SNTE había suscrito públicamente la Declaración de Salamanca (1994) en una Conferencia Nacional (Huatúlco, 1997).

La confianza en los avances de Huatúlco (1997) hizo suponer que se aprobaría la mencionada iniciativa, que contrarrestaría la modificación que la Cámara de Diputados había hecho al Art. 41 de la LGE (1993) en lo referente a que abrió la posibilidad al currículo paralelo para los menores con discapacidad y con ello, al posible fortalecimiento a servicios segregados de EE.

Así la modificación del Art. 41 de la LGE (1993); la postergación de la aprobación a la adición de una fracción al Art. 75 de la LGE (1993); y la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con reserva, son acciones cuya paternidad tienen la misma ideología excluyente.

Así como en México hay que mantenerse alerta sobre los avances y los retrocesos del proceso de inclusión educativa, en América Latina y el Caribe habrá que identificar dónde están esos agentes del cambio y del retroceso, si queremos avanzar más rápido en la no-exclusión de poblaciones e individuos. Más ahora, que los retos son mayores en la búsqueda de logros en postprimaria y en la integración laboral de los jóvenes con discapacidad.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, Mel; Tony Booth; et. al. (2002) “Índice de inclusión; desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas”, CISIE, Santiago.
- Barton, Len (1998) “Discapacidad y sociedad” Ed. Morata, Ediciones, Madrid, España, pp. 283 páginas.
- Blanco, Rosa (2006) “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy, Ed. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación (REICE) Vol. 4. No. 3.
- Echeita, Gerardo (2006) “Educación para la inclusión o educación sin exclusiones, Ed. NERCEA, Madrid, España.
- Guajardo, Eliseo (2007) “Inclusión e integración educativa en México” Conferencia Magistral, Congreso Internacional: Integración Educativa e Inclusión Social, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Puebla, México.
- Guajardo Ramos, Eliseo (1998) “Integración e inclusión como una política pública, III Congreso Internacional de EE, Igazú, Brasil Hegarty, Seamus, A. Hodgson, L. Clunies-Ross, Guillermo Solana, Alvaro Marchesi Ullastres (1988) “Aprender juntos: La integración escolar” Ediciones Morata, Madrid, p.p. 227 INEGI (2000) XXII Censo General de Población y Vivienda, México.
- Marchesi, A. y Martin, M. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.: Alianza Editorial, Madrid.
- OMS, (2001) “CIDDM-2: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud”, Ginebra, Suiza.
- UNESCO (1994) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Ministerio de Educación de España y UNESCO, Salamanca, España.
- UNESCO (2000) Foro Mundial sobre la Educación, Cumpliendo con nuestros compromisos, Dakar Senegal
- SEP (1997) “Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad (SEP.SNTE) Huatúlco, Oax. México.
- Warnock, H. M. (1978) Special Educational Needs, Report of the committee of enquiry in to the education of handicapped children and young people, Ed. Her Majesty's Stationary Office, London.

Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común.

Representations and Attitudes of teachers in front of Integration of children with Special Needs Education in the regular classroom.

Ximena Damm Muñoz

Resumen

Los objetivos planteados en el estudio fueron describir las representaciones y actitudes del profesorado acerca de la integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales, e identificar las formas de relación que se establecen entre profesores/as con niños/as integrados en el aula común. Para tal efecto se indagó en prácticas pedagógicas de 4 profesores de enseñanza básica. Metodológicamente, la investigación es de corte cualitativo cuyo diseño es el estudio de casos. Las conclusiones dan cuenta de que los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes de indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación. Las representaciones del profesorado sobre estos niños dan cuenta de que aún persiste la representación del modelo clínico rehabilitador como el más adecuado a las necesidades de aprendizaje de los niños.

Palabras claves: Representaciones docentes, actitudes, integración escolar.

Abstract

The goals outlined in the study were: to describe the representations and teacher attitudes about school integration of children with special educational needs and to identify ways of relationship between teachers with children in the classroom common to this effect was questioned in teaching practices of 4 teachers in basic education Investigation Methodologically is qualitative whose design is the study of cases. Findings show that teachers demonstrate in their teaching attitudes of indifference, overprotection, low expectations and acceptance. The representations of teachers on children with special educational needs realize that persists even thinking of clinical rehabilitative model as the most appropriate for the learning needs of children.

Key words: Teacher representations, attitudes, school integration.

Introducción

Actualmente el sistema educativo nacional está incorporando a las aulas niños que presenta algún tipo de necesidad educativa especial. Los establecimientos, ya sea por la vía de proyecto de integración o sin éste, han tratado de responder a esta necesidad imperante, presente en la realidad educacional chilena.

Si bien es cierto existe una serie de recomendaciones para el éxito de los proyectos de integración, algo ha dificultado este gran reto. El informe de la UNESCO, UNICEF y fundación HINENI, en el ciclo de debates “*Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*” efectuado en Chile en septiembre de 2000, dan a conocer una serie de cuestiones enfocadas hacia el logro de una integración efectiva. Entre éstas se plantea que no basta sólo con legislar para conseguir el objetivo de la atención a la diversidad, y de manera especial, a la atención de los niños/as y jóvenes con discapacidad.

También se alude a la falta de capacitación de los profesores, falta de apoyo de especialistas, falta de recursos y condiciones de infraestructura, entre otros.

Otro aspecto que destacan es que se han de efectuar cambios en las actitudes del profesorado y en las prácticas educativas para avanzar hacia una educación inclusiva. Se expone claramente la importancia de la actitud de aceptación, de respeto y valoración de las diferencias.

Considerando estos testimonios se puede inferir que todos los involucrados en el proceso de formación de personas, ha de incorporar en su actuación pedagógica actitudes que den cuenta de ciertos valores y principios como el de calidad y equidad, de manera de proporcionar una educación en igualdad de condiciones a los estudiantes que requieran de apoyos más especializados para avanzar en el currículum ordinario.

En el informe de la jornada de reflexión “La integración Escolar en Chile” realizada por la RIE (Red de Integración Educativa) en octubre de 1998, se releva la importancia de la sensibilización a padres, alumnos, profesores de manera amplia y sistemática. De igual manera, se analiza el tema en relación a los tipos de apoyo que requieren los alumnos y que no sólo se han de considerar aquellos de acuerdo al tipo de discapacidad, sino que tiene gran relevancia la actitud de los docentes y su formación.

Larrive (1982), citado en Verdugo (1995) afirma que: “*Mientras que la integración puede ser impuesta por la ley, el modo en que el profesor responde a las necesidades de sus alumnos puede ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la integración que cualquier estrategia administrativa o curricular*”(p.79). Por lo tanto, el cambio de actitud como suceso deseable, ha sido una constante en todos los programas de acción para la atención educativa, como lo ha sido también en otros ámbitos, como la salud, la recreación, etc.

Asimismo, Marchesi y Martín (1998) exponen que podrán existir orientaciones y principios que definan el currículum para hacer posible la integración de estos niños a la escuela regular, pero esto no es suficiente para responder adecuadamente a sus necesidades. Es necesario efectuar una reflexión permanente sobre la cultura escolar y sus modelos organizativos y de igual manera, remirar la práctica educativa con el fin de indagar sobre las actitudes y expectativas que tengan los profesores hacia estos alumnos.

Representaciones del profesorado y la atención de las necesidades educativas especiales en el aula.

Las representaciones y creencias con respecto a las necesidades educativas especiales y la posibilidad real que tienen niños y niñas de integrarse al sistema educativo se han puesto en evidencia en las actuaciones pedagógicas del profesorado.

En relación al tema, Magendzo (1997) expone que no concuerdan las exigencias educativas con los principios de equidad y calidad, y por otra parte, avanzar en un proceso de transformación cultural, implica modificar concepciones dominantes de la cultura escolar que se expresan, por ejemplo, en prácticas autoritarias, poco participativas y todo aquello que tienda a negar a niños y jóvenes su calidad de sujeto de derecho.

Según planteamientos de Ainscow (2001): *“Las escuelas, como otras instituciones sociales, están influidas por las percepciones de la categoría socioeconómica, la raza, el idioma y el género. Es esencial preguntarse cómo influyen estas percepciones en las interacciones de la clase”* (p.25).

De acuerdo a lo anterior, en el ciclo de debates organizado por la UNICEF, UNESCO & HINEN (2001), sobre la inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular, uno de los obstáculos para llevar a buen término el proceso de integración, consistiría en la dificultad para lograr un cambio en las representaciones y creencias que tienen los agentes educativos con respecto a las posibilidades de aprendizaje de las personas con discapacidad.

Muchos estudios realizados en torno a las representaciones, creencias y actitudes de los profesores frente a la integración escolar, dan cuenta de que aquello que el profesor piensa sobre integración, se verá reflejada en la puesta en marcha que hace de la misma (Parrilla, 1992). Asumir la diversidad, desde sus diferentes dimensiones, como aquellas de tipo cultural, de capacidades, motivaciones y expectativas, desde los más a menos dotados, como es el caso de los alumnos discapacitados, implica un gran reto, debido al conjunto de creencias, representaciones y estereotipos que maneja la sociedad, de las personas discapacitadas, y por consiguiente con las concepciones que se va formando también el profesorado. Las representaciones que tienen los individuos sobre determinado hecho, objeto o persona, en este caso el profesorado que trabaja con niños que tienen discapacidad en el aula común, traspassa la actuación pedagógica, dejando entrever lo que piensan o imaginan sobre estos niños.

La representación social puede definirse como imágenes, conjunto de significados, sistema de referencia, categorías que nos permiten, comprender, interpretar, clasificar, hechos, fenómenos y personas que tienen algún vínculo con nosotros mismos (Jodelet, 1993). En función de la forma de ver la realidad y comprenderla Delval (1995), expone que las representaciones son formas de ver, comprender, interpretar o concebir la realidad, no de un modo casual, sino producto de una construcción social. Son constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, de sus experiencias en el mundo.

Las representaciones y creencias que tenga el maestro en relación a los niños con Necesidades Educativas Especiales sin duda alguna que se verán reflejadas en la actitud que evidencie en el aula. Y es precisamente en relación a este aspecto que se ha puesto de manifiesto como uno de los principales obstáculos para llevar a cabo el proceso de integración.

Frente a lo anterior cabe plantearse las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la representación que tiene el profesorado frente a las necesidades educativas especiales?
- ¿Cuál es la actitud del profesorado en el aula frente a la integración escolar de niños/as que presentan necesidades educativas especiales?
- ¿Cómo se relaciona el profesor o profesora con el o los alumnos integrados?

Para dar respuesta a las interrogantes de la investigación se formularon los siguientes objetivos:

Objetivos del Estudio

- Describir las representaciones mentales que tiene el profesorado de educación básica, acerca de la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.
- Identificar formas de relación que establecen los profesores/as con los niños integrados en el aula común.
- Analizar las actitudes de los profesores/as frente a los niños/as que presentan necesidades educativas especiales y que están integrados en el aula común.

Marco Metodológico

La metodología utilizada corresponde a la de corte cualitativo, la que se caracteriza por hacer una descripción detallada de los hechos y acontecimientos que acontecen en un determinado escenario social. Un estudio cualitativo busca comprender su fenómeno de investigación en su ambiente natural para indagar sobre lo que piensa la gente, sus actitudes, etc. Su intención no es generalizar los resultados a poblaciones mayores, se fundamenta más en un proceso inductivo que deductivo, involucra la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociarlas con números. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003).

Se opta por un estudio de caso, ya que permite dar respuesta a los intereses de indagación sobre un tema específico y en un determinado contexto. Lo que interesa es la profundidad de la investigación, más que la posibilidad de generalizar los hallazgos. En este estudio, indagar en lo que piensa el profesorado con respecto a los niños que están integrados en sus aulas, y las actitudes de los docentes frente a estos alumnos.

Participantes

La población en estudio estuvo conformada por cuatro profesores y profesoras de un establecimiento educativo municipal de la ciudad de Temuco que atiende a niños/as correspondientes al Nivel Básico 1 y Nivel Básico 2.

Técnicas de acceso a los datos

Para indagar sobre el tema de las actitudes, valores e interacciones que se establecen en el aula, se utilizó la observación no participante como procedimiento. Para tal efecto se tomaron registros en video de las diferentes sesiones observadas. Este recurso proporcionó mayor cantidad de información, con mayor rendimiento y menor esfuerzo que otro tipo de registros, además que permitió analizar conductas verbales y no verbales, como también contenidos de discurso (Hernández et al., 2003).

Una vez observado el video, se plasmó la actuación pedagógica en un registro etnográfico. "A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo, de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado." (Rodríguez, Gil & García 1996, p.44).

Para profundizar sobre las representaciones de los profesores se aplicó una entrevista no estructurada después de 10 días de efectuadas las video grabaciones. La entrevista no estructurada es más flexible y suelen planearse para adaptarse a los sujetos y a las condiciones dentro de las que se desarrollan. Los sujetos tienen la libertad para ir más allá de la simple respuesta y expresar sus puntos de vista en la forma que deseen (Ary, 1999).

Otro instrumento aplicado fue el cuestionario, el cual es definido como un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, las preguntas deben ser claras y comprensibles, no deben incomodar a quien

las respuestas, deben referirse a solo un aspecto, no deben inducir la respuesta, el lenguaje utilizado debe responder a las características socioculturales del respondiente (Hernández. et al., 2003).

Procedimientos

La información obtenida a través de los diferentes instrumentos y procedimientos utilizados, se analizó y se redujo en función del tópico de la investigación, estableciendo categorías para su posterior análisis. Para otorgar mayor credibilidad a la investigación se utilizó la triangulación de las diferentes fuentes aplicadas para la obtención de los datos. La triangulación es la técnica más conocida y utilizada en la investigación cualitativa en relación a los criterios de credibilidad, rigurosidad y científicidad, los cuales son equivalentes al de validez de los hallazgos de una investigación de carácter cuantitativo (Briones, 1989).

Resultados

1. Análisis de las actitudes y representaciones que tiene la profesora de primer año básico de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

a) Actitud de la profesora en el aula con el alumno con NEE.

En general, al hacer análisis de la práctica pedagógica de la profesora de aula, se evidencia una actitud positiva de aceptación, afecto y preocupación por el niño integrado. Considerando la manera como desarrolla la clase, ésta evidencia una actitud positiva frente al alumno, ya que se preocupa por ubicarlo en la primera fila, cerca de ella y del pizarrón, además hace una adaptación al mobiliario, acorde a la necesidad educativa que presenta, en este caso un problema motor.

b) Formas de relación profesora alumno con NEE.

La forma en que la profesora se relaciona con el alumno integrado es a través del lenguaje verbal y no verbal, usa preguntas orales, ya sean vinculadas con algún tema emergente de la clase, preguntas directas al alumno relacionadas con el tópico de enseñanza y preguntas cuya finalidad es obtener información sobre el estado de ánimo del alumno integrado.

Profesora – Alumno integrado: “*Y el Gonzalo, ¿por qué está feliz?*” (Registro etnográfico).

La utilización del lenguaje no verbal se observa en el contacto visual que establece con el alumno, las sonrisas y la proximidad física.

Profesora – Alumno integrado: “*Ahora si que está completa, ¿cierto...? Gonzalo ¿Quién es?, Gonzalo ¿Quién está ahí? (mira al alumno y sonríe)*” (Registro etnográfico).

c) Representaciones que tiene la profesora de los niños con NEE.

La profesora conceptualiza las NEE, según la entrevista, como aquellos niños que requieren atención especial y los identifica como alumnos que poseen dificultades en lectura y matemáticas, incluyendo también aquellos que poseen trastornos motores y de aprendizaje lento, reflejándose su opinión en la cita siguiente:

“*Son niños que necesitan de una profesora de educación diferencial para aprender a leer*”
“*Tienen dificultades para aprender a leer y en matemáticas... niños con problemas motores y niños de aprendizaje lento*” (Entrevista).

La profesora, percibe al alumno integrado como aquella persona que se le dificulta mucho el aprendizaje, y hace evidente sus bajas expectativas, al declarar que:

“Son niños que necesitan de una profesora de educación diferencial para aprender a leer; tienen dificultades para aprender a leer y en matemáticas” (Entrevista).

“Puede aprender, pero no al mismo ritmo que el grupo de la clase” (Entrevista).

Asimismo, esto se hace visible en la clase, en un instante en el cual otorga una tarea distinta del grupo curso. Los sentimientos que le inspiran los niños con necesidades educativas especiales son: protección, ayuda y afecto, considera que son más cariñosos que los otros niños, que presentan dificultades en el área social y resalta la idea que son seres divinos:

“Son unos ángeles, me conmueven” (Entrevista).

2. Análisis de las actitudes y representaciones que tiene la profesora de segundo año básico de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

a) Actitud de la profesora en el aula con la alumna con NEE.

Al observar la clase, se evidencia claramente una actitud negativa, la que se constata, a través de la indiferencia por parte de la profesora con respecto a la participación de la alumna integrada en el desarrollo de la clase, La ubicación de la alumna en el aula, no le permite participar en la clase, ni le favorece la comprensión de instrucciones y preguntas efectuadas por la profesora, debido a que está ubicada al final del salón junto a otros tres niños.

Al contrastar el discurso de la profesora, con lo visualizado en el aula se constata claramente una disonancia:

“Los niños participan de todas las actividades, hago adaptaciones curriculares y me preocupo por que cada niño avance en su tarea” (entrevista).

b) Forma de relación profesora alumna con NEE.

Se observa claramente, en casi todo el desarrollo de la clase, una actitud de indiferencia, ya que no manifiesta interés por interactuar con la alumna, frente a esta dinámica la alumna integrada denota una actitud de indiferencia con respecto al desarrollo de la clase, no interviniendo frente a las preguntas planteadas por la profesora y no atendiendo a las instrucciones, además la actitud corporal de la alumna evidencia aburrimiento y desatención.

(Alumna se inclina hacia atrás con la silla, mira el cielo raso) (Registro etnográfico).

c) Representaciones que tiene la profesora de los niños con NEE.

La profesora en la entrevista, con respecto al concepto de necesidades educativas especiales que maneja, plantea que son alumnos con los cuales se debe trabajar de forma diferenciada, porque no se puede lograr un cien por ciento lo que se le solicita para el nivel, además da a conocer que las necesidades educativas que ella conoce son las de tipo intelectual. De acuerdo a lo manifestado en el cuestionario la educadora, da cuenta claramente del manejo del concepto. Además destaca la importancia de trabajar en estrecha colaboración con la educadora diferencial en el aula.

La profesora percibe a los niños con NEE como aquellas personas que pueden lograr aprendizajes siempre y cuando se cuente con el apoyo necesario y con relación a las capacidades de éstos, asume que están menos desarrolladas, sin embargo establece claramente las posibilidades de aprendizaje que tienen estos niños:

“Sus capacidades están más retrasadas, tienen dificultades en psicomotricidad, pero hacen la mayoría de las cosas igual que sus compañeros. Ellos hacen su trabajo un poco desordenados, tienen dificultades en el ritmo, pero hacen su trabajo” (Entrevista).

Otro aspecto señalado por la educadora en función de las características de los alumnos con NEE, es que estos son:

“Alumnos inteligentes, más cariñosos que los otros alumnos, poco comunicativos y que manifiestan dificultades en actividades individuales, ya que requieren de mayor dedicación y apoyo” (Entrevista).

Con respecto a los sentimientos que le inspiran, expresa sentimientos positivos y los considera personas normales, dejando entrever las buenas expectativas de aprendizaje que tiene de ellos.

“Son niños que requieren más apoyo, comprensión y cariños igual que otros niño. Ellos pueden aprender” (Entrevista).

3. *Análisis de las actitudes y representaciones que tiene la profesora de segundo año básico de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).*

a) Actitud de la profesora en el aula con la alumna con NEE.

Al observar la práctica pedagógica de la profesora, se puede evidenciar que ésta adopta tanto actitudes negativas, como positivas frente al alumno integrado. Se destaca la adaptación curricular que hace a los alumnos, respetando el nivel de aprendizaje que tienen con respecto al tema que se trabaja, sin embargo, a pesar de que este aspecto constituye un elemento positivo para los alumnos, constantemente explicita oralmente las diferencias de exigencia para los diferentes grupos y de manera especial con el alumno integrado, realizando a viva voz, que la actividad es más fácil, más corta y que sólo utilizará un material:

Profesora – Alumno integrado: *“¡Diego! Va a hacer súper más corto su trabajo”* (Registro etnográfico)

Profesora – Alumno integrado: *“Ahora Diego, mira tú para acá... Lo tuyo es más facilito”* (Registro etnográfico).

Otro comportamiento visualizado, es el apoyo individualizado al alumno, sin embargo éste consiste básicamente en dirigir el trabajo, no actúa como mediadora en el proceso de aprendizaje instándolo a pensar o ha utilizar alguna estrategia para que descubra por si solo sus errores.

Profesora – Alumno integrado: *“Después del diez, ¿Qué sigue?, on....”* (Registro etnográfico).

b) Forma de relación profesora alumno con NEE.

Al analizar la práctica de la educadora en el registro etnográfico, se constata que se relaciona con el niño integrado, a través del llamado de atención, por su nombre, le entrega órdenes orales, mantiene contacto físico y visual con el alumno y también a través de preguntas relacionadas con el tópico de la clase.

c) Representaciones que tiene la profesora de los con NEE.

La conceptualización que maneja la profesora de los niños con NEE corresponde a un enfoque clínico rehabilitador, enfatizando que la escuela especial es la opción educativa más apropiada para ellos, de

acuerdo a lo contestado en el cuestionario. En relación a los tipos de NEE, su respuesta deja entrever el desconocimiento del concepto, supeditándolo a las necesidades educativas que son más evidentes y relacionadas con el propio sujeto. Además percibe a los niños con NEE como muy capaces de desenvolverse en el área artística, y hábiles socialmente con su grupo de pares, sin embargo a nivel de capacidades cognitivas los considera muy limitados.

“Tienen capacidades artísticas, disfrutan mucho de ellas, también cantan, sus capacidades intelectuales están limitadas se les olvida todo lo que le enseño, aprenden pero olvidan rápidamente. Sus capacidades sociales son buenas, comparten con todos los compañeros de su curso” (Entrevista).

Las bajas expectativas que tiene del niño integrado se reflejan claramente en su actuación pedagógica, ya que no favorece la autonomía del niño, manifestando en la entrevista cierto grado de incompetencia e inseguridad:

“Es difícil, deberían tener un lugar especial con los recursos necesarios” (Entrevista).

Los sentimientos que le inspiran estos niños, oscilan entre la pena y el compromiso.

4. Análisis de las actitudes y representaciones que tiene el profesor de quinto año básico de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

a) Actitud del profesor con la alumna con NEE.

En general se puede evidenciar una actitud de indiferencia frente a la alumna integrada, ya que no manifiesta interés por hacerla participar de la clase, ni se preocupa de verificar en qué medida está logrando los objetivos planteados, además en ningún momento evidencia interés por ofrecerle atención individual, aspecto que refleja una clara incoherencia entre lo manifestado en la entrevista y su actuación pedagógica.

“Trato que participe de todas las actividades y veo como hace las actividades que le entrego para ayudarla” (Entrevista).

b) Formas de relación profesor alumna con NEE.

Se constata la falta de interés por interactuar con ella, evidenciándose en la no consideración en las preguntas formuladas al curso, falta de contacto ocular y proximidad física hacia la alumna. Evidenciándose de esta forma una actitud de indiferencia.

c) Representaciones que tiene el profesor de los niños con NEE.

El profesor, de acuerdo a lo manifestado en la entrevista, percibe a los alumnos con necesidades educativas especiales como niños que tienen problemas y los identifica con aquellos que presentan déficit de tipo intelectual, sensorial y motores. Su pensamiento de cómo dar respuesta a las necesidades educativas especiales en el aula común, plantea en la entrevista, que lo encuentra muy complicado debido al excesivo número de alumnos por curso, incidiendo esta variable en la desatención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

“Lo veo muy complicado son muchos alumnos por curso y aunque uno no lo quiera los desatiende” (Entrevista).

Con respecto a los sentimientos que le inspiran, en la entrevista manifiesta que le dan mucha lástima, también impotencia por no saber como ayudarlos, a su vez deja entrever su preocupación sobre el futuro de éstos:

“Siento cariño por ellos y pienso en su futuro que pasará con ellos, o sea siento cariño y pena a la vez” (Entrevista).

Conclusiones

En general los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas, que oscilan entre la indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia los niños con necesidades educativas especiales. Las actitudes negativas o de indiferencia se ven reflejadas, por una parte, en la ubicación del alumno integrado al final de la sala de clases, impidiendo tener mayor contacto con el educador y por consiguiente dificultando la comprensión de las instrucciones y contenidos. De igual forma se evidencia falta de preocupación por hacer partícipes a los niños/as con necesidades educativas especiales de las actividades planificadas para el grupo curso, a pesar de ciertos argumentos de algunos profesores que manifiestan hacer adaptaciones curriculares. En este sentido se refleja una clara disonancia entre la actuación pedagógica del profesor y su discurso.

Las formas de relación que establecen algunos profesores de aula con los alumnos integrados en su acción pedagógica, dan cuenta de una actitud negativa y de indiferencia frente a los niños; no interactúan con ellos, no establecen contacto ocular, no se evidencia preocupación o interés por mantener un acercamiento físico, ya sea para supervisar el trabajo efectuado por el estudiante u ofrecer algún apoyo acorde a sus características y necesidades educativas, impidiendo de esta manera el acceso a los contenidos curriculares. Por otra parte, también hay profesores que permanentemente interactúan con sus alumnos, ya sea a través del contacto visual, sonrisas y uso de refuerzo positivo, aspecto que incide positivamente en el interés del niño/a por participar de la clase.

La actitud de los niños/as integrados frente a la clase está supeditada a las formas predominantes de relación que se establezcan en el aula entre el profesorado y el estudiante, a la ubicación espacial del niño en la sala y las adaptaciones que realice el educador.

Las representaciones que tienen los profesores con respecto a los niños/as con necesidades educativas especiales se relacionan con dificultades o problemas, destacándose la importancia del profesor especialista en el proceso de intervención pedagógica, lo cual deja entrever la persistencia del enfoque clínico rehabilitador, en el cual la atención diferenciada y la participación activa del educador especialista juega un rol importante.

Los sentimientos que inspiran estos niños/as al profesorado son de cariño, afecto, protección, ayuda, pena, lástima, conmovedores e incluso les dan una connotación divina. Se infiere que este tipo de sentimiento podría incidir en el proceso de integración, dado que las expectativas que poseen los docentes de estos niños/as podrían interferir en la práctica pedagógica, al tomar decisiones con respecto a la forma de responder a las necesidades educativas especiales a nivel de aula.

La representación de los educadores respecto a la respuesta educativa para la atención de las necesidades educativas especiales en el aula, se manifiesta en el apoyo personalizado, las adaptaciones curriculares y en algunos casos se plantea el requerimiento de disponer de espacios especiales para los niños con discapacidad. Esto último deja entrever la persistencia de una mirada segregadora que excluye del sistema educativo a ciertos niños/as con capacidades diferentes.

Desde la perspectiva de las potencialidades, los profesores perciben a estos niños/as como poseedores de habilidades artísticas y sociales, destacando que éstos son más cariñosos que otros niños y además algunos docentes manifiestan que son también inteligentes. Desde la óptica de las limitaciones, el profesorado percibe a este estudiante disminuido intelectualmente, reflejado en un nivel de aprendizaje más lento, con dificultades para efectuar actividades de tipo individual y la tendencia a olvidar rápidamente aquello que se les enseña. Este tipo de convicción acerca de las capacidades intelectuales podría incidir notablemente en el proceso de integración escolar de los niños/as con discapacidad, dado que limitaría el acceso a las diferentes experiencias educativas y de conocimiento importante para el desenvolvimiento en la vida familiar, social y escolar.

En general los educadores tienen un pensamiento positivo frente a la integración escolar, sin embargo, la intervención educativa que proponen para los niños/as con necesidades educativas especiales se encuentra cimentada bajo el modelo correspondiente al nivel D. (Hegarty, 1981 citado en Marchesi 1998), esto es, tiempo compartido entre el aula de recursos y la sala común. Por otra parte, a pesar de estar de acuerdo con la integración de estos niños/as al aula común, aún prevalece la idea en parte del profesorado, de que la escuela especial constituye el espacio educativo más apropiado para ellos.

Los sentimientos de competencia del profesorado frente a la integración escolar, deja de manifiesto la inseguridad que sienten al verse enfrentados a este proceso. Es percibida como una actividad compleja que genera incomodidad. Los factores que estarían incidiendo, de acuerdo a las opiniones vertidas, se vincularían a la falta de preparación para dar respuesta a las necesidades educativas especiales y a la falta de experiencia en el trabajo pedagógico con niños/as que poseen características distintas a las del común de los estudiantes.

Los facilitadores que consideran prioritarios algunos de los docentes para que el proceso de integración pueda desarrollarse adecuadamente, lo constituye el diagnóstico claro y oportuno de cada uno de los niños/as integrados al momento de hacer ingreso a la escuela. También destacan la importancia de educar en espacios distintos a los niños que presentan algún tipo de discapacidad con el objeto de que aprendan mejor. Desde esta perspectiva, se concluye que aún persiste la tendencia de considerar el modelo clínico rehabilitador como el más adecuado para responder a las características de este tipo de niños/as, como así también la existencia de actitudes segregacionistas.

Otros elementos considerados importantes para la adecuada integración escolar es la capacitación, la existencia de material didáctico apropiado a las características de los niños, la participación de la familia, la actitud de los niños del curso y de los profesores de aula y la realización de adaptaciones curriculares. Aspectos que no se condicen en su mayoría en las actividades pedagógicas observadas.

Los principales obstaculizadores para lograr un adecuado proceso de integración, según la opinión del profesorado, corresponderían al excesivo número de alumnos existente en cada curso y tener más de un niño integrado en el aula.

Con respecto a los apoyos ofrecidos en el aula para responder a las necesidades educativas de los niños/as integrados, en general los profesores manifiestan hacer adaptaciones curriculares, otorgar atención personalizada, utilizar material atractivo y de interés para los niños/as, hacerlos partícipes de todas las actividades de la clase, elementos no presentes en la práctica pedagógica, evidenciándose una clara incongruencia entre lo que argumentan en la entrevista y su actuación pedagógica.

El rol de la escuela, según la percepción de los profesores, debe tender hacia la aceptación de los alumnos/as con necesidades educativas especiales, relevando la importancia que tiene la capacitación del profesorado, la gestión de espacios adecuados para atender a los niños/as, y el establecimiento de ciertos tiempos para hacer reuniones que permitan el intercambio de experiencias pedagógicas en función de los apoyos requeridos por cada estudiante integrado.

El rol de profesorado en el contexto de una escuela integradora es visualizado como importante en este proceso. La atención personalizada, el permanente apoyo, la motivación que se le ofrece al niño/a y las actividades desafiantes son indispensables para fomentar un autoestima positiva y el logro de aprendizaje por parte de los niños.

Considerando distinciones de género, edad y años de servicio de los profesores que formaron parte del estudio, no se evidencian diferencias en las actitudes y representaciones que tienen con respecto a los niños con necesidades educativas especiales y el proceso de integración escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Editorial Narcea.
- Ary, D.; Cheser, J. & Razavieh, A. (1999). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Briones, G. (1986). *Método y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Curso de Educación a Distancia.
- Cuadrado, I. (1992). *Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en el aula*, Salamanca: Servicio de Publicaciones Universidad de Extremadura.
- Delval, J. (1995). *El desarrollo humano*. Madrid: Editorial Siglo Veintiuno. Editores S.A.
- García, J. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Tomo II Madrid: Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Jodelete, D. (1993). La representación social: fenómenos conceptos y teorías. En Moscovici. *Psicología social II. Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*. (pp. 469 –494) Barcelona: Editorial Paidós.
- Magendzo, A.; Donoso, P.; Rodas, M. (1997). *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago Chile: Editorial Universitaria.
- Marchesi, A (1998) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. & Martín, A. (1998) *Calidad de la enseñanza en los tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Parrila, A. (1992) *El profesor ante la integración escolar: "investigación y formación"* Argentina: Editorial Cincel.
- Red de Integración Educativa. (1999). Informe jornada de reflexión. *La integración Escolar en Chile*. Santiago.
- Rodríguez, G.; Gil, R. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Barcelona Ediciones Aljibe.
- UNICEF (2001). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*. En HINENI, UNESCO y UNICEF. Cielo de debates: *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Santiago. Chile.
- Verdugo, M. (1995). *Personas con discapacidad*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.

PRESENTACIÓN SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Al abordar el tema de la educación de los alumnos sordos surgen muchas interrogantes: algunas ya clásicas y muy debatidas a lo largo del tiempo, pero siempre presentes, como es el tema del aprendizaje-enseñanza de la lengua o el dilema acerca de la utilización de la lengua de signos en la educación de estos alumnos; o cuál es la modalidad de escolarización más adecuada o el dilema acerca de la inclusión del niño sordo. Otras interrogantes son más novedosas, como las derivadas de la introducción de los implantes cocleares. La “postura” adoptada en la resolución de estos dilemas conduce a que el panorama actual de la educación de los alumnos sordos en los diversos países sea variado, tanto en lo que respecta a las modalidades de lenguaje usadas, como a los contextos educativos en los que se lleva a cabo, a los métodos y sistemas de comunicación empleados y a las ayudas técnicas.

Teniendo presente que es difícil encontrar un sólo camino - dada la diversidad de alumnos sordos, de los diferentes contextos en los que se desarrollan, de las expectativas de su entorno familiar y, cómo no, de las diferencias en cuanto a formación y recursos de los profesionales implicados -, en este monográfico pretendemos reflexionar sobre estas interrogantes y ofrecer propuestas concretas que ayuden a la *construcción de alternativas inclusivas* respecto a la educación de los alumnos sordos, sobre la base del respeto a la identidad y a las necesidades de cada uno.

En la concepción de este monográfico y en su elaboración han estado presentes los “progresos” que se han producido en las últimas décadas, tanto en lo conceptual como en los avances tecnológicos.

Lo conceptual tiene relación fundamentalmente con el *reconocimiento de la lengua de signos o de señas* y de los rasgos específicos de la *cultura Sorda*. En los últimos años, las investigaciones realizadas desde la lingüística, la psicolingüística, la sociología y la psicopedagogía, han provocado un cambio profundo en la concepción de las personas sordas, desde una perspectiva clínica-terapéutica de la sordera, basada en los déficits, hacia una concepción sociológica, basada en las capacidades. Asimismo, la consideración de la lengua de signos como una lengua en el sentido pleno de la palabra, lo que le ha otorgado una legitimidad que no se le reconocía anteriormente. Esto ha llevado al reconocimiento oficial de la lengua de signos, al apoyo al bilingüismo en la educación de los alumnos sordos, a la incorporación de adultos sordos en su educación y al reconocimiento de los derechos de la comunidad de las personas sordas. Estos cambios conceptuales han tenido y tienen aplicaciones y desarrollos muy diferentes según el contexto en donde se desarrollen, pero todos coinciden en que es a través de ellos como los alumnos sordos van a conseguir una educación más “inclusiva”.

Nada de esto implica olvidar ni “minimizar” las limitaciones derivadas de su déficit auditivo, ni dejar de aprovechar los *avances tecnológicos* y científicos que han permitido acceder a toda una serie de dispositivos que han aumentando enormemente la capacidad de comunicación de las personas sordas (teléfonos móviles, videoconferencias, decodificadores de televisión que permiten el subtítulos, etc.), así como, a las indudables mejoras que se han producido en la rehabilitación de la capacidad funcional auditiva gracias a los audífonos digitales o los implantes cocleares. Éstos se están convirtiendo en una opción eficaz en la intervención educativa de los alumnos sordos y aunque, de momento, los resultados no son tan extraordinarios como algunos educadores e investigadores habían soñado, son indudables las mejoras que se han producido en el ámbito de la audición y las producciones orales y escritas (sobre todo cuando se realizan de forma precoz, esto es, antes de los 27 meses). Uno de los retos de futuro más importantes para la investigación es analizar la repercusión de los implantes cocleares en la educación de los alumnos sordos.

En el primer artículo, “*Educación para la inclusión de alumnos sordos*”, Ana Belén Domínguez, profesora e investigadora de la Universidad de Salamanca, traza una visión general sobre una serie de cuestiones claves relacionadas con una aproximación inclusiva hacia la educación de los alumnos sordos, a modo de establecer el contexto de interpretación e integración de los artículos que forman parte del monográfico de esta revista. Se analizan los modelos existentes, planteando que lo importante es la capacidad de los sistemas educativos para encontrar soluciones adaptadas a las características de los alumnos sordos que permitan su desarrollo lingüístico, social, emocional y académico; y se sugieren algunos “indicadores” que caracterizan los programas educativos que buscan la inclusión de estos alumnos.

El segundo artículo, “*La inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos*”, de la profesora Ruth Claros-Kartchner, ofrece una interesante perspectiva en una línea antropológica, desde la cual argumenta la necesidad de mirar el proceso de inclusión de las personas sordas como equivalente a la de un grupo étnico. El artículo expone un marco conceptual que fundamenta la mirada del colectivo de personas sordas como grupo étnico, para luego proponer lo que la autora considera un “verdadero modelo de inclusión” para este grupo de estudiantes.

Los cuatro artículos siguientes abordan la problemática de la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral y escrita, uno de los retos y dilemas que siempre ha estado presente en la educación de los alumnos sordos, dada la importancia que adquiere en todos los ámbitos de la educación. Una de las consecuencias más importantes que conlleva la pérdida auditiva, sobre todo cuando es grave, es la dificultad para adquirir la lengua oral de manera funcional, es decir, en cantidad y calidad suficientes como para poder utilizarla como vehículo de comunicación y de adquisición de conocimientos, además de verse comprometida la socialización en el amplio sentido de la palabra. Por ello, un elemento central de los programas educativos es cómo dotar a los niños de un lenguaje. Desde esta problemática, en el artículo “*Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos*”, las profesoras Carmela Velasco e Isabel Pérez de la Universidad Pontificia de Salamanca (España), realizan una descripción de algunos de los sistemas aumentativos de comunicación y de algunos de los recursos y ayudas técnicas que posibilitan el acceso a la comunicación, a la información y al conocimiento, como eje fundamental en la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación de los alumnos sordos.

Las dificultades en la adquisición de la lengua oral suelen ser origen de dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita, dada la relación recíproca existente entre la competencia lingüística y la comprensión lectora. El trabajo “*Los alumnos sordos y la lengua escrita*” escrito por Jesús Alegría, profesor e investigador de la Universidad Libre de Bruselas (ULB) y Ana Belén Domínguez, profesora e investigadora de la Universidad de Salamanca, aborda esta cuestión, examinando el éxito en el aprendizaje de la lengua escrita en relación con el bagaje lingüístico inicial, oral o lengua de signos. Además, se analiza el acceso a la dimensión

fonológica de la lengua en ausencia de audición, gracias a la explotación de la información visual relativa a la fonología que proporciona la lectura labio-facial y la Palabra Complementa. Por último, en este trabajo se revisa el papel de los Implantes Cocleares en relación con el aprendizaje de la lengua escrita.

El siguiente artículo “*El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos*” de la profesora Moraima Torres de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, presenta un estudio sobre el proceso de escritura en estudiantes adolescentes sordos a través de la mensajería de texto, analizando las actitudes de estos estudiantes cuando se enfrentan al texto escrito y las producciones que realizan a través de este medio tecnológico.

El trabajo de la profesora Miroslava Cruz Aldrete, “*Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para el sordo en México*” expone algunas reflexiones sobre la implementación de un modelo bilingüe intercultural como respuesta a la demanda educativa de la comunidad Sorda en México.

El trabajo “*La alfabetización emocional de los alumnos sordos*” de Marian Valmaseda, del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad de Madrid (España), aborda uno de los aspectos que habitualmente no ha formado parte del conjunto de objetivos educativos de los niños sordos: el desarrollo personal, social y emocional. Se exponen algunas de las dificultades que pueden presentar los alumnos sordos en este desarrollo y se analizan algunos de los factores que pueden estar influyendo en el mismo. A partir de lo cual, se esboza el papel de la escuela en la promoción del bienestar socio-emocional de los alumnos sordos.

Finalmente, y a modo de integración y contextualización de varias de las miradas que proponen los anteriores artículos, el texto “*El proceso de un centro específico de sordos hacia una educación más inclusiva. Colegio Gaudem. Madrid*” de Pilar Alonso, Pilar Rodríguez y Gerardo Echeita, narra cómo un centro específico de sordos, creado hace 45 años, se ha ido transformando y consolidando en un centro ordinario (regular) con un proyecto educativo inclusivo, cuya principal seña de identidad es la de ser un centro de educación compartida bilingüe. En este relato el lector podrá encontrar elementos para pensar y ver que “es posible” construir alternativas inclusivas que hagan realidad la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos sordos.

Sin duda han quedado muchas problemáticas sin abordar, pero esperamos que los trabajos presentados en este monográfico contribuyan al desarrollo de proyectos educativos inclusivos, y en particular a la educación de los alumnos sordos.

Ana Belén Domínguez

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Educación para la inclusión de alumnos sordos

Education for the inclusion of deaf students

Ana Belén Domínguez

Resumen

El debate sobre el modelo educativo más efectivo para desarrollar el concepto de “inclusión” en el caso de los alumnos sordos ha sido y es en la actualidad el origen de una gran controversia. Dos cuestiones aparecen inevitablemente siempre que se aborda esta cuestión: la lengua y la identidad. En este artículo se analizan los modelos existentes, planteando que lo importante es la capacidad de los sistemas educativos para encontrar soluciones adaptadas a las características de los alumnos sordos que permitan su desarrollo lingüístico, social, emocional y académico. En este sentido, se sugieren algunos indicadores que caracterizan los programas educativos que buscan la inclusión de estos alumnos.

Palabras clave: Educación inclusiva, educación bilingüe, alumnos sordos.

Abstract

The debate about the effective educational model to develop the concept of “inclusion” in deaf students has always been and is still nowadays especially controversial. Inevitably, language and identity issues emerge as central points needing extensive consideration. In this paper the educational models that exist are analyzed, setting out that the important question is the capacity of educational system to find solutions adapted to the characteristics of deaf students that will allow them to develop linguistically, socially, emotionally and academically. In this sense, several indicators are suggested that characterize educational programs to achieve the inclusion of these students.

Key words: Inclusive education, Bilingual deaf education.

Educación para la Inclusión

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), documento político que defiende los principios de una educación inclusiva, propone que todos los alumnos tienen el derecho a desarrollarse de acuerdo a sus potencialidades y a desarrollar las competencias que les permitan participar en sociedad. Para alcanzar este objetivo, el sistema escolar tiene la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos.

Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que *todos* los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, *acceso* a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de *calidad* con *igualdad de oportunidades*. Son, justamente, esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva (Aincow, Booth y Dyson, 2006; Echeita y Duk, 2008). Según estos autores, avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de calidad, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser éstos los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación.

No es el objetivo de este artículo analizar en profundidad el concepto de educación inclusiva (véase, p.e., número monográfico sobre educación inclusiva de la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2008, www.rinace.net/vol6num2.htm, donde aparecen una serie de trabajos que aportan distintas perspectivas al conocimiento y discusión en torno a la inclusión educativa), sino trazar una visión general sobre una serie de cuestiones clave relacionadas con una aproximación inclusiva hacia la educación de los alumnos sordos, que sirva para establecer el contexto de interpretación e integración de los artículos que forman el monográfico de esta revista.

La inclusión educativa se ha analizado por algunos autores como una de las alternativas al llamado “dilema de la diferencia” (Dyson y Milward, 2000; Dyson, 2001; Norwich, 2008). La esencia de dicho dilema, como también lo ha reflejado Echeita (en prensa) gira alrededor de la tensión entre ofrecer a cada alumno la respuesta educativa que mejor se ajuste a sus necesidades educativas específicas y, por otro lado, tratar de hacer esto en el marco de sistemas educativos, centros, currículos y aulas “comunes” -inclusivas podríamos decir-, pues es a través de todos ellos donde mejor se pueden aprender los valores, las actitudes y las habilidades sociales que promueven el respeto a la diversidad y la no discriminación. Como muchos análisis vienen poniendo de manifiesto, dicho dilema genera múltiples conflictos y controversias que se van resolviendo episódicamente en el marco de los valores sociales dominantes en cada sociedad, de las políticas educativas que las administraciones sostienen al respecto y de la calidad de las “tecnologías educativas” (aplicación de las teorías en la práctica), con las que el profesorado debe hacer frente en sus aulas a las tensiones entre atender a la individualidad en el marco de un conjunto de alumnos diversos que aprenden.

La educación de los alumnos sordos, como la del resto de los que son considerados con *necesidades educativas específicas*, no escapa a dicho dilema -tal vez lo ejemplifica de una manera preclara- y, en todo caso, como lo vienen poniendo de manifiesto muchos autores (Freire, 2007; Giorcelli, 2004; Marschark *et al.*, 2002; Powers, 1996, 2002), genera enormes controversias. Dos cuestiones aparecen inevitablemente siempre que se aborda la idea de inclusión en el caso de estos alumnos: la lengua y la identidad. Los autores que se oponen a la inclusión de los alumnos sordos en centros ordinarios argumentan la dificultad de desarrollar la lengua de signos o de señas y la identidad de los niños sordos dentro de los centros educativos con mayoría de alumnos oyentes (Corker, 1994; Stinson y Lang, 1994). Los problemas que señalan se sitúan en la falta de profesores que conozcan y dominen la lengua de signos y la utilicen de forma efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos; en las dificultades para interactuar con los

alumnos oyentes y con los profesores al no compartir un código comunicativo; así como en las dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros oyentes de aula.

Sin embargo, el debate sobre la inclusión ha evolucionado y hoy sabemos que las cuestiones relacionadas con el lugar físico deben distinguirse de las que tienen que ver con el entorno social y emocional (Powers, 1996, 2002). Como se verá más adelante, lo importante no es el lugar físico en el que se encuentran niños sordos, sino la capacidad de los sistemas educativos (en su totalidad) para encontrar soluciones adaptadas a las características de los alumnos sordos, que permitan su desarrollo lingüístico, emocional, social y académico (Antia *et al.*, 2002; Giorcelli, 2004; Powers, 2002). Estas cuestiones son importantes cuando planificamos la educación de los alumnos sordos y son aún más importantes si consideramos y aceptamos su “doble y compleja” pertenencia o vinculación: con el colectivo de personas sordas y con la sociedad mayoritariamente oyente. Por ello, la sociedad (comenzando con la familia y siguiendo con la escuela y servicios sociales posteriores), debe ofrecerles oportunidades para desarrollar habilidades y competencias que les permitan crecer como personas seguras, capaces de relacionarse y de actuar de forma lo más autónoma y satisfactoria posible en ambos contextos sociales.

Los alumnos sordos desde la diversidad lingüística y cultural

Los debates existentes en torno a la educación de los alumnos sordos y la gran variedad de modelos educativos existentes parten, entre otras razones, de la diversidad de alumnos sordos y de la *concepción que se tiene de las personas sordas*. En los últimos años, las investigaciones realizadas desde la lingüística, la psicolingüística, la sociología y la psicopedagogía han provocado un cambio profundo en esa concepción, que nos está llevando de una perspectiva clínica-terapéutica de la sordera, basada en los déficits, hacia una concepción sociológica, basada en las capacidades; con la consecuente introducción de nuevos planteamientos pedagógicos, que suponen, entre otras cosas, la incorporación de la lengua de signos en la educación del niño sordo y la del adulto sordo en un nuevo rol dentro del ámbito escolar (Domínguez y Alonso, 2004). Este cambio de concepción, además, corre paralelo al giro que se está produciendo en torno a la “discapacidad” en el ámbito escolar, gracias al cual ésta se está dejando de ver como “algo individual”, donde las características de determinados alumnos son la causa principal de sus dificultades; para ser vista como una “construcción social”, fruto de la interacción entre los alumnos y sus contextos (escolar y sociofamiliar), de tal manera que es el contexto con sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje de determinados alumnos: son las llamadas *barreras para el aprendizaje y la participación* que señalan los expertos (véase Alonso y Echeita, 2006; Booth y Ainscow, 2000). En la concepción de este artículo y en la elaboración del mismo estuvo presente este cambio de concepción.

La polémica que atraviesa la historia de la educación de los niños sordos ha estado muy polarizada entre dos concepciones, la audiológica y la sociocultural, con las implicaciones que cada una de ellas supone para el desarrollo lingüístico, cognitivo y social de las personas sordas y, por consiguiente, para su inclusión o exclusión en la comunidad en la que les ha tocado vivir (véase Acosta, 2006; Diez-Estébanez y Valmaseda, 1999, para una revisión de ambas concepciones). Brevemente, indicar que la perspectiva audiológica nos llevaría a analizar los distintos grados de pérdida auditiva, la localización del déficit, las ayudas técnicas que pueden compensar o paliar las pérdidas auditivas (audífonos, implantes cocleares, etc.); mientras que desde la perspectiva sociocultural las personas sordas se definen no por lo que les falta (la audición), ni por lo que no son (oyentes), sino por lo que son, personas con capacidad que además comparten con otros semejantes una lengua, una historia y una cultura propia, que les confiere una “identidad” que debe ser aceptada y reconocida en una sociedad que abogue por la “igualdad en la diversidad” (Minguet, 2001; Moreno, 2000).

La respuesta educativa a los alumnos sordos no debería realizarse únicamente desde una u otra perspectiva, dado que la realidad de estos alumnos, como la de cualquier alumno, es multidimensional y, por ello, debe ser propuesta desde distintos planos o dimensiones. Por lo que podría ser más adecuado adoptar un *concepto multidimensional* (Domínguez y Alonso, 2004), según el cual los alumnos sordos tienen una pérdida auditiva de la que se derivan una serie de consecuencias o dificultades en distintas áreas, como es el lenguaje oral y el lenguaje escrito; pero además disponen de unas capacidades que les permiten adquirir tempranamente una lengua, la lengua de signos, y lograr un desarrollo armónico, siempre que el contexto lo posibilite. En este sentido, se entiende la discapacidad desde un plano social y no sólo individual como resultado de la interacción de cada persona con su contexto.

Esta perspectiva reconoce que hay muchos niños, jóvenes y adultos sordos que, por distintas razones y circunstancias, se identifican a sí mismos como depositarios de una identidad positiva y para quienes la respuesta social que demandan (educativa, laboral, asistencial...) debe construirse desde el respeto y el reconocimiento de esta realidad, lo cual implica, ineludiblemente, resituarse a la Lengua de Signos en el lugar que le corresponde y reconocer su papel preponderante en el mantenimiento de dicha identidad. Nada de esto pasa, en ningún momento, por olvidar ni “minimizar” las limitaciones derivadas de su déficit auditivo ni por dejar de aprovechar de los avances tecnológicos y científicos que han permitido acceder a toda una serie de dispositivos (véase artículo de Velasco y Pérez en esta revista) que han aumentando enormemente la capacidad de comunicación de las personas sordas (teléfonos móviles, videoconferencias, decodificadores de televisión que permiten el subtítulos, etc.), así como, a las indudables mejoras que se han producido en la rehabilitación de la capacidad funcional auditiva gracias a los audífonos digitales o los implantes cocleares. Los buenos resultados que muchos niños sordos que han recibido un implante están logrando en el ámbito de la audición y las producciones orales y escritas (véase artículo de Alegría y Domínguez en esta revista) son claros y ponen de manifiesto que esta vía de intervención, en muchos casos, es adecuada.

De esta forma, las personas sordas, lejos de tener incapacidad para aprender una lengua, se definen a sí mismos como bilingües y biculturales, entendiendo ambas características como capacidades y derechos (Rodríguez, 2006), en el sentido de que pueden y deben aprender dos lenguas, la lengua de signos y la lengua oral que se utilice en su comunidad, y pueden y deben sentirse miembros activos y de pleno derecho en la comunidad de oyentes y en la comunidad sorda.

Modelos educativos ante la diversidad del alumnado sordo

La educación de los alumnos sordos ha girado (y sigue girando) entorno al debate sobre cuál es el modelo educativo más adecuado, tanto en lo que se refiere a la modalidad comunicativa (debate acerca de la utilización o no de la lengua de signos) como al contexto educativo (centro ordinario vs centro especial).

La *modalidad comunicativa* más adecuada dependerá, entre otros factores (concepción educativa, recursos disponibles, necesidades educativas particulares que cada alumno...), de si consideramos a las personas sordas básicamente como deficitarias para adquirir la lengua mayoritaria de la comunidad oyente o, por el contrario, como competentes en el manejo de una lengua minoritaria: la lengua de signos. En función de ello, podríamos decir que existen dos tendencias bien diferenciadas: monolingüe y bilingüe (véase Valmaseda y Gómez, 1999 para una descripción detallada). Este es un debate históricamente presente en la educación de las personas sordas y que, tradicionalmente ha sido conocido como la controversia “oralismo-manualismo”. Si bien es cierto que el fondo del debate educativo está presente desde hace dos siglos, no es menos cierto que los elementos y el contexto actual del debate (entre otros, el desarrollo tecnológico –implantes cocleares-, los conocimientos que actualmente poseemos acerca de la lengua de signos, las actitudes sociales mayoritarias

hacia las diferencias, la experiencia acumulada, etc.), hacen que su configuración actual sea completamente diferente al de hace, incluso, unos pocos años.

Los *enfoques monolingües* recogen aquellas posiciones que consideran que lo más adecuado es enseñar a los niños sordos la lengua mayoritaria del entorno oyente (lengua hablada y escrita), tanto para establecer interacciones con los otros como para utilizarlo como instrumento de aprendizaje y de acceso a los contenidos escolares. La enseñanza de la lengua oral se puede realizar a través de diferentes métodos o estrategias, estrictamente audio-orales o bien con el empleo de complementos que permitan la visualización de ciertas estructuras de la lengua oral, ya sean éstas de tipo morfosintáctico -bimodal- o fonológico –palabra complementada (véase artículo de Velasco y Pérez en esta revista).

Mientras que los *enfoques bilingües*, plantean que, en el caso de los alumnos con graves pérdidas de audición, es imprescindible el empleo de la lengua de signos con fines comunicativos y educativos (además del aprendizaje de la lengua mayoritaria en su modalidad oral y/o escrita). Estos planteamientos tienen aplicaciones y desarrollos muy diferentes según el contexto en donde se desarrollen, pero todos coinciden en que es a través del trabajo con estas dos lenguas como los alumnos sordos van a conseguir una educación más “inclusiva”. Salvando determinadas diferencias comparten una serie de elementos comunes (en el último punto de este artículo se analizan con más detalle), entre los que destacan cuatro: el primero tiene que ver con el uso de la lengua de signos como herramienta de interacción comunicativa, desde las primeras edades y como lengua de enseñanza, posteriormente. El segundo aspecto hace referencia a la incorporación de un área curricular específica para la lengua de signos. El tercer aspecto que se abordará, se centra, principalmente, en el análisis de los contextos educativos en los que están teniendo lugar estas experiencias bilingües, para llamar la atención sobre cómo todos estos contextos necesitan modificar e incluir nuevos esquemas de trabajo para poder abordar el reto de trabajar con dos lenguas. El cuarto y último elemento, tiene más bien un carácter instrumental y transversal a los anteriores y, hace referencia a la necesidad de incorporar adultos sordos competentes en lengua de signos a las escuelas (Alonso y Rodríguez, 2004; Rodríguez, 2006).

El otro gran debate, con su consiguiente controversia, gira alrededor de la localización o del *contexto educativo* más efectivo para desarrollar esa *educación inclusiva de calidad* a la que el alumnado sordo tiene derecho (Foster *et al.*, 2003; Giordelli, 2004; Hung y Paul, 2006; Marschark *et al.*, 2002; ONU, 2006; Powers, 1996, 2002). Algunos autores (Cawthorn, 2001; Marschark *et al.*, 2002; Stinton y Antia, 1999) argumentan que la inclusión puede ponerse en práctica mejor cuando los alumnos sordos acuden a clases ordinarias o regulares con alumnos oyentes, y se les implica en todos los aspectos de la vida escolar. Alternativamente, otros autores (Foster *et al.*, 2003) proponen que la inclusión sólo puede llevarse a cabo cuando la educación de los alumnos sordos se produce dentro de programas especializados y separados de los alumnos oyentes, ya que así se puede responder mejor a las necesidades de comunicación y lenguaje, socialización e identidad cultural que presentan; así, por ejemplo, señalan que el modelo de educación bilingüe sueco en escuelas especiales sería inclusivo si permitiese que los alumnos sordos participaran en el currículum nacional durante los años de escolarización obligatoria (Hyde, 2004). Esta controversia aparece incluso en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) cuando señala en su punto 21:

“21. Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país. Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordo/ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias” (Ob. Cit.Pág. 62).

Estas posiciones representan los puntos extremos de un continuo que va desde la completa integración (esto es, reuniendo alumnos sordos y oyentes en clases regulares) hasta la total separación en clases o centros específicos, con un amplio rango de variantes entre ellos. Como vengo señalando, es evidente que cada uno de estos contextos educativos presentan ventajas y limitaciones (por eso hablamos de dilemas). En la actualidad lo que observamos es la necesidad y la emergencia de nuevas alternativas que buscan armonizar los elementos ventajosos de ambos contextos (y minimizar los contrarios), bajo la perspectiva de concebir que *la inclusión no es solamente un lugar sino, en esencia, una actitud y un valor de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades* (Ainscow, 2008; Echeita, 2006; Powers, 1996).

La experiencia educativa acumulada en los últimos años nos enseña, pues, que los contextos educativos “específico” y “regular” que han venido existiendo no ofrecen una educación de calidad a un buen número de alumnos sordos. La cuestión no está en discutir si es más indicado que estos alumnos se escolaricen en *centros de integración o en centros especiales*, sino, más bien, sobre cuáles son las características que debe tener un determinado centro, sea éste ordinario o específico, para responder adecuadamente al reto educativo que plantean estos alumnos, extrayendo las ventajas de cada uno de los contextos.

Una educación de calidad para los alumnos sordos debe propiciar el acceso a los aprendizajes escolares en igualdad de condiciones a los compañeros oyentes. Eso significa ofrecer el curriculum ordinario (con las adaptaciones que sean precisas), posibilitar que de verdad el alumno sordo comprenda y participe de las situaciones de aula (para lo cual muchas veces será preciso emplear la lengua de signos), propiciar situaciones que posibiliten el aprendizaje de la lengua oral y escrita de su entorno (con los consiguientes recursos tanto personales como materiales que necesiten) y ofrecer situaciones, que favorezcan el establecimiento de relaciones de amistad con otros compañeros sordos y oyentes, y que promuevan el desarrollo armónico de su personalidad ayudando a los alumnos a crecer en un entorno bi-cultural. Ello pasa por establecer un difícil, pero necesario, equilibrio entre lo que debe ser común y compartido con el conjunto de alumnos que aprenden y lo que debe ser singular y específico en la enseñanza del alumnado sordo.

No existe, por tanto, un único modo ni un único contexto para organizar una respuesta educativa ajustada a las necesidades de los alumnos con graves pérdidas de audición. Sin embargo, exige una cuidadosa planificación, en función de las características del área geográfica de que se trate, del número de alumnos con graves pérdidas en la misma, de los recursos disponibles... Y también, en función de la capacidad de los diferentes agentes educativos implicados (administración educativa, profesionales, padres y organizaciones de sordos adultos) para buscar “nuevas” soluciones.

En la actualidad ya hay escuelas que están intentando hacer realidad estas ideas (en España, Alonso y Rodríguez, 2004; González y Molins, 1998; Píruetas, 2002). En lo fundamental se trata de escolarizar juntos niños sordos y oyentes, con la participación en el aula de dos profesores simultáneamente (considerados ambos tutores del grupo), uno de los cuales es competente en lengua de signos. Otra de las señas de identidad de estos “contextos educativos mixtos” o de “escolarización combinada” consiste en agrupar en el centro y en las aulas un número amplio de alumnado sordo, a diferencia de algunas experiencias de integración en contextos ordinarios en las que sólo se integra a uno o dos alumnos, como máximo, por aula. Todo ello sin renunciar a la utilización de las ayudas técnicas ni a los apoyos específicos que los alumnos puedan necesitar. Estas experiencias de escolarización combinada nos enseñan que debemos y podemos “*pensar con otros esquemas*”, que no será fácil hacerlo, pero que no es imposible (véase artículo de Alonso *et al.*, en esta revista).

En el siguiente apartado se indican una serie de elementos que pueden servir de plataforma teórica y práctica para desarrollar proyectos educativos con una orientación cada vez más inclusiva. No se trata de

presentar “recetas” para una enseñanza más inclusiva pero si son algunos de los principales “ingredientes” (Ainscow, 2008) que se necesitan en la preparación de los proyectos educativos que aspiren a moverse hacia el horizonte de una educación de calidad para todos y con todos (Echeita, 2006).

En esta tarea, es importante no perder de vista la realidad “sistémica” de los centros escolares, como consecuencia de lo cual los cambios que en ellos queramos introducir -por ejemplo, los relativos a hacer posible una enseñanza de calidad para el alumnado sordo-, requieren de modificaciones que deben atravesar los distintos planos o subsistemas en los que todo centro se configura: la “cultura escolar” o señas de identidad, metas y valores que orientan la acción educativa y los principios básicos de organización necesarios para avanzar hacia aquéllas; las “políticas escolares” o procesos de elaboración, desarrollo y evaluación de los proyectos curriculares, programaciones o planes específicos; y, “las prácticas” de las aulas (véase Alonso y Echeita, 2006; Domínguez y Alonso, 2004).

En el camino hacia una educación más inclusiva: indicadores de inclusión para alumnos sordos

Un evidente denominador común de todos los centros con una orientación inclusiva y que, por ello, aspiran a ofrecer una mejor educación a todos sus alumnos, es que dedican gran atención y esfuerzo a la tarea de revisar críticamente su cultura escolar, sus planes de acción y sus prácticas cotidianas buscando aquellas “barreras” que, por las razones que sea, limitan las posibilidades que algunos alumnos experimentan para poder aprender y participar en igualdad de condiciones que sus compañeros (Alonso y Echeita, 2006). En este sentido es muy útil contar con trabajos que tienen como objetivo ayudar a las comunidades escolares en esta tarea de indagación y análisis crítico de su realidad, como es el caso del *Index for Inclusión* (Booth y Ainscow, 2002) o de *Inclusiva* (Duk y Narvate, 2007). No es el objetivo de este artículo analizar con detalle este *Index*, pero si remitir a los lectores al trabajo de Alonso y Echeita (2006) en el que pueden encontrar una primera adaptación del mismo acotada a la realidad de los centros que prioritariamente escolarizan alumnos sordos.

Otra propuesta es la realizada por Powers (2002) y Powers *et al.*, (1999). Este autor sugiere una serie de indicadores que caracterizan los programas educativos que buscan la inclusión de los alumnos sordos. Estos indicadores pueden ser aplicados a cualquier contexto educativo y no están vinculados a ninguna modalidad comunicativa, pero reconocen la diversidad lingüística y cultural de las personas sordas.

Tomando como referencia estas propuestas, podríamos señalar algunos de los *indicadores* o requerimientos de los centros que escolarizan alumnos sordos y que pueden ayudar en la práctica a construir alternativas más inclusivas en la educación de estos alumnos:

- ***Promover actitudes positivas hacia la diversidad, en este caso concreto, hacia la sordera***

Las diferencias individuales han de ser conocidas y tenidas en cuenta a la hora de planificar, desarrollar y evaluar una propuesta curricular que se adapte a las mismas y que permita al alumno aprender, pero ello debe hacerse compatible con desarrollar en los alumnos y en los profesores una actitud positiva hacia la diversidad, siendo éste uno de los objetivos básicos que se persigue con la educación inclusiva (Echeita, 2006). Es importante ver qué valoración se hace de la diversidad, ya que ésta puede convertirse en diferencia (en un sentido negativo, carencial) o en “*un problema*” para la enseñanza. Respecto a los alumnos sordos se trata de percibirlos no sólo como no oyentes, sino como miembros de una “comunidad y una cultura Sorda” con una lengua propia (Díaz-Estébanez *et al.*, 1996; Minguet, 2001). Lo cual llevará, desde un punto de vista educativo, a la creación de contextos educativos que tomen en cuenta la particularidad de su forma de

acceder al conocimiento, sin perder de vista el objetivo de promover su participación en la sociedad y en la cultura común.

- ***Desarrollar sistemas de comunicación compartidos y efectivos para establecer interacciones con su entorno social y para acceder a los contenidos curriculares.***

El enfoque multidimensional planteado en este artículo, considera la pérdida auditiva de los alumnos sordos y las consecuencias que tiene en la adquisición de la lengua oral (y escrita), pero además tiene presente la capacidad que poseen estos alumnos para adquirir de forma natural otra lengua: la lengua de signos. Por ello, en la intervención educativa deberían existir puntos de vista complementarios que sirvan de base para la consecución de nuevos objetivos, como es lograr que estos alumnos sean competentes en dos lenguas: la lengua de signos y la lengua oral. Anular una de estas dos lenguas nos lleva a dar una respuesta educativa sesgada de la complejidad del alumno. En este sentido, deberíamos desarrollar enfoques educativos que permitan a los niños sordos el aprendizaje (de y con) ambas lenguas, lo que facilitaría el poder prestar los apoyos que requieren en cada momento de su desarrollo. Para ello, sería importante tener presentes los siguientes elementos:

- ***Uso de la lengua de signos como herramienta de interacción comunicativa y como lengua de enseñanza.***

La necesidad de usar la lengua de signos como lengua vehicular en la educación de los alumnos sordos está reflejada en varios documentos internacionales, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), mencionada anteriormente, las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (UNESCO, 1994) o la reciente Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), cuyo estatus le confiere el rango de una norma de obligado cumplimiento por los países que la ratifiquen. Se trata, en definitiva, de un movimiento que va más allá del deseo o la experiencia individual de algunas escuelas o países.

La lengua de signos es un instrumento para interactuar, comunicar, pensar y aprender accesible para los niños sordos desde edades muy tempranas. En los programas educativos se deberían establecer los objetivos en los que se reconozca la importancia de la lengua de signos en igualdad de condiciones con la lengua oral y se fijen los principios para llevarlo a la práctica. Del mismo modo, se debe decidir en qué áreas curriculares la lengua de enseñanza sea la lengua de signos, con el fin de asegurar que los contenidos de las mismas sean asimilados significativamente y compartidos por todos.

Para propiciar la adquisición y la enseñanza de la lengua de signos (y como modelos educativos de “identidad”) se necesitan modelos comunicativos competentes. Es preciso contar con docentes que tengan un buen dominio de la lengua ya que solo así tendrá recursos para ajustar, parafrasear, simplificar o reformular adecuadamente en función de las necesidades de comprensión de su interlocutor. Dado que el niño imita las producciones de los adultos, un input incorrecto o incompleto provocará una expresión asimismo incorrecta e incompleta. Por este motivo, es importante *incorporar adultos sordos competentes en lengua de signos a las escuelas*. En España, como seguramente ocurre en otros muchos países, se cuenta con muy pocas personas sordas signantes que sean maestros, razón por la cual se ha buscado la alternativa de crear una nueva figura profesional denominada “asesor sordo”, que no precisa del grado de magisterio y cuyas competencias están establecidas en un convenio de colaboración suscrito inicialmente por la Confederación Nacional de sordos y el Ministerio de Educación y Ciencia en 1994. El asesor sordo tiene la función de favorecer el aprendizaje de la LSE por parte de los niños sordos, desarrollando tanto un trabajo de enseñanza en contacto directo con los alumnos, como a través de la formación a sus familias y profesorado (véase artículo de Alonso *et al.*, en esta revista). Por esta razón la lengua de signos se suele convertir en un área curricular impartida por estos “profesores”. Este es un esquema transitorio que otros países podrían

también adoptar en tanto se elimina o minimizan las barreras que todavía limitan injustamente la presencia de estudiantes sordos en los estudios universitarios.

- *Incorporación de un área curricular de la lengua de signos.*

Cualquier lengua necesita de una enseñanza intencional y sistemática, a través de la cual poder reforzar, ampliar y expandir el conocimiento y el uso “espontáneo” que de la misma tienen sus usuarios. Este principio es el que hace que en los currículos de todas las Etapas Educativas, desde Infantil hasta Bachillerato, la lengua sea un contenido central o nuclear en la formación de los alumnos. Lógicamente, este mismo principio se debería hacer extensivo a la lengua de signos, cuando especialmente se la considera la lengua de interacción comunicativa y de enseñanza en la educación de los sordos. Por otra parte, para muchos sordos, será la escuela el primer lugar de encuentro con este sistema comunicativo, razón por la cual es más necesario un procedimiento sistemático e intencional de enseñanza de esa lengua si se quiere realmente que la misma pueda cumplir las funciones de toda lengua. Cada centro o contexto educativo en donde estén escolarizados los alumnos sordos, tendrá que desarrollar su propuesta curricular de manera que contemple unos objetivos, unos contenidos, una secuencia y una serie de recomendaciones metodológicas y de recursos que definan el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta materia curricular. En los últimos años se han desarrollado algunas propuestas curriculares (CNSE, 2007; Millar-Nomeland y Gillespie, 1993).

Con el área de lengua de signos, a través de los sucesivos cursos, ciclos y etapas educativas, se pretende alcanzar las siguientes finalidades (CNSE, 2003):

- Contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa general de los alumnos sordos, posibilitando que puedan comunicarse de la manera más completa y eficaz posible con otros usuarios competentes en lengua de signos.
- Dotar a los alumnos de un instrumento de representación del mundo y del conocimiento, y de un medio eficaz de planificación y toma de decisiones a lo largo de toda la vida.
- Contribuir, junto con las restantes áreas del currículo, al desarrollo de las capacidades intelectuales, motoras, de equilibrio personal, inserción social y relaciones interpersonales, evitando los desfases o desajustes evolutivos que puedan producirse como consecuencia de la falta de competencia lingüística.
- Ayudar a los alumnos a valorarse como personas sordas en una sociedad mayoritariamente oyente, en la que deben sentirse realmente incluidos, siendo conscientes de sus propias posibilidades y limitaciones y apreciando la diferencia como un rasgo positivo.
- Favorecer la valoración de la lengua de signos como instrumento de expresión de la cultura de las personas sordas, en sus diversas manifestaciones.
- Promover una visión positiva de la diversidad lingüística y de manera particular de las relaciones entre la lengua de signos y el español, contribuyendo a desarrollar una actitud constructiva hacia el bilingüismo, no sólo como una necesidad, sino como un valor de la Comunidad Sorda.

- *Aprendizaje de la lengua oral y escrita de su entorno oyente.*

Es muy importante la enseñanza explícita, sistemática, formalizada y lo más temprana posible de la lengua oral, tanto en su modalidad hablada como escrita. Los ámbitos de intervención en la enseñanza de la lengua oral y escrita a los alumnos sordos son los mismos, sea cual sea la opción educativa en la que se plantee esta intervención, esto es, en una opción monolingüe, donde el objetivo es la enseñanza de la lengua oral y escrita y su utilización como instrumentos de interacción y de aprendizaje de los contenidos curriculares; o en una opción bilingüe, que incorpora la lengua de signos además de la lengua oral y escrita en la educación de estos alumnos.

En ambas opciones las dimensiones de la intervención en lengua oral serán: estimulación auditiva, con el empleo de ayudas técnicas (audífonos o implante coclear); lectura labiofacial; y, producción y comprensión oral, considerando cada uno de sus componentes, es decir, es necesario enseñar al niño sordo los elementos fonético-fonológicos, morfosintácticos, léxico-semánticos y pragmáticos del lenguaje, tanto en la producción como en la comprensión de los mensajes hablados. Por su parte, dimensiones de la intervención en lengua escrita serán: mostrar qué representa el lenguaje escrito y explicitar cuáles son sus funciones; provocar la apropiación del código alfabético; y ayudar a comprender y producir textos escritos (Domínguez y Alonso, 2004).

Un asunto de interés en relación a la enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral y escrito tiene que ver con el empleo de *sistemas aumentativos o complementarios de comunicación*, como estrategias de intervención dentro de los modelos educativos monolingües o bilingües. Entendemos por sistemas aumentativos de comunicación el conjunto de recursos dirigidos a facilitar la comprensión y la expresión del lenguaje de las personas que tienen dificultades en él. En el caso de los alumnos sordos, su principal característica es que aportan más información visual, en forma de signos o complementos manuales, lo que permite que los mensajes orales sean más accesibles al niño, facilitando así la comprensión de los mismos. Los más difundidos y utilizados con los alumnos sordos son la comunicación bimodal y la palabra complementada (véase, en esta revista, artículo de Velasco y Pérez para una descripción de los mismos; y Alegría y Domínguez para una revisión de investigaciones en torno a las posibilidades que ofrecen estos sistemas en desarrollo lingüístico y en el aprendizaje de la lengua escrita de los niños sordos).

- *Aprovechar los recursos tecnológicos.*

Se deben emplear todas las ayudas técnicas que favorezcan el aprovechamiento de la audición residual (audífonos, implante coclear, equipos de FM...) y, por tanto, el desarrollo de la lengua oral y escrita (véase artículo de Alegría y Domínguez en esta revista, para una revisión de investigaciones que muestran los efectos de los implantes cocleares en desarrollo lingüístico y en el aprendizaje de la lengua escrita de los niños sordos). Así como otras ayudas que faciliten la accesibilidad de los alumnos sordos en todos los lugares del centro y para todas las actividades que en él se realicen (introducción de ayudas visuales para acompañar los cambios en el horario escolar y en las actividades; material audiovisual subtítulado, recordatorios escritos de normas y rutinas, etc.; véase artículo de Velasco y Pérez en esta revista).

- *Acceso al curriculum ordinario con las adecuaciones o adaptaciones que sean precisas.*

En el marco de la escolaridad obligatoria, el sistema educativo establece una serie de objetivos de experiencias y de aprendizajes que deben garantizarse para todos los alumnos sin excepción, en la medida en que se consideren esenciales para su adecuado desarrollo y socialización en la sociedad. Ahora bien, la presencia en el sistema escolar de alumnos “diversos”, ha supuesto la necesidad de que los profesores tengan que enfrentarse a una gran variabilidad de diferencias individuales y de formas de aprender, que se traducen en distintos ritmos de aprendizaje, diferentes predisposiciones para aprender, desiguales intereses y apoyo familiar. Este hecho implica la búsqueda de estrategias organizativas y didácticas diversas que permitan dar respuesta a puntos de partida distintos ante los contenidos en los alumnos, a diferentes motivaciones e intereses, a diversidad de capacidades de aprendizaje y estilos cognitivos, a diferencias biológicas, fisiológicas o socio-afectivas, etc. Retos a los que no es fácil dar solución.

Para que la escuela pueda ofrecer una respuesta a esta diversidad (y en este caso concreto a los alumnos sordos) es necesario que se produzcan una serie de cambios de tipo cualitativo que afecten a todos los componentes que constituyen la escuela. Estos cambios deben reflejarse no sólo en los aspectos relativos a

la organización del centro, su funcionamiento y al desarrollo profesional de los docentes, sino que también deben abarcar los aspectos relativos al currículum. En este sentido, las transformaciones más importantes se han de dar en el ámbito curricular, es decir, hay que saber qué es lo que hay que enseñar a los alumnos sordos, por qué se les enseña de una determinada manera y no de otra, qué tipo de adaptaciones se deben realizar en la propuesta común y cómo se observa el progreso de estos alumnos. Lógicamente, responder y tomar decisiones a nivel curricular va a dar lugar a cambios en la dinámica y en el clima del aula y del centro.

Según esta idea, las medidas de flexibilización del currículum ordinario que se adopten para responder a los alumnos sordos de un determinado centro y aula, han de hacer referencia a los objetivos, a la selección, secuenciación y organización de los contenidos, a la dinámica establecida en el aula y fuera de ella a la hora de realizar las tareas o actividades, a los medios y materiales didácticos necesarios, así como a la evaluación de estos alumnos. El diseño, desarrollo y evaluación de estas medidas de flexibilización curricular debe ser un proceso colaborativo, que demanda la participación de todos los profesionales del centro implicados en educación de los alumnos sordos (y de la familia).

- ***Crear un entorno social y afectivo que favorezca el desarrollo armónico y ofrezca oportunidades para la interacción tanto con iguales como con adultos.***

El aprendizaje de conocimientos requiere de la interacción con los demás. Por tanto, los alumnos sordos no sólo necesitan un sistema de comunicación con el que comunicar y aprender sino también interlocutores que compartan ese lenguaje y con los que establecer auténticas interacciones comunicativas y realizar la construcción de conocimientos. Para estos alumnos la oportunidad que les ofrece la escuela de establecer interacciones con interlocutores con adecuadas habilidades comunicativas juegan un papel de vital importancia para su desarrollo. Y esta intervención educativa sobre los aspectos sociales y emocionales de los alumnos sordos es importante independientemente de la modalidad o del contexto educativo en el que éstos se encuentren escolarizados (Valmaseda, 2004). Esta autora plantea de qué manera la escuela puede promover mayor competencia social, mayor bienestar emocional y personal en los niños sordos (véase también su artículo en esta revista).

- *Ofreciendo a los alumnos una imagen “en positivo”.*

Una imagen en la que ser sordo no sea necesariamente sinónimo de limitación. Se trata más bien de devolver a los alumnos una imagen potenciadora basada, sobre todo, en aquello en que son competentes, propiciando situaciones educativas en las que los propios alumnos y las personas sordas en general sean vistas como exitosas y competentes (AAVV, 2007).

- *Proporcionando oportunidades para la interacción con iguales y adultos oyentes y sordos.*

Como señalaba anteriormente, los modelos de escolarización combinada bilingües en los que se educa a alumnos sordos y oyentes en centros ordinarios pueden ser los más adecuados para proporcionar estas interacciones. En ellos, es preciso garantizar las necesidades comunicativas de todos los alumnos; realizar agrupamientos lo más amplios posibles en cuanto a número de alumnos sordos en un mismo aula, para que tengan mayores y más variadas posibilidades de interacción comunicativa con sus iguales sordos; y garantizar la presencia de profesores (asesores) sordos y propuestas que faciliten la participación de personas adultas sordas y representantes de sus asociaciones para que compartan su experiencia vital con los alumnos sordos escolarizados, de forma que unos y otros encuentren modelos positivos de identificación.

También es importante prestar una atención específica al fortalecimiento de auténticas amistades infantiles (y no sólo de interacciones sociales basadas en el juego y en la acción). Las amistades infantiles cumplen importantes funciones en el desarrollo afectivo y social de los niños ya que permiten compensar, al menos en parte la existencia de posibles problemas en otras relaciones, dan seguridad, facilitan el control emocional, contribuyen al desarrollo de la identidad personal, desarrollan la toma de perspectiva social y facilitan el desarrollo moral.

- *Proporcionando un sentimiento de pertenencia.*

Es el primer paso hacia sociedades acogedoras que busquen luchar seriamente contra la exclusión. Para ello, es imprescindible redoblar las estrategias de participación o colaboración con los demás en la elaboración de unos objetivos comunes, comprometiéndose en la realización de los mismos o compartiendo métodos (Echeita, 2006). Participación en varias dimensiones: de la escuela, como institución social, con otras entidades sociales formales y no formales; de los miembros de la comunidad educativa (dirección, profesorado y familias) en las decisiones que afectan a su centro para asumir las propuestas de innovación como filosofía propia; y, de los alumnos en el centro, en el aula y en el currículum escolar.

- *Poniendo en marcha estrategias metodológicas que favorezcan la cooperación, la autonomía y la asunción de responsabilidades.*

La organización del aprendizaje por grupos cooperativos en el aula, genera relaciones positivas entre los alumnos, eleva el nivel de logros académicos, favorece una mayor adaptación psicológica, autoestima y capacidad social, e incide positivamente en el bienestar psicológico de los alumnos (véase más adelante).

- *Acceso a la cultura de la Comunidad Sorda.*

Los alumnos sordos deberían de tener acceso a la cultura sorda dentro del centro educativo, por razones de identidad y de autoestima. Y, de igual modo, los alumnos oyentes del centro educativo deberían de conocer y valorar esta cultura. Para ello, en los programas educativos se debería de:

- Incluir contenidos relativos a la historia de la Comunidad Sorda, historia de las personas sordas y su lengua.
- Incluir contenidos orientados a que el alumno interiorice las normas y valores que le son propias en su cultura.
- Definir objetivos que expresen la capacidad de los alumnos sordos para conocer, respetar y valorar las realidades culturales (la sorda y la oyente).
- Reflejar la identidad cultural y las aspiraciones de la Comunidad Sorda, introduciendo a los alumnos en las características más relevantes del contexto social y cultural de este colectivo, con el fin de favorecer su calidad de vida y especialmente su autodeterminación. El acercamiento a la escuela de colectivos de sordos y la presencia de algunas de sus manifestaciones culturales (a través del teatro, la poesía...) contribuirán también a crear en los alumnos una imagen de competencia de las personas sordas a la vez que les proporcionará oportunidades para conocer a personas sordas que difieren en sus intereses, habilidades, etc., contribuyendo, de este modo, a crear en los alumnos una visión múltiple y variada de las personas sordas.

Cambios necesarios para una aspiración controvertida

Además, o junto a, los indicadores que acabamos de proponer sería necesario y deseable que se produjeran otra serie de cambios estructurales en los centros educativos (que no son específicos para los alumnos sordos) para promover la inclusión. Entre ellos podemos destacar:

- ***Establecer redes de colaboración, apoyo y ayuda.***

Las tareas propias de una educación inclusiva pueden, por su naturaleza, desbordar a cualquier profesor que se encuentre solo, e incluso pueden dar lugar a reacciones contrarias, de rechazo al cambio y de persistencia en los parámetros y prácticas habituales y seguras. Sin embargo, estas mismas tareas y cuestiones abordadas en compañía, con el apoyo de otros compañeros, pueden mejorar notablemente (Parrilla, 2004). El respaldo y la capacidad que genera la cooperación y el apoyo cumple una función básica, la de aportar seguridad emocional y bienestar a los docentes, ya que les ayuda a crear sentimientos de pertenencia, de identificación y, muy importante, de competencia o de capacidad para resolver problemas. Por lo que, un indicador de inclusión en los centros escolares es el establecimiento de amplias y sólidas redes de colaboración, apoyo y ayuda a múltiples niveles y abiertas a la participación de todos (profesores, alumnos, familias y comunidad).

Para que el proceso hacia el establecimiento de una colaboración entre profesores sea factible, Echeita (2006) recuerda que es necesario disociar con toda claridad la ayuda de la evaluación y la colaboración del control; así como que las relaciones de ayuda sean recíprocas y no sólo vayan en una dirección, esto es, con relación a la ayuda tan importante es prestarla como recibirla. A este respecto, resulta de gran utilidad la experiencia de los *grupos de apoyo entre profesores* (Gallego, 2002; Parrilla, 2004). Se trata de una modalidad de apoyo interno a la escuela gestionada y articulada desde su interior, donde un grupo de profesores participan en el análisis y búsqueda de soluciones a los problemas que compañeros suyos, individual y voluntariamente, les plantean.

Otra forma de colaboración entre el profesorado es la *docencia compartida*, un tipo de organización en la que dos docentes trabajan conjuntamente con el mismo grupo-clase. Habitualmente se habla del profesor de aula (responsable de la materia) y el profesor de apoyo. Sin embargo, en el caso de centros educativos que escolarizan a alumnos sordos existen experiencias bilingües de educación combinada en las que se ha desarrollado otro esquema, en el que “dos tutores” trabajan juntos en un aula (uno oyente y el otro sordo) para atender las necesidades de comunicación que pueden presentar estos alumnos (p.e., en España, Alonso *et al.*, en esta revista; Piruetas, 2002). En estas experiencias se señala la idea de que compartir el aula y conseguir que ambos profesionales participen en igualdad como planificadores y ejecutores de la programación prevista, supone organizar meticulosamente esta coordinación a través de reuniones semanales de distinto tipo, que tienen que hacerse un hueco en la siempre escasa disponibilidad de tiempo del profesorado. Esta coordinación tiene que tener su primer exponente en la imagen y percepción que los alumnos y las familias deben de tener de “sus profesores”, en el sentido de que ha de quedar claro que, ciertamente, ambos son los tutores.

Aunque las relaciones colaborativas entre profesores son fundamentales, no son suficientes y deben establecerse también relaciones entre éstos y los alumnos; entre los alumnos entre sí; y, de unos y otros con las familias y con la comunidad en la que se insertan (Echeita, 2006). La *colaboración entre los alumnos* es un recurso de primer orden para facilitar el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y conductas prosociales y el mantenimiento de un clima de respeto y valoración de las diferencias. Para conseguir que los alumnos aprendan en grupo, no basta con agrupar a los alumnos, ni trabajar en grupo es sinónimo de cooperar. En

el trabajo cooperativo, a diferencia del simple trabajo de grupo, no es posible que un alumno aprenda, o saque una buena nota, si el equipo en su conjunto no aprende o comparte también la misma calificación. El alumno depende del equipo y éste del alumno (Duran y Miquel, 2004). En este sentido, son muy útiles los métodos de aprendizaje cooperativo (véase Monereo y Duran, 2002; Pujolas, 2008), estos métodos no sólo reconocen las diferencias existentes entre el alumnado, sino que parten de ellas y las utilizan, la diversidad se ve como un recurso pedagógico más que como un problema. Una forma de ilustrar estos métodos es la *tutoría entre iguales*, donde un alumno (alumno tutor) aprende enseñando a un compañero (alumno autorizado), que aprende a su vez gracias a la ayuda personalizada y permanente que recibe. Las parejas de alumnos pueden constituirse entre compañeros del mismo curso o bien entre alumnos de diferentes edades.

Para concluir este apartado, no está de más señalar que todas estas redes de colaboración se refuerzan si se encuentra en los *investigadores* un apoyo en la innovación que supone poner en marcha este proceso, apoyo que no siempre está disponible, porque pocas veces la investigación conecta con las preocupaciones de los prácticos en la forma y bajo las circunstancias en las que ellos se las formulan (Ainscow *et al.*, 2003; Ainscow *et al.*, 2006).

- ***Formación del profesorado.***

La formación del profesorado constituye otro de los indicadores fundamentales para la construcción de escuelas inclusivas. La formación de los profesores debería plantearse como un proceso de aprendizaje que acompañe al profesor en los distintos momentos de su carrera profesional y que le ayude a plantearse nuevos retos y metas a partir del análisis y reflexión personal (Beattie, 2000); lo cual debería de conducir a una estrecha colaboración entre la universidad y la escuela, donde los resultados de la investigación se incorporen en la práctica y donde se investiguen cuestiones de la práctica educativa que sean un reto para los profesores. De forma más concreta, en la formación de maestros de alumnos sordos se deberían de introducir discursos que faciliten la comprensión, comunicación y relación entre estos profesionales y los alumnos sordos, ofreciendo no sólo una visión clínico-terapéutica sino también una perspectiva social y cultural sobre quiénes cómo son los alumnos sordos.

En algunas propuestas de formación inicial de maestros de alumnos sordos (Gascón-Ramos, 2006) se plantea que un número significativo de créditos de su formación sea impartido por profesionales sordos que cuestionasen su visión sobre las personas sordas y sobre la capacidad de la lengua de signos para transmitir complejas ideas abstractas y para entrar en contacto de primera mano con la pedagogía sorda, que será fundamental para conectar con sus alumnos una vez en las aulas. Además, también se propone como parte fundamental de esta formación universitaria la estancia en espacios de la comunidad sorda que ofrezcan la posibilidad de aprender formalmente la lengua de signos. Finalmente, en esta propuesta y en relación a la formación permanente del profesorado se plantea la necesidad de buscar espacios para la reflexión que permitan a los profesores profundizar sobre sus experiencias de enseñanza con niños sordos.

- ***Implicación de la familia.***

A lo largo de los apartados anteriores ya se ha sugerido la necesidad y conveniencia de la participación de la familia en muchos de los indicadores propuestos. Por lo que habría que buscar conjuntamente vías eficaces de colaboración familia-escuela. Muchos padres están dispuestos a colaborar con los profesores ayudando a sus hijos en algunas de las tareas que deben hacer en casa, controlando periódicamente su progreso, ayudando en la preparación de materiales didácticos para clase, participando en comisiones escolares, participando en talleres y actividades complementarias para los alumnos, etc. (Echeita, 2006). Para que esta

colaboración sea efectiva es necesario desarrollar propuestas para la formación e información permanente a las familias, acerca de las necesidades educativas de sus hijos. Ejemplos de estas propuestas son algunos de las guías para padres elaborados en España por la CNSE (2001, 2005) (*Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación* -<http://www.fundacioncnse.org>-), u otras similares (Phonak, 2004).

Terminar diciendo, como ya señalamos en otro trabajo (Domínguez y Alonso, 2004), que para que todos estos indicadores puedan ser aplicados y los dilemas que generan puedan ser resueltos (al menos provisionalmente) es necesario que exista una “disposición” por parte de la comunidad educativa, pero sobre todo del claustro de profesores, para analizar o someter a revisión sus propios procesos de toma de decisiones así como los valores y principios desde los que se abordan. Sin esta actitud compartida de indagación crítica, en la que es importante asumir que todos los miembros de la comunidad educativa deben sentirse protagonistas y participar para resolver sus discrepancias desde el *diálogo igualitario* (Flecha, 1994), poco puede conseguirse. También es básico entender que se trata de un “proceso”, que llevará tiempo y que, en buena lid, nunca termina pues de lo que se trata es de ser capaz de mantener ciclos más o menos continuos de mejora. Tan perjudicial puede resultar el “inmovilismo” de quienes piensan que todo lo hacen bien y que no son necesarios los cambios, como el de los que tratan de conseguir “todo y ya”. La ausencia de las habilidades, las actitudes y los conocimientos que sustentan la elaboración de un plan de mejora específico, se configura como otra gran barrera sobre la que es necesario incidir antes de querer introducir cambios concretos en la vida de las aulas o del centro relativos a prioridades sentidas por la comunidad educativa (Ainscow *et al.*, 1994).

Los trabajos sobre cambio y mejora escolar (AA.VV. 2002; Murillo y Román, 2008) llevan tiempo poniendo de manifiesto que un elemento central a estas iniciativas es la capacidad de “sostener el cambio”, tarea para la cual es necesario, entre otras muchas cosas, ser capaz de mantener una política de registro y evaluación de las innovaciones en marcha (véase artículo de Alonso *et al.*, en esta revista).

Referencias

- AA.VV. (2002). Dos conceptos de moda. Igualdad y diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 51-83.
- AA.VV. (2007). *sordo ¡y qué! Vida de personas sordas que han alcanzado el éxito*. Madrid: LoQueNoExiste.
- Acosta, V. (2006). Perspectivas en el estudio de la sordera. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Barcelona: Masson.
- Ainscow, M. (2008). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press (2ª ed).
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion* Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., y West, M. (1994). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Morata (2001).
- Ainscow, M., Howes, A., Farrel, P. y Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), 227-242.
- Alonso, P. y Echeíta, G. (2006). Barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos sordos. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Barcelona: Masson.
- Alonso, P. y Rodríguez, P. (2004). Dos tutores en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 70-72.
- Antia, S., Stinson, M.S. y Gonder, M. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229.

- Beattie, M. (2000). Narratives of professional learning: becoming a teacher and learning to teach. *Journal of Education Enquiry*, 1, 1-23.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusión .Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002).
- Cawthorn, S. (2001). Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, 212-225.
- C.N.S.E. (2001). *Lola y su familia. Guía para Padres y Madres de Niños sordos*. Madrid: Fundación CNSE. (www.fundacioncnse.org).
- C.N.S.E. (2001). *La familia Pérez. Guía para Padres y Madres sordos con hijos oyentesde*. Madrid: Fundación CNSE. (www.fundacioncnse.org).
- C.N.S.E. (2001). *Lola y su familia. Guía para Padres y Madres de Niños sordos*. Fundación CNSE. (www.fundacioncnse.org).
- C.N.S.E. (2003). *Libro blanco de la lengua de signos española en el sistema educativo*. Madrid: C.N.S.E.
- C.N.S.E. (2007). *Propuestas curriculares orientativas de la lengua de signos española para las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid: C.N.S.E.
- C.N.S.E. (2005). *¡Vamos a Signar un cuento! Guía para el fomento de la lectura en familias con niñas y niños sordos*. Madrid: Fundación CNSE (www.fundacioncnse.org/lectura).
- Corker, M. (1994). Integration and deaf people: The policy and power of enabling environments. En J. Swain, V. Finkelstein, S. French y M. Oliver (Eds.). *Disabling barriers: enabling environments*. London: Sage Publications.
- Díaz- Estébanez, E. (1996). *Las Personas Sordas y su Realidad Social*. Madrid: CDC.
- Diez-Estébanez, E. y Valmaseda, M. (1999). Las personas sordas. En J.N. García Sánchez (Coord.). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Domínguez, A.B. y Alonso, P. (2004) *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Duk, C. y Narvate, L. (2007). Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto Fondef D04I1313. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 97-118.
- Duran, D. y Miquel, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú.
- Dyson, A. y Milkward, A. (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Champán Publishing.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid: Nancea.
- Echeita, G. (en prensa) *Los dilemas de las diferencias en la educación escolar*. En M.A. Verdugo (Coord.). *VII Jornadas Científicas de Investigación sobre discapacidad. Mejorando resultados personales para una vida de calidad*. Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 1-6. (www.rinace.net/vol6num2.htm).
- Foster, S., Mudgett-Decaro, P., Bagga-Gupta, S., De Leuw, L., Domfors, A., Emerton, G., Lampropoulou, V., Ouellette, S., Van Weert, J. y Welch, O. (2003). Cross-Cultural definitions of inclusion for deaf students: a comparative analysis. *Deafness and Education International*, 5(1), 1-19.
- Freire, S. (2007). Creating Inclusive learning environments: Difficulties and opportunities within the new Political Ethos. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27, 1-5.
- Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.
- Gascón-Ramos, M. (2006). Tendencias en la formación del profesorado: reflexiones para la educación bilingüe-bicultural. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Barcelona: Masson.

- Giorcelli, L.R. (2004). Making inclusion work. En D. Power y G. Leigh (Eds.). *Educating deaf students*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Gonzalez, J. y Molins, E. (1998). CEIPM Tres Pins. En Apanse (coord.) *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*. Barcelona: Ediciones Mayo.
- Hung, H.L. y Paul, P.V. (2006). Inclusion of students who are deaf or hard of hearing: Secondary school hearing students' perspectives. *Deafness and Education International*, 8(2), 62-74.
- Hyde, M. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. *Deafness and Education International*, 6(2), 82-99.
- Marschark, M., Young, A. y Lukomski, J.(2002). Perspectives on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 187-188.
- Millar-Nomeland, M. y Gillespie, S. (1993). *Deaf studies curriculum guide*. Pre-college programs. Washington DC: Gallaudet University.
- Minguet, (coord.) (2001). *Rasgos Sociológicos y culturales de las personas Sordas*. Valencia: FESORD-C.V.
- Moreno, A. (2000). *La Comunidad Sorda: Aspectos Psicológicos y Sociológicos*. Madrid: CNSE.
- Monereo, C. y Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-5.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- ONU (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. (<http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>).
- Parrilla, A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 66-69.
- Phonak (2004). *Mi hijo tiene problemas auditivos. Guía para padres*. Suiza: Phonak hearing systems.
- Piruetas, E.I. (2002). Escuela Infantil Piruetas: niños sordos y oyentes compartiendo la vida. *Aula de Educación Infantil*, 5, 42-45.
- Powers, S. (1996). Inclusion is an attitude not a place: Part I. *Journal of the British Association of the Teachers of the deaf*, 20 (2), 35-41.
- Powers, S. (2002). From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 230-243.
- Pujolas, P. (2008). *10 ideas básicas sobre el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, P. (2006). El bilingüismo en la educación de los alumnos sordos. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Barcelona: Masson.
- Stinton, M.S. y Antia, S.D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163-175.
- Stinson, M.S. y Lang, H.L. (1994). Full inclusion: A path for integration or isolation? *American Annals of the Deaf*, 139, 156-159.
- UNESCO (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- Valmaseda, M. (2004). El desarrollo socio-emocional de los niños sordos. Intervención desde la escuela. En A.B. Domínguez y P. Alonso (Eds.) *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Valmaseda, M. y Gómez, L. (1999). La intervención educativa con los alumnos sordos. En J.N. García Sánchez (Coord.). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.

La Inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos.

Inclusion of deaf people, as ethnic group, in the educational systems.

Ruth Claros-Kartchner

Resumen

La literatura sobre la educación de personas sordas tiene muchos ejemplos que demuestran cómo, por mucho tiempo, las personas sordas han sido incomprendidas por la población oyente. Aún cuando en años más recientes ellos han articulado de manera clara el hecho de que tienen su propio idioma y cultura (Carty, 1994; Kannapell, 1994; Ladd, 1994; Padden, 2003), a menudo las decisiones sobre el uso de su idioma y su educación es la responsabilidad de personas oyentes que no comparten la misma visión. En los últimos años, el movimiento de integración también ha tocado el ámbito de la educación de personas sordas. Hay puntos positivos para la comunidad sorda como también negativos en la manera en que éste se lleva a cabo algunas veces. En este trabajo clarificaré y re-definiré algunos términos que considero importantes en demostrar que las personas sordas constituyen un grupo étnico con características muy especiales. Estos conceptos nos pueden ayudar a comprender su pasado, su presente y mejorar su futuro, para luego señalar cuál es el modelo educativo inclusivo para las personas sordas que para mí es un verdadero modelo de inclusión, como también compartir las acciones del Equipo de Educación Especial del Ministerio de Educación en Chile para llevar a cabo una inclusión responsable.

Palabras Claves: Personas sordas, grupo étnico, inclusión.

Abstract

The literature on deaf education portrays numerous examples that demonstrate how, for a long time, Deaf people have been misunderstood by the hearing society. Even though in recent years they have clearly articulated that they have their own language and culture (Carty, 1994; Kannapell, 1994; Ladd, 1994; Padden, 2003), often the decisions about language use in their education are made by hearing people who don't share their vision. More recently, the integration movement has touched deaf education as well. There are positive points for the Deaf community, and also negative points in the way education is sometimes carried out. In this work, I will clarify and re-define some terms I consider important in demonstrating that the Deaf are an ethnic group with very special traits. These concepts can help us understand their past and present and improve their future, especially in the area of education. Then I will articulate what I consider a true model of inclusion for the Deaf and share the plan developed by the Special Education Team at the Ministry of Education in Chile.

Key words: Deaf people, ethnic group, inclusion.

Introducción

Hace un tiempo atrás asistí a una mesa redonda que se enfocaba en dar respuesta a los desafíos que enfrentan las personas sordas y sus familias en el ámbito de la educación. Solamente dos personas de diez en esta mesa redonda eran personas sordas. Es importante hacer notar esto y la diferencia se discutirá más adelante. Había muchas perspectivas diferentes en cómo responder a esos desafíos. Los participantes venían de campos de estudio diferentes, tales como audiología, educación, psicología, medicina, etc. A veces ofrecían ideas que no coincidían en absoluto, pero al escucharlos se me ocurrió que era importante demostrar, primero que nada, que las personas sordas constituyen un grupo étnico. Una de las razones por las que considero de gran importancia establecer a la comunidad sorda como un grupo étnico, es que en esta educación inclusiva debemos tener claro el espacio que ellos deben ocupar. El Ministerio de Educación de Chile ha publicado un folleto llamado “Nuestro Compromiso con la Diversidad” (2005), el cual señala los acuerdos internacionales que han apoyado este tipo de educación:

“De estas acciones se pueden destacar: Convención Mundial sobre Derechos del Niño, Naciones Unidas (1989); La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos UNESCO (1990); la Declaración de Salamanca y Marco de Acción, UNESCO (1994); las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades para Personas con Discapacidad, Naciones Unidas (1993); la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad, OEA(1998), entre otras,” y más recientemente la corroboración de la Convención Sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad firmado por la Ministra de Planificación a nombre del Gobierno de Chile ya ratificado por la Presidenta Michelle Bachelet en Agosto del 2008 (p.13).

A partir de este mismo documento, listaré brevemente los eventos que llevaron a la ley de integración en Chile: (1) El informe Warnock de 1978; (2) En 1989 se elaboran nuevos planes y programas de estudio para diferentes discapacidades; (3) En la década de los 90 Chile inicia el proceso de Reforma Educacional con el fin de lograr una educación de calidad con equidad; (4) En 1994 se promulgó la Ley 19.284 para la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad...; (5) A partir de 1998, la educación especial contó por primera vez con recursos financieros del presupuesto nacional que han permitido desarrollar diversas acciones de apoyo y de entrega de recursos pedagógicos... (p. 10-14).

En vista de estos esfuerzos para lograr una educación inclusiva, es necesario determinar cómo deben ocupar ese espacio las personas sordas. En primer lugar hay que establecer que el problema más grande que enfrentan estos estudiantes es un problema de comunicación. Sin la posibilidad de comunicarse y acceder a la información que se maneja en las escuelas, es difícil, si no imposible acceder a “una educación con equidad.” Luria y Yudovic (1994) explican que “La actividad mental humana se desarrolla bajo las condiciones de la comunicación auténtica con el ambiente a través del cual el niño adquiere de los adultos la experiencia de muchas generaciones.” Entonces debemos pensar en cuál es “el ambiente a través del cual” el niño aprende mejor “la experiencia de muchas generaciones.” En este entorno debe existir un idioma común para la comunicación. Sin ese idioma común no puede haber comunicación. Afirmo que el idioma natural de la persona sorda es el idioma de señas, el cual es visual espacial. Yo defino como idioma natural aquel que el niño está mejor equipado para adquirir. Entonces quizás el problema no es que las personas sordas no tienen audición, sino que no hay un idioma común, natural del niño sordo, con el cual se puede comunicar con su maestro o maestra y con los otros estudiantes para formar parte de un ambiente que promueva la actividad mental para que ésta se desarrolle en forma normal.

Yo no sé japonés. Si fuera a estudiar a Japón, hasta aprender el idioma yo estaría *insertada* en el sistema, pero no podría participar ni aprender. O sea, no podría ser incluida. Mi actividad mental se avocaría a tratar de aprender el idioma y a copar con la frustración del momento. Además, cualquier avance académico se vería postergado hasta que yo pudiera funcionar en japonés, al punto de tener una competencia lingüística adecuada para acceder al material académico. La otra alternativa sería que yo asistiera a una escuela bilingüe español / japonés, en la cual pudiera acceder, por lo menos en parte, al currículo nacional en español, mientras yo aprenda el idioma japonés. Es por eso que yo pienso que la inclusión de las personas sordas amerita, primero que nada, una discusión que los establezca como un grupo étnico dentro de un país, considerando la diversidad desde una perspectiva cultural-lingüística, para luego proponer lo que yo considero un modelo verdadero de integración para este sector de la población.

Un grupo étnico

El concepto de las personas sordas como grupo étnico debe ser entendido en todo el mundo ya que ellos forman parte de todas las sociedades del mundo, pero debe ser entendido especialmente por educadores y por aquellas personas que tienen el poder de decidir cuál es la mejor manera de educar a este sector de la población.

“Los grupos étnicos”, escribe Paulston (1976), “tienen una herencia colectiva con recuerdos compartidos de una historia pasada” (p. 179) y Fishman agrega que “Perteneceemos juntos a un grupo. Tenemos algo en común. Por lo tanto, Vohra (1986) explica que la etnia ayuda a los individuos a contestar las preguntas existencialistas de **“¿Quién soy yo?” (p. 69) y también es importante saber ¿Qué es especial acerca de mí?** De acuerdo a lo anterior, hay una fuerte conexión entre la etnia y la identidad, porque para poder definir ‘etnia’ debemos primero definir nuestra identidad, lo cual hacemos al hacer contacto con otros seres humanos. En el libro “Wittgenstein’s Philosophy of the Mind”, Vohra (1986) señala que “...la identidad se adquiere por y a través de la cosmovisión de la persona..., no por una teoría que es responsable de juzgar la identidad personal” (p.68). Más tarde continúa diciendo que “Uno no puede conocer el ‘Yo’ o la mente o a sí mismo si está aislado del mundo. Al contrario, uno conoce su identidad cuando uno conoce el mundo. Dicho de otro modo, el conocerse a sí mismo comienza cuando uno hace contacto con el mundo y no antes” (p.81), es decir, cuando uno hace contacto con otras personas que habitan a nuestro alrededor, mas notablemente y de manera inmediata – la familia.

El mundo de un niño puede ser amistoso, protegido, seguro, etc., o puede ser hostil, dañino, peligroso, violento y presentar muchos riesgos. El ambiente en el cual el niño se desenvuelve y los seres humanos que lo rodean son parte integral del mundo del niño y es con estos seres humanos que el niño hace contacto. Es en este mundo que “La actividad mental humana se desarrolla...” como decían Luria y Yudovic. En ese mundo hay factores psicológicos y sociológicos que afectan la vida del niño o niña positiva o negativamente, y que también afectan la formación de su identidad. El proceso de conocer el mundo requiere el uso de recursos simbólicos, tal como el uso de un idioma común con otros seres humanos y con los cuales nos relacionamos, como también el encontrarse rodeado de personas con las cuales quiere y necesita comunicarse. Para la mayoría de las personas, este es un proceso natural, ya que nacen en una comunidad lingüística que pueden acceder desde su nacimiento. Los niños sordos de padres sordos, con quienes comparte sus características lingüísticas, acceden al mundo a través de la Lengua de Señas de su comunidad, de la misma manera en que los niños oyentes de padres oyentes acceden al mundo a través de una lengua oral. Cuando las características de padres e hijos son iguales, todos pertenecen a la misma comunidad cultural mayoritaria o minoritaria.

Al leer la literatura sobre este tema de la etnia, me di cuenta que los términos “etnia” y “comunidad” se usaban como si fueran la misma cosa. Yo no creo que sean la misma cosa; ni concuerdo con la idea de que uno se transforme en el otro. Por lo tanto, al decir que las personas sordas son un grupo étnico, es preciso que defina no solamente *etnia*, sino también *comunidad*, *cultura*, *macro-cultura*, *micro-cultura*, *idioma* y *grupo minoritario*.

Etnia: Como se notó anteriormente, la etnia nos ayuda a contestar preguntas fundamentales, tales como “¿Quién soy? y ¿Qué es especial acerca de mí?” Para comprender la profundidad de estas preguntas en lo que se refiere a la identidad, hice la prueba de contestar esas preguntas yo misma, y me di cuenta de que las características importantes que informan mi identidad dependen del contexto social en que vivo, los cuales pueden influenciar esa identidad positiva o negativamente desde el punto de vista socio-psicológico.

Por ejemplo, yo soy chilena. Mis ancestros provienen de España como también de América, o de Chile más específicamente. Mi raza es mixta, como lo es la raza de la mayoría de los chilenos. El contexto social me asocia a una historia común dentro del país, y no a una historia específica como lo es la historia de los pueblos indígenas. En Chile soy un miembro de la mayoría, lo cual influye mi identidad de manera positiva en el sentido socio-psicológico. Nadie cuestiona mi “chilenismo”, recibí educación hasta el nivel universitario, hablo el dialecto chileno del español, puedo usar diferentes registros lingüísticos con facilidad y eso determina el que no se ponga en tela de juicio mi capacidad de desenvolverme bien en el territorio chileno, ni mi habilidad de comunicarme con otros chilenos.

Yo también soy una chilena que inmigró a los Estados Unidos. La raza mayoritaria es la europea angloparlante, pero los pueblos indígenas son originarios del territorio. El contexto social requiere que adquiera conocimiento de una historia que no es la mía. No formo parte de la historia europea angloparlante ni formo parte de la historia de los pueblos indígenas de los Estados Unidos. No puedo reclamar esas historias como mías. Mi posición legal, aún de ciudadana estadounidense puede ser cuestionada en términos de lealtad, competencia (en relación a los que nacieron y se criaron en el territorio) y educación, y todo aquello puede influir negativamente mi “persona socio-psicológica”. El ser hispana es la característica saliente en este contexto, y la que me transforma en un miembro de una minoría lingüística. Entonces, como chilena en Chile, mi identidad no fue cuestionada, como inmigrante, mi identidad se puede cuestionar. Este contraste, para mí, envía un mensaje importante que llama a la reflexión: La etnia cobra más importancia cuando somos miembros de una minoría y/o cuando **no** compartimos nuestras características con la comunidad en la cual vivimos. O sea, no compartimos esa “... historia continua y colectiva” como lo indica Fisher.

Carty (1996) dice: “Si le preguntara ‘¿qué tan importante es la sordera en el desarrollo de su identidad?’, cualquier persona sorda responderá que es primordial” (p.40). Lo que Carty dice enseguida nos ayuda a entender por qué las personas sordas no se han considerado un grupo étnico antes; “...el 90% de las personas sordas no aprenden las características esenciales de su identidad de sus familias, a causa de que el desarrollo de su identidad es altamente objetante en el sistema educacional en el cual las personas sordas crecen” (p.41). Los niños sordos de padres sordos aprenden sus características esenciales de sus padres. Dicho de otra manera, el 90% de los niños sordos nacen en un grupo étnico diferente al de ellos. Se transforman en miembros minoritarios del grupo de personas más importante en sus vidas – sus familias.

La sordera es invisible, y mientras que los bebés de 0-6 meses deberían desarrollarse en las áreas de las relaciones familiares, las interacciones sociales y el lenguaje, los bebés sordos no participan de estas experiencias porque generalmente su sordera no es detectada tan pronto como el niño nace. Si los padres no saben que el bebé es sordo, no pueden interactuar apropiadamente.

Takaki (1993) señala que la etnia no es solamente vivida, sino que también puede ser percibida desde fuera. El es nacido en los EE.UU., pero de descendencia japonesa y a menudo las personas se muestran asombradas por su habilidad nativa del inglés. De la misma forma, por más que los hispanos que han nacido en los Estados Unidos después de múltiples generaciones quieran divorciarse de su identidad hispana, los que observan desde fuera siempre reconocerán su herencia hispana, ya sea por su apariencia o por sus nombres y apellidos e incluso por su forma de vida o prácticas culturales. Para otros, ellos continúan siendo hispanos. De manera similar, una persona sorda salta a la vista cuando se comunica en señas u oralmente. Se identifiquen o no con la comunidad sorda, para los oyentes, ellos son sordos.

Comunidad: Este término se usa de diferentes maneras. Wright (1987) expresa el concepto que Higgins tiene de una comunidad de la siguiente manera (se agrega el texto entre corchetes): "...no la dirección [de una persona], pero las creaciones basadas en amistades, con conocidos, matrimonios, clubes, bares, publicaciones, organizaciones religiosas, etc." (p.19). En otras palabras, no es necesario ser hispano para pertenecer a la comunidad hispana. La membrecía se puede lograr a través de un matrimonio, de amistades, etc. aunque mientras más se acerque nuestra identidad a lo hispano, más grande será la posibilidad de pertenecer a la comunidad. Esa es una gran diferencia entre la etnia y la comunidad.

La comunidad sorda puede estar formada de personas sordas como también de familias oyentes, amigos, etc. Mientras que algunos sienten que el ser sordo es una condición necesaria para su participación (tales como Woodward, 1978' Wright, 1987), otros han demostrado que la membrecía en la comunidad es más abierta. Henderson y Hendershott (1997) tienen una propuesta interesante. "...una vez que el niño es diagnosticado como sordo, la familia ya no es considerada 'oyente'; los padres pueden ser oyentes, los otros niños pueden serlo, pero el sistema familiar se transforma en 'sordo-oyente' (p. 325) la sordera no le pertenece solamente al niño, sino que a toda la familia" (p.325).

Cultura y Lenguaje: Ladd (1994) dice que la cultura es una forma de vida. "En su sentido más verdadero, cultura quiere decir la forma de vida de un grupo de personas: Su cosmovisión, sus creencias, las cosas que crean, las historias que cuentan" (p. 5). Esto es lo que une a las personas, pero todas las interacciones que lleva el crear cosas, el contar historias, etc., requieren un lenguaje compartido; de otra manera no habría comunicación.

Stokoe (1995) agrega que "las culturas crecen y evolucionan porque como estructuras son estáticas, pero dinámicas – herramientas y medios a través de los cuales operan las sociedades, cambian, se desarrollan y a veces aún dejan de existir, como cuando los valores ya no encajan en las condiciones existentes..." (p. 81). Si no pensamos que las culturas son dinámicas y cambiantes, es fácil caer en los estereotipos y formarnos ideas de ellas que son como fotografías que permanecen estáticas en un momento de la historia. Moll (1990) ofrece otra perspectiva sobre la cultura:

"Para el presente propósito, quiero mencionar cómo estamos reconsiderando las nociones normativas de cultura que, como se mencionó anteriormente, son muy prominentes en educación, pero quizás llegando a ser obsoletas en antropología. Generalmente consideramos la cultura como tradiciones pulcramente unidas que ayudan a diferenciar a los grupos de personas, como cuando decimos 'Los mexicanos hacen esto, los anglos hacen eso.' Estas afirmaciones implican un concepto de cultura como algo bien integrado, identidades cohesivas cuyos valores son compartidos por todos los miembros de un grupo en particular. En contraste, nos estamos moviendo hacia una noción más de proceso, más dinámica: que la vida cultural consiste de voces múltiples, de unidad como también de desacuerdos, incluyendo un compartir imperfecto de conocimiento; de malos entendidos generacionales como también

de entendimientos comunes; de desarrollar ambas prácticas que se adaptan y que se mal adaptan mientras que se deshacen de otras – en resumen, de acciones humanas que son siempre creativas frente a circunstancias cambiantes. Es decir, buscamos la cultura en las prácticas humanas, situadas en cómo la gente se involucra con (y en la creación de) múltiples contextos que constituyen los mundos sociales. Como Ingold (1994) dijo, es posible que sea más realista decir “que la gente vive culturalmente en lugar de decir que viven en culturas”.

Macro y Micro Culturas: Afirmo que existen las macro y micro culturas. Prefiero estos términos a los de cultura y sub-culturas ya que la micro cultura es parte de la macro cultura sin ser menos. La cultura hispana puede considerarse una macro cultura y la cultura chilena, peruana, argentina, pudieran ser consideradas micro culturas. Por otra parte, si consideramos la cultura chilena como la macro cultura, pudiéramos considerar la cultura nortina o chilota una micro cultura. Los sordos, entonces, pueden pertenecer a una macro cultura con comunes denominadores. Ellos son personas visuales, pero también tienen sus micro-culturas, y dentro de las macro y micro-culturas existe una diversidad.

Marín (2008) afirma que “*Una cultura incluye un sistema de valores, creencias y reglas que guían cómo una persona piensa, siente y se comporta. La Cultura de los sordos se divide en cinco áreas: lenguaje, identidad, valores, reglas de interacción social y tradiciones*” y explica cada uno de estos componentes en el contexto de las vidas de las personas sordas (p. 2). Sin embargo, pudiéramos encontrar los mismos componentes en otros grupos étnicos que existen en Chile o en cualquier otro país del mundo. Lo importante es entender el hecho de que si los docentes tienen estudiantes sordos en sus aulas, que ellos y todas las personas en ese entorno escolar se familiaricen con estos componentes y puedan llegar a apreciarlos y valorarlos como parte de la diversidad del país.

Grupo Minoritario: Skutnabb-Kangas (1996) dice que (se agrega texto entre corchetes) “...si el idioma más comúnmente hablado [usado] por sus conciudadanos (ya sea porque es el idioma de poder o porque es la *lingua franca*), no es su lengua materna [nativa/ natural], usted pertenece a una minoría lingüística en su país.” Eso quiere decir que usted tiene que ser (por lo menos) bilingüe para participar” (p.43). Lo mismo puede decirse de las culturas mayoritarias y minoritarias.

Los grupos indígenas de las Américas y los sordos, por ejemplo, son minorías lingüísticas y culturales. Para comunicarse y participar con la mayoría, ellos deben aprender un segundo idioma y una segunda cultura. Por esta razón las personas sordas deben desarrollar la lectoescritura en el idioma de la mayoría oyente. Como lo he señalado anteriormente, el ser miembro de una comunidad minoritaria o mayoritaria pasa a ser parte de su identidad.

Una historia común y colectiva.

Desde principios de la historia las personas sordas han sufrido una discriminación tan grande que su sordera ha sido causa de muerte física, social y/o intelectual (Claros, 2008). En muchos, sino todos los países del mundo, ellos y ellas han vivido experiencias similares. Por ejemplo, en la Roma antigua se mataba a los bebés que nacían ciegos o sordos o con algún otro desafío. Uno de los problemas es que, como la sordera es invisible, es posible que los padres no supieran que un niño era sordo hasta la edad de 3 ó 4 años, a cuyo tiempo se ejecutaba el sacrificio (Skliar, 1997 en Claros, 2008). También en la historia mundial ha habido otros atentados genocidas contra las personas sordas en el mundo. Un concreto ejemplo lo señala Behan (1996) en la exterminación rápida y priorizada de personas sordas por los esfuerzos de Hitler durante la II Guerra Mundial. También sabemos que en la antigüedad, solamente los hijos sordos de nobles se educaban. (Moores, 1996).

Antes de la Revolución Francesa, sólo los nobles educaban a sus hijos sordos (Quartaro, 1994), pero Sacks (2000) documenta que cuando se abrieron las escuelas de sordos en Francia, también se prepararon profesores sordos para esas escuelas. De esta era, los sordos del mundo aun tienen gran estima por el maestro francés Laurent Clerc, no solamente los sordos franceses. Debemos recordar que fue después del Congreso de Milán, en 1880, que los profesores sordos abandonaron sus aulas bajo la presión de los acuerdos tomados en este congreso internacional, en el cual no se permitió la participación de personas sordas. Este congreso afectó negativamente las vidas de los sordos en todo el mundo.

Otra parte de la historia común y colectiva es el hecho de que en muchos países se escondía a los niños sordos y esa práctica aun está vigente en algunas partes del mundo, especialmente en las áreas rurales (Claros, 2000). Sin embargo, dondequiera que vivan, las personas sordas han vivido desde siempre la controversia sobre los beneficios del uso de un idioma oral en su educación, versus el uso del Idioma de Señas de sus respectivos países (Moore, 1996; Claros, 2008). Finalmente, han articulado también a nivel mundial la postura de considerarse un grupo socio-cultural y no un grupo de discapacitados (Padden y Humphries, 2005; Claros, 2008).

De estos ejemplos emergen tres temas recurrentes; primero, el hecho de que a través de la historia, las personas sordas no han tenido los mismos derechos que las personas oyentes. Es aún muy común encontrar personas oyentes a cargo de la educación de las personas sordas, por lo cual las personas sordas no han tenido el poder de forjar sus propios destinos. Por ejemplo, el canalizar la educación de las personas sordas hacia una educación técnica, es una práctica que he observado en varios países latinoamericanos. En tercer lugar, habría que admitir que las personas sordas han sido definidas por las personas oyentes, lo cual ha dado cabida a etiquetas tales como discapacitado auditivo, o se le da al oyente la etiqueta de “normoyente” queriendo decir que la persona sorda es anormal. Su propia definición socio-cultural no es todavía altamente aceptada en todo el mundo.

Mi objetivo en esta porción es demostrar que casi cualquier comunidad sorda en el mundo entiende estos hechos como parte de una historia compartida porque el desahucio social e intelectual aun existe. En mi libro “La desmitificación de la educación de sordos: Hacia una pedagogía de éxito” (p. 57) escribo sobre tres ideologías¹ de la sordera sobre las cuales se han tomado, y aún se toman, decisiones importantes con respecto a la educación de personas sordas y sus proyectos de vida o la carencia de los mismos, y sobre las cuales se ha vivenciado esta historia compartida o colectiva. En el sitio de la Federación Mundial de sordos (FMS) leemos lo siguiente: “La FMS es una organización no gubernamental internacional que representa a aproximadamente 70 millones de personas sordas de todo el mundo...” Esta representación no sería posible si no hubieran tenido y continuaran teniendo “una historia continua y colectiva” en común.

Con el movimiento de inclusión, las personas sordas continúan teniendo experiencias compartidas. En este trabajo procedo entonces con un análisis de lo que ha sido y puede o debe ser esta experiencia inclusiva responsable.

Una vez establecida la comunidad sorda mundial como un grupo étnico, como un grupo con su propio idioma y cultura, un grupo con necesidades especiales específicas, las cuales están basadas en su “idioma, cultura, identidad, valores, reglas de interacción social y tradiciones”, puedo proponer lo que yo considero *un verdadero modelo de inclusión*. Como introducción a esta propuesta, es necesario desarrollar dos puntos que me permitirán llegar al tercer punto que es el modelo propiamente tal. Primero que nada es necesario hacer un recuento de lo que ha sido la educación bilingüe en general en Latinoamérica. En segundo lugar

1 Las tres ideologías son la Ideología de la sordera como característica desahuciante; la Ideología de la sordera como característica limitante y la Ideología de la sordera como característica socio-cultural.

voy a comparar diferentes modelos de educación bilingüe con modelos educativos que se están usando con las personas sordas, y finalmente voy a proponer lo que yo considero un “verdadero modelo de inclusión para las personas sordas.”

La educación bilingüe: Es educación en dos idiomas. Esto quiere decir que los estudiantes desarrollan dos idiomas social y académicamente, y en cuyo entorno se valoran los dos idiomas y las dos culturas de igual manera. En Latinoamérica, las personas que participan en la educación bilingüe son los estudiantes con medios económicos. La educación bilingüe es una educación privada. Históricamente, en los EE.UU. las personas que participan en la educación bilingüe son las minorías lingüísticas, las personas con pocos medios económicos que saben un idioma diferente al inglés. Para ellos, a veces se han creado modelos educativos débiles por lo cual existen en EEUU modelos fuertes y modelos débiles de educación bilingüe.

Los alumnos salen de sus aulas: Un modelo que se ha usado es el modelo en el cual el estudiante es insertado en su aula, pero sale a un aula de recursos por un cierto número de horas cada semana. Este número de horas depende del financiamiento que tienen los maestros y maestras que se encuentran en las salas de recursos y también en el número de estudiantes que requieren sus servicios. En la educación de las personas sordas observamos este mismo modelo con los maestros y maestras integradoras quienes funcionan en un aula de recursos un cierto número de horas cada semana. Este modelo bilingüe en los EEUU ha dado resultados muy pobres. Esto ya lo había establecido Collier y Thomas (1997) en un estudio longitudinal que publicara ese año. Collier y Thomas (1997) comentan lo siguiente: “Ahora que nos damos cuenta cuan inefectivo es este programa a largo plazo, recomendamos que las escuelas se alejen de esta alternativa completamente” (p. 20-21).² De hecho, fue el modelo que rindió los resultados más bajos. Obviamente que la implementación de este modelo para las personas sordas resulta problemática.

Modelo de Sumersión: En este modelo, los niños son insertados en aulas sin ningún apoyo, ya sea porque los maestros no están familiarizados con sus necesidades especiales, porque el número de estudiantes es muy grande o por una combinación de estos dos elementos. Este modelo también lo llaman “sink or swim”, lo cual indica que “o nadas o te ahogas”. La imagen que representa esta situación es el lanzar un chico a una piscina sin saber nadar. O aprende a nadar o se ahoga. Ningún adulto responsable haría tal cosa, pero en las escuelas esta situación con las personas sordas que son insertadas fue común en los comienzos de la implementación de los programas de integración en Latinoamérica.

Un verdadero modelo de inclusión: Para llegar a un modelo verdadero de inclusión, yo me hice las siguientes preguntas: ¿Cómo se entiende la inclusión?, ¿quiénes participan en este modelo educativo en el caso de las personas sordas específicamente?, ¿cómo se ha preparado la comunidad oyente de una escuela inclusiva para la participación activa de los estudiantes sordos?, ¿es suficiente preparar solamente a la comunidad escolar?, ¿y la sociedad en general?, los empresarios, los empleadores, las universidades e institutos técnicos, ¿cómo se preparan?

Cómo se entiende: Mis observaciones en visitas a muchas escuelas me dicen que son los estudiantes sordos los que deben adaptarse, aculturarse, hacer el esfuerzo por integrarse al medio escolar. Los estudiantes oyentes continúan su vida normal. Esto quiere decir que las escuelas no están necesariamente preparadas para recibirlos ni para servir sus necesidades. Una jornada nacional de estudiantes con necesidades educativas especiales realizada por el Ministerio de Educación en Chile, reveló que los estudiantes aún se sienten discriminados. Manuel Sánchez, psicólogo de la Unidad de Educación Especial junto con Alida Salazar, diseñaron algunas actividades de sensibilización para quince estudiantes que participaron. Después

2 El estudio de Collier y Thomas fue realizado con 700.000 estudiantes de diferentes distritos escolares que comprendían una población diversa en cuanto a su estatus socio-económico como también otras variables.

de sensibilizarlos con actividades en las cuales ellos se sentían empoderados para expresar sus sentimientos en cuanto a sus experiencias escolares, se les pidió que hicieran afiches en los cuales resumieran el mensaje que ellos quisieran enviarles a los padres, docentes y directivos de escuelas, y se les proporcionó el tiempo para presentar estos afiches. Entre sus mensajes de noviembre 2008, se leyó: *¡Respeto! El día de mañana puedes ser tú*; *¡No a la discriminación! Me gustaría vivir en paz con todos los compañeros*; *“Me gustaría que todos los profesores supieran un poco de Lengua de Señas”*; *“Compañerismo, paz y amor. No a las peleas. No más maltratos.”*; *No a la soledad. Sí a la integración*”.

El querer ser aceptados y valorados es una necesidad básica establecida por Maslow (1996), en su jerarquía de necesidades básicas. Es allí donde se descubre que los escritos de alguien que dedicó su vida a una investigación humanista del desarrollo humano, necesitan una re-estructuración cuando se trata de analizar las necesidades de las personas sordas.

Maslow Propone	Maslow re-estructurado
Necesidades básicas físicas	Necesidades básicas físicas, afectivas y cognitivas ya que el 90% nace aislado lingüísticamente.
Sentirse seguro, libre de peligros	Sentirse seguro en el seno de dos comunidades. De otra manera experimenta una ambivalencia cultural.
La necesidad de pertenecer (familia, escuela, sociedad en general)	La necesidad de pertenecer a dos comunidades (es difícil pertenecer sólo a una familia oyente, como el caso del 90% de personas sordas)
La autoestima demanda el ser respetados y el establecer una buena reputación con los pares	La familia (oyente o sorda) nutre la autoestima de una persona sorda y reconoce y honra su membrecía en la comunidad sorda.

Lo preocupante es que Maslow (1986) sugiere que sin cumplir la necesidad más básica, es difícil cumplir las necesidades del próximo nivel en la jerarquía que propuso, por lo tanto existe una gran necesidad de sensibilizar a la población oyente sobre estas características únicas de la población sorda.

Salamanca (2008) establece que mientras entre los estudiantes oyentes, dos de diez sufren los síntomas listados a continuación, cinco de diez estudiantes sordos sufren los mismos síntomas: Trastornos adaptativos; Trastornos de ansiedad; Trastornos del ánimo; Trastornos de personalidad; Baja autoestima; Trastornos del comportamiento; Síndromes orgánicos; Crisis vitales; Disfunción familiar y de pareja; Abuso sexual; Abuso físico (violencia). Esta es una información primordial a la hora de aceptar el compromiso de ser una escuela inclusiva para personas sordas.

La sociedad: Hasta el momento, el discurso sobre la inclusión ha cubierto mayormente lo que pasa en la escuela, pero no siempre podemos contestar positivamente a la preparación de la sociedad (los empleadores, por ejemplo, o los que serán los compañeros de trabajo de las personas sordas). Una jornada nacional realizada por el Ministerio de Educación que incluía madres líderes, docentes y estudiantes de diferentes regiones, reveló que hasta el momento solamente los pequeños empresarios que los padres y docentes han logrado contactar y convencer, aceptan personas sordas (y personas con discapacidades en general) para prácticas laborales, y que no siempre están dispuestos a contratar a éstos estudiantes una vez que terminan sus prácticas. La inclusión no puede detenerse cuando el estudiante se gradúa de una escuela.

Participantes/ Preparación: Los estudiantes sordos que son aceptados en escuelas regulares podrían llamarse **participantes**, pero en realidad la inclusión llama a acciones proactivas por parte de **todos**, como también de la inclusión del Idioma de Señas del país en el entorno escolar. Este no es siempre el caso. Dicho de otra manera, no siempre está preparada la escuela para recibir al estudiante sordo. Debe haber un esfuerzo de sensibilización hacia toda la población oyente escolar. El currículo escolar chileno ha abierto espacios para la creatividad académica de los docentes y directivos. Este espacio se puede ocupar con **talleres** de diferentes índoles. El hecho de tener estos espacios facilita la apertura a clases del Idioma de Señas Chileno. Esta apertura se puede fortalecer con la contratación de asistentes pedagógicos sordos.

Para el propósito de facilitar esta apertura a un modelo verdadero de inclusión, la Coordinadora Nacional de Educación Especial Paulina Godoy y Vice-Coordinadora Alida Salazar han diseñado una “**Línea de Innovación para la Educación de Personas Sordas**” en un Programa de Fortalecimiento del proceso educativo de las y los estudiantes sordos, formando un equipo especial liderado por Débora Barrera. Este equipo especial para personas sordas está formado por Andrea Pérez, educadora diferencial y gran conocedora del Idioma de Señas Chileno, Juan Luis Marín, profesor de educación básica y sordo profundo, Marcelo Salamanca, psicólogo e hijo oyente de padres sordos, con quienes he colaborado durante un semestre de sabático de mi universidad. Con este equipo Chile se mueve hacia una inclusión responsable. Ellos llevan a cabo acciones con diferentes grupos involucrados en la educación de personas sordas. Estas son sus metas: **Con las escuelas**, fortalecer y apoyar a las escuelas especiales y establecimiento con PIE, en algunas regiones del país, favoreciendo el vínculo con la Comunidad Sorda, como agente importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Con la Familia**, fomentar la participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas, a través de la realización de charlas, ejecución de talleres y la elaboración de material de apoyo. **Con la Comunidad Sorda**, promover la participación de la comunidad Sorda en el área de la educación a través de la conformación de una Mesa de Trabajo, favoreciendo espacios de encuentro con los actores involucrados en la educación de las Personas Sordas.

Hay unos Proyectos y Acciones de la Unidad de Educación Especial en Chile que incluyen un curso de capacitación para docentes y personas sordas que tienen un buen nivel de desarrollo lectoescritor. Este programa se llama “**Lengua de Señas y Aprendizaje Escolar**” (con la participación de 300 docentes, profesionales y personas sordas a través de todo el país). Fue desarrollado con la colaboración de la Universidad Metropolitana y duplas de monitores sordo/ oyentes en cada región, seleccionados y entrenados específicamente para este programa. Estos 300 profesionales no solamente fortalecerán sus propias aulas en el futuro, sino que tendrán la oportunidad de entrenar a otras personas en sus escuelas y comunidades. También se está por publicar un **Diccionario Bilingüe**, Lengua de Señas Chilena – Español desarrollado a través de varios años por lingüistas especializadas en L.S.Ch.: Dora Adamo, Irene Cabrera y Ximena Acuña quienes son profesoras de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Este diccionario será prontamente publicado por el Ministerio de Educación en Chile.

Se necesita **una propuesta didáctica y metodológica** que favorezca el proceso de desarrollo de la lectura y escritura en estudiantes sordos a través de conferencias dictadas en diferentes regiones del país. Para este fin, se ha organizado una mesa redonda con la participación de representantes de varias escuelas de personas sordas en Santiago quienes se reúnen una vez al mes para tratar temas que fortalezcan esta área de la educación en personas sordas. Por otra parte, el ministerio ha hecho una **compra y distribución de material** especialmente adaptado y diseñado por la Escuela Bilingüe Dr. Jorge Otte (INDESOR) para estudiantes sordos en la Lengua de Señas Chilena. En este establecimiento lideran los esfuerzos Lucía Rojas y Verónica de la Paz. El Ministerio distribuye el material comprado, una vez que las escuelas entregan un proyecto en el cual describen sus objetivos para el uso de dicho material.

Un verdadero modelo de inclusión

En primer lugar, es importante encontrar en cada ciudad una o más escuelas que estén dispuestas y comprometidas a darles la bienvenida a los estudiantes sordos. Esto implica una preparación responsable de la población escolar existente, lo cual se traduce en considerar al estudiante sordo como una persona con un gran potencial y mucho que ofrecer. La comunidad educativa debe reconocer y valorar sus características de personas bilingües y biculturales. Una vez que los estudiantes sordos pasan a ser parte del contexto escolar, esta escuela ya no es una escuela oyente, sino una escuela sordo-oyente. Como tal, todas las personas deben hacer un esfuerzo para comunicarse con los nuevos estudiantes. El currículo chileno abre un espacio para talleres. Este espacio debe aprovecharse para que la comunidad oyente aprenda el Idioma de Señas Chileno. En otros países deben encontrarse estos espacios o crearlos con el mismo propósito.

Una preparación responsable implica la inclusión de asistentes pedagógicos sordos que sean buenos modelos lingüísticos de todos los estudiantes. Para este propósito el Equipo de Educación Especial del Ministerio de Chile ha hecho jornadas especiales de orientación y entrenamiento, preparando así más personas sordas que puedan entrar en las aulas como asistentes pedagógicos. Los maestros integradores deben pasar a formar parte de las aulas donde están participando las personas sordas. El número de personas sordas en cada nivel debe estar concentrado para que las personas sordas trabajen de manera colaborativa durante las horas de clases y el trabajo de los maestros integradores se maximice.

En los años 60 se dio un fenómeno muy interesante en una isla del estado de Massachussetts. Nació un gran número de bebés sordos debido a un gen recesivo. En respuesta a esta situación, **todos** aprendieron el idioma de señas y lo usaron al punto que ya nadie sabía quién era sordo y quién era oyente. Grocen y Whiting investigaron este fenómeno y lo publicaron en su libro *Everyone Here Spoke in Sign Language: Hereditary Deafness on Martha's Vineyard* 1985. Sacks (2000) comenta que cuando ellos les preguntaban a los habitantes de la isla, si recordaban si sus parientes eran sordos u oyentes, ellos respondían que no lo recordaban, lo cual quiere decir que en la Viña de Martha se valoraba de igual manera a las personas sordas y oyentes y se valoraba el Idioma de Señas como un medio eficiente de comunicación, como también su cultura, valores y tradiciones. Para mí, un verdadero modelo de inclusión escolar transforma las escuelas inclusivas en una *Viña de Martha*. Esto requiere preparación no solamente por parte de los estudiantes sordos, sino también de los estudiantes oyentes, de los padres y apoderados, de los docentes, del personal de oficina como del personal de mantención, y finalmente, de la comunidad oyente como de la comunidad sorda en general. Este ha sido el gran desafío en el cual ha estado trabajando arduamente el equipo de Educación Especial del Ministerio de Educación de Chile. Se requiere una campaña de sensibilización y un mejor entendimiento de lo que significa ofrecer una educación inclusiva.

Conclusión

Al comienzo de este artículo compartí mi experiencia de haber observado una mesa redonda con la participación de una gran diversidad de profesionales y con dos personas sordas que constituían una minoría numérica. Pienso que si todos ellos, especialmente las personas oyentes, hubieran entendido claramente que las personas sordas constituyen un grupo étnico, su discusión y sus conclusiones hubieran sido diferentes. Es más, hubieran estado en concierto con las necesidades educativas, sociales, físicas y afectivas que expresan las comunidades sordas a nivel mundial, y todas las conclusiones y acciones hubieran apuntado a fortalecerlos en todo sentido. No es lo mismo incluir a personas con necesidades especiales pero que comparten una cultura oyente y un idioma oral, que incluir a personas sordas cuya lengua y cultura son diferentes. Es necesario que profesionales de diferentes campos, como los que escuché aquella vez en la

mesa redonda, unan sus esfuerzos para que cada uno contribuya desde su perspectiva profesional, pero con un conocimiento más cabal de quiénes son estos estudiantes sordos y qué es especial acerca de ellos.

Las personas sordas como miembros de un grupo étnico están unidas por "...una historia continua y colectiva." En un modelo inclusivo verdadero y sano, ellos y ellas deberían poder contestar con orgullo las preguntas "¿Quién soy yo? y ¿Qué es especial acerca de mí?" Desde mi punto de vista, algo especial acerca de ellos y ellas es que son parte de la gran riqueza cultural y lingüística de Chile y que como tales debemos respetarlos, valorarlos y "hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación (...) garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo" chileno, como es de esperar que pase en todos los países del mundo.

La Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación de Chile ha hecho un gran esfuerzo por reunir a docentes, directores, padres y estudiantes de todas las regiones, en jornadas de sondeo, sensibilización y formación. Al terminar una de las jornadas nacionales sobre la inclusión, y después de vivir con sus hijos esta total aceptación, respeto y valoración durante la jornada, seis madres participantes que se autodenominaron "**madres comprometidas**" señalaron lo siguiente: "Si las personas que están aquí hoy día (refiriéndose a los profesionales que organizaron la jornada, como a todos los participantes) se multiplicaran por miles, esto que estamos comenzando hoy [al sentirse totalmente incluidas y valoradas] sería posible." Es de esperar que este sueño se haga realidad.

Referencias

- Carty, B. (1994) in *The deaf way*. Erting, C., Johnson, R. C., Smith, D. L., & Snider, B. D. (Eds.). Gallaudet University Press: Washington D.C.
- Claros, R. (2008) *La desmitificación de la educación de sordos: Hacia una pedagogía de éxito*. Ministerio de Educación, El Salvador.
- Collier, V. & Thomas, W. (1997) *School effectiveness for language minority students*. National Clearinghouse for Bilingual Education. Washington D.C.
- Fisherman, J. (1996). What do you do when you lose a language [Electronic version]. G. Cantoni (Ed.) (1996), *Stabilizing Indigenous Languages* Flagstaff: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University Retrieved January 12, 2009 from http://www.ncela.gwu.edu/pubs/stabilize/iii-families/lose.htm#N_1_#N_1_.
- Groce, E., & Whiting, J. W. (1985). *Everyone here spoke sign language: Hereditary deafness on martha's vineyard* (First ed.) Harvard University Press.
- Henderson, D., & Hendershott, A. (1991). ASL and the family system. *American Annals of the Deaf*, 136(4), 325-329.
- Jokinen, M. (7 January 2009). *World federation of the deaf*.
- Kannappel, B. (1994) in *The deaf way*. Erting, C., Johnson, R. C., Smith, D. L., & Snider, B. D. (Eds.). Gallaudet University Press: Washington D.C.
- Ladd, P. (1994) " in *The deaf way*. Erting, C., Johnson, R. C., Smith, D. L., & Snider, B. D. (Eds.). Gallaudet University Press: Washington D.C.
- Luria, A. R. & F. I. Yudovich (1994) *Lenguaje y desarrollo intelectual del niño*. Siglo XXI: Madrid, España.
- Marín, J. L. (2008). *Identidad y cultura sorda*. Conferencia presentada en la I Jornada para padres, docentes y administradores de la Región Metropolitana. Santiago, Chile.
- Maslow A. (1986) *Motivation and personality*. Harper and Row: New York.
- Moll, L., & Greenberg, J. B. (Eds.). (1990). *Vygotsky and education : Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. (First ed.). Cambridge, New York: Cambridge University Press.

- Moore (1996) *Educating the deaf: psychology, principles and practices*. Houghton-Mifflin: Boston *Nuestro Compromiso Con La Diversidad*, Serie Bicentenario, Política Nacional de Educación Especial Cong. (1995).
- Padden, C. & Humphries, T. (2005) *Inside deaf culture*. Trilateral: USA.
- Paulston, R. G. (1976). Ethnic revival and educational conflict in Swedish Lapland. *Comparative Education Review*, 20, 179–192.
- Sacks, O. (1989) Seeing voices: A journey into the world of the Deaf. University of California Press: Berkeley / Los Angeles.
- Salamanca, M. (2008) *sordos y Salud Mental*. Conferencia presentada en la I Jornada para padres, docentes y administradores de la Región Metropolitana. Santiago, Chile.
- Skliar, C. (1997) *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. EDIUNC: Mendoza, Argentina.
- Skutnabb-Kangas, T. & Cummins, J. (1988) *Minority education: From shame to struggle*. (Eds.). Multilingual Matters: Clevedon.
- Stokoe, W. (1995) *Deaf culture working*. Linstok Press, Inc.: New York.
- Takaki, R. (1993) *A different mirror: A history of multicultural America*. Boston, New York, London: Back Bay Books.
- Woodward, J. (1993) *How you gonna get to heaven if you can't talk to Jesus: On depathologizing Deafness*. T.J. Publishers, Inc. Maryland.
- Wright, L. J. (1987). A study of deaf cultural identity through a coparison of young deaf adults of hearing parents and young deaf adults of deaf parents. Student Research Colloquium University of Pittsburgh School of Education.
- Vohra, A. (1986) *Wittgenstein's Philosophy of the Mind*. Croom Helm: London.

Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos

Systems and resources for support of the communication and language of deaf students

Carmela Velasco e Isabel Pérez

Resumen

La inclusión de los niños sordos en cualquier contexto educativo, requiere del uso de sistemas aumentativos de comunicación y de la incorporación de los avances científicos que nos aportan recursos y ayudas técnicas que posibilitan el acceso a la comunicación, a la información y al conocimiento, como eje fundamental en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

En este artículo hacemos una descripción de aquellos que consideramos imprescindibles, y que deben de estar al alcance del niño sordo desde sus particulares necesidades, propiciando el acceso a los aprendizajes escolares en igualdad de condiciones a sus compañeros oyentes.

Palabras clave: Sistemas aumentativos, ayudas técnicas, accesibilidad.

Abstract

Inclusion of deaf students in any educational context requires the use of augmentative communication systems and the incorporation of the scientific advances that provide with resources and technical aids that make access to communication, information and knowledge possible, as a central theme in the elimination of barriers for learning and participation.

In this paper we make a description of those which we considered essential, and which must be available to deaf children with specific needs, facilitating their access to school learning in equal conditions to their hearing peers.

Key words: Augmentative communication, technical aids, accessibility.

Introducción

El gran debate en la educación de las personas sordas es el de decidir cómo dotar a los niños sordos de una lengua que les permita incorporarse como personas de pleno derecho a la sociedad. Básicamente, se podría decir que, existen dos tendencias bien diferenciadas acerca de cómo dar respuesta a este problema:

Por un lado, encontramos aquellas posiciones que consideran que lo más adecuado es enseñar a los niños sordos la lengua mayoritaria del entorno (lengua oral), tanto para establecer interacciones con los otros como para utilizarlo como instrumento de aprendizaje y de acceso a los contenidos escolares. Este enfoque se centra principalmente en la “rehabilitación” de la lengua oral, gracias al aprovechamiento y la funcionalidad de la audición residual, mediante el empleo de ayudas técnicas y la estimulación auditiva; y la lectura labiofacial, con o sin sistemas complementarios de comunicación. De esta manera, se trata de garantizar la progresiva integración familiar, escolar, laboral, etc., de las personas sordas en su entorno social.

Por otro lado, encontramos posiciones que plantean que, en el caso de los alumnos con graves pérdidas de audición, es imprescindible el empleo de la lengua de signos con fines comunicativos y educativos (además del aprendizaje de la lengua mayoritaria, en su modalidad oral y/o escrita). Sólo de esta manera se conseguirá un desarrollo de las potencialidades de las personas sordas, ofreciéndoles una situación de mayor igualdad de oportunidades y, por tanto, una capacitación más real para su integración en la sociedad. Los alumnos sordos, lejos de tener incapacidad para aprender una lengua, se definan a si mismos como bilingües y biculturales en el sentido de que pueden y deben aprender dos lenguas, la lengua de signos y la lengua oral que se utiliza en su comunidad; y pueden y deben sentirse miembros activos y de pleno derecho en la comunidad de oyentes a la que pertenece por condición territorial (familia, escuela, amigos etc.) y en la comunidad sorda por condición física.

Desde este enfoque, creemos que los ámbitos de intervención en la enseñanza de la lengua oral a los alumnos sordos son los mismos, sea cual sea la opción educativa en la que se plantee esta intervención, esto es, en una *opción monolingüe*, donde el objetivo es la enseñanza de la lengua oral y escrita y su utilización como instrumentos de interacción y de aprendizaje de los contenidos curriculares; o en una *opción bilingüe*, que incorpora la lengua de signos además de la lengua oral y escrita en la educación de estos alumnos. En ambas opciones los alumnos necesitarán estimulación auditiva, empleo de ayudas técnicas, lectura labiofacial con o sin sistemas complementarios, etc.

La diferencia entre ambas opciones educativas a la hora de abordar la enseñanza del lenguaje oral se sitúa fundamentalmente en dos aspectos (Domínguez y Alonso, 2004). Por un lado, dentro de las opciones bilingües la enseñanza del lenguaje oral se apoya en la competencia lingüística que poseen los alumnos sordos en lengua de signos (recordemos que ésta se adquiere de forma natural y en los mismos momentos evolutivos en los que el niño oyente adquiere la lengua oral), es decir, la lengua de signos se convierte en un recurso y no en un obstáculo para la enseñanza de la lengua oral. Y, por otro lado, la segunda diferencia está, lógicamente, en los tiempos destinados a cada una de las lenguas, tanto en el aprendizaje de ambas como en la utilización de las mismas dentro del currículum de los alumnos sordos, es decir, habrá que buscar un equilibrio entre ambas que cada centro debe de concretar en su Proyecto Curricular.

Teniendo presentes estas cuestiones, este capítulo está organizado en dos grandes apartados. En el primero analizamos algunas cuestiones generales sobre la lengua oral y los alumnos sordos. Y, en el segundo apartado, planteamos cuáles son las dimensiones a considerar en el aprendizaje y la enseñanza de dicha lengua a los niños sordos, los sistemas complementarios o aumentativos de comunicación que pueden emplearse en esta enseñanza y algunas de las ayudas técnicas que facilitan la intervención en la lengua oral.

Sistemas Complementarios de Apoyo a la Comunicación y el Lenguaje en el alumnado sordo

Comprender la sordera sigue siendo un asunto complejo. Implica tener en cuenta el plano individual y social, la variabilidad que existe entre los alumnos sordos y poder determinar de forma objetiva e individualizada sus intereses y necesidades. Las personas implicadas: padres, profesionales, responsables educativos y los propios alumnos sordos, deberían aprender a conciliar la realidad individual y social de cada sujeto y las opciones educativas con qué se cuenta. Resulta prioritario proporcionar una información clara, de calidad y sin fanatismos, ni posturas tendenciosas y respetar las opciones elegidas, poniendo todo el empeño y compromiso en conseguir que esa respuesta educativa garantice el desarrollo personal, social y cultural de los alumnos sordos.

Nuestra intención es presentar de manera descriptiva, los principales sistemas de apoyo. No pretendemos, indicar, recomendar o prescribir, el uso de uno u otro sistema. La visión multidimensional de la educación del niño sordo, y su inclusión en el sistema educativo, nos recuerda, que lo principal es “el niño” y “sus características, necesidades e intereses particulares”. Es por ello, que como educadores, logopedas, maestros de apoyo, etc., tenemos el compromiso de conocer los diferentes sistemas con sus puntos fuertes y sus limitaciones, para posteriormente decidir cuál de ellos será el más adecuado. Debemos de poner al alcance del alumno sordo los recursos necesarios para posibilitar su acceso a la comunicación, a la información y al conocimiento, en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros oyentes.

Sistemas Complementarios de Comunicación

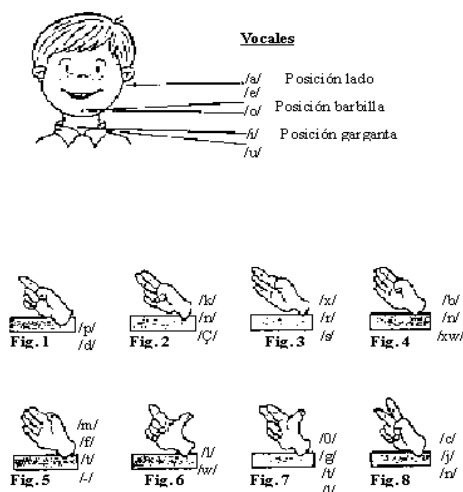
Entendemos por sistemas aumentativos de comunicación el conjunto de recursos dirigidos a facilitar la comprensión y la expresión del lenguaje de las personas que tienen dificultades en él. Estos sistemas abarcan una extensa gama de ayudas manuales y gráficas y ayudas técnicas que facilitan y dan acceso a la comunicación.

En el caso de los alumnos sordos, destacaremos dos de estos sistemas: la comunicación bimodal y la palabra complementada.

La Palabra Complementada.

La palabra complementada es un sistema complementario a la lectura labial, que facilita ésta al “visualizar” los fonemas no visibles y suprimir las ambigüedades. Es un sistema creado con fines educativos y/o rehabilitadores al objeto de servir de apoyo para el aprendizaje del lenguaje oral. Fue creado por Cornett en 1967. En su versión española, consta de ocho configuraciones de la mano (para identificar las consonantes) que se ejecutan en tres posiciones distintas respecto al rostro (que corresponden a las vocales). A los complementos manuales se les denomina kinemas³

3 Ilustración tomada de: C.N.R.E.E.(1992)*La palabra complementada*. Madrid: MEC



Debido a su estructura, podríamos decir que se trata de un sistema silábico, ya que, generalmente acompaña a las sílabas habladas. En la palabra complementada (PC) se complementan sonidos (no letras), de tal forma que si éstos tienen una imagen visual similar (p.e., /m/, /b/, /p/) se acompañan de complementos manuales diferentes; y, al contrario, se emplean los mismos complementos manuales cuando las imágenes visuales son claramente diferenciables (p.e., /m/, /f/, /t/). La PC no es un sistema signado ni gestual, ya que, las posiciones manuales no ofrecen, por sí solas, información suficiente para comprender el mensaje. Los kinemas no poseen significado lingüístico, lo que obliga al niño a leer en los labios, es decir, se necesitan siempre los dos componentes: lectura labial y complementos manuales para la comprensión del lenguaje oral. Para una descripción más detallada de este sistema el lector puede consultar, entre otras, las obras de Alonso y col. (1995), Domínguez y Alonso, 2004, Torres (2001).

Las posibilidades que ofrece este sistema son: mejora la percepción de la palabra; favorece el desarrollo léxico y morfosintáctico; y facilita el aprendizaje de la lengua escrita (ver Domínguez y Alonso, 2004 y Alegría y Domínguez en esta revista). Además es un sistema compatible con cualquier orientación educativa: enfoques monolingües o bilingües. Sin embargo, presenta una serie de limitaciones tales como: no dota a los niños sordos de un instrumento para iniciar interacciones comunicativas tempranas; no es un sistema para enseñar al niño sordo a producir los sonidos del habla y exige una atención constante y voluntaria.

La Comunicación Bimodal.

La comunicación bimodal es un sistema complementario de comunicación que implica el uso simultáneo de lengua oral acompañada de signos (tomados en su mayoría de la lengua de signos), con el objetivo de visualizar la lengua oral al niño sordo. El mensaje se expresa de dos formas al mismo tiempo, pero la lengua base, la que marca el orden de la frase, la que determina la sintaxis es la lengua oral. Por lo tanto, es importante no confundir bimodal con *bilingüismo*. Con el primer término nos referimos a la característica de ciertos intercambios comunicativos basados en *una lengua* (la oral), aunque empleando dos modalidades diferentes de expresión (vocal y gestual). Por el contrario, cuando aludimos a *bilingüismo* hacemos referencia a la utilización de *dos lenguas diferentes* con distintas reglas gramaticales y, por tanto, imposibles de ser expresadas de forma simultánea (ver Domínguez y Alonso, 2004; Alonso y Valmaseda, 1993).

Comunicación Bimodal en versión Castellano Signado:

El + Signo + del + Signo + de + Signo + Signo
 Dactil. "coche" dactil. "amigo" dactil. "pertenencia propia" "padre"



4

Al igual que la PC este sistema ofrece una serie de posibilidades y limitaciones (ver Domínguez y Alonso, 2004). Respecto a las primeras, este sistema ofrece a los niños sordos un instrumento de comunicación eficaz que pueden emplear desde edades muy tempranas; mejora la competencia lingüística de los alumnos sordos; y es un sistema sencillo de aprender y de usar por parte de los profesionales y los padres, ya que sólo supone aprender un vocabulario en signos y simultanear su producción con la producción oral habitual, es decir, no implica una organización sintáctica diferente. Por lo que se refiere a las limitaciones hay que señalar la dificultad de simultanear la producción oral y la signada, sin que ninguna de las dos se vea empobrecida o mermada; la dificultad de simultanear un vocabulario de características semánticas distinta; la dificultad de conciliar características morfosintácticas sustancialmente distintas; y que los sistemas bimodales no son totalmente eficaces para visualizar la estructura sublexical de la lengua oral.

Otros recursos comunicativos de apoyo

Lectura del habla (LLF).

“Speechreading”, “lipreading”, “lectura de la palabra”, “lectura labial”, “lectura labiofacial”, “lectura orofacial”, “labiolectura”, “labiología”, “labiomancia”, “labiolexia”, “audición visual”.

Utilizaremos el concepto de *lectura de habla (LLF)*, como un proceso complejo mediante el cual, el niño sordo, se vale de múltiples pistas para entender a los interlocutores oyentes y que incluye: la lectura labial (recepción y percepción del movimiento o patrón motor de habla), la lectura facial (la percepción y significación de las expresiones faciales), los elementos lingüísticos (gramaticales y semánticos) del discurso, la contextualización y significación comunicativa del discurso y la utilización de la audición residual (con o sin uso de ayudas técnicas) en un intento integrador de la percepción auditivo-visual del habla. En la LLF es necesario percibir lo que puede ser visto, interpretar lo que se ha visto y completar lo que no se ha visto (Perelló 1992). La mayoría de los alumnos sordos tienen dificultades para captar los mensajes orales a través de la audición, por lo que necesitan de esta información complementaria.

Los modelos actuales de percepción de las palabras en personas oyentes muestran que la información visual que acompaña a la producción del habla forma parte del proceso de percepción de las palabras, es decir, estos modelos proponen que *la percepción de las palabras es audiovisual* y no solamente acústica. Esta hipótesis está apoyada por diversos bloques de investigaciones (ver Alegría y Domínguez en esta revista).

En un trabajo ya clásico, Alexandris (1956) (citado por Perelló et al., 1992) intentó esclarecer qué parte era más relevante para la comprensión de la palabra, si la cara o la boca. Los resultados pusieron de manifiesto que de las 200 palabras que el sujeto entendía mediante la lectura del habla de manera completa, cuando le permitían simplemente ver la boca entendía 99 palabras, mientras que cuando tan sólo observaba la cara,

4 Ilustración tomada de: Monfort, M; Juarez, A y Monfort I. (2006) La práctica de la Comunicación Bimodal. Madrid: Entha.

ocultando la boca del emisor sólo comprendía 15 palabras, de lo que se desprende que existe una serie de claves perceptivas que facilitan la comprensión de la LLF, además de la boca y de la cara.

La LLF presenta una serie de *dificultades o limitaciones* para la comprensión del lenguaje oral sin audición (Domínguez y Alonso, 2004): el lenguaje oral no es totalmente visible (hay un conjunto de sonidos, /g/, /x/, /k/), que no tienen imagen a través de la lectura labial; y otros cuya imagen labial es similar /b/-/m/-/p/; /l/-/n/-/r/; /d/-/t/-/θ/); las condiciones materiales de la producción del mensaje hablado (distancia, condiciones de iluminación, presencia de obstáculos, forma de articular y tipo de lenguaje usado por el interlocutor); las características personales del labio-lector; y las propias características de la LLF, al estar ligada a la vía visual. Todo ello provoca que la LLF sea siempre parcial y ambigua, por lo que difícilmente puede convertirse en el medio único para la comprensión del lenguaje oral en los niños con una sordera profunda y prelocutiva.

No obstante, si conocemos estas dificultades o limitaciones podremos poner en marcha una serie de *estrategias para garantizar una mejor LLF*:

- *La distancia* óptima entre el niño y el interlocutor debe ser entre 1 y 4 metros (ya que por debajo de 0,3 y por encima de 8 no se dan las condiciones para una adecuada percepción de la misma).
- *La iluminación* debe ser difusa, procurando que la luz proceda de un sólo punto (a fin de evitar las sombras en la nariz, cara y cuello del interlocutor) Gutzmann (citado por Perelló y Tortosa, 1992) propone que se deben observar tres puntos: la parte blanda de las mejillas junto con los labios; el movimiento del maxilar inferior y los movimientos dentro de la boca.
- *Visibilidad* de los labios, el rostro y la expresión del interlocutor, por ello lo más adecuado es una *posición frente a frente* y a la misma altura, evitando mover la cabeza o volverse cuando se habla.
- *La presencia de obstáculos* que dificulten una buena visión de los labios y la expresión en general es desfavorable para la percepción del mensaje; por ejemplo, poner el lápiz en los labios, las gafas oscuras, acariciarse la cara o la nariz, comer caramelos o masticar chicle, etc.
- *Los movimientos articulatorios* del interlocutor deben ser claros, ni exagerados ni separando las sílabas entre sí, ni demasiado lenta ni demasiado rápida, articulando bien y evitando la exageración. Un ritmo normal procurando no partir las palabras y con pausas al final de cada frase puede facilitar la reintegración mental de cada una de ellas.
- El *tipo de lenguaje* usado por el interlocutor debe ser correcto, evitando el estilo telegráfico y las pausas excesivas. La construcción de la frase ha de ser sencilla aunque correcta a nivel sintáctico, es decir, no se debe hablar en infinitivo o con giros pobres del lenguaje.
- *La información previa* de lo que se va a hablar, de lo que acontece alrededor dará al niño sordo claves que le permitan realizar “suplencia mental” completando lo que no ve con lo que puede deducir.

Destinatarios de la LLF

La lectura de habla (LLF) debe estar presente en la educación de los alumnos sordos con cualquier déficit auditivo. El niño sordo realiza de un modo intuitivo la percepción del lenguaje mediante la vista, como medio sustitutivo y complementario a la pérdida de información auditiva. Para el alumno con una sordera prelocutiva el aprendizaje será más costoso, ya que se supone que han tenido una relación limitada con el lenguaje hablado. Sin embargo, dado que la captación del lenguaje hablado es audiovisual, sería conveniente incluir la enseñanza de dicha habilidad con el objetivo de potenciar todas las entradas posibles de la información.

El papel de la lectura labiofacial en función de la pérdida auditiva.

Grado de la pérdida	Papel de la lectura labial
Hipoacusia leve (20-40 dB)	Apoyo
Hipoacusia moderada (40-70 dB)	Complemento
Hipoacusia severa (70-90 dB)	Complemento indispensable
Sordera profunda (90...dB)	Imprescindible

Dactilología (DC)

“Deletreo manual”, “dactilología”, “alfabeto manual”.

Es un sistema alfabético y manual que hace visible la correspondencia fonográfica a través de las manos. Puede ser utilizado por tanto, como apoyo visual a la lengua oral, ya que consiste en representar cada letra del alfabeto mediante una configuración manual. Deletrear en dactilología es como escribir en el aire, lo cual exige el dominio del sistema alfabético.

La Dactilología tiene dos características que pueden ayudar al aprendizaje de la escritura a los niños sordos. Por una parte la DC es de estructura alfabética y en consecuencia apta como un sistema de anotación manual de la escritura. Por otra parte, a pesar de que su uso es reducido dentro de la LSE, es un sistema vigente y con entidad propia de esta LSE: Por estos dos motivos la DC es idónea para apoyar en el aprendizaje de la lengua escrita por parte de niños educados en contextos educativos bilingües, en los cuales el acceso a la escritura se entiende sin la medicación explícita de la lengua oral.

Recursos Humanos, Metodológicos y Técnicos

Recursos Humanos: ILS.

El Intérprete de Lengua de Signos es un profesional cuyo trabajo consiste en transmitir un mensaje producido en la Lengua de Signos a su equivalente en la Lengua Oral, y viceversa, facilitando una comunicación fluida entre personas sordas y oyentes.

Propuestas metodológicas:

Es importante que los profesores tengan en cuenta algunas de las siguientes propuestas metodológicas dependiendo de las características y necesidades de cada alumno sordo:

- Anticipar la información sobre lo que se va a hacer (qué) y cómo se puede hacer (cómo) a través de apoyos visuales, esquemas, mapas conceptuales, resúmenes etc.
- Comenzar cada nuevo aprendizaje retomando los conocimientos previos que posee el alumno sobre el tema y relacionar los nuevos contenidos con lo que el alumno conoce, de esta forma el alumno verá claramente la continuidad en la materia y construirá un aprendizaje significativo.
- Finalizar cada sesión de trabajo recapitulando acerca de lo que se ha aprendido (qué he aprendido; para que me sirve...)
- Intercalar las actividades con exposiciones orales, trabajo individual, trabajos en grupo etc.
- Realizar varios ejemplos y demostraciones prácticas hasta asegurarnos de que el alumno entiende qué tiene que hacer y cómo debe hacerlo.
- Utilizar diferentes apoyos visuales (murales, gráficas, diferentes colores para identificar y

- diferenciar contenidos).
- Hacer adaptaciones de material, textos etc, siempre que el alumno lo necesite.
- Adaptar las pruebas de evaluación para garantizar que el alumno las comprende.

Ayudas técnicas

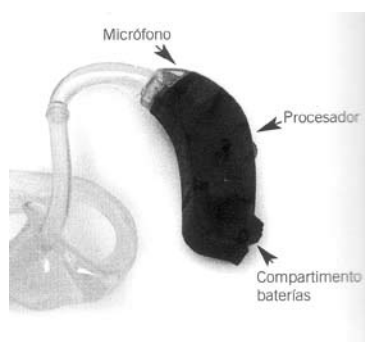
Se entienden por ayudas técnicas aquellos instrumentos, dispositivos o herramientas que permiten a las personas que presentan una pérdida o discapacidad auditiva, temporal o permanente, realizar actividades que sin dicha ayuda no podrían ser realizadas o requerirían de un mayor esfuerzo para su realización.

En este apartado revisaremos, brevemente, algunas de las ayudas técnicas que favorecen el aprovechamiento de la audición residual de los niños sordos y, por tanto, su desarrollo de la lengua oral y que son susceptibles de ser empleados en el contexto escolar.

Los audifonos.

Son dispositivos de uso personal e individual que se encargan de amplificar los sonidos. Técnicamente es un amplificador de alta fidelidad. Según el grado de pérdida y la calidad de los restos auditivos, se pueden conseguir buenos resultados con el entrenamiento auditivo y el uso continuado. En los últimos años se ha producido un espectacular avance que ha permitido un gran desarrollo y mejora en las características y prestaciones dejando de ser un simple amplificador lineal del sonido, que transmitía la señal a una determinada intensidad, a convertirse en un auténtico procesador en miniatura del sonido.

Los sonidos del habla y del entorno son captados por el *micrófono* del aparato, que convierte las ondas sonoras en señales eléctricas. Estas señales pasan por el *amplificador*, donde se hacen más potentes. Luego, el *altavoz o auricular* vuelve a convertir el sonido en señal acústica y así sale amplificado con objeto de emitirlos de tal manera que puedan ser percibidos mejor por el niño ajustándose a su pérdida auditiva. Para conducir el sonido dentro del oído se emplea un molde o adaptador. En las adaptaciones infantiles es recomendable que los moldes adaptadores sean blandos de silicona ya que eliminan las lesiones por golpes. Su mayor rugosidad y elasticidad permite una mejor adaptación ya que se flexionan al masticar manteniendo el ajuste y evitando la realimentación acústica.⁵



5 Ilustración tomada de: Fiapas(2007) *Apoyo la comunicación oral en el ámbito educativo*. Fiapas.

A menor grado de pérdida auditiva, el aprovechamiento que se hace de los audífonos es mayor. Cuando la pérdida es muy profunda el beneficio que se obtiene de ellos es muy limitado. La colocación de los audífonos se aconseja a partir de una pérdida auditiva de 35-40 dBs en ambos oídos.

En los estudios audiométricos realizados con audífonos y sin ellos, se observan las siguientes ganancias:

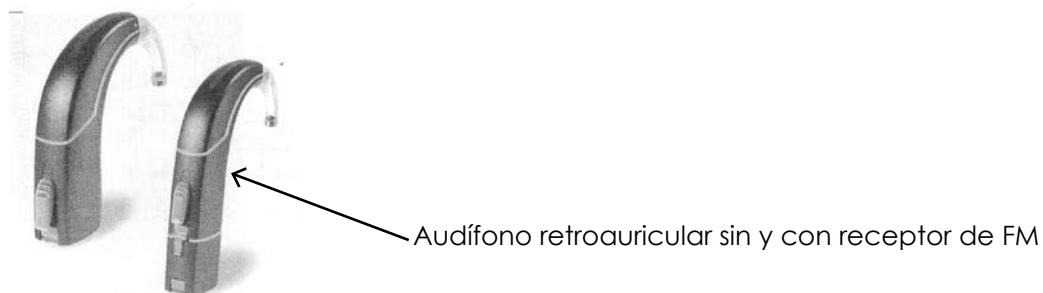
- Una pérdida auditiva media (45-50 dBs), con audífono se aproxima a una pérdida ligera (20 dBs).
- Una pérdida auditiva severa (75-80 dBs), con audífono se aproxima a una pérdida media en el límite con la ligera (35-40 dBs).
- Una pérdida auditiva profunda (100-105 dBs) con restos auditivos en todas las frecuencias, con audífono se aproxima a una pérdida media moderadamente severa (60 dBs).
- La ganancia que se obtiene con los audífonos con pérdidas profundas, es muy pequeña.

Los audífonos digitales (con microprocesadores internos) son los más utilizados en la actualidad, estos tienen unas características especiales que no pueden tener un audífono analógico como son: control digital del volumen (es el mismo audífono el que proporciona el volumen más confortable), programabilidad automática (control de realimentación acústica), micrófonos direccionales, entrada directa de audio, compatibilidad con teléfonos móviles; proporcionando una señal más clara y natural que permite mejorar sensiblemente la percepción de la palabra reduciendo la distorsión y el ruido de fondo.

Tipos de Audífonos

Existen diversos tipos de audífonos en el mercado, pero los más empleados con niños sordos (preferentemente en pérdidas severas y profundas) son los denominados *retroauriculares*, que se colocan detrás del pabellón auditivo. Una de las ventajas de estos tipos de audífonos es que poseen receptores de FM que se adosan a la parte inferior del audífono lo que es de gran utilidad para su uso en el contexto educativo (aula, biblioteca, secretaría, laboratorios, aula de informática, salón de actos). En la mayoría de los casos la amplificación que proporcionan los audífonos no será suficiente por sí misma para que el niño pueda interpretar los sonidos que le llegan; de tal forma que, para que éstos cobren sentido, será necesario el uso continuado de la prótesis y un período de estimulación auditiva.





Cuando los niños se van haciendo mayores puede considerarse la adaptación de *audífonos intraauriculares*, que se confeccionan a medida para que se acoplen perfectamente al conducto y al pabellón auditivo. Sin embargo, estos están más indicados cuando la pérdida no sobrepase los 80dB de promedio. Este tipo de audífonos no es aconsejable en niños pequeños debido al rápido crecimiento lo que conlleva un reemplazamiento frecuente. Además y muy importante, no existe la posibilidad de adaptar sistemas de FM personales.

Recomendaciones de uso.

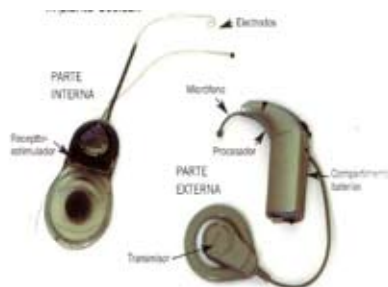
Cuando el niño se incorpora al centro educativo con audífonos, suponemos que todo está controlado por parte de médicos, audioprotesista y padres. Sin embargo, conviene tener en cuenta algunas recomendaciones (por si esto no fuera así) con el fin de obtener el máximo aprovechamiento.

- El audífono es un aparato que necesita un mantenimiento esmerado. Hace falta hacer a menudo la limpieza y renovación de los moldes (comprobar con un soplador de molde si este está obstruido o que no estén sucios o rotos y que estén bien ajustados), el cambio del tubo de conexión (comprobar que el tubo esté limpio y en perfectas condiciones) y el cambio de las pilas (comprobar que estén en buen estado) aunque la frecuencia del cambio dependerá de la potencia y del uso que se haga.
- Asegurarse que el interruptor está en posición “M”(encendido).
- Comprobar que el micrófono no esté obstruido.
- Los audífonos deben cambiarse cada cinco o seis años.
- En el caso de que el audífono produzca pitidos, estos pueden estar ocasionados por:
 - volumen demasiado elevado.
 - mal ajuste del molde.
 - obstrucción del molde.
 - longitud excesiva del tubo, mal estado o humedad del mismo.

Podemos intentar solucionarlo, bien, bajando el volumen del sonido, limpiando el molde cuidadosamente, cambiar el tubo y/o colocar el molde adaptándolo perfectamente al pabellón auditivo. En caso de no solucionarse habrá que indicar a los padres que lo lleven a revisión al audioprotesista.

El Implante coclear.

Las señales eléctricas son procesadas a través de las diferentes partes de que consta el implante coclear (IC), las cuales se dividen en externas e internas. La parte externa o procesador analiza el sonido, lo codifica y lo transmite a la parte interna que es el implante propiamente dicho y que transforma las señales transmitidas por el procesador en pequeños impulsos eléctricos.⁶



Los IC están indicados en los casos de pérdidas auditivas que no obtienen beneficios de los audífonos, como suele ocurrir en las sorderas neurosensoriales profundas y en algunas severas. Sin embargo, a pesar de los optimistas resultados publicados en los últimos años y que cada vez son más los niños sordos implantados, continúan pendientes múltiples cuestiones tanto de índole teórica como práctica.

Las investigaciones realizadas (ver Casino y Cervera, 2001; Conde y Rodríguez, 1995; Manrique y Huarte, 2002 para una revisión) muestran que, en general y como resultado del implante, las personas sordas mejoran en la ejecución auditiva, en la percepción y producción del habla y en el desarrollo del lenguaje; aunque aparecen considerables diferencias individuales en los beneficios obtenidos entre los niños sordos estudiados por diferentes autores, en función de una serie de variables: edad de comienzo de la sordera, duración de la sordera, restos auditivos, edad del implante, experiencia con el implante, naturaleza e intensidad de la rehabilitación y la colaboración familiar, el modo de comunicación, el nivel intelectual, el tipo de implante, etc. (ver Alegría y Domínguez en esta revista).

Recomendaciones de uso

Para el cuidado, tanto de la parte externa como interna es importante tener en cuenta:

- El implante no tiene por que interferir en los juegos habituales, solamente en aquellos casos en que los niños jueguen en zonas donde haya un incremento de la electricidad estática (por ejemplo piscinas de bolas de plástico), es aconsejable retirar la parte externa del implante.
- Cuando se realizan deportes como el fútbol, es aconsejable no llevar la parte externa.
- En la práctica de la natación se debe retirar la parte externa
- En general se debe tener cuidado con las partes externas del implante (transmisor, cable que une el procesador con el micrófono, compartimento de baterías y procesador) para evitar golpes. Además es conveniente limpiar los polos de conexión de las pilas.

Ayudas Técnicas para usuarios de audífonos y/o implantes cocleares

El primer paso hacia una mejor audición empieza por la elección de unos audífonos adecuados. Pero a pesar de los continuos avances en las estrategias de procesamiento de la señal y la tecnología multimicrófonos,

6 Ilustración tomada de: Fiapas (2007). *Apoyo la comunicación oral en el ámbito educativo*. Fiapas.

los audífonos, y los Implantes Cocleares, no cubren por sí solas todas las necesidades auditivas del niño. La comprensión del habla puede verse seriamente afectada por el ruido o por las condiciones acústicas del ambiente. En un aula, por ejemplo, en la que muchos niños hablan al mismo tiempo, un niño hipoacúsico puede ser incapaz de filtrar la palabra del ruido de fondo. Cuando el ruido de fondo supera los 60 dB, el beneficio de la prótesis es nulo. La distancia, la reverberación y el eco son otros factores que reducen la inteligibilidad.

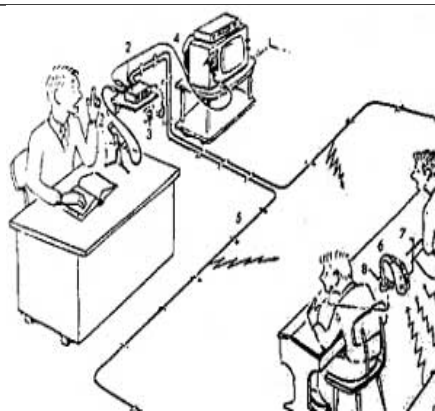
Con el fin de eliminar o reducir estas limitaciones en la escucha, existen los llamados dispositivos de asistencia auditiva (ALDS) como los *Sistemas de Frecuencia Modulada (FM)* y el *Bucle Magnético*. Son sistemas de amplificación diseñados específicamente para ayudar a escuchar mejor en una variedad de situaciones donde las condiciones de escucha se presentan limitadas: lugares amplios (salones de actos) donde existe una gran distancia entre el niño y el interlocutor, espacios con malas condiciones acústicas (presencia de reverberación) o presencia inevitable de ruidos de fondo provocados por el murmullo y conversaciones de los demás alumnos de la clase.

FM



Emisor. Receptor(niño con audífono y niño con implante)

BUCLE MAGNETICO



Sistemas de frecuencia modulada (FM).

Son sistemas de amplificación de uso individual, inalámbrico, sin equipos de instalación, que transmiten a través de ondas de alta frecuencia (FM), la voz del interlocutor (profesor) mediante un micrófono, directamente al receptor o receptores (alumno o alumnos). El sistema de FM permite al alumno sordo escuchar sólo la voz del profesor/a, pero además, cuando lo necesite o prefiera podrá escuchar la voz de sus compañeros o los sonidos del ambiente.

Hoy en día prácticamente todos los audífonos e implantes tienen una “entrada directa de audio”, esto permite que la señal de FM entre directamente en el audífono, proporcionando una señal de audio de alta calidad.

Si se utilizan varios sistemas FM uno cerca del otro, es importante que cada uno esté sintonizado en una frecuencia diferente para evitar que uno interfiera con el otro.

Los Sistemas Personales FM son comúnmente utilizados por niños con pérdida auditiva bilaterales, pero sería recomendable su uso también con niños con pérdida de audición unilateral, pérdidas de audición fluctuantes o conductivas (del oído medio) y algunos tipos de problemas de aprendizaje.

El receptor del sistema de FM puede estar conectado a un bucle magnético, que el usuario se coloca alrededor del cuello.

Bucle Magnético.

El bucle o aro magnético es un cable capaz de transformar la señal sonora en ondas magnéticas. La señal procede de un micrófono que usará la persona que habla y se transmite directamente a la prótesis auditiva que está provista de una bobina inductiva.

Este sistema acerca y mejora la señal auditiva y ofrece mejor calidad de sonido evitando las interferencias producidas por el ruido de fondo.

El bucle ofrece dos aplicaciones:

- Uso individual: El alumno con prótesis auditiva puede colocarse el bucle alrededor del cuello y adaptarlo al sistema de FM.
- De uso colectivo: Varios alumnos con prótesis auditiva pueden beneficiarse simultáneamente del bucle. En este caso, el cable se coloca alrededor del área que se quiere adaptar como por ejemplo el aula, el salón de actos y el usuario de audifono o implante dentro del perímetro adaptado, podrá moverse libremente y situarse en cualquier punto del mismo.

Recomendaciones de uso.

Aunque el uso diario del equipo le irá aportando información en particular sobre el uso más idóneo conviene dar algunas indicaciones:

- Todos los días hay que comprobar el funcionamiento tanto del emisor como del receptor, bien utilizando un audioestetoscopio o preguntándole al niño, si este es capaz de colaborar.
- El niño con D.A incluso con el equipo de FM, sigue teniendo dificultades para oír a compañeros de clase que estén situados lejos de él. Se debe estar atento a esta dificultad y subsanarla siempre que sea posible.
- El roce de las prendas de vestir con el micrófono será escuchado por el niño con una amplificación excesiva, ya que todos los sonidos son amplificados por igual.
- Es importante asegurarse de que no hay objetos sobre el micrófono capaces de originar ruidos molestos.
- Mientras no se utilice el emisor, debe apagarse.
- Desactivar el transmisor cuando hable con otras personas o cuando la información que trasmite no sea relevante para el niño que lleva el sistema de FM.
- Procurar no situarse en zonas ruidosas, como por ejemplo cerca de una ventana, ya que el micrófono puede captar algo de ruido de fondo.
- Conviene quitarse el equipo para realizar ejercicio físico.
- Utilizar el equipo en asambleas. Naturalmente hay que pasar el equipo al niño que esté hablando.
- El micrófono del sistema de FM debe colocarse a una distancia de 15 a 20 cm de la persona que habla.
- Puede colocarse el transmisor con el micrófono cerca de los altavoces de la TV, ordenador, reproductor de audio, o preferentemente, conectar el transmisor a estos dispositivos a través de una conexión especial.
- El sistema de FM puede conectarse a otros dispositivos como TV, ordenador, reproductor de CD, etc. Pida asesoramiento al audioprotesista para realizar dichas conexiones.

Condiciones para mejorar las condiciones acústicas del aula (ecología del aula)

- Re-organizar la disposición de los pupitres para reducir la distancia entre el profesor y los alumnos.
- Mantener puertas y ventanas cerradas.
- Colocar cortinas.
- Utilizar alfombras en ciertas zonas, colocar manualidades con materiales absorbentes en las paredes: corcho, cartón corrugado, tapices... Todo ello evitará la reverberación del ruido.
- Prestar especial atención a la hora de elegir el mobiliario y el equipamiento del aula: colocar trozos de alfombra/pelotas de tenis en las patas de las sillas/mesas. Vigilar que el material escolar de uso permanente no sea ruidoso.
- Reducir el número de estudiantes por aula.
- Reducir el ruido por los desplazamientos calzado que no haga ruido al caminar, no utilizar estuches de lata...
- Incluimos una recomendación complementaria a lo acústico que son las condiciones de “luminosidad del aula”, dado que los alumnos sordos utilizan de manera complementaria y/o compensatoria, la vista para acceder mejor a la información, por tanto, es necesario que el aula tenga una luz suficiente que le permita ver con nitidez la pizarra y la cara de quien habla.

Ayudas visuales

Subtitulación.

Son sistemas de transformación del mensaje oral al escrito. Esto permite el acceso a la información a todos los niños sordos independientemente de si son usuarios o no de audífonos y/o implantes cocleares. Sería imprescindible que los centros educativos dispusieran de material videográfico (vídeos didácticos, documentales, películas, dibujos animados...).

Actualmente disponemos de la subtitulación en directo o estenotipia computarizada que permite transcribir en tiempo real el mensaje hablado a un texto escrito.

Paneles informativos y Avisos luminosos.

El uso de paneles informativos o dispositivos de información escrita simultánea a la información acústica (avisos, informaciones puntuales, noticias, etc.) asegura la autonomía de los alumnos sordos y evita confusiones y situaciones de desconcierto al no entender el porqué de una determinada conducta o actuación del resto de los alumnos del colegio.

Las señales luminosas (bombillas, focos) conectadas electrónicamente a timbres de puertas, teléfonos y sistemas de alarmas y que sustituyen los estímulos sonoros de aviso de incidencias (timbre de comienzo y final de clase, alarma de incendio...) por estímulos luminosos, han de situarse en todas las zonas del colegio para que al igual que con los paneles informativos, el alumno sordo ajuste su respuesta de manera adecuada al acontecimiento que se produzca.

Cuando accede un niño sordo a un colegio que dispone de este tipo de ayudas y recursos, es necesario mostrárselos previamente y explicarle su finalidad.

Uso de recursos y ayudas técnicas en diferentes espacios⁷

	AULA	BIBLIOTECA AULA DE INFORMATICA LABORATORIO	SALON DE ACTOS	SECRETARIA	GIMNASIO COMEDOR	PATIO SERVICIOS VESTUARIOS PASILLOS ESCALERAS	ASCENSORES
F.M.	•	•	•	•			
Sistemas de Circuito cerrado(Bucle magnético)	•	•	•	•	•		
Subtitulación audiovisuales	•	•	•				
Subtitulación directa			•				
Teléfono de texto				•			
Paneles informativos Y Señalización	•	•	•	•	•	•	
Tablón de anuncios con información actualizada	•	•	•	•	•	•	
Megafonía de calidad	•	•	•	•	•	•	•
Avisos luminosos	•	•	•	•	•	•	•
Acceso visual parcial interior-exterior	•	•	•	•	•	•	•
Paredes/Puertas acristaladas							•

7 Fiapas (2007). Apoyo a la comunicación oral en el ámbito educativo. Orientaciones prácticas para la aplicación de recursos FIAPAS.

REFERENCIAS

- AA.VV.(1995) *Intervención en lengua oral para alumnos con deficiencia auditiva. Sugerencias desde el currículo de educación infantil*. Madrid: Centro de Desarrollo Curricular. MEC.
- AA.VV.(2005). *¡Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas!*. Madrid: IMSERSO.
- ACOSTA V. y MORENO, A.M. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- ALONSO, P. y VALMASEDA, M. (1993). Los sistemas alternativos de comunicación sin ayuda. En M. Sotillo (Ed.), *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Madrid: Trotta.
- ALONSO, P., GOMEZ, L. y SALVADOR, M.D. (1995). *Asesoramiento a familias de niños y niñas sordos. Orientaciones y pautas de actuación*. Madrid: M.E.C.
- AMAT, T. (2007). *Preguntas y respuestas sobre el Implante Coclear*. Barcelona: AICE.
- BASIL, C., SORO, E.y ROSELL, C. (1998). *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura*. Barcelona: Masson.
- BAUMGART, D., JOHNSON, J. y HELMSTETTER, E. (1990): *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad*. Madrid: Alianza Psicología.
- CALVO J.C, MAGGIO, M. y ZENKER, F. (2007). *Sistemas de Frecuencia modulada en el aula. Guía para educadores*. Barcelona: Phonak.
- CASINO, A. y CERVERA, J.F. (2001). Análisis de los resultados publicados durante la última década de niños con implantes cocleares. En *Estudios y Propuestas de Educación*, 22, 39-73. Edetania
- C.N.R.E.E. (1992). *La Palabra Complementada*. Madrid: M.E.C.
- CONDE, J.L. y RODRIGUEZ, M. (1995). *Implantes cocleares*. Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias (AETS), Instituto de San Carlos III, Ministerio de Salud y Consumo. Madrid.
- CORNETT, O. (1967). Cued Speech. *American Annals of the Deaf*, 112, 3-13.
- DOMINGUEZ, A.B. y ALONSO, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- FERRER; A. *Prótesis auditivas. Tecnología de ayuda para el aprovechamiento de restos auditivos*. www.espaciologopedico.com.
- FIAPAS (2007) *Apoyo a la comunicación oral en el ámbito educativo. Orientaciones prácticas para la aplicación de recursos*. Madrid. Fiapas.
- FIAPAS (2006). *Prevención y atención precoz de los problemas auditivos en edad escolar*. Madrid: FIAPAS.
- HUARTE, A., OLLERA, I., MOLINA, M. y GARCIA, M. (2002). Ejercicios de estimulación auditiva. En M. Manrique y A. Huarte. (Eds.). *Implantes cocleares*. Barcelona: Masson.
- JUAREZ, A. (1982). Gestos de recuerdo. En M. Monfort (Coord.). *La comunicación en el niño sordo. I Simposium de Logopedia*. Madrid: CEPE.
- JUAREZ, A. y MONFORT, M. (1992). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- LEYBAERT, J. (1993). Reading in the deaf: The roles of phonological codes. En M. Marschark y D. Clark (Eds.). *Psychological Perspectives in Deafness*. New York: Laurence Erlbaum Associates.
- MANRIQUE, M y HUARTE, A. (Eds.) (2002). *Implantes cocleares*. Barcelona: Masson.
- MARTIN, E. VELASCO, C. y VELASCO J. (2007). Guía de recursos para la eliminación de barreras de comunicación para las personas con deficiencias auditivas: una ayuda para las familias. En Fernández J.J. (coord.), *Logopedia y Familia*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.
- McGURK, H. y McDONALD, J. (1976). Hearing lips and seeing voices. *Nature*, 264, 746-748.
- MONFORT, M. y JUAREZ, A. (1992). Aspectos pedagógicos de la palabra complementada en la educación de los niños sordos. En C.N.R.E.E. (1992). *La Palabra Complementada*. Madrid: M.E.C.
- MONFORT, M. y JUAREZ, A. (2002). Escolarización del niño sordo implantado. En M. Manrique y A. Huarte. (Eds.). *Implantes cocleares*. Barcelona: Masson.

- MONFORT, M; JUAREZ, A Y MONFORT I.(2006). *La práctica de la Comunicación Bimodal* .Madrid: Entha.
- PERELLO, J. y TORTOSA, F. (1992). *Sordera profunda bilateral prelocutiva*. Barcelona. Masson.
- PUJOL, M^a C. y AMAT, M^aT. (2001). Implante coclear. En M. Puyuelo (Dir.). *Casos clínicos en logopedia* 3. Barcelona: Masson.
- RODRÍGUEZ, P. (1998). Instituto Hispano Americano de la Palabra. Madrid. En A.P.A.N.S.C.E. *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*. Barcelona: Ediciones Mayo.
- SALESA, E., PERELLO, E. y BONAVIDA, A.(2005). *Tratado de Audiología*. Barcelona: Masson.
- SCHLESINGER, H.S. (1978). The acquisition of bimodal lenguaje. En I.M. Schlesinger y L. Namir (Eds.). *Sign Language of the deaf: Psychological, linguistic and sociological perspective*. New York: Academic Press.
- SOTILLO, M. (1993). *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Madrid: Trotta.
- TORRES, S. (Coord.) (2001). *Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias*. Málaga: Aljibe.
- VALMASEDA, M. (1995). Las personas con deficiencia auditiva. En M.A. Verdugo (Ed.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- VALMASEDA, M. (2001). La escolarización del niño sordo. En. *Estudios y propuestas de educación*, 22, 79-91. Edetania.

Los alumnos sordos y la lengua escrita

Deaf students and the written language

Jesús Alegría y Ana Belén Domínguez

Resumen

En este artículo se analizan los factores que determinan las habilidades lectoras de los alumnos sordos. Dos nociones son consideradas: la relación recíproca existente entre la competencia lingüística y la comprensión lectora; y la noción que la fonología es esencial en el proceso de adquisición de la lectura. Se examina el éxito en la adquisición de la lengua escrita en relación con el bagaje lingüístico inicial, oral o lengua de signos. Se examina a continuación el acceso a la dimensión fonológica de la lengua en ausencia de audición, gracias a la explotación de la información visual relativa a la fonología que da la Lectura Labio-Facial. En este cuadro el papel de la Palabra Complementa, sistema de ayuda a la lectura labial que permite desarrollar una fonología visual completa y sin ambigüedad, es examinado. De manera similar se examina el papel de los Implantes Cocleares, que también ayudan en la percepción del habla, en relación con la adquisición de la lengua escrita.

Palabras clave: lectura, fonología, palabra complementada, implante coclear, lengua de signos, conciencia fonológica.

Abstract

This paper examines the factors which determine reading skills of deaf children. Two notions are considered: the reciprocal relationship existing between linguistic ability and reading comprehension; and the notion that phonology is essential in the process of reading acquisition. The success in the development of literacy is discussed in relation with the linguistic competence of deaf youngsters, developed via oral or sign language. The access to the phonology in the absence of audition, exploiting the phonological information provided by lip-reading, is examined. In this context the role of Cued-Speech, a manual system aimed at eliminating lip-reading ambiguity is considered. Similarly the role of Cochlear Implants, which also improve speech perception, are discussed in relation with reading acquisition.

Key words: Reading, Phonology, Cued-Speech, Cochlear Implant, Sign Language, Phonological Awareness.

Introducción: las habilidades lectoras de los alumnos sordos

A lo largo de las últimas décadas las habilidades de lectura de los alumnos sordos han sido objeto prioritario de investigación. Los resultados confluyen en la idea de que el desarrollo y aprendizaje de estas habilidades es más lento y prolongado que en los alumnos oyentes. El estudio de Conrad (1979), ya clásico y de obligada cita, constató estas dificultades en una amplia muestra de alumnos sordos. Los resultados de este trabajo se pueden resumir en tres puntos. El nivel medio de lectura del subgrupo de alumnos con una pérdida auditiva superior a 85 dB era de 7,0 años. Si admitimos que la lectura se hace funcional alrededor de 11-12 años, Conrad constata que sólo el 15% de los adolescentes examinados alcanzan este nivel. Finalmente, ningún alumno lograba un nivel de lectura conforme a su edad cronológica. Estos resultados han sido confirmados por otros trabajos realizados en diversos países (véase Marschark y Harris, 1996; para una revisión). En lengua española, contamos con una reciente investigación realizada por Pérez y Domínguez (2006) que también confirma estos datos: la dificultad inicial de los alumnos sordos para aprender la lengua escrita y los problemas para conseguir un progreso lector adecuado, de tal forma que lo que los alumnos oyentes alcanzan en un año de enseñanza lectora precisa de unos tres años por parte de los sordos; siendo las habilidades lectoras que poseen al finalizar la educación obligatoria del nivel de los alumnos oyentes de 3º-4º de educación primaria (otras investigaciones realizadas en España confirman estos resultados, Asensio, 1989; Augusto 1999). El aspecto novedoso del trabajo de Pérez y Domínguez es la incorporación de alumnos sordos con implante coclear. Los resultados indican que las habilidades lectoras alcanzadas por los alumnos sordos al finalizar la etapa de educación primaria son diferentes en función de la variable Implante Coclear. Este asunto será uno de los analizados en este artículo.

Para interpretar los resultados obtenidos en estas investigaciones es indispensable disponer de un modelo teórico sobre la lectura, de los mecanismos de su adquisición que nos permita analizar y comprender la naturaleza exacta de las dificultades que los alumnos sordos presentan en el aprendizaje de la lectura. Este no es el lugar adecuado para desarrollar tal modelo en detalle (véase Alegría, 2003 y Perfertti y Sandak, 2000). Basta en este artículo examinar los dos aspectos esenciales de todo modelo de comprensión lectora. La distinción entre los aspectos específicos de la lectura y los aspectos no específicos de esta.

Comencemos por los *aspectos no específicos*. Para comprender una frase escrita y a fortiori un texto de mayor extensión, es indispensable conocer la mayoría de las palabras que la componen así como la sintaxis que las organiza, los elementos pragmáticos que contiene y los conocimientos del tema de que trata. En el caso del oyente esto se puede verificar fácilmente haciéndole oír la frase. Si no la comprende en presentación oral, se puede concluir que no tiene los recursos lingüísticos y generales para comprenderla por rescrito. Tomemos por ejemplo un título de prensa tal como “Un hombre de color en la Casa Blanca: el sueño de Martin Luther King hecho realidad”. Para entender esta frase, tanto en forma escrita como oral, es necesario comprender las palabras que la componen pero además hay que darle un sentido particular a las expresiones “hombre de color” y “Casa Blanca” que va más lejos que las palabras que la componen, hay que estar al corriente de la actualidad (elecciones en los USA), saber quien era Martin Luther King, etc. Todos estos conocimientos lingüísticos y generales *son indispensables* para comprender la frase escrita pero *no son específicos* de la lectura, son comunes a la comprensión de la lengua escrita y de la lengua oral. El estar inmerso en un ambiente social que comunica oralmente suele ser suficiente para que los niños oyentes tengan una base lingüística suficiente para comenzar el aprendizaje de la lectura; hecho que, con frecuencia, no ocurre en el caso de los niños sordos. Argumentaremos en lo que sigue que la causa primera de la dificultad en lectura observada por Conrad (1979) y otros investigadores en los escolares sordos es el déficit lingüístico y general de estos.

El segundo problema a considerar concierne los aspectos *específicos* de la lectura. El más importante de todos es la identificación de las palabras escritas. Ser capaz de reconocer una palabra escrita, es decir conectar la serie de letras que la componen con su significado previamente establecido es una actividad específica de la lectura en la medida en que no sirve sino para leer. Los trabajos experimentales sobre la lectura en los oyentes muestran que lo que caracteriza al buen lector y que correlativamente falla en el malo, es la capacidad a identificar de manera rápida y precisa las palabras escritas. Los mecanismos cognitivos que permiten la identificación de palabras escritas hacen intervenir masivamente la fonología. La intervención de la fonología desempeña un papel particularmente importante en el proceso de aprendizaje de la lectura. Las investigaciones en este ámbito con niños oyentes muestran que las diferencias individuales a nivel fonológico son determinantes, quizás las que más, de las habilidades lectoras. Por ello, uno de los objetivos de este artículo es analizar las habilidades fonológicas de los niños sordos, su existencia, origen y función.

Conocimiento de la lengua de los alumnos sordos antes de empezar a leer

Las dificultades lingüísticas de los alumnos sordos, tanto léxicas como morfo-sintácticas y pragmáticas, están ampliamente documentadas (véase p.e., Quigley y Paul (1984) en inglés y Lepot-Froment y Clerebaut (1998) en francés). En el caso de los niños sordos educados en entornos orales clásicos, las investigaciones señalan que la extensión de su léxico es extremadamente baja y su evolución con la edad y la escolaridad lenta. No se observan tampoco periodos de expansión rápida, sino que el crecimiento de vocabulario se debe a situaciones de enseñanza planificada por los profesores y padres. Esto hace que estos niños posean al inicio de la educación primaria un vocabulario muy limitado, unas 200 palabras, claramente insuficiente para leer y escribir (Marschak, 1993; Paul, 1996).

Los trabajos sobre la competencia morfo-sintáctica muestran que los alumnos sordos tienen graves dificultades en la comprensión y producción a este nivel. El manejo de estructuras sintácticas, sobre todo a medida que éstas son más complejas, es notoriamente deficiente en estos niños. La percepción parcial del habla hace que estos niños se limiten a identificar las palabras claves de las frases, las que poseen contenido semántico propio (verbos y sustantivos) y en menor medida las palabras funcionales (preposiciones, artículos...). Como consecuencia su competencia morfo-sintáctica es particularmente baja (véase Schirmer, 2001, para una revisión, Niederberger y Berthoud-Papandropoulou (2004) citado en Niederberger, 2007).

La situación es totalmente diferente en la gran mayoría de los niños oyentes al empezar el aprendizaje de la lectura. Estos normalmente poseen lo que podría llamarse una *masa crítica* de conocimientos lingüísticos que reciben de su entorno (Tomasello, 2006; Rayner, 2001). La lectura puede construirse sobre esta base (Perfeti y Sandak, 2000). El corpus de conocimientos lingüísticos le permite al aprendiz lector oyente comprender los textos que encuentra y esta misma actividad de lectura contribuye a ampliar estos conocimientos. Efectivamente es sobretodo en los textos donde el lector encuentra un vocabulario sofisticado y estructuras sintácticas ausentes o, al menos, poco frecuentes en la lengua oral, además de información. Esto constituye un “círculo virtuoso” del que no se beneficia el lector sordo porque carece de la *masa crítica* inicial que le permita entrar en este proceso interactivo. Stanovich (1986, el *efecto Mateo* que afirma que cuanto más sabe el lector más aprende leyendo) a desarrollado esta idea en el cuadro de los disléxicos y malos lectores oyentes que por el hecho de leer poco y mal no se benefician de los efectos positivos de la lectura sobre sus propios conocimientos lingüísticos y generales. El caso de los sordos aparece como el de los disléxicos en un grado aun superior puesto de estos últimos poseen inicialmente un bagaje lingüístico francamente superior al de los primeros.

Frente a esta situación la educación lingüística de los niños sordos puede plantearse de dos maneras diferentes. La primera es mejorar la percepción del habla en el niño. Una fórmula, que se desarrolla a gran velocidad los últimos años, es la utilización de implantes cocleares. Es evidente que mejorar la percepción del habla en el niño sordo lo acerca de la situación del oyente. Los efectos positivos de los implantes cocleares sobre la lectura son indiscutibles y serán examinados más adelante. Otra fórmula dentro de las opciones estrictamente orales es la Palabra Complementada (PC). Este es un sistema de ayuda a la lectura labial que permite al sordo percibir el habla en tiempo real con toda su información fonológica utilizando recursos puramente visuales. Este tema será también examinado más adelante puesto que, del mismo modo que los implantes cocleares, la PC genera representaciones fonológicas correctas de las palabras y esto concierne directamente los mecanismos *específicos* de la lectura, a saber la identificación de las palabras escritas. La segunda fórmula educativa consiste en renunciar total o parcialmente a la enseñanza de la lengua oral y adoptar como base del desarrollo lingüístico y general del niño sordo la lengua de signos. Esta opción tiene consecuencias sobre la adquisición de la lectura que son examinadas a continuación.

Desarrollo lingüístico en contextos donde se usa la lengua de signos

El papel que puede jugar la lengua de signos en el desarrollo general de los niños sordos, sobre todo a través de su progresiva y reciente incorporación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos (modelos bilingües), abre nuevas posibilidades para abordar los problemas de comunicación, interacción y aprendizaje de los niños sordos; ya que, podrán desarrollar un lenguaje completo de forma temprana que les permitirá pensar, planificar, hipotetizar, etc.; a la vez que podrán disponer de una mayor cantidad y variedad de experiencias de interacción y comunicación, con lo que tendrán más posibilidades (que si sólo disponen de lengua oral) para conocer cosas acerca del mundo físico y social. El desarrollo lingüístico de un niño sordo en Lengua de Signos no difiere, en esencia, del desarrollo lingüístico en lengua oral de un niño oyente. Por esta razón la competencia que el niño adquiere en Lengua de Signos puede servir de base lingüística para la adquisición de la lengua escrita. Esta es la idea defendida por algunos autores (Heiling, 1999; Svartholm, 1993) al señalar que la Lengua de Signos facilita el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua (el llamado *modelo sueco*).

En la revisión de la literatura encontramos diversos grupos de investigaciones que han abordado la relación entre la Lengua de Signos y la lectura (véase Chamberlain y Mayberry, 2000). Un primer grupo de trabajos comparan grupos de niños sordos hijos de padres sordos con grupos de niños sordos de padres oyentes. Los resultados de estos estudios han puesto de manifiesto la existencia de una diferencia a favor de los primeros. Un buen ejemplo de esto es el trabajo de Conrad ya citado, que muestra que los hijos de sordos alcanzan niveles de lectura aproximadamente dos años superiores a los hijos de oyentes comparables, 12;10 y 10;11 años, respectivamente. Esta relación es sólo indirecta puesto que supone, razonablemente pero sin verificación, que los hijos de sordos y sólo ellos poseen un buen nivel en la lengua de signos. Trabajos ulteriores han establecido correlaciones positivas entre las medidas de lectura y las medidas de Lengua de Signos. El conocimiento de la Lengua de Signos no interfiere como se creyó tiempo atrás, sino que facilita el aprendizaje de la lectura (Hoffmeister, 2000; Mayberry y Chamberlain, 1994). Otros trabajos han examinado esta relación independientemente del status oyente/sordo de los padres, encontrando que los niños (de todas las edades) que tienen mejores habilidades de Lengua de Signos tienen también los niveles más elevados de lectura; lo cual sugiere que es el dominio de la Lengua de Signos y no simplemente el hecho de tener padres sordos, lo que favorece el nivel de lectura y escritura (Chamberlain y Mayberry, 2002; Padden y Ramsey, 2000; Strong y Prinz, 1997, 2000). Estos autores señalan que el conocimiento de la Lengua de Signos proporciona el soporte lingüístico y cognitivo general necesario para aprender “nuevas habilidades de la lengua” como la lectura y la escritura. Esta idea es discutible. Es importante señalar que el hecho que la Lengua de Signos proporcione “un soporte lingüístico y cognitivo” permita afirmar que se

trata de un soporte equivalente al que proporciona la lengua oral. Este tema será examinado en detalle a continuación.

Es preciso señalar que la Lengua de Signos y la lengua escrita se diferencian radicalmente a nivel morfológico, sintáctico, y fonológico. Esto hace que la influencia positiva de la Lengua de Signos en la comprensión del material escrito se sitúe necesariamente a otros niveles. Se puede afirmar que la Lengua de Signos facilita la comprensión lectora en la medida en que contribuye al desarrollo de conocimientos generales sobre el mundo y/o temas concretos. Gracias a que los niños disponen desde edades tempranas de una lengua, las experiencias de interacción y comunicación son más ricas y variadas, y tienen un mejor acceso a la información y a los conocimientos. Otro aspecto importante en el que la Lengua de Signos permite un desarrollo lingüístico satisfactorio, explotable en la lectura, es el plano lexical, lo que proporciona un soporte semántico y conceptual. Estos dos elementos son los que explican por qué la competencia en Lengua de Signos favorece la adquisición de la lectura.

La ausencia de relación morfo-sintáctica y sobre todo fonológica entre la Lengua de Signos y la lengua escrita es una limitación importante de la primera en tanto que soporte de la segunda. La correspondencia entre un signo de la Lengua de Signos y una palabra de la escrita es arbitraria puesto que no existen conexiones sub-léxicas entre ambas. Simplemente dicho, la palabra “árbol” escrita comienza con la letra “a” y termina con la letra “l”, porque la palabra /arbol/ pronunciada comienza con el fonema /a/ y termina con el fonema /l/. El niño que tiene asociado al concepto abstracto de ARBOL a la palabra /arbol/ podrá fácilmente comprender por que se escribe con las letras “a-r-b-o-l” y le costara poco memorizar la relación concepto – palabra escrita. Si al mismo concepto le esta asociado el signo de la Lengua de Signos que quiere decir árbol, este conocimiento no le facilitará para nada comprender porque se escribe “árbol” y memorizar la correspondencia concepto – palabra escrita. Volveremos más adelante sobre esta cuestión, pero *a priori* es razonable suponer que si el niño sordo no posee la fonología de las palabras que conoce conceptualmente, no podrá establecer estas correspondencias entre palabras escritas y su significado.

Por esta razón, en algunas experiencias bilingües se están empleando sistemas que ayuden al niño sordo a realizar la conexión entre las palabras escritas y su significado. El sistema más utilizado es la dactilología, al ser considerada ésta como un sistema con entidad propia y reconocida por parte de las personas sordas que emplean la lengua de signos y por tener una estructura alfabética que la hace apta como sistema de anotación manual de escritura. Algunos datos sobre su uso en estas experiencias muestran que este sistema puede dotar a los niños de autonomía para escribir, es decir, para que los niños puedan producir la segunda lengua a partir de la lengua de signos (véase Bellés, 2000). También contamos con otras experiencias bilingües en las que se emplea la PC para el desarrollo de la dimensión fonológica de la lengua oral con el objeto de facilitar a los niños el acceso a la lengua escrita (Domínguez *et al.*, 2003; Domínguez y Alonso, 2004).

Como conclusión de este apartado en torno al problema del *conocimiento de la lengua previo al aprendizaje de la lectura*, se podría decir que el desarrollo de habilidades de lectura de alto nivel exige una lengua de base que sea igualmente de alto nivel. La pregunta que se plantea es saber si la naturaleza de la lengua de base, lengua de signos o lengua oral, no tiene incidencia sobre la lectura a condición que el nivel lingüístico sea alto. Un bajo nivel lingüístico en lengua oral produce resultados en lectura inferiores a un buen nivel en lengua de signos. A esta última sin embargo le falta la dimensión fonológica que está a la base de la compatibilidad con la lengua escrita. Por esta razón no parece posible alcanzar altos niveles lectores basados exclusivamente en lengua de signos. Si por *altos niveles lectores* entendemos suficientes para realizar estudios secundarios superiores y universitarios no disponemos de datos claramente establecidos que lo demuestren. Nuestra conclusión provisoria es que no se puede leer sin fonología. En el apartado siguiente vamos a desarrollar argumentos a favor de esta hipótesis. Examinaremos después la posibilidad de desarrollar una fonología en ausencia de audición.

Fonología y aprendizaje de la lectura en alumnos sordos

La dimensión fonológica de la lengua en tanto que causa de las dificultades de lectura en el sordo merece ser examinada en detalle. Como señalamos anteriormente, la razón es que la fonología juega un papel fundamental en los procesos de identificación de palabras escritas y, más aún, en el desarrollo de estos procesos. Los modelos de identificación de palabras escritas suponen de un modo u otro la existencia de un mecanismo de ensamblaje fonológico que convierte secuencias de letras en representaciones fonológicas. Estas representaciones permiten la comprensión de las palabras. Un aspecto central de este modelo que merece ser subrayado es que el proceso de ensamblaje fonológico es el único que permite identificar todas las palabras escritas que el lector pueda encontrar en un texto. La identificación repetida de éstas conduce a la elaboración de las correspondientes representaciones ortográficas. Share (1995, 1999) ha elaborado esta noción en detalle con una amplia argumentación empírica a su favor. Este cuadro teórico deja poco espacio a la posibilidad de aprender a leer sin fonología.

No obstante, imaginemos la existencia de un niño sordo que pudiera leer a buen nivel, lo que implica la capacidad de identificar gran número de palabras escritas sin utilizar la fonología. ¿Cómo leería este niño?. La respuesta es simple, estaría obligado a utilizar mecanismos logográficos, es decir mecanismos que no utilizan la fonología para procesar las palabras escritas. Por ejemplo, 2, 6 y 9 son logogramas que son identificados sin fonología, “dos”, “seis” y “nueve” son los fonogramas correspondientes; sólo un lector que conoce el castellano puede utilizar sus conocimientos (fonológicos) de la lengua para identificarlos. La relación entre los logogramas y el concepto que representan es arbitraria: nada nos impediría atribuir 2 al concepto de NUEVE y 9 al concepto de DOS, bastaría con ponernos de acuerdo. No ocurre lo mismo con los fonogramas “dos” y “nueve” a condición de conocer la lengua en la que están escritos. Para un hispanohablante escribir “dos” para designar el concepto de DOS tiene sentido porque este concepto está asociado a la palabra /dos/. Para un árabe que no conoce el castellano, la relación entre “dos” y DOS es tan arbitraria como la que existe entre “2” y DOS. Esto sería lo que ocurre con el aprendiz lector sordo que no posee la fonología asociada a los conceptos (que no sabe que DOS se dice /dos/). El único mecanismo disponible para establecer conexiones entre palabras escritas y los conceptos que subyacen es la memoria a “fuerza bruta”. La cuestión de los niveles que se pueden alcanzar con mecanismos de aprendizaje de esta naturaleza es una cuestión empírica. Es difícil afirmar *a priori* que unos cientos de palabras, o tal vez unos miles, es el límite superior alcanzable. Hay que recordar que los mecanismos logográficos de lectura no son generativos: un nuevo logograma no puede ser identificado sin ayuda. Es importante tener en cuenta que a medida que el léxico logográfico se incrementa es indispensable recurrir a detalles cada vez más finos en el plano ortográfico para distinguir entre palabras distintas en el plano semántico. Piénsese, por ejemplo, en la palabra “cara”, la letra “r” puede ser remplazada por casi todas las consonantes del castellano para dar lugar a un significado diferente: “cava”, “cada”, “caja”, “cala”, “cama”, “cana”, etc. La tarea del aprendiz lector que no posee la fonología y tiene que asociar arbitrariamente un detalle ortográfico a un significado particular es inmensa.

Si el examen del problema del aprendizaje de la lectura sin fonología nos lleva a la conclusión que es imposible o extremadamente difícil, la cuestión que se plantea es la posibilidad de concebir una *fonología que se desarrolle en ausencia de audición* que pueda servir de base para aprender a leer. En otros términos, tenemos que considerar la existencia de una fonología de origen visual al alcance del niño sordo.

Fonología de origen audiovisual

Los datos presentados en el apartado precedente hacen dudar de la posibilidad de alcanzar altos niveles de lectura sin fonología. Cabe preguntarse si la fonología puede desarrollarse sin audición. Gran número de

datos empíricos obtenidos en paradigmas experimentales numerosos permiten responder afirmativamente a esa pregunta. El más clásico es la tarea de memoria a corto plazo (Conrad, 1979), al que han seguido otros como por ejemplo, la decisión ortográfica (Hanson y Fowler, 1987); la lectura en voz alta (Leybaert y Alegría, 1989); el procesamiento de textos (Padden y Fowler, 1999); decisión y producción de rimas (Campbell y Wright, 1988; Charlier y Leybaert, 2000); etc. (ver Alegría, Leybaert, Charlier y Hage, 1992; Alegría, 2003; Leybaert, 2005).

Como ejemplo ilustrativo de este conjunto de investigaciones podemos analizar una de ellas, la producción ortográfica. Leybaert y Alegría (1995) propusieron una tarea de dictado de palabras a dos grupos de niños sordos profundos (edad media 10;9 y 13;10 años respectivamente). Había dos condiciones, en una las palabras eran directamente derivables de la fonología, y en la otra no lo eran⁸. Los resultados muestran que en ambos grupos las palabras derivables daban lugar a mayor número de aciertos que las que contenían grafemas no derivables. La diferencia entre las dos condiciones no era tan grande como la observada en el grupo control de oyentes pero era altamente significativa. Lo cual muestra que los niños sordos escribían las palabras basándose, al menos parcialmente, en la representación fonológica de éstas, a las que aplican, como los oyentes, reglas de transformación fonema grafema. Además, una proporción importante de los errores eran fonológicamente correctos (p.e. escribir “arina” y “bentana”). Otros errores observados con cierta frecuencia en los niños sordos no aparecieron nunca en los oyentes. La interpretación que realizan los autores es que esos errores están basados en la lectura labio-facial (LLF), suponiendo que la información fonológica en la que las representaciones de estas palabras han sido creadas era la LLF (en versión castellana este tipo de errores consistía en omitir la consonante final de una sílaba: escribir “pueta” en vez de “puerta”. La “r” final de la sílaba “puer” es difícil de percibir en LLF y se puede suponer que no forma parte de la representación fonológica de esta palabra).

La conclusión de estos trabajos es que al menos parte de los sordos profundos de nacimiento poseen representaciones fonológicas de las palabras que conocen y que las utilizan como los oyentes para escribir, memorizar, decidir si dos palabras riman o no, etc. La pregunta siguiente es ¿cuál es el origen de las representaciones fonológicas puesto que estos niños carecen audición? Hicimos ya alusión a la LLF como factor determinante. Vamos a explorar esta pista con más detalle a continuación

La lectura labio-facial ha sido reconocida como fuente de información lingüística tanto en sordos como en oyente desde hace mucho tiempo (Burden y Campbell, 1994; Dodd, 1976; Kyle y Harris, 2006). Trabajos abundantes señalan que la percepción del material lingüístico (palabras, sílabas...) es superior cuando la presentación conlleva la información visual a través de la LLF que cuando es puramente auditiva (Erber, 1974; Sumbly y Pollack, 1954). Otros trabajos (Campbell, 1987) indican que la información lingüística procedente de la LLF es tratada por el hemisferio izquierdo, mientras que el tratamiento de la información no lingüística (expresión de la cara...) corresponde al hemisferio derecho. La LLF aporta efectivamente información sobre el lugar y el modo de articulación de los fonemas (p.e., la distinción entre las consonantes bilabiales y alveolares, explosivas y fricativas); aunque proporciona poca información sobre la nasalidad y la sonoridad (Erber, 1972; Walden *et al.*, 1977). Como consecuencia, muchos fonemas tienen la misma imagen en LLF; p.e., las consonantes bilabiales /p/, /b/ y /m/ no pueden distinguirse únicamente a través de la LLF. Los modelos actuales de procesamiento del habla han abandonado la idea de que la audición sea la fuente exclusiva de la fonología. Se concibe esta última como un sistema abstracto de contrastes tales como sonora – sorda, oral – nasal, bilabial – alveolar, etc., elaborados a partir de informaciones sensoriales diversas, no exclusivamente auditivas. La LLF es una de ellas. Dodd *et al.*, (1998) afirman que la fonología

8 El experimento fue realizado en francés. Una versión en castellano del material experimental consistiría en utilizar en la condición derivables palabras tales como “camino”, “puerta”, etc., en las que cada letra puede ser derivada del fonema correspondiente, y en la condición no derivables palabras tales como “harina”, “ventana”, etc., que contienen letras como la “h” y la “v” que no pueden ser derivadas de la fonología.

es el sistema lingüístico de contrastes que rige la forma en que los *sonidos del habla* se pueden combinar para transmitir significado. Si reemplazamos la noción de sonidos del habla por *unidades abstractas del habla* se puede establecer una concepción de la fonología que incluya la LLF (Alegría, 2003).

Los trabajos de Dodd (1987) fueron los primeros que cuestionaron teóricamente el punto de vista según el cual la información acústica es condición necesaria para el desarrollo de representaciones fonológicas, proponiendo que la LLF puede proporcionar a los niños sordos, con pérdidas auditivas profundas y prelocutivas, información sobre la estructura fonológica del lenguaje hablado. Esta hipótesis fue elaborada en el marco de una serie de trabajos realizados en la década de los 70 (véase Alegría, 2003; Dodd *et al.*, 1998, para un examen detallado) que mostraron la influencia de la percepción visual sobre la percepción acústica del habla en personas oyentes o, mejor dicho, la interacción entre la información acústica y visual en el procesamiento del habla, de tal manera que la información visual que acompaña a la producción forma parte del proceso de percepción del habla. Esta hipótesis está apoyada por diversos bloques de investigaciones. Por un lado, los estudios de interferencia audiovisual observados en la percepción del habla (McGurk y McDonald, 1976). Estos autores mostraron que en situaciones donde una persona oye la sílaba /ba/ al mismo tiempo que ve un rostro pronunciando la sílaba /ga/, dice que percibe la sílaba /da/. Estos resultados fueron confirmados y ampliados por experimentos numerosos (Green, 1991; Green y Miller, 1985, Massaro, 1987; Summerfield, 1987, 1991). Todos estos datos ponen de manifiesto que las informaciones procedentes de la LLF intervienen en los procesos de tratamiento de la palabra (Liberman y Mattingly, 1985).

Como señala Alegría (en prensa) para comprender el papel de la LLF en la elaboración de las representaciones fonológicas de las palabras es fundamental saber cómo ésta adquiere su estatus fonológico. Una hipótesis razonable, según este autor, es que inicialmente la dimensión auditiva del habla es la única que posee un carácter fonológico. La dimensión fonológica de la LLF se establecería progresivamente a través de la exposición repetida al habla a causa de su carácter audiovisual. En efecto el bebé está expuesto a personas que le hablan y ve sus rostros al mismo tiempo que oye lo que dicen. Las dos informaciones están altamente correlacionadas. En este caso, la LLF es secundaria y no se desarrollaría en ausencia de audición. Otra hipótesis, difícil de probar empíricamente pero igualmente posible, es que el procesador fonológico está “pre-cableado” para tratar la señal audiovisual como tal, sin que la dimensión auditiva preceda a la visual en el plano evolutivo. Los datos que muestran que los bebés responden precozmente a mensajes audiovisuales favorecen la segunda hipótesis (Burnham y Dodd, 1996; Kuhl y Meltzoff, 1982). Lo cual supone la existencia de un procesador fonológico que utiliza desde el comienzo representaciones suficientemente abstractas, que incluyen la información auditiva y la LLF (Summerfield, 1987, 1991).

Esto tiene importantes consecuencias en el caso de los niños sordos profundos de nacimiento. Se puede suponer que la exposición a la LLF en un bebé sordo activa el procesador fonológico como lo hace en un oyente, pero que el carácter excesivamente ambiguo de la LLF sola hace que esta información no se tome en consideración y la capacidad para tratarla se pierda progresivamente. La neuropsicología evolutiva está llena de ejemplos de pérdida de capacidades pre-cableadas si el factor externo previsto biológicamente no interviene en la fase crítica. El proceso de pérdida empieza, probablemente, en el segundo año de vida del niño puesto que al comienzo de este periodo la fonología se hace referencial y por consiguiente el carácter ambiguo de la LLF sin audición se pone de manifiesto (Alegría, en prensa). Cabe agregar que este cuadro teórico permite fácilmente incluir el tema de los implantes cocleares. Es evidente que los implantes cocleares, sobre todo los realizados precozmente, van a alimentar el procesador fonológico. La señal auditiva que proporcionan es incompleta, como lo es la que proporciona la LLF. El conjunto de estas informaciones va progresivamente a elaborar representaciones fonológicas más completas y menos ambiguas vía las interacciones sociales y la referencia al entorno (véase Leybaert, prensa). No

obstante, y como hemos visto anteriormente, las informaciones fonológicas proporcionadas por la LLF en ausencia de información auditiva, son insuficientes, ya que, resultan ambiguas (así, p.e., un niño sordo no podrá distinguir entre pares de palabras como “papa-mama” o “barco-marco”, porque su imagen labial es similar; además, hay un conjunto de fonemas, como la /g/, /k/, /r/, que son invisibles en LLF). Con lo cual, las representaciones fonológicas elaboradas únicamente sobre la base de la lectura labial no dan acceso al léxico interno de los sordos de una forma unívoca, ya que, pueden activar varias palabras. Esta situación ha llevado a que los profesionales implicados en la enseñanza de los niños sordos empleen, tanto en modelos monolingües como en modelos bilingües, sistemas de ayuda a la lectura labial que supriman las ambigüedades intrínsecas a ésta. Como indicábamos más arriba el más utilizado es la PC.

La Palabra Complementada y aprendizaje de la lectura

La mayoría de los niños sordos son hijos de padres oyentes (95% de los casos), por lo que su lengua materna es la oral (español, inglés, francés...). Como hemos puesto de manifiesto en este artículo, estos padres optan generalmente por un modelo de comunicación audio-oral con sus hijos sordos, o por lenguajes signados que combinan la información hablada con signos tomados de la lengua de signos pero utilizando la morfo-sintaxis de la lengua oral. Esto provoca que los niños con sordera profunda y prelocutiva no tengan acceso temprano, claro y completo al input lingüístico a través de la audición y la visión; lo cual suele provocar que los niños tengan un vocabulario reducido y muchas dificultades en la adquisición de la morfo-sintaxis. Sin embargo, los niños cuyos padres y/o colegios optan por el uso de la Palabra Complementada tienen un desarrollo lingüístico, tanto en el plano lexical como en el morfo-sintáctico, mucho más rico que el grupo anterior (LaSasso, 1998). También señalábamos que el empleo de la PC mejora la percepción del habla, ya que, proporciona una información fonológica más completa y menos ambigua que la proporcionada por la LLF sola, lo cual contribuye a la adquisición de una fonología de calidad. Por lo que este grupo de alumnos puede aportarnos mucha información sobre lo que es la “fonología de origen visual” y cómo puede ser utilizada en el desarrollo de conocimiento fonológico y en lectura y escritura.

Los sistemas aumentativos o complementarios de comunicación tienen como principal objetivo el permitir al niño sordo acceder en mejores condiciones a los diferentes componentes de la lengua oral. La PC es un sistema de ayuda a la lectura labio-facial que acompaña la producción oral con complementos manuales sin valor fonológico intrínseco pero que combinados con la LLF hacen desaparecer las ambigüedades de ésta (denominado “Cued Speech” por su creador Cornett en 1967; véase para el inglés una descripción en LaSasso, 1998; Alegría, Charlier y Mattys, 1999, para la versión francesa; y Torres y Ruiz, 1996, para el español). Sin entrar en detalles que no son indispensables aquí, basta saber que el sistema consta de una serie de configuraciones de la mano (claves) fácilmente discriminables entre sí, y una serie de puntos de ejecución (posiciones) alrededor de la boca. Cada clave acompaña a 2 o 3 consonantes fácilmente discriminables entre sí y cada posición hace lo mismo con las vocales. De este modo una sílaba CV oral, por ejemplo /pi/, que presente un alto grado de ambigüedad (podría ser percibida en LLF como /pi/, /bi/, /mi/, /pe/, /be/ y /me/), irá acompañada de una clave que precisa cuál de las tres consonantes es la correcta, ejecutada en un punto que precisará cuál de las dos vocales es la adecuada. Es importante hacer notar que del mismo modo que la LLF sola es ambigua, la información de la PC lo es también, y sólo la combinación de las dos hace desaparecer esta ambigüedad.

Las investigaciones realizadas en torno a las posibilidades que ofrece el empleo de la PC en el desarrollo de la lengua oral son numerosas en la literatura (véase Alegría, 2003; LaSasso y Metzger, 1998; para una revisión). Los datos experimentales muestran que los niños sordos expuestos precozmente a la PC (antes de la edad de 2 años en su hogar) demuestran capacidades de percepción del habla, así como un desarrollo lingüístico, tanto en el plano léxico como en el morfo-sintáctico que se sitúa dentro de las normas de los

oyentes (Alegría, Charlier y Mattys, 1999; Alegría y Lechat, 2005; Hage, 1994; Hage, Périer y Alegría, 1992; Hage y Leybaert, 2006).

La relevancia de la conciencia fonológica (CF), es decir habilidad para realizar un análisis explícito del habla en sus elementos constituyentes tales como los fonemas, las sílabas, las rimas, en el aprendizaje de la lectura en un sistema de escritura alfabético está claramente establecido. La CF permite realizar la conexión entre los segmentos del habla y las letras del alfabeto (ver una revisión de este problema seguida de los comentarios de 19 especialistas y la respuesta de los autores Morais, Alegría y Content, 1987a, 1987b y Shankweiler y Fowler, 2003). Si como hemos visto, la PC suprime las ambigüedades de la LLF y permite la percepción completa del habla, la pregunta que cabe hacerse es si la utilización de este sistema facilita que los niños sordos desarrollen CF. Diversos estudios han mostrado que la PC permite el acceso a las unidades fonológicas de la lengua hablada tales como la rima, la sílaba y el fonema de tal forma que el niño las puede usar en tareas metafonológicas y sobre todo en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Charlier y Leybaert, 2000; Domínguez, *et al.*, 2003; Harris y Beech, 1998; LaSasso, Crain y Leybaert, 2003; Santana y Torres, 2000; Rodríguez *et al.*, 2003). Sin embargo, como señalan Goldin-Meadow y Mayberry (2001), este tipo de trabajos no muestran que los niños sordos sean capaces de desarrollar CF antes de aprender a leer y, en caso que lo fueran, si este conocimiento les permite aprender a leer de forma más fácil y eficaz que los niños sordos que no posean la CF; o bien, si es únicamente la enseñanza formal de la lectura la que provoca que los niños sordos desarrollen CF. Esta precaución metodológica a sido ampliamente discutida en el caso de los oyentes y la conclusión admitida es que la relación entre la CF y el aprendizaje de la lectura es recíproca. La capacidad metafonológica precede el aprendizaje de la lectura pero solo se expresa en contacto con ésta (Morais, Alegría y Content, 1998a,b).

En el caso de los sordos la literatura sobre el tema consagra muy pocos estudios longitudinales que hayan abordado esta cuestión y en ellos aparecen fundamentalmente medidas de CF y lectura en el primer año de Educación Primaria, señalando correlaciones entre ambas medidas (Harris y Beech, 1998; Kyle y Harris, 2006). En el trabajo de Colin, Magnan, Ecalle y Leybaert (2007) los niños sordos fueron evaluados en dos momentos a lo largo de dos años: la primera evaluación fue en Educación Infantil y la segunda en el primer curso de Primaria, después de que los niños habían recibido 10 meses de enseñanza formal de la lectura. En la primera evaluación usaron una tarea de decisión de rimas y en la segunda evaluación una nueva tarea de decisión de rimas, una tarea de identificación de fonemas y una tarea de reconocimiento de palabras escritas. Todos los niños tenían como modalidad comunicativa la lengua francesa con apoyo de la PC, pero diferían en el tiempo que llevaban expuestos a este sistema (entre 25 y 81 meses). Los resultados muestran que las medidas de habilidades fonológicas tomadas antes del aprendizaje de la lectura predicen las puntuaciones de reconocimiento de palabras escritas al año siguiente. Este estudio indica también que la edad de exposición a la PC predice las puntuaciones en fonología y en reconocimiento de las palabras escritas. Posteriormente, cuando los niños comienzan el aprendizaje de la lectura en primer curso de primaria este CF puede ser manipulado más explícitamente y usado para aprender las correspondencias grafema-fonema.

Otro estudio longitudinal reciente es el de Domínguez *et al.* (en prensa) que añade un elemento más a este tipo de investigaciones, la enseñanza explícita de CF a niños sordos de Educación Infantil y que, por tanto, no han comenzado la enseñanza formal de la lengua escrita. Otra diferencia importante respecto al resto de los trabajos es que el centro educativo donde se realizó la enseñanza es un centro bilingüe que emplea la lengua de signos y la lengua oral con apoyo de la PC en la educación de los alumnos sordos. En este estudio se diseñó y evaluó un programa de enseñanza consistente en diversas actividades metafonológicas destinadas a estimular a los niños sordos de Educación Infantil a descubrir la estructura fonológica de la lengua. Los alumnos fueron evaluados en 5 momentos, tres en Educación Infantil (con tareas de identificación y omisión

de sílabas y fonemas) y dos en Educación Primaria (con esas mismas tareas y tareas de lectura de palabras). Los resultados alcanzados muestran que es posible desarrollar CF en los niños sordos de Educación Infantil, esto es, antes de que comience el aprendizaje formal de la lectura; siendo la enseñanza explícita el factor clave para este desarrollo. Además, en esta enseñanza explícita es clave el uso de la PC, que permite a los niños con una sordera profunda desarrollar representaciones fonológicas de origen audiovisual. Por otro lado, los resultados también indican que estos niños comenzaron el aprendizaje de la lectura con mejores puntuaciones que las que habían obtenido los niños del grupo control (aquellos que no habían recibido enseñanza explícita en CF antes de iniciar el aprendizaje formal de la lengua escrita); y este efecto positivo permanece hasta el segundo curso de Educación Primaria. Lo que pone de manifiesto que la enseñanza explícita de CF en Educación Infantil facilita el posterior aprendizaje de la lengua escrita.

Podríamos concluir diciendo que los estudios realizados con niños sordos con los que se ha empleado la PC durante su desarrollo y/o su educación nos muestran tres cosas importantes: primero, que la “fonología” no depende exclusivamente de la audición ni del habla. Segundo, que el cerebro humano está preparado para procesar LLF y que la PC se integra perfectamente con esta señal. Finalmente, que las representaciones fonológicas derivadas de la PC funcionan tan eficazmente como las representaciones fonológicas derivadas de la información audio-visual en los niños oyentes, tanto en modelos educativos monolingües como bilingües; y, permiten a los niños emplearlas en tareas de lectura y escritura.

Desarrollo lingüístico con ayuda de implantes cocleares

Un implante coclear es una ayuda técnica que transforma las señales acústicas en señales eléctricas que estimulan el nervio auditivo (véase Manrique y Huarte, 2002, para una descripción detallada). Los Implantes Cocleares (IC) no proporcionan una información sensorial completamente normal, aunque sí mejoran considerablemente la percepción del habla. Los niños sordos deben aprender a reconocer y asociar la información auditiva que proporciona el IC. En cualquier caso, conforme al planteamiento general de este artículo, los IC favoreciendo la percepción del habla van a producir representaciones fonológicas de las palabras que van a tener una incidencia positiva en el aprendizaje de la lectura.

En las últimas décadas se ha producido un importante incremento del número de niños sordos que reciben un IC. Las investigaciones realizadas muestran que, en general estos niños mejoran la percepción y la producción del habla y el desarrollo del lenguaje se ve también favorecido (véase Marschark *et al.*, 2007; Spencer y Marschark, 2004, para una revisión). Sin embargo, en estas investigaciones aparecen considerables diferencias individuales en los beneficios obtenidos en función de diversas variables: edad de comienzo de la sordera, duración de la sordera, restos auditivos, edad del implante, experiencia con el implante, naturaleza e intensidad de la rehabilitación y la colaboración familiar, el modo de comunicación, el nivel intelectual, el tipo de implante, etc. De estas variables una de las más determinantes en las investigaciones realizadas es la edad de colocación del IC. Los resultados indican mejores resultados cuando el IC se realiza precozmente (en torno a los 27 meses), existiendo una mayor probabilidad de que los niños alcancen un desarrollo del lenguaje y un rendimiento escolar próximo al de los oyentes (Svirsky *et al.*, 2000). El análisis de la lengua oral de estos niños denota que el vocabulario se enriquece a buen ritmo y que tienen un dominio de la morfo-sintaxis y de la pragmática muy superior al de los niños sordos sin IC. Además las producciones orales son mucho más frecuentes, extensas, complejas y precisas.

Esta variable también provoca diferencias en las habilidades lectoras alcanzadas por los niños sordos con IC. En un reciente trabajo (Pérez y Domínguez, 2006) examinaron las habilidades lectoras de 38 alumnos sordos con IC al finalizar la Educación Primaria. Dentro de este grupo la colocación del implante había sido precoz (antes de los 3 años) en el 55% de los casos y tardía en los otros. Los participantes realizaron una prueba

de lectura de frases en voz baja en un tiempo limitado (Carrillo y Marín, 1997). Los resultados muestran diferencias en función de la edad de colocación del IC: el grupo precoz lee correctamente un mayor número de frases que el grupo tardío (57.4% y 36.6% respectivamente; diferencia altamente significativa). En este trabajo también fueron comparados los niveles lectores de los alumnos sordos con IC con otro grupo sin IC (33 niños) y con un grupo control de oyentes de cada uno de los seis cursos escolares de los que consta la Educación Primaria (de 6 a 12 años de edad). Los resultados indican que las habilidades lectoras alcanzadas al finalizar la Educación Primaria son diferentes si consideramos la variable IC: los resultados de los sordos con IC alcanzan 55.5% de frases leídas correctamente, este resultado no difiere significativamente del de los oyentes de 4º-5º de Primaria, y es significativamente superior al de los sordos sin IC: 44.5%. Este resultado es similar al de los alumnos oyentes de entre 1º y 2º de Primaria.

Leybaert y Colin (2007) señalan que es importante considerar las características multi-modales de la percepción del habla. La estimulación producida por el IC no es tan precisa como la estimulación acústica obtenida naturalmente por la audición. La discriminación de contrastes fonéticos tales como la sonoridad y el lugar está lejos de ser perfecta gracias al IC. Del mismo modo la deterioración de la percepción del habla en condiciones de ruido es excesiva. Este es el motivo por el cual muchos padres y educadores de niños implantados han optado por el uso de la PC conjuntamente con el IC. Leybaert et al. (en prensa) examinaron la hipótesis que la PC contribuye al desarrollo de representaciones fonológicas de las palabras incluso en niños que tienen un IC. Estos autores testan esta hipótesis examinando la lectura y la escritura. Tres grupos de niños procedentes del mismo aula (lo cual excluye la posibilidad de que la enseñanza explique las diferencias eventuales) fueron examinados : niños con IC expuestos a la PC; niños con IC sin PC y niños oyentes. Los resultados indican que los mecanismos de lectura y escritura y el rendimiento global de los niños con IC y PC era más cercano al de los oyentes, mientras que los niños con IC y sin PC presentaban un atraso significativo respecto a los oyentes.

Conclusión provisoria

Sería sumamente interesante repetir la evaluación del nivel de lectura de los adolescentes sordos al final de su escolaridad obligatoria realizada por Conrad hace exactamente 30 años. Indicaciones diversas sugieren que en la medida en que los métodos orales clásicos de Educación no han cambiado, el nivel de lectura se mantiene bajo. Los progresos en estos años son conceptuales y técnicos. Los conceptuales conciernen a dos temas, la lengua de signos y la lectura labio-facial. Ambos han cambiado radicalmente de estatus. La lengua de signos era considerada como un sistema de gestos sin estructura, incapaces de sostener actividades cognitivas complejas, próximas a las que proporciona la lengua oral al oyente. En estas últimas décadas los estudios experimentales han mostrado que la lengua de signos es una lengua en el sentido pleno de la palabra. Tanto a nivel estructural, como en su modo de adquisición y en el plano neurolingüístico, la lengua de signos comparte con la lengua oral todas las características fundamentales. Esto da a esta lengua un legitimidad que no se le reconocía anteriormente. El problema con la lengua de signos es, así como lo hemos argumentado en este artículo, que no posee una estructura subléxica compatible con el sistema alfabético. Aprender a leer en castellano teniendo como base exclusiva la lengua de signos es tan difícil como aprender a leer en árabe para un hispano hablante sin conocer esta lengua. El proceso de base de identificación de las palabras esta profundamente perturbado si el aprendiz no posee la fonología de la lengua.

La segunda gran evolución en el plano conceptual es la lectura labio-facial. Los trabajos a partir de 1975 han demostrado que la lectura labio-facial forma parte integrante y natural de sistema de procesamiento de la lengua y no simplemente una ayuda a la percepción del habla en malas condiciones de escucha. Este descubrimiento ha dado a la Palabra Complementada un estatus particular en la medida en que haciendo desaparecer la ambigüedad de la lectura labio-facial le restituye un valor que el que tiene en el oyente. Los

resultados experimentales han mostrado que cuando este sistema es utilizado precozmente por los padres para comunicar con el niño sordo, los resultados a nivel de la lengua oral y escrita son excepcionalmente buenos. Esta constatación es conforme al modelo de adquisición de la lectura que da un papel central a la competencia fonológica.

Los progresos técnicos conciernen la evolución de los implantes cocleares que se han multiplicado estos últimos años. Los resultados no son tan extraordinarios como algunos educadores e investigadores habían soñado. El implante no hace del niño sordo un oyente como otro. Si dejamos de lado estos sueños insensatos los trabajos muestran que los implantes son una ayuda considerable, sobre todo cuando son practicados precozmente. Los niños implantados mejoran la percepción del habla y conforme a la teoría, tienen efectos positivos en la adquisición de la lengua escrita. Podemos concluir después de este largo análisis de los datos disponible que el problema de la lectura en los niños sordos no está resuelto. Siendo razonablemente optimistas pensamos que la situación se ha mejorado en la medida en que entendemos mejor la naturaleza del problema, que hay que seguir trabajando, y que el futuro será mejor que el pasado, aunque esto no es difícil de realizar tomando en cuenta de donde venimos.

Referencias

- Alegría, J. (2003). Deafness and Reading. En T. Nunes y P. Bryant (Eds.). *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Alegría, J., Charlier, B. L. y Mattys, S. (1999). Phonological processing of lipread and cued-speech information in the deaf. *European Journal of Cognitive Psychology*, *11*, 451-472.
- Alegría, J., Leybaert, J., Charlier, B. y Hage, C. (1992). On the origin of phonological representations in the deaf: listening the lips and hands. En J. Alegría, D. Holender, J. Morais y M. Radeau (Eds.). *Analytic approaches to Human Cognition*, pp. 107-132.
- Alegría, J. y Lechat, J. (2005). Phonological processing in deaf children: When lipreading and cues are incongruent. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *10*, 122-133.
- Asensio, M. (1989). *Los procesos de lectura en los deficientes auditivos*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Augusto J.M. (2000). *El aprendizaje de lectura en los niños sordos: Un enfoque psicolingüístico*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad del País Vasco.
- Bellés, R. (2000). Dactilología y escritura en niños y niñas sordos pequeños. *II Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado*. Barcelona.
- Burden, V., y Campbell, R. (1994). The development of word coding skills in the born deaf: An experimental study of deaf school leavers. *British Journal of Psychology*, *72*, 371-376.
- Burnham, D. y Dodd, B. (1996). Auditory-visual speech perception as a direct process: The McGurk effect in infants and across languages. En D. Stork y M. Hennecke (Eds.). *Speechreading by humans and machines*. Berlin: Springer-Verlag.
- Burkholder, R.A. y Pisoni, D.B. (2006). Working memory capacity, verbal rehearsal speed, and scanning in deaf children with cochlear implants. En P. Spencer y M. Marschark (Eds.). *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children*. New York : Oxford University Press, pp. 328-359.
- Campbell, R. (1987). The cerebral lateralization of lipreading. En B. Dodd y R. Campbell (Eds.). *Hearing by eye: The psychology of lipreading*. London: Lawrence Erlbaum.
- Campbell, R., y Wright, H. (1988). Deafness, spelling and rhyme: How spelling support written word and picture rhyming skills in deaf subjects. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *40A*, 771-788.
- Carrillo, M. y Marín, J. (1997). *Prueba de Eficiencia Lectora*. Documento interno sin publicar. Universidad de Murcia.

- Chamberlain, C., y Mayberry, R. (2000). Theorizing about the relationship between ASL and reading. En C. Chamberlain, J. Morford, y R. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chamberlain, C. y Mayberry, R. (2002). *Reading skills in deaf adults who sign: Good and poor readers compared*. Unpublished doctoral dissertation, Montreal, Québec: McGill University.
- Charlier, B. L. y Leybaert, J. (2000). The rhyming skills of deaf children educated with phonetically augmented speechreading. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 53A(2), 349-375.
- Colin, S. Magnan, A., Ecalle, J. y Leybaert, J. (2007). Relation between deaf children's phonological skills in kindergarten and word recognition performance in first grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (2), 139-146.
- Conrad, R. (1979). *The Deaf Schoolchild*. Londres: Harper and Row.
- Cornett, O. (1967). Cued Speech. *American Annals of the Deaf*, 112, 3-13.
- Dodd, B. (1976). The phonological system of deaf children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 41, 185-198.
- Dodd, B. (1980). The spelling abilities of profoundly, pre-linguistically deaf children. En U. Frith (Ed.). *Cognitive processes in spelling*. New York: Academic Press.
- Dodd, B., Mndtosh, B. y Woodhouse, L. (1998). Early lip-reading ability and speech and language development of hearing-impaired preschoolers. En R. Campbell, B. Dodd y D. Burnham. *Hearing by Eye, vol II: Advances in the psychology of speech-reading and auditory-visual speech* (pp 229-244). Hove, England: Psychology Press.
- Domínguez, A.B. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Domínguez, A.B., Alonso, P., y Rodríguez, P. (2003). ¿Se puede enseñar conocimiento fonológico a los niños sordos?. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 483-501.
- Domínguez, A.B., Alonso, P., y Rodríguez, P. (en prensa). Stimulating the development of phonological skills in deaf preschool children: Case studies in a bilingual education in Spain. *American Annals of the Deaf*.
- Erber, N.P. (1972). Auditory, visual and auditory-visual recognition of consonants and impaired hearing. *Journal of Speech and Hearing Research*, 15, 413-422.
- Erber, N.P. (1974). Visual perception of speech by deaf children. Recent developments and continuing needs. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 178-185.
- Goldin-Meadow, S. y Mayberry, R.I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 221-228.
- Green, K. P. (1998). The use of auditory and visual information during phonetic processing: implications for theories of speech perception. En R. Campbell, B. Dodd, y D. Burham (Eds.). *Hearing by Eye, vol. II: Advances in the psychology of speechreading and auditory-visual speech*. Hove, England: Psychology Press.
- Hage, C. (1994). *Développement de certains aspects de la morpho-syntaxe chez l'enfant à surdit e profonde: R le du Langage Parl  Compl t *. Thèse de Doctorat. Universit  libre de Bruxelles, Facult  des Sciences psychologiques et de l'Education.
- Hage, C., Alegria, J., y P rier, O. (1991). Cued Speech and language acquisition : The case of grammatical gender morpho-phonology. En D. S. Martin (Ed.), *Advances in Cognition, Education and Deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Hage, C. y Leybaert, J. (2006). The development of oral language through Cued Speech. En P. Spencer y M. Marschark (Eds.). *The development of spoken language in deaf children*, Psychology Press, pp. 193-211.
- Hanson, V. y Fowler, C. (1987). Phonological coding in word reading : Evidence from deaf and hearing readers. *Memory and Cognition*, 15, 199-207.

- Harris, M. y Beech, J.R. (1998). Implicit phonological awareness and early reading development in prelingually deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 80-134.
- Heilling, K. (1999). La lectura y la escritura en los niños sordos en contextos bilingües. En A.B. Domínguez y C. Velasco (Coords.). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Hoffmeister, (2000). A piece of puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. En C. Chamberlain, J.P. Morford y R.I. Mayberry (Eds.). *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jorm, A. y Share, D. (1983). Phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 4, 103-147.
- Kuhl, P.K. y Meltzoff, A.N. (1982). The bimodal perception of speech in infancy. *Science*, 218, 1138-1141.
- Kyle, F. y Harris, M. (2006). Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in deaf and hearing school children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11 (3), 273-288.
- LaSasso, C. (1998). An alternate route for preparing deaf children for conveying traditionally spoken languages. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 265-289.
- LaSasso, C. y Metzger, (1998). An alternative route for preparing deaf children for conveying traditionally spoken languages. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 265-289.
- LaSasso, C., Crain, K. y Leybaert, J. (2003). Rhyme generation in deaf students: The effect of exposure to Cued Speech. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 250-270.
- Lepot-Froment, C. y Clerebaut, N. (1998). *L'enfant sourd: communication et langage*. Bruxelles: DE Boeck Université.
- Leybaert, J. (2005). Reading and Hearing Impairment. En M. Snowling, M. Seidenberg, y C. Hulmes (Eds.), *Handbook of Reading*. Psychology Press.
- Leybaert, J. y Alegría, J. (1989). Analyse cognitive des mécanismes impliqués dans la lecture chez l'enfant sourd. En *La lectura*. Salamanca: *Actas del V Simposio de Logopedia y Psicología del Lenguaje*.
- Leybaert, J. y Alegría, J. (1995). Spelling development of spelling in hearing and deaf children: evidence for use of morpho-phonological regularities in French. *Reading and Writing*, 7, 89-109.
- Leybaert, J. y Colin, C. (2007). Le rôle des informations visuelles dans le développement du langage de l'enfant sourd muni d'un implant cochléaire. *Enfance*, 59, 245-253.
- Leybaert, J., Bravard, S., Sudre, O. y Cochard, N. (en prensa) L'acquisition de la lecture et de l'orthographe par les enfants sourds munis d'un implant cochléaire: effet du Langage Parlé Complété.
- Liberman, A. M. y Mattingly, I. G. (1985). The motor theory of speech perception revised. *Cognition*, 21, 1-36.
- Manrique, M. y Huarte, A. (Eds.) (2002). *Implantes cocleares*. Barcelona: Masson.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M. y Harris, M. (1996). Success and failure in learning to read: The special case (?) of deaf children. En C. Cornoldi y J. Oakhill (Eds.). *Reading comprehension difficulties: Process and intervention*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Marschark, M., Rhoten, C., y Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 , 269-282.
- Massaro, D.W. (1987). Speech perception by ear and by eye. En B. Dodd y R. Campbell (Eds.), *Hearing by eye: The psychology of lip-reading*. London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Mayberry, R. y Chamberlain, C. (1994). *How ya gonna read da language if ya dun speak it? Reading development in relation to sign language comprehension*. Paper presented at the Boston University Conference on Language Development, November, Boston, MA.
- MacGurk, H. y MacDonald, J. (1976). Hearing lips and seeing voices. *Nature*, 264, 746-748.
- Morais, J., Alegría, J. y Content, A. (1987a). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. *Cahiers de Psychologie cognitive*, 7, 415-438.

- Morais, J., Alegria, J. y Content, A. (1987b). Author's response. Segmental awareness: respectable, useful, and almost always necessary. *Cahiers de Psychologie cognitive*, 7, 530-556.
- Niederberger, N. (2007). L'apprentissage de la lecture – écriture chez les enfants sourds. *Enfance*, 59, 254-262.
- O'Donoghue, G., Nikolopoulos, T., y Archbold, S. (2000). Determinants of speech perception in children after cochlear implantation. *The Lancet*, 356, 466-468.
- Padden C. y Ramsey, C. (2000). American Sign Language and reading ability in deaf children. En C. Chamberlain, J. Morford y R. Mayberry. (Coord.). *Language acquisition by eye*. Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum y Associates.
- Paul, P. (1996). *Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literature thought*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pérez, I. y Domínguez, A.B. (2006). Habilidades lectoras de los alumnos sordos con y sin implante coclear a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Integración. Revista de la Asociación de Implantados Cocleares*, 40, 7-11.
- Perfetti C. y Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 32-50.
- Quigley, S.P. y Paul, P.V. (1984). *Language and Deafness*. San Diego: College-Hill Press.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C.A., Pesetsky, D. y Seidenberg, M.S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological science in the public interest*, 2, 31-74.
- Rodríguez, P., Domínguez, A.B. y Alonso, P. (2003). Evaluación de las habilidades fonológicas de niños sordos en un contexto bilingüe. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 8 (1), 34-48.
- Santana, R. y Torres, S. (2000). Las representaciones fonológicas en el sordo: papel de la palabra complementada en su desarrollo y uso. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 20 (1), 6-15.
- Shankweiler, D. y Fowler, A.E. (2003). Questions people ask about the role of phonological processes in learning to read. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16 (1-2), 1-33.
- Share, D.L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Share, D.L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning : a direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129.
- Spencer, P. E. y Marschark, M. (2003). Cochlear implants: Issues and Implications. En M. Marschark y P. E. Spencer (Eds). *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 434-448). New York: Oxford University Press.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Strong M. y Prinz, P.M. (1997). A study of the relationship between ASL and English literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 37-46.
- Strong, M., y Prinz, P. (2000). Is American Sign Language skill related to English literacy? En C. Chamberlain, J. P. Morford, y R. I. Mayberry (Eds.). *Language acquisition by eye*. Mahwah: New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Sumby, W. y Pollack, I. (1954). Visual contributions to speech visibility in noise. *Journal of the Acoustic Society of America*, 26, 212-215.
- Summerfield, Q. (1987). Some preliminaries to a comprehensive account of audio-visual speech perception. In B. Dodd y R. Campbell (Eds.), *Hearing by eye: the psychology of lip-reading*. London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Summerfield, Q. (1991). Visual perception of phonetic gestures. In: I. G. Mattingly y M. Studdert-Kennedy (Eds). *Modularity and the motor theory of speech perception*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

- Svartholm, K. (1993). Bilingual Education for the Deaf in Sweden. *Sig Language Studies*, 81, 291-331.
- Svirsky, M.A., Robbins, A.M., Kirk, K.I., Pisoni, D.B., y Miyamoto, R.T. (2000). Language development in profoundly deaf children with cochlear implants. *Psychological Science*, 11, 153-158.
- Tomasello, M. (2006). Acquiring linguistic constructions. In D. Kuhn y R. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Torres, S. y Ruiz, M.J. (1996). *La Palabra Complementada. El Modelo Oral Complementado: Introducción a la intervención cognitiva en logopedia*. Madrid: CEPE.
- Walden, B. E., Prosek, R. A., Montgomery, A. A., Scherr, C. K., y Jones, C. J. (1977). Effect of training on the visual recognition of consonants. *Journal of Speech and Hearing Research*, 20, 130-135.

El Proceso de la Escritura en Estudiantes Adolescentes sordos

The writing process in adolescent Deaf students

Moraima Torres Rangel

Resumen

En esta investigación, se realiza un estudio de campo sobre la realidad sociocultural de la escritura por medio de la mensajería de texto en estudiantes adolescentes sordos a partir del enfoque cualitativo-interpretativo. El estudio aplica principios que se apoyan en los fundamentos de la metodología desde la perspectiva de la teoría fundamentada y el método comparativo continuo Glaser y Strauss (1967) y Strauss y Corbin (2002). Asimismo, se basa en las proposiciones sobre la complementariedad etnográfica propuesta por Murcia y Jaramillo (2000). El diseño del estudio consta de tres momentos: preconfiguración, configuración y reconfiguración. De los resultados, emerge la espontaneidad al escribir en los estudiantes adolescentes sordos por medio de la mensajería de texto, se identifican con esta nueva forma de expresión, libre de ataduras y estilos. Lo anterior permite considerar una criteriología acerca de la escritura en estudiantes adolescentes sordos, lo que a su vez pretende facilitar a todos los actores del hecho educativo una herramienta y/o instrumento en la construcción del conocimiento, tanto en lo cognitivo, social y cultural.

Palabras clave: Lengua escrita, adolescentes sordos, forma comunicativa.

Abstract

In this research, a field study is carried out about the sociocultural reality of writing by means of msm in adolescent Deaf students from a qualitative- interpretative approach. The study applies principles supported by grounded theory and the continuous comparative method by Glaser & Strauss (1967) and Strauss & Corbin (2002), as well as Murcia & Jaramillo (2000) proposals on ethnographic complimentary. The research design encompasses three moments: preconfiguration, configuration and reconfiguration. From the results have emerged the following: adolescent Deaf students' spontaneity in writing using msm, they got identified with this new form of expression which provides them free coding and style. All these allow us to consider a set of criteria about the writing process in adolescent Deaf students which implies that the use of msm can be thought as a tool and/or instrument to facilitate knowledge construction in cognitive, social and cultural realms.

Key words: written language, adolescent Deaf students, communicative way.

Introducción

La lengua de señas y la enseñanza de la lengua escrita en el estudiante adolescente sordo se ha visto impulsada por el uso de distintas tecnologías que viene ofreciendo el mercado, y en especial el mundo de las telecomunicaciones que con su gran auge ha penetrado a los espacios donde se desarrolla el quehacer educativo. Dentro del desarrollo tecnológico se encuentra una herramienta que permite el uso de un lenguaje rápido e informal, que de manera impactante se ha convertido en un nuevo código lingüístico empleado por los jóvenes estudiantes.

Los estudiantes adolescentes sordos no escapan a esa realidad tecnológica por cuanto manifiestan intereses similares a sus pares oyentes. Este estilo de escritura permite al sordo la escritura espontánea porque le facilita la comunicación. Esta forma comunicacional acepta la escritura abreviada, oraciones cortas, emoticones, entre otras. Lo anterior por sus características gráficas, se asemeja a la sintaxis de la lengua de señas lo que genera una actitud positiva en estos jóvenes hacia la escritura, manifestada en la motivación que presentan cuando hacen uso de esta herramienta (el celular).

La motivación que manifiestan los estudiantes adolescentes sordos hacia el uso de esta tecnología, viene desarrollando el interés comunicacional y en especial la comunicación a través de la lengua escrita, situación que ha de ser considerada por los docentes especialistas en el abordaje pedagógico, cuando planifican estrategias cognoscitivas en la enseñanza del código escrito como su segunda lengua. El estudio aplica principios que se apoyan en los fundamentos de la metodología desde la perspectiva de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), y el método comparativo continuo Strauss y Corbin (2002). Asimismo, se basa en las proposiciones sobre la complementariedad etnográfica propuesta por Murcia y Jaramillo (2000).

Para llevar a cabo el presente estudio se interpreta la realidad sociocultural de los estudiantes adolescentes sordos y el proceso de la escritura. Se diseñan tres momentos (preconfiguración, configuración y reconfiguración) que interactúan a lo largo de toda la investigación con el objetivo de ir preconfigurando la estructura sociocultural del proceso de la escritura en estos jóvenes, articulando la red de significaciones de los datos que emergen desde los mismos actores involucrados.

En el primer momento (preconfiguración), se hace la aproximación a la realidad sociocultural desde lo teórico y desde lo empírico con el fin de focalizar el problema. Seguidamente, se desarrolla el plan de configuración para establecer el diseño que permite precisar el abordaje metodológico, donde se emplea la entrevista en profundidad a docentes especialistas y auxiliares sordos. Se elaboran categorías a partir de sus opiniones y se sistematizan las bitácoras, contentivas de las observaciones en el aula, se triangulan las diversas proposiciones teóricas del proceso de la escritura en adolescentes sordos. En el tercer momento (reconfiguración) se exponen los hallazgos principales de la investigación derivados del análisis e interpretación de la información. Allí emerge la espontaneidad en los jóvenes sordos al escribir, se identifican con esta nueva forma de expresión, libre de ataduras y estilos. Lo anterior permite considerar una criteriología acerca de la escritura en estudiantes adolescentes sordos, lo que a su vez pretende facilitar a todos los actores del hecho educativo una herramienta y/o instrumento en la construcción del conocimiento tanto en lo cognitivo, social como en lo cultural.

Descripción del Problema

Las primeras revisiones bibliográficas referentes al área del conocimiento de la investigación de la lengua de señas y de la enseñanza de la lengua escrita en el estudiante adolescente sordo, permiten detectar que actualmente, la educación de éstos enfrenta cambios que han sido impulsados por los aportes de la

lingüística en considerar a la lengua de señas como su primera lengua. Estos aportes tienen su base en los estudios de Stokoe, (1960), Pietrosemoli (1998), Skliar (1999) y Veinberg (1998) entre otros y con el apoyo de la tesis del abordaje bilingüe desarrollado por las investigaciones de Hanser (1992), Ahlgren (1994), Sánchez (2000) y Rodríguez (1994); es decir, además de adquirir y desarrollar la lengua propia, el sordo debe también aprender la lengua escrita como segunda lengua. Esto hace necesario que el sordo esté llamado a ser bilingüe.

El sordo bilingüe, entonces, presenta una disposición lingüística derivada de la relación de una lengua que pertenece a la sociedad mayoritaria que emplea la modalidad oral y auditiva, a otra lengua que se transmite en una modalidad visual y gestual. Además de la cohesión de estas dos modalidades, resulta el hecho de que estas lenguas no poseen el mismo status social. Por lo tanto, la condición bilingüe del sordo está sostenida por otras características que le son propias, características que no sólo se derivan de la conjunción de las propiedades de ambas lenguas y ambas culturas, sino también del hecho de que los sordos, a diferencia de la mayoría de los niños bilingües, nacen de familias con las que no comparten una de sus lenguas, que es la lengua más accesible para ellos. Los padres (en su mayoría oyentes) son en general padres que no han tenido contacto previo con otros sordos y que, en ocasiones, ni siquiera conocen la existencia de la lengua de señas. Su hijo utiliza una lengua que ellos no usan y que la mayoría desconoce. La imposibilidad de compartir la lengua con sus padres es otro factor que define a este sujeto bilingüe.

Esta situación tiene como consecuencia que los sordos están expuestos primero a utilizar la lengua de sus padres, condición que para el sordo le resulta difícil de adquirir, comprender y producir. Si se define la lengua en términos de su accesibilidad, se puede precisar, entonces, que el niño sordo adquiere primero su segunda lengua y luego su lengua natural como lo es la lengua de señas, siendo su lengua eminentemente visual-gestual y no auditivo-oral.

En tal sentido la adquisición de la segunda lengua en su modalidad oral y/o escrita no es natural para el sordo, ya que éstas se desarrollan con base en un sistema diferente. Consecuentemente, aprender la lengua oral y/o escrita resulta una situación tediosa, difícil, y que muchas veces no le brinda los resultados esperados. En este caso el aprendizaje de la segunda lengua no depende sólo de la necesidad y de la motivación del sordo, como sucede con otros niños bilingües, sino de su destreza articularia, perceptiva, discriminativa, selectiva y de su capacidad para decodificar los mensajes significativos.

Cabe señalar que, aunque la segunda lengua sea más difícil de aprender para el sordo, ésta le es necesaria para acceder a la sociedad en su modalidad escrita porque la lengua de señas no posee un sistema de escritura (ágrafa). Además, la segunda lengua es el medio de acceso a la información y al intercambio con los oyentes de la sociedad en la que vive. Asimismo, las habilidades para el manejo de la segunda lengua requiere en los sordos el desarrollo de diferentes habilidades cognoscitivas y emocionales para su alcance.

Sin embargo, es importante, señalar que al sordo se le dificulta el acceso a la escritura, se observa escasa habilidad para comunicarse por este medio, asimismo se aprecia que después de más de ocho años de escolaridad son pocas las destrezas que logra desarrollar en las diferentes áreas del conocimiento (Propuesta de Atención Integral del Niño sordo [PAINS], 1987). Esta situación se debe a que los alumnos sordos no poseen competencias en la lengua escrita, lo que trae como consecuencia que no saben leer ni producir textos.

El abordaje de la escritura y la lectura se ha caracterizado tradicionalmente por el énfasis en la decodificación y codificación de las unidades lingüísticas en menoscabo de la comprensión. Se infiere, entonces, que la responsabilidad de la escuela para con las personas sordas de prepararlos para que sean individuos aptos para la vida en sociedad está “fallando”. El sordo está en desventaja en relación a los oyentes, toda vez que

el uso de la lengua escrita no es propio de la naturalidad de su lengua, dado que la estructura gramatical de la lengua de señas difiere de la estructura gramatical del español escrito.

Por otra parte, es importante resaltar que la escritura y la lectura son los componentes potentes que contribuyen a desarrollar las herramientas de carácter cognitivas orientadas a generar abstracciones de alto nivel y reflexiones intelectuales que se traducen en un mejor acceso al conocimiento de la realidad. La persona sorda, para poder generar estos procesos, debe apropiarse de la lengua escrita de la comunidad oyente en la cual convive. Al no poder leer en español escrito, el desarrollo de sus estructuras cognitivas no tiene la misma evolución del oyente. La experiencia de esta autora como docente de aula en una Unidad Educativa Especial durante siete años de servicio, le permite corroborar las dificultades que se encuentran al tratar de alfabetizar al educando sordo en el aprendizaje de una segunda lengua, como lo es el español escrito.

En síntesis, la realidad social del sordo está enmarcada por una dificultad comunicativa caracterizada por su deficiencia en la apropiación de la lengua escrita y el uso de esta vía como referente que permita registrar e informar hechos de relevancia que se suceden en el contexto sociocultural donde se desenvuelven. La escuela no prepara al sordo para que, una vez finalizada su escolarización, tenga las habilidades y destrezas que le permitan la comunicación basada en la lengua escrita. Los estudios lingüísticos han justificado esta situación. En primer lugar se afirma que la lengua de señas es ágrafa, y que además, es la lengua natural del sordo. En segundo lugar y en el marco de los estudios antropológicos actuales, se sustenta la tesis de que éstos son una comunidad sociocultural con características propias que son diferentes a la de las personas oyentes, y que el proceso educativo se debe fundamentar en el reconocimiento y aceptación de su realidad y de sus particularidades.

Antecedentes de la investigación

Las telecomunicaciones, específicamente la mensajería de texto, encuentra cada día más seguidores, marcando en los niños, niñas, jóvenes y adultos, un estilo particular de expresión escrita a lo que algunos autores denominan como ciberlenguaje o ciberlingua (Fracca, 2006). Por supuesto, los estudiantes adolescentes sordos no escapan a esta situación. Como jóvenes que interactúan con otros que no necesariamente son sordos, se han visto en la necesidad de utilizar este medio para comunicar sus intereses y necesidades, es decir, han sido contagiados por la fiebre que representa los mensajes telefónicos del celular. Situación aventajada, ya que ha estimulado al joven sordo a comunicarse a través de la escritura, viéndose en la necesidad de producir una escritura espontánea para poder informar al otro, que se encuentra a distancia, lo que requiere. Estudios relacionados con este tópico (en sordos) en Venezuela no se encuentran en el presente.

Sin embargo, existen investigaciones que tratan sobre el impacto que está causando en los jóvenes el mundo de la ciberlingua o electrotextos. Estudios como el de la Dra. Lucia Fracca de Barrera (2006): *La ciberlingua: Una variedad compleja de la lengua en Internet*, refiere "...ver al ser humano desde y en su complejidad, requiere además de la interpretación de todas sus manifestaciones desde un pensar también distinto, complementario, correspondiente y antagonista... el lenguaje como facultad fundamental de esa condición cultural y social, debería ser también tratado de otra manera... (p.16). De igual forma, considera que se debe prestar atención a las distintas modalidades de comunicación escrita, como es el caso de la cultura electrónica. El estudio lo orienta a evidenciar la nueva visión de la escritura, específicamente de la comunicación mediada por el computador, como un fenómeno humano de relación cultural y lingüística intraespecie. Efectúa un estudio cualitativo en el cual realiza una interpretación compleja de la cultura escrita, que denomina ciberlingua, basada en la teoría del pensamiento complejo de Morín. La

metodología está orientada por el diálogo interpretativo entre los textos referenciales, los fenómenos de escritura considerados como evidencias, y la perspectiva multidimensional propuesta (Fraca 2006, p.20).

En esta línea, el Dr. Luis Barrera Linares (2005) presenta un artículo que titula: *El idioma de Internet: ¿Lengua virtual o lengua virtuosa?* En el referido artículo evidencia cómo la vida contemporánea ha traído consigo cambios vertiginosos producidos por el uso del Internet, específicamente en la escritura de los jóvenes y el ámbito educativo. El autor, presenta las consecuencias relacionadas con la lengua española, su futura enseñanza y las actividades comunicativas generales. Expone que se debe analizar, urgentemente, la pertinencia de los efectos que algunos autores denominan como *ciberlingua o electrotextos*. Sin ninguna duda, el lenguaje del ciberespacio constituye un nuevo y muy atractivo reto para la lingüística del siglo XXI (Barrera, 2005).

Bajo estas premisas se orienta la investigación; en interpretar el proceso de la escritura en los estudiantes adolescentes sordos como un estilo comunicativo que puede ser empleado en el abordaje pedagógico de la escritura espontánea. Es una forma de comunicarse que es utilizada diariamente por millones de jóvenes, realidad que va a influir en la evolución de la lengua y la gramática. La ventaja del uso de los términos que se emplean en la mensajería de texto (SMS) es que pueden registrarse en cualquiera lengua.

Consideraciones sobre el sordo

Debe señalarse que dentro del grupo de personas con discapacidad, se encuentran aquellas que presentan una pérdida auditiva, discapacidad para percibir los sonidos del entorno (sólo es eso, percepción de los sonidos) no de su desarrollo cognitivo, biológico y social. Son personas diferentes en su comunicación debido a que no la realizan como la mayoría de las personas que conforman la sociedad, es decir, su lengua no es oral (auditivo-oral) sino gestual (viso-gestual).

Veinberg (1998) señala que las personas sordas han sido históricamente consideradas dentro del ámbito de la medicina y la rehabilitación como discapacitados o discapacitados auditivos que conducen a imaginar una falta, esta falta es orgánica y se limita a un sentido: el sentido de la audición. Ello implica que para la mayoría de las personas, específicamente los oyentes, la sordera representa una enfermedad y quienes son sordos, en consecuencia, se les considera enfermos por carecer del sentido de la audición. Los especialistas de la medicina asumen que una persona normal tiene oído y que, por lo tanto, su ausencia es patológica. En tal sentido, las personas que nacen sordas son diferentes por no poseer la audición como medio que le facilita la expresión oral.

Al respecto, la sordera se define como un impedimento del oído que dificulta en el individuo procesar información lingüística. Por lo tanto, la sordera puede ser vista como una condición que evita que la persona reciba sonido en todas o casi todas sus formas, en contraste, un sujeto con pérdida de la capacidad auditiva generalmente puede responder a los estímulos auditivos, incluyendo el lenguaje. La persona con pérdida auditiva depende más de algún otro sentido para su comunicación y desenvolvimiento social que la persona con audición normal. Esta dependencia varía según los factores clínicos-audiológicos, educativos y personales. Es importante considerar que cada sentido humano contribuye de diferente forma estando en contacto con el mundo que nos rodea, pero todos estos se complementan, de allí que la vista y la audición captan información que se encuentra a cierta distancia, mientras que por el tacto, el gusto y el olfato se percibe información más cercana.

Una de las primeras personas que consideró que se podía educar a una persona sorda fue Girolamo Cardano, nacido en 1501, quien exponía que los signos manuales podían ayudar a las personas sordas a comunicarse con las personas oyentes. Como era médico conocía muy bien los órganos de los sentidos, y como persona,

quería que la gente pensara de manera diferente a la que habían estado pensando hasta ese momento con respecto al sordo. Él planteó que se podía hacer oír al sordo mediante la lectura y hacerle hablar mediante la escritura.

Sin embargo, antes de Cardano, existieron otras personas que opinaron sobre los sordos. Aristóteles, por ejemplo, sostenía que los sordos no podían razonar e Hipócrates de Cos expresaba que la sordera es una enfermedad y que sólo podía curarla Dios. Hasta el siglo XV, la iglesia católica creía que la educación era recibir las ideas que nos decía Dios, y como Dios nos lo decía por medio del habla y el sordo no le podía oír, el sordo estaba alejado de Dios. Por eso la Iglesia creía que el sordo no tenía alma, y si no tenía alma, no encontraban una razón para educarlo. En el siglo XVI, Pedro Ponce de León estudió el pensamiento de Cardano y utilizó un sistema para enseñar a los niños sordos mediante signos manuales asociados a objetos reales, dibujos de los objetos. A la vez que les enseñaba el signo del objeto y el dibujo del objeto, les enseñaba como se escribía la palabra; como consecuencia hubo algunos de sus alumnos que consiguieron leer y escribir.

Métodos de enseñanza en la educación del sordo

Históricamente se ha considerado a la sordera como una patología que hay que curarla para que la persona sorda pueda oír y ser igual al oyente; sin embargo, la práctica social de la medicina ha reforzado la percepción de la sordera como una enfermedad y no ha aportado ningún procedimiento efectivo para curarla. Para Fridman Mintz (1998) el oralismo como ideología y práctica abanderada por algunos médicos, ha acarreado que incluso la política de educación del sordo se elabore desde las clínicas y los consultorios donde poco o nada se sabe de la sordera como identidad lingüística y cultural. Esto ha traído como consecuencia, en el abordaje pedagógico de las personas sordas, el énfasis en enseñar al sordo a oralizarse, es decir a hablar la lengua oral, situación que se ha mantenido durante mucho tiempo en el diseño curricular que ha orientado la atención educativa de los alumnos sordos, sin embargo, paralelamente también han emergido otras tendencias que pretenden guiar la atención educativa en mejora de la enseñanza de estas personas.

En consecuencia, la educación del sordo se ha desarrollado desde dos puntos de vista. La primera orientada hacia un enfoque clínico- rehabilitatorio donde el niño sordo es considerado un discapacitado, cuya incapacidad para oír impone severas limitaciones en su capacidad para aprender. La segunda concibe a estos niños, como una minoría lingüística comparable con otros hablantes no nativos del español, con la diferencia de que la modalidad de recibir y transmitir su lengua es viso-gestual en lugar de audio-oral (Ob, cit., 1998).

La autora afirma que esta última forma de concebir al sordo está orientada bajo la perspectiva socio-antropológica de la sordera, siendo el resultado de observaciones que a partir de la década de los años sesenta, llevaron a diversos especialistas tales como: antropólogos, lingüistas, sociólogos y psicólogos, a interesarse por el sordo. Esta concepción plantea que los sordos conforman comunidades, donde el factor aglutinante es la lengua de señas, a pesar de la represión ejercida por la sociedad y por la escuela. Estas dos tendencias que han guiado la atención pedagógica del sordo, siguen rivalizando, por su hegemonía, situación que no favorece el desarrollo académico de los educandos.

Abordaje de la escritura en el sordo

El abordaje de la escritura en la educación del sordo en Venezuela, ha estado orientado básicamente bajo la tendencia oralista, asumiendo que para aprender a escribir, el sordo requiere la mediación del código oral para acceder al código escrito, enmarcado en el modelo dependiente planteado por Scinto. La práctica

educativa bajo la tendencia oralista ha abordado de forma muy lineal el proceso de la escritura en los sordos. Su planteamiento, no exento de razón por otra parte, descansaba en la hipótesis implícita de que el aprendizaje de la escritura se basaba necesariamente en la adquisición y el dominio de la lengua oral.

Una vez que el niño sordo progresaba en este último, era posible plantearse métodos de enseñanza que favorecieran el aprendizaje y la comprensión del texto escrito. Metodología semejante a la que se utilizaba con los oyentes en los primeros años de escolaridad, insistiéndose en el apoyo del dibujo, en la adquisición del vocabulario, en la lectura de palabras en voz alta para corregir la pronunciación y en la adecuación del ritmo de enseñanza a las posibilidades de aprendizaje del educando sordo. Sin embargo, los resultados obtenidos con los alumnos sordos son muy limitados de acuerdo con los datos hallados en diferentes estudios.

Con base en el fracaso que ha representado esta tendencia oralista, en querer guiar el aprendizaje del código escrito mediado por el código oral, se busca en esta investigación suscribirse dentro de la tendencia bilingüe-bicultural en la atención del educando sordo, la cual admite el modelo equipotente (Scinto), que postula que el código escrito y el código oral poseen características estructurales comunes, aún cuando tengan aspectos diferentes y complementarios vinculados a sus funciones (Cassany, 1989, p.43).

La lengua natural del sordo es la lengua de señas que no tiene como referente al código oral. Por tal razón, el aprendizaje del código escrito no requiere como mediador a la lengua oral. El éxito en el aprendizaje del código escrito por parte de los educandos sordos depende en gran medida de la didáctica que se emplee.

La lengua de señas

En la sociedad nacen personas con una limitación sensorial que les impiden apropiarse de la lengua oral que se habla a su alrededor. Sin embargo, esta dificultad no altera su capacidad biológica de desarrollo del lenguaje. La capacidad para desarrollar el lenguaje está ahí, pero los datos que pueden activarla no acceden de modo regular al cerebro, pues el canal auditivo está bloqueado. El niño y la niña pueden captar información por otros sentidos, y comienzan a construir sus propias hipótesis acerca del mundo que lo rodea (Fridman Mintz, 1998).

La real condición de personas carentes en cierto grado del sentido de la audición, hace que los canales de emisión y recepción de la información sean distintos al de los oyentes. Por lo cual sus canales de emisión son corporales, espaciales y de recepción visual. La condición que define a la sordera es más que nada social y lingüística. El ser humano es en esencia un ser social y su identidad social no se puede separar de su lenguaje. Los sordos se caracterizan fundamentalmente porque no pueden comunicarse por medio del habla con quienes los rodean, no de modo fluido, ya que ellos representan una comunidad que utiliza la lengua de señas (que se habla con las manos y con el cuerpo, que se oye con los ojos) que les permite el acceso directo a todas las funciones lingüísticas y cognitivas.

La lengua de señas es una modalidad no vocal del lenguaje humano, surgida de forma natural a través de la Comunidad Sorda por la interacción de sus miembros, en respuesta a una necesidad innata de comunicación. La lengua de señas es la lengua natural de las personas sordas, porque ésta surge de forma natural dentro de la constante interacción entre esta población (Fridman Mintz, 1998, p.3).

Al igual que la lengua oral, en las diferentes lenguas de señas existen señales asociadas arbitrariamente. Esto hace que una seña no signifique lo mismo entre los sordos de todo el mundo. Sin embargo, cabe destacar que en una conversación, dos personas sordas que usen su propia lengua de señas, logran comprenderse con

relativa facilidad, ya que la mayoría de las señas son icónicas. Además, esta lengua posee dialectos, variables individuales y comparte universales lingüísticos con otras lenguas orales, tiene su propio vocabulario y sistema de reglas morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, y está compuesta por elementos mínimos llamados parámetros formacionales. La diferencia de las lenguas de señas con las lenguas orales es a nivel de su estructura, no en su función, ya que la lengua de señas no es producida ni percibida como las lenguas habladas oralmente (Klima y Bellugi, 1979).

Klima y Bellugi (1979) señalan que las lenguas de señas presentan estructuras similares a aquellas descritas para las lenguas orales. Estos sistemas se adquieren de manera natural, y además permiten a sus usuarios desarrollar el pensamiento de manera espontánea, y cumplir con las funciones comunicativas propias de un grupo social. Igualmente Newport y Meier (1987) indican que se adquieren siguiendo pautas similares a las observadas en la adquisición de lenguas orales, es decir son creadas por la comunidad de personas sordas para ser usadas en sus actividades cotidianas, y al igual que la lengua oral, en sus inicios ha sido transmitida de generación en generación (no se sabe desde cuándo) por los mayores a los nuevos miembros de estos grupos. En ellas se han heredado y desarrollado sus tradiciones y sus costumbres.

De lo que se ha venido señalando, las lenguas de señas existen desde hace siglos, por ejemplo para Platón, en su *Crátilo*, comentaba de la naturalidad y plasticidad que poseían las lenguas de señas. Sin embargo, no siempre han sido reconocidas como lenguas, principalmente por su desconocimiento.

Los estudios sobre las lenguas de señas surgen en la década de los sesenta, concretamente en el año 1960, con el lingüista norteamericano William Stokoe y la publicación de su investigación *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*. En esta investigación el autor dedica gran parte de su trabajo a demostrar que las lenguas de señas usadas por las personas sordas, son lenguas, tal como lo establece el sentido técnico propio de la lingüística. Sus argumentos estaban direccionados a señalar que la lengua de señas era una lengua como cualquier otra, como por ejemplo, el inglés. Igualmente, plantea que es una lengua natural. Para ser considerada a una lengua como natural debe existir una comunidad que la tenga como instrumento de comunicación. En el caso de las lenguas de señas, la comunidad de sordos cubre ese requisito.

Este estudio provocó una auténtica revolución, no sólo en el ámbito de la lingüística, sino también en la concepción que hasta la fecha se tenía de la sordera. La sordera empezó a considerarse no como una patología, sino como manifestación de una cultura, con su lengua natural y propia, llamada Lengua de Signos. Stokoe (1989) demostró a través de su investigación que la Lengua de Signos Americana (ASL) cumplía con todas las características propias de los sistemas de signos lingüísticos, e hizo hincapié en la articulación de los signos y la arbitrariedad.

En tal sentido, las indagaciones aportadas por lingüistas como Stokoe, 1989, Pietrosemoli, 1998, Skliar, 1997, Klima y Bellugi, 1979 y otros, han avalado el estatuto lingüístico de las lenguas de señas como lenguas naturales y como un sistema diferenciado de la lengua oral. Estos investigadores sostienen que las lenguas de señas, al igual que las lenguas orales, están estructuradas lingüísticamente en diferentes niveles: fonológico, léxico, morfológico, sintáctico, pragmático.

Skliar (1997) afirma que el uso del espacio con valor sintáctico y topográfico y la simultaneidad de los aspectos gramaticales son algunas de las restricciones impuestas por el tipo de modalidad viso-espacial, y determinan su diferencia estructural con las lenguas auditivo-orales. El autor expone que el lenguaje debe ser definido independientemente de la modalidad en la que se expresa o por medio de la cual se percibe. Para él la lengua posee una estructura subyacente independientemente de la modalidad de expresión, sea

ésta auditivo-oral o viso-gestual. Por ello, la lengua oral y la lengua de señas no representan una rivalidad, sino al contrario, son dos canales distintos e igualmente eficientes para la transmisión y recepción de la capacidad del lenguaje.

Asimismo, otros estudios realizados por diferentes lingüistas, señalan que las lenguas de señas no son universales (Stokoe 1989; Klima y Bellugi 1979, Pietrosevoli 1999, Massone 1993; Mejía 1996; Oviedo 2000). Igualmente Oviedo (2004) plantea que en cada país, las comunidades sordas desarrollan de modo independiente sus propios códigos que son “una serie de códigos lingüísticos estructurados de acuerdo con los mismos principios descritos para el lenguaje humano” (p.62).

Es importante resaltar que los aspectos comunicativos e interactivos del lenguaje son absolutamente indisolubles del desarrollo cognoscitivo. Por tanto, en la medida en que el niño y la niña sorda cuenten con contextos comunicativos-interactivos significativos, se les estará dando oportunidades para desarrollar su pensamiento, contarán con una herramienta de comunicación que les permita expresar y entender las ideas, planificar sus actuaciones y comprender las de los demás (Veinberg, 1998).

Por otra parte, los hallazgos de Lenneberg (1967) y los estudios revisados por Krashen (1973) y Ellis (1994) muestran que hay un período favorable para la adquisición exitosa de una primera lengua (hacia los primeros cinco años). Por su parte, el acceso a la lengua de señas debe tener lugar a muy temprana edad, ya que sin ella no es posible la adquisición de una segunda lengua como, en este caso, la lengua oral y/o escrita.

Es importante considerar que aunque la comunidad de personas sordas emplea la lengua de señas, su aparición viene dada por una condición no natural. Esta situación le hace estar en desventaja ante una mayoría que utiliza como medio de comunicación la lengua oral. ¿Qué provoca tal desventaja?, tal desventaja la provoca el que la mayoría, en un 90%, los niños sordos y las niñas sordas provienen de familias oyentes, por lo que se encuentran en una especie de aislamiento lingüístico en sus primeros años de adquisición de la lengua debido a que en su entorno familiar no domina la lengua de señas (Herrera, 2005).

En Venezuela, desde finales de la década de los años 80, la lengua de señas se denomina Lengua de Señas Venezolana (LSV). Pietrosevoli (1998) indica que la LSV representa “*un conjunto de dialectos de señas que son mutuamente inteligibles entre sí y que se agrupan comunicacionalmente a los individuos sordos de Venezuela*” (p.10).

Igualmente, indagaciones realizadas por Oviedo, Rumbos y Pérez (en Rumbos, 2003) en cuanto a la LSV, establecen que aún no está claramente definido el origen de la lengua de señas en Venezuela. Indican que en la década de los 50 llega al país un madrileño llamado José Arquero Urbano, quien funda una Asociación de sordomudos de Caracas. Está información la obtienen de datos suministrados por entrevistas filmadas de compañeros de Urbano, ya que no lograron conseguir registros escritos de ese acontecimiento. Según Rumbos (2003), los pocos investigadores que se han ocupado del tema opinan que la LSV sólo comienza a gestarse a partir de las últimas generaciones de sordos, a partir de la década de 1980, lo que permite suponer que se trata de una lengua de origen reciente.

La presente investigación pretende interpretar la realidad sociocultural de los estudiantes adolescentes sordos en la apropiación de la lengua escrita. De allí que el estudio trace las siguientes interrogantes: ¿Cómo es la comunicación del estudiante adolescente sordo cuando lo hace con una persona oyente?, ¿cuál es la actitud del estudiante adolescente sordo cuando se enfrenta a un texto escrito?, ¿cómo escriben los estudiantes adolescentes sordos? Dichas interrogantes se concretan en los siguientes objetivos:

Objetivo General

Proponer un cuerpo de lineamientos pedagógicos acerca de las condiciones asociadas al aprendizaje de la lengua escrita en estudiantes adolescentes sordos a través de la mensajería de texto.

Objetivos Específicos

- 1) Identificar la actitud del estudiante adolescente sordo cuando se enfrenta a un texto escrito.
- 2) Interpretar las características de la forma comunicativa de interacción social del estudiante adolescente sordo con los oyentes.
- 3) Interpretar la escritura que producen los estudiantes adolescentes sordos a través de la mensajería de texto.

Metodología

Esta investigación está enmarcada dentro de un enfoque cualitativo – interpretativo. Metodológicamente se adopta la complementariedad etnográfica como modo de acción. Para Martínez (1999), Goetz y LeCompte (1991), Cook y Reichardt (1986), los estudios etnográficos, son aquellos en los cuales se estudia una realidad sociocultural cuyas relaciones están reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocas. Se entiende por ésta a la actividad descriptiva de trabajo de campo de los investigadores cualitativos.

Entre los elementos de los estudios etnográficos podemos citar:

- a) Una exploración inicial del contexto sociocultural sin predicciones explicativas iniciales.
- b) El compromiso del investigador como observador participante.
- c) El uso de una manera profunda, alternativa y oportuna de diferentes técnicas de observación a partir de la orientación que las unidades de análisis vayan dando al estudio.
- d) Un esfuerzo por comprender, fundamentado en la complementariedad metodológica, la realidad sociocultural y sus realidades subyacentes.
- e) Un marco interpretativo que subraye el importante papel del contexto en la determinación de la conducta y de las interrelaciones estructurales o ecológicas entre la conducta y los acontecimientos dentro de un sistema funcional (Cook y Reichardt, 1986).

La realidad cultural de una comunidad determinada es la que de forma explícita o implícita genera procesos y mecanismos de validación del conocimiento; de aquí, que una de las funciones de la investigación etnográfica es descubrir, desentrañar, sacar, exponer las esencias de las estructuras que están ahí, expresadas en un quehacer cultural (Murcia y Jaramillo, 2000).

Para estos autores, el principio de complementariedad etnográfica parte de reconocer la influencia de los diferentes enfoques de la investigación social, entre los cuales coexisten la teoría fundamentada, la tendencia de la inducción analítica, el naturalismo y la etnografía reflexiva para establecer una propuesta que reconozca la importancia de la comprensión del fenómeno social desde las redes del sentido y significado otorgado por todos los sujetos. En consecuencia, una investigación desde la complementariedad etnográfica adopta los siguientes planteamientos:

1. Se apoya en las teorías previas del fenómeno a investigar solamente utilizando los datos naturales para comprender lo que no son comprensibles a simple vista.
2. El investigador es un sujeto influido por el fenómeno, donde sus percepciones tienen significado y sentido puesto que interpreta desde la realidad vivida por los actores.

3. Tiene en cuenta el pensamiento sistémico ecológico y el principio de complementariedad (Martínez, 1999).
4. Tiene en cuenta la triangulación etnográfica (Hammersley y Atkinson, 1994 y Taylor y Bogdan, 1996).
5. El investigador etnográfico debe centrarse en descubrir una estructura cultural, en torno a la cual giran las acciones e interacciones de los actores investigados.

Estos planteamientos orientan la selección de la teoría fundamentada, como el enfoque que sobre investigación social permite el desarrollo del presente estudio.

La realidad observada en el trabajo de campo arroja como elemento significativo la influencia del mundo de las telecomunicaciones en los jóvenes a través de los mensajes telefónicos del celular que han introducido en el aula como un medio de comunicación.

Las telecomunicaciones, específicamente la mensajería de texto, encuentra cada día más seguidores, marcando en los niños, niñas, jóvenes y adultos un estilo particular de expresión escrita, lo que algunos autores denominan ciberlenguaje o ciberlingua (Fracca, 2006). Por supuesto, los estudiantes adolescentes sordos no escapan a esta situación. Como jóvenes que interactúan con otros, que no necesariamente son sordos, se han visto en la necesidad de utilizar este medio para comunicar sus intereses y necesidades, es decir, han sido contagiados por la fiebre que representa los mensajes telefónicos del celular. Situación aventajada ya que ha estimulado al joven sordo a comunicarse a través de la escritura, viéndose en la necesidad de producir una escritura espontánea para poder informar al otro que se encuentra a distancia lo que requiere.

Los principios teóricos que apoyan la metodología de esta investigación proponen tres aspectos primordiales del paradigma interpretativo que deben considerarse: (a) Se apoya en el supuesto que hay múltiples realidades, las cuales están interrelacionadas influyendo necesariamente una en todas las demás, (b) El investigador y los actores objeto de estudio están interrelacionados, cada uno interviene en el otro y (c) Las generalizaciones no son posibles, que lo que se obtiene es producto del análisis hermenéutico, la comparación y contrastación dialéctica que permiten generar construcciones las cuales emergen de un consenso substancial. (Guba, 1991, p. 149).

En la investigación etnográfica, el momento de reconfiguración de la realidad sociocultural que se indaga es donde se plasma el logro de las acciones e interacciones sociales hacia una trascendencia que va más allá de lo que se percibe como reflejo del objeto, es la internalización del acto con la intencionalidad de la acción comunicativa, es una búsqueda de sentido que intenta reconocer cada uno de los elementos de la estructura descubierta, de esa estructura que se ha puesto en escena para ser comprendida desde su dimensión sociocultural y cognitiva (Murcia y Jaramillo, 2000).

El desarrollo de la investigación está enmarcada por tres momentos (preconfiguración, configuración y reconfiguración) que permiten la realización de la interpretación de la realidad estudiada, con el propósito de considerar una criteriología acerca de la escritura en estudiantes adolescentes sordos, lo que a su vez pretende facilitar a todos los actores del hecho educativo una herramienta y/o instrumento en la construcción del conocimiento tanto en lo cognitivo, social y cultural.

El primer paso para realizar el acceso al campo fue la elaboración de una guía que canalizará algunos aspectos importantes sobre la recolección de la información.

Guía de configuración

La observación de la realidad sociocultural de los estudiantes adolescentes sordos se inicia con una guía que sirve como plan general para tener en cuenta algunos aspectos que deben orientar la búsqueda en el momento inductivo. La guía desarrollada por la investigadora, después de hacerse y rehacerse diferentes interrogantes y puntos de vista, queda constituida con los siguientes tópicos.

1. Lugares de observación

Los lugares donde se realizan las observaciones son: Unidad Educativa Especial Hellen Keller: Gran Colombia; Miriam Ohep de Vélez y la Unidad Educativa para Adultos Miriam Ohep de Vélez, estas instituciones son públicas y se encuentran ubicadas en el Distrito Capital. La Unidad Educativa Especial (UEE) “Hellen Keller” tiene un horario académico de 7:00 a.m. hasta 4:00 p.m. y la UEE Miriam de Vélez trabaja de 7:00 a.m. hasta la 12:00 m. El horario del liceo es de 1:00 p.m. hasta 5:00 p.m.

2. Número de observaciones

Dos momentos de observación a la semana se llevan a cabo en cada uno de los lugares preestablecidos. Estas observaciones son registradas con filmaciones, observación participante y entrevistas en profundidad. Las jornadas de observación en la UEE Hellen Keller se efectúan los días lunes y miércoles, en la UEE Miriam de Vélez los días martes y jueves en el horario de la mañana. En el liceo de adultos para sordos Miriam de Vélez se realizan los lunes y jueves en el turno de la tarde.

3. Elementos de observación

Cualquier acto comunicativo a través del cual se expresan las emociones, sentimientos, transmisión información a otros (sordos y oyentes) y las acciones donde tenían contacto con manifestaciones de la lengua escrita, son considerados elementos de observación. La flexibilidad de la guía de configuración permite que en el encuentro real con los datos, elaborar una bitácora para ir registrando cada uno de los momentos observados en los diferentes hechos pedagógicos detectados en el aula.

Las observaciones de aula suministran los medios para ver, oír y experimentar las clases de los alumnos cursantes de 5to y 6to grado como las interacciones de los educandos del 7to grado con los diferentes docentes de las asignaturas.

Durante las observaciones la investigadora mantiene un registro de eventos que proveen una descripción relativamente dinámica para el análisis y el informe final. Las categorías a menudo comienzan a emerger a través de las observaciones, pero a veces no lo hacen sino hasta realizar y analizar todos los registros (Stake 1995, p. 62).

El registro de los acontecimientos de las observaciones da una serie de pistas acerca de lo ocurrido en las diferentes sesiones de clase. El proceso de observación, por lo tanto, demanda un extensivo uso de notas de campo o escritos que describen el ambiente, la práctica pedagógica, el contenido, la metodología y los comportamientos de los estudiantes y del profesor.

En cada sesión de clase se lleva una bitácora, donde se registran los eventos observados: las interacciones estudiantes–estudiantes; estudiantes–profesor; estudiantes-intérprete de lengua de señas venezolanas (LSV); estudiantes-auxiliares sordos; las actividades pedagógicas; recreativas; sociales y los diferentes escenarios.

Productos de las observaciones

De los registros anteriores emergen unas categorías iniciales (precategorías simples), éstas son productos de lo que Strauss y Corbin (2002) denominan codificación abierta: es el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. Durante la decodificación abierta los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en búsqueda de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en los significados se agrupan bajo conceptos más abstractos denominados categorías iniciales.

Estas categorías iniciales configuran el primer esquema de la realidad que se desea comprender. Paralelamente, se hace un proceso reflexivo sobre cada categoría emergente, se contrastan, es decir, se buscan las relaciones entre ellas para establecer categorías de mayor complejidad. Estos primeros resultados se triangulan con la teoría, los registros y la investigadora, para producir una primera aproximación a la realidad sociocultural estudiada.

Del proceso inicial de reconocimiento global, van emergiendo pre-categorías que poco a poco van siendo focalizadas hasta volverse selectivas. Mariño (1991), propone que las pre-categorías “No se pueden presentar de manera desligada o simple, sino que deben irse buscando re-totalizaciones; esto es, miradas globales donde se vislumbren no muchos elementos sueltos sino elementos amarrados” (p.108).

Para lograr una buena aproximación a la realidad (agrupar estos elementos), es pertinente observar el fenómeno desde diferentes ángulos y perspectivas. Se hizo analizar la realidad de los educandos sordos desde la observación de los mismos jóvenes sordos y las personas que tienen relación con ellos. Para ello, se procede a la realización del acceso a través de las fuentes internas y las fuentes externas que están presentes en el contexto de la investigación.

Las fuentes internas son los educandos adolescentes sordos estudiantes de 5to, 6to y 7to grado de las Unidades Educativas Especiales. Las fuentes externas son los discursos y las acciones que se generan a partir de la comunidad educativa (personal docente y auxiliares sordos) es decir, todos aquellos actores que directa o indirectamente están relacionados con los educandos sordos.

A continuación se presenta un ejemplo de una bitácora de observación registrada en las Unidades Educativas Especiales seleccionadas para el estudio.

Bitácora de observación

Unidad Educativa	Nivel	Fecha	Observación
Liceo Especial Miriam Ohep de Vélez	7 m o grado	23-01-06	<p>Clase de Geografía</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Número de alumnos 28. Sólo dos son hipoacúsicos y se les comprende su expresión oral, pero se expresan con mayor libertad a través la Lengua de Señas Venezolana (LSV). 2. Al momento de la observación los alumnos estaban realizando una prueba escrita de geografía. 3. La docente elabora preguntas del tema y le da la respuesta para que los alumnos se las aprendan. Las preguntas del cuestionario son las que van para la prueba. Los alumnos deben memorizar las preguntas y respuestas. 4. En el examen los alumnos escribieron lo que retienen del cuestionario. Hubo un alumno que escribió sólo aquellas palabras que recordaba dejando un espacio en blanco, de la palabra que no recordaba para completar la respuesta. Observé que no tenían comprensión de la respuesta y sólo respondieron lo que recordaban de memoria. Por ejemplo: Las _____ es una _____ quema. 5. Revisión del cuaderno de la alumna Lisbeth Zambrano: la docente cuando le revisa las anotaciones de la alumna en el cuaderno le hace observaciones tales como: debes escribir correctamente; debes mejorar la letra; debes corregir los errores ortográficos. 6. Revisión de cuaderno de Huascar Rivas: presenta una escritura legible pero con errores ortográficos. <p>Clase de Castellano</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Tema: Conjugación de verbos. 8. La docente trabajó con los verbos <i>hablar</i> y <i>comer</i>. 9. Cada alumno en su cuaderno debería realizar la conjugación de los mismos en tiempo presente, pasado y futuro. 10. Los alumnos presentaron confusión.

Elaborado por Torres R.

De acuerdo a los registros de las bitácoras y las entrevistas realizadas a los estudiantes adolescentes sordos y docentes se procede a establecer las primeras precategorias.

A continuación se muestra un ejemplo de las precategorias halladas en los estudiantes adolescentes sordos en su proceso de la escritura en el ámbito educativo.

Elementos característicos del comportamiento comunicativo académico del estudiante adolescente sordo

1. Adolescentes sordos.
 - 1.1. Se expresan a través de la Lengua de Señas Venezolana (LSV).
 - 1.2. No utilizan prótesis auditivas.
 - 1.3. Requieren de un intérprete en LSV para comunicarse con el oyente.
2. Tiempo de permanencia de escolaridad.
 - 2.1. Con más de 8 años de escolaridad.
 - 2.2. Ingreso tardío a la escuela.
 - 2.3. Repitencia.

La escritura en los estudiantes adolescentes sordos

1. Competencia en la escritura.
 - 1.1. Desconocimiento de la gramática del español escrito.
 - 1.2. Errores ortográficos.
 - 1.3. No poseen polisemántica de las palabras.
 - 1.4. Escritura mecánica sin comprensión.
 - 1.5. Carencia de escritura espontánea.

Estrategias cognitivas utilizadas por los estudiantes adolescentes sordos

1. No utilizan estrategias cognitivas.
2. Desconocen diversas herramientas para acceder a la escritura.
3. Recurren a otras personas cuando se encuentran en conflictos académicos.

Uso de la escritura espontánea a través de los mensajes de textos vía celular

1. Libertad en la escritura.
2. Utilizan la gramática de la LSV.
3. Leen y escriben sin imposición.
4. Se comunican simultáneamente tanto con oyentes como con sordos.
5. Expresan sus emociones, sentimientos por este medio.

Esta última categoría, uso de la escritura espontánea a través de la mensajería de texto, es producto de la abducción de las observaciones realizadas en el aula sobre el desenvolvimiento de los estudiantes adolescentes sordos. Es importante precisar que este aspecto no era un elemento previsto a considerar en un primer momento de la investigación. Son jóvenes que no escapan a los nuevos cambios tecnológicos que están ocasionando un impacto en los adolescentes, como es el uso de los teléfonos celulares.

El teléfono celular es, ante todo, comunicación personal que fomenta el uso individual de un instrumento tradicionalmente comunitario. Los jóvenes observados han hecho de la mensajería de texto (SMS) un lenguaje propio que permite una comunicación casi instantánea con su grupo de amigos. Se observa en ellos libertad al escribir, utilizan la gramática de la lengua de señas, leen y escriben sin imposición y, lo

más importante, lo utilizan como un medio comunicacional. En general, se puede decir que el celular es un símbolo personal que expresa la singularidad de su dueño y que tiene como principal objetivo la integración social.

Por otra parte, se nota entre los estudiantes adolescentes sordos el interés por escribir y leer. Esta forma de escritura los identifica como adolescentes. Otra de las justificaciones es la fluidez que genera este tipo de comunicación, que con pocas letras se dicen muchas cosas, lo que permite que se “ahorre” tiempo y no se preocupen en pensar si están escribiendo en forma correcta o incorrecta. Se destaca que incluso podría llegar a enriquecer la comunicación porque, aunque sea de esta manera, los estudiantes adolescentes sordos están escribiendo, y eso representa una buena señal. Aspecto tecnológico que deberían considerar los docentes en su quehacer diario como medio para motivar a los estudiantes sordos a escribir.

El proceso de escritura en estudiantes adolescentes sordos permite comprender que se puede lograr que éstos expresen sus deseos, necesidades e intereses por medio de la escritura a través del uso de la mensajería de texto (MSM o msm), aspecto que se ha de considerar como una principal herramienta e instrumento de comunicación, ya que la msm (short message service, o sea, servicio de mensaje abreviado) es utilizada diariamente por millones de jóvenes, una realidad que ya está influyendo en la evolución de la lengua y la gramática.

Como fenómeno lingüístico, la presente investigación se orienta en plantear una propuesta considerando los hallazgos de esta realidad, que hace posible el encuentro con un proyecto tangible, no ausente ni alejado de la realidad, de esa realidad conformada.

Para la interpretación que estamos realizando sobre la forma particular de escritura que utilizan los estudiantes adolescentes sordos a través de la msm, es importante precisar algunos aspectos que se observaron en la investigación: La concepción del modelo de atención de las personas sordas, el enfoque empleado por las docentes en el aprendizaje de la escritura y el uso del código escrito por parte de los estudiantes adolescentes sordos como medio de comunicación.

Los estudiantes adolescentes sordos no escapan a esta nueva cultura y comportamiento que ha marcado un nuevo estilo en la comunicación. Es un lenguaje que es compartido por muchos jóvenes sin importar su rol, ideología y condición social. Por esta vía los sordos han visto la posibilidad de expresarse en forma escrita.

A continuación un ejemplo de expresión escrita por mensajería de texto de una estudiantes adolescentes sorda:

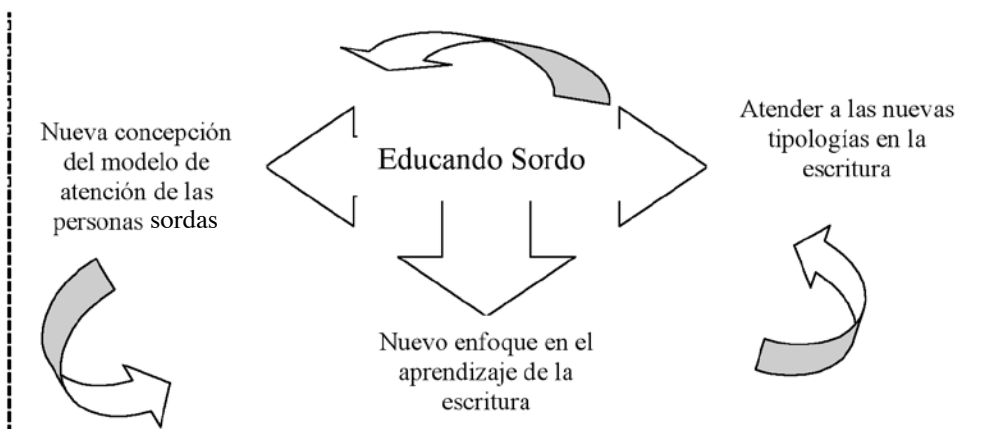
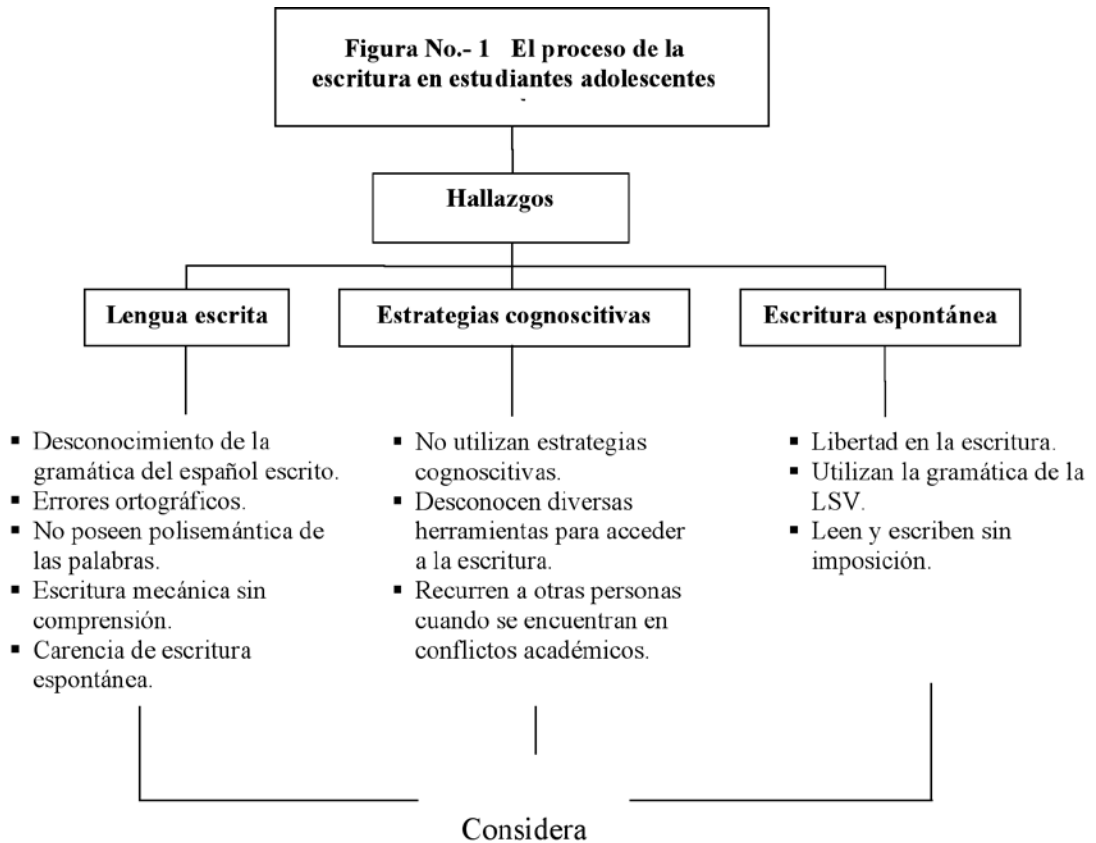
Alumna escribe a su maestra:

*Gracias aleddy porque tu donde esta orita aleddy ya noelis esta brava
Ya es escuela a si esta solo es salon aleddy por favor regalo mañana es martes yo esta vieja feliz
acumpeanos 32 y noelis.
Mañana tu escuela si o no feliz acumpeanos.*

Como se observa, la estudiante se expresa sin restricciones y con libertad para comunicar sus ideas o adquirir una información. No la percibe como una actividad académica, no establece esa relación, mientras la escritura que deben realizar en el aula le parece tediosa y nada motivante, por la mensajería de texto no se observa esa actitud sino todo lo contrario; cuando necesitan comunicarse con alguien recurren al celular

y proceden a escribir. Es de resaltar que casi el 80% de los jóvenes observados tenía un celular, algunos con aparatos de avanzada, con cámara y sonido polifónico, entre otros, lo manejan sin ninguna dificultad.

A modo de resumen se presenta en la siguiente figura los hallazgos encontrados en la investigación; la consideración a tener presente en el aprendizaje del educando sordo, sólo se asoma como una posible alternativa.



Elaborado por Torres, M (2007)

Referencias

- Ahlgren, I. (1994). Sign Language as the first language. En: Ahlgren, I., Hyltenstam, K. (Eds.): *Bilingualism in Deaf Education. Internacional Studies on Sign and Communication of*.
- Barrera, L. (2005). *El idioma de Internet: ¿Lengua virtual o lengua virtuosa?*.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Ediciones Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México.
- Cook, T. Reichardt, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evolutiva*. Madrid: Editorial Morata.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Franca, L. (2006). *La ciberlingua. Una variedad compleja de la lengua en Internet*. Serie de libros arbitrados del Vicerrectorado de Investigación y postgrado UPEL. Caracas.
- Fridman Mintz, B. (1998). De lo patológico a lo diverso. [Documento en línea] Disponible: <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=new&file=article&sid=35> [Consulta: 2005, marzo8].
- Glaser, B y Struss, A. (1967). *El Desarrollo de la Teoría Fundada*. Chicago. Aldine.
- Goetz y Lecompte. (1991). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Análisis. Dimensión Educativa. Bogotá.
- Guba, E. (1991). *The alternative paradigm dialog en The Paradigm Dialog*. Newbury Part. California. Sage.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hanser, J. (1992). *Sociocultural perspectives on human learning: An introduction to educational anthropology*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hill.
- Herrera, A. (2005). *Las lenguas de signos en la era de la comunicación global*. II Congreso Nacional de LSE. Madrid. España.
- Klima, E. y Bellugi, U. (1979). *Poetry and song in a language without sound, Cognition.*, New Cork.
- Krashen, S. (1973). "Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence". *Language learning* 23, págs. 63-74. *The Deaf*, vol. 27. 63-74. Ed. Signum. Hamburgo.
- Lennerberg, E (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. New York.
- Mariño, G. (1991). *El diario de campo en los grupos piloto en la cruzada de alfabetización en Nicaragua*. Dimensión Educativa. Bogotá. Colombia.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa: Etnográfica en educación. Manual Teórico Práctico*. México: Editorial Trillas.
- Massone, M.I. (1993). *O lingüista ouvinte frente a uma comunidade surda e ágrafa: metodologia da investigacao*. En: Moura, M.C., Lodi, A.C.B. y da C.
- Mejía, M. (1996). *Educación y escuela en el fin de siglo*. 3ª Edición. Santafé de Bogotá, CINEP.
- Ministerio de Educación Especial. (1987). *Propuesta de Atención Integral del Niño sordo* [PAINS]. Caracas: Autor.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2000). *Investigación cualitativa: Propuesta desde la complementariedad etnográfica* [Primera edición virtual e-libros.net] Colombia.
- Newport, Elissa L., & Richard P. Meier. (1985). The acquisition of American Sign Language. In *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 1: The data*, ed. Dan I. Slobin, 881-938. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oviedo, A (2004). *Classifiers in Venezuelan Sign Language*. Hamburgo: Signum.
- Oviedo, Pérez y Rumbos (2000). *El estudio de la lengua de señas venezolana*. (Trabajo en edición).
- Pietrosemoli, L. (1998). *Señas y palabras*. Mérida: Universidad de los Andes.
- Rodríguez, M. A. (1992). *Lenguaje de signos*. Confederación Nacional de sordos de España y ONCE. Madrid.

- Rumbos, H. (2003). *Adquisición de las señas configuración manual clasificadora en lengua de señas venezolana*. Trabajo presentado como requisito para optar el título de Magíster en Lingüística. Caracas.
- Sánchez, C. (2000). *La educación de los sordos. Un modelo bilingüe*. Mérida. Venezuela: Editorial Dizakonía.
- Skliar, C. (1997). *Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de educación bilingüe para los sordos* [Documento en línea] Disponible: virtual.udesc.br/html/mid_public_surdos_artigo.html [Consulta: 2003, octubre 3].
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stokoe, W, Casterline, D y Croneberg, C. (1960). *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Washington, DC, Gallaudet College Press.
- Taylor, S. D. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 3era reimpresión. Barcelona. Paidós.
- Veinberg, S. (1998). *Integración de los sordos Adultos en la transformación del Sistema Educativo*. VI Jornadas de Educación Especial y II Jornadas Inter-áreas. Secretaría de Educación. Dirección del Área de Educación Especial.

Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para el sordo en México

Reflections on Intercultural Bilingual Education for the deaf in Mexico

Miroslava Cruz Aldrete

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo exponer algunas reflexiones sobre la implementación de un modelo bilingüe intercultural como respuesta a la demanda educativa de la Comunidad Sorda en México. Para ello se toma como punto de partida los antecedentes en la educación del sordo en México y la actitud hacia el uso de la lengua de señas cómo elemento fundamental para la educación. Desde el marco actual de la política educativa y lingüística se distingue a la Lengua de Señas Mexicana como parte del patrimonio lingüístico de México. Este hecho pone al centro de la educación del sordo la importancia de la LSM como lengua materna, su uso como elemento fundamental para la enseñanza, pero además, implica una revaloración de los retos en la adopción de un modelo bilingüe intercultural, el papel de los maestros sordos y oyentes, la investigación sobre la LSM, el aprendizaje del español como segunda lengua, y fundamentalmente el liderazgo del sordo para la determinación del tipo de educación que requiere.

Palabras claves: Lengua materna, bilingüismo, Lengua de Señas Mexicana (LSM), intercultural, enseñanza.

Abstract

The aim of this paper is to present some reflections on the implementation of a bilingual intercultural model as an answer to the teaching demand of the deaf Community in Mexico. In order to do so, the education of the deaf in Mexico and the attitude towards the use of the sign language as a fundamental element for education are taken as the starting point. From the current framework of the education and linguistic policy the Mexican Sign Language (MSL) is pointed out as part of the linguistic patrimony of Mexico. This fact puts in the center of the education of the deaf the importance of the MSL as mother tongue, its use as a key element for teaching, but also, it implies to revalue the challenges of the adoption of an intercultural bilingual model, the role of deaf teachers, research on MSL, and learning Spanish as a second language, and mainly the leadership of the Deaf for determining the type of education they require.

Key words: Mother tongue, bilingualism, Mexican Sign Language; intercultural, teaching.

Introducción

México es un país multicultural y plurilingüe, no obstante, aunque hoy en día se reconozca la diversidad de lenguas que se usan en el territorio nacional, esta apreciación pareciera no incluir a las lenguas empleadas por las comunidades Sordas: la Lengua de Señas Mexicana (LSM), utilizada en todo el país, y la segunda, la Lengua de Señas Maya (LSMy), empleada principalmente en la península de Yucatán (Cruz-Aldrete, 2008). Este hecho se refleja en la falta de una planeación y política lingüística en función de las necesidades del sordo,⁹ y por ende, ha traído como consecuencia un rezago en el ámbito educativo.

Si bien es cierto que el estudio de la LSM y de la LSMy es escaso,¹⁰ no podemos negar la existencia de sus usuarios y el derecho a recibir una educación en su propia lengua. El uso de la lengua de señas —maya o mexicana— para la educación del sordo responde no sólo a los derechos inalienables del hombre, sino además al reconocimiento del valor de la enseñanza en la lengua materna para el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales y emocionales del educando, como se ha citado en numerosos documentos (UNESCO 1953, 2003; UNICEF 1999). Sin embargo, la cotidianidad que se vive en la escuela con los alumnos sordos nos permite observar como se les ha privado de este derecho al excluir el uso de su lengua materna para su enseñanza.

La historia de la educación del sordo nos demuestra cómo la concepción que se ha tenido del lenguaje y de las lenguas ha sido determinante para definir los modelos pedagógicos enfocados a la educación de las personas sordas. Muchos de estos modelos reflejan un concepto restringido del lenguaje, circunscribiéndolo a la mera articulación de los sonidos de la lengua y a la formulación de ciertas estructuras gramaticales, y dejan de lado los aspectos cognoscitivos, sociales, afectivos, culturales, que conllevan la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

¿Por qué se insiste en la necesidad de que el sordo se oralice, dedicando una gran cantidad de recursos personales y económicos en terapias de lenguaje, o en la compra de auxiliares auditivos cada día más sofisticados? Una posible respuesta es que aún persiste la falsa creencia de que las lenguas sólo son orales, o que las lenguas de señas no tienen gramática, y por tanto, no son verdaderas lenguas, de ahí, se da el salto para sostener o afirmar que es mejor que el sordo sea capaz de comunicarse a través de la lengua oral dominante, y con ello, pueda ser sujeto de los mismos derechos que cualquier ciudadano oyente.

Desde mediados del siglo pasado los estudios lingüísticos sobre las lenguas de señas — principalmente sobre la Lengua de Señas Americana (ASL) — han aportado elementos suficientes para reconocer que las

9 *sordo, Sorda* con letra mayúscula es una convención que se ha utilizado para diferenciar al grupo de personas sordas que reconocen la lengua de señas como su lengua natural. El empleo de letras minúsculas o mayúsculas para la palabra *sordo* no es azaroso. El uso de esta convención en la escritura tiene como objetivo establecer una distinción entre la ausencia del sentido de la audición y el reconocimiento de la identidad de grupo. Así la palabra *sordo* con letras minúsculas hace referencia a la condición auditiva de los no oyentes, mientras que la palabra *Sorda* con mayúscula conduce a la referencia de un grupo de personas sordas que comparte una lengua de señas.

10 El estudio de la LSM comienza a mediados de los ochenta del siglo pasado, entre los trabajos pioneros se encuentran la investigación Jackson (1981) y de Smith-Stark (1986, 1990) sobre las características del sistema de esta lengua y de la Comunidad Sorda. Ya en la década de los noventa del siglo pasado se observa un mayor auge en el estudio de la gramática de la LSM, sobresale la investigación de Fridman (1996a, 1996b, 1998) con respecto a las clases de verbos, y el estudio de Faurot, Dellinger, Eatough & Parkhust (1999), en el cual se presenta algunas características sociolingüísticas y sintácticas de la LSM y su relación con el español y la Lengua de Señas Americana.

lenguas de señas son lenguas naturales, poseedoras de una gramática tan compleja como cualquier otra lengua (Stokoe, 1960; Klima y Bellugi, 1979). Y, además, que la adquisición de una lengua de señas no impacta negativamente en el aprendizaje de la lengua oral dominante. Por el contrario, hoy se reconoce la importancia de adquirir una lengua lo más tempranamente posible para el desarrollo integral de la persona. Sin embargo, aún teniendo este sustento teórico, la educación del sordo en México continúa permeada, desgraciadamente, por una lucha estéril entre dos corrientes, una que pugna porque el sordo se rehabilite, es decir, “aprenda a escuchar”, y por tanto, “hable”, y con ello asegurar su inclusión a la sociedad oyente, y otra que busca que el sordo adquiera la LSM como su lengua materna, reconociendo así que el sordo forma parte de una comunidad que tiene además de una lengua que los identifica, sus propios valores, tradiciones y cultura. Este choque entre ambas posiciones ha obstaculizado la posibilidad de abrir paso a la posibilidad de que sea la propia comunidad Sorda quien discuta que tipo de educación requiere, y proponga cómo llevarla a cabo. Semejante a lo que ocurre en algunas comunidades indígenas. (Muñoz, 2006).

La intención de este trabajo es proporcionar un panorama crítico sobre la implementación del modelo bilingüe intercultural para la educación del sordo. La exposición se divide en dos apartados, en el primero de ellos abordo los antecedentes de la educación del sordo en México, resaltando el papel de la LSM como un elemento fundamental para la enseñanza, y el cambio de postura sobre el uso de esta lengua a finales del siglo XIX. En el segundo apartado presento los retos para la implementación de un modelo bilingüe intercultural, considerando el aspecto sociocultural del sordo, la investigación de la LSM, y el papel del profesorado sordo y oyente.

La educación del sordo en México: siglos XIX y XX

El siglo XIX: La Escuela Nacional de sordomudos

Entre los antecedentes más remotos sobre la educación del sordo, de los que se tiene registro, se encuentra la creación de la Escuela de sordomudos y la fundación de la Escuela Nacional de sordomudos (ENS) como escuela para formar profesores, ambas escuelas creadas por decreto presidencial de Benito Juárez. El 15 de abril de 1861, Benito Juárez quien era Presidente Interino Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, decreta una *Ley de Instrucción*; en el apartado correspondiente *De la Instrucción Primaria* señala en el artículo tercero la creación de una escuela de sordomudos (Tamayo, 1972). Entre los objetivos de esta escuela se encontraba la enseñanza del español en su forma escrita, así como expresada por medio del alfabeto manual o de forma oral en caso de que hubiera “aptitud para ello en el discípulo”. Como se puede observar, no se hacía énfasis en la oralización del sordo pero sí en el aprendizaje del español.

Ahora bien, es importante señalar que el primer director y fundador de la Escuela de sordomudos fue el profesor Eduardo Huet Merlo, un sordo francés, quién además de hablar varias lenguas —francés, portugués, alemán y español—, entiende la lectura labiofacial y el “lenguaje de señas” (Huet-Herrera, 1983).¹¹ Huet nace en París en 1820 y el tipo de educación que recibiera seguramente estaba inspirada en el método del Abad Charles Michel de l’Épée.¹² Por tanto, no es extraño que aplicara la misma metodología en esta escuela, y fueran las señas un medio para la enseñanza y comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

11 Los datos biográficos que presento de Eduardo Huet provienen de una versión realizada por la bisnieta de Eduardo Huet, Susana Huet Herrera (Huet-Herrera, 1983).

12 En 1755 surge la figura más relevante en la educación de los sordos. Fue el abad francés Charles Michel de l’Épée, quien funda en París la primera escuela pública para sordos; desarrolla un alfabeto —dactilología—, y un lenguaje signado. Esta lengua de señas, como anota, es propia de la comunidad silente que en un principio se da cita en la “escuela” de l’Épée, de tal modo que su trabajo consiste en documentar cada una de las señas, y posteriormente tratar de darle una estructura gramatical que fuera lo más parecida a la estructura gramatical del francés (Lane, 1984).

Por otra parte, el 28 de noviembre de 1867 se decreta la instauración de la Escuela Nacional de sordomudos (ENS) como escuela para la formación de profesores sordos para alumnos sordos. Constituye un hecho relevante, pues se reconoce el papel del sordo como maestro y como parte fundamental en el proceso educativo. Esta perspectiva coincide con el rol que el sordo asume dentro del modelo bilingüe actual.

La fundación de la Escuela Nacional de sordomudos es crucial para la formación de la comunidad Sorda, así como en la génesis, transmisión y conservación de la LSM, no sólo en el Distrito Federal, sino además al interior de la República Mexicana. Al respecto Jullian-Montañez (2001) expone lo siguiente¹³

“al tener ésta escuela un prestigio importante a nivel nacional, los sordos de otros lugares la considerarán la norma más pertinente, por ejemplo, en cuestiones de lengua, siendo desde ese momento considerada la ciudad de México como el modelo de la Lengua de Señas Mexicana. El establecimiento de escuelas y de clubes de sordos en los otros estados del país se hará también siguiendo los pasos de la capital, y aquellos sordos del centro que se muden a otras regiones serán valorados y tomados en cuenta de manera significativa” (p. 175)

Como se puede observar los alumnos que se graduaban como maestros no sólo llevaban consigo los métodos de enseñanza, sino también la lengua de señas que en la escuela se usaba y se enseñaba, cumpliendo así la función de transmitir y conservar la LSM en sus lugares de origen.

La labor educativa realizada en la Escuela Nacional de sordomudos termina a mediados del siglo XX;¹⁴ se desconoce los motivos por los cuales la escuela fue cerrada, probablemente se debió a la nueva política educativa asumida por el estado en la cual se favorecía la educación del sordo a través del oralismo, es decir, en la utilización exclusiva de la lengua oral.

El siglo XX y la propuesta educativa

A nivel mundial la educación del sordo en el siglo XX estuvo fuertemente marcada por la corriente oralista, debido en gran parte a las conclusiones obtenidas en el Congreso de Milán de 1880, donde se manifestó la “superioridad” de la lengua oral para la enseñanza e integración del sordo a la sociedad. Las señas empleadas por lo sordos y los educadores fueron consideradas una especie de pantomima que no constituían una lengua, y por tanto, poco recomendables para la educación del sordo (Conrad & Weizkrantz, 1984). Estas conclusiones tuvieron eco en varios países, y México no fue la excepción.

El estado mexicano asume su responsabilidad en la atención al sordo, y principalmente a través de la labor de las Secretarías de Salud y de Educación Pública, ha dirigido sus esfuerzos en tratar de “normalizar” a la persona con una deficiencia auditiva, estableciendo medidas como la donación de auxiliares auditivos, una

13 La tesis de Jullian Montañés (2001) sobre el origen de la Comunidad Sorda en México profundiza en la fundación y desarrollo de la Escuela Nacional de sordomudos abarcando el periodo de 1867 a 188

14 El 3 de marzo de 1882 muere Eduardo Huet en la ciudad de México. La historia de este personaje y de la ENS es del dominio de la comunidad sorda y transmitida de generación en generación a sus miembros. Eduardo Huet es una figura emblemática de la Comunidad Sorda en México, es considerado como un personaje fundamental en la génesis de la comunidad, así como en la formación y transmisión de la lengua de señas.

propuesta educativa en donde impera la visión oralista, y por supuesto, marginando el uso de la LSM.¹⁵ Se mantiene el supuesto que es prioritario que el sordo adquiriera la lengua oral dominante y con ello lograr su plena integración a la sociedad (oyente).

El modelo educativo implementado desde la Secretaría de Educación Especial a través de la Dirección General de Educación Especial se enfocaba en tratar que el sordo aprendiera el español (oral y escrito), y en la medida en que el alumno tuviera una mayor competencia comunicativa y lingüística del español se propiciaba su integración en la escuela regular. Así, los maestros especialistas en audición y lenguaje además de abordar los contenidos curriculares conforme a los planes y programas del nivel educativo que se cursaba, también realizaban actividades encaminadas a la oralización del sordo (técnicas de articulación, lectura labio facial, adiestramiento auditivo, claves de estructuración gramatical, etcétera.). Los maestros dejaron de emplear la LSM, y asumieron (en su mayoría) el enfoque oralista como la línea directriz para la educación del sordo.

En la década de los ochentas se empezó a utilizar la llamada *filosofía de la comunicación total* en las escuelas de educación especial, donde se podía utilizar además de las técnicas ya mencionadas, la escritura, los símbolos, la mímica, el gesto, y además, las señas, pues el objetivo era que la persona sorda se comunicara utilizando cualquier medio. Ahora bien, resulta interesante que durante este mismo periodo la Dirección General de Educación Especial, edita como parte de la *Serie de cuadernos didácticos* (dirigidos a los docentes de educación especial) los textos: *Mis primeras señas: Una introducción al Lenguaje Manual* y *Mis primeras señas II* (Arango, García-Lanz y Jackson, 1983; Arango et al. 1985).

En *Mis primeras señas: Una introducción al Lenguaje Manual* se ofrece una breve perspectiva psicolingüística sobre la adquisición del lenguaje, en la cual se destaca la importancia de la adquisición de una primera lengua para el desarrollo cognitivo, y social de la persona sorda, sea a través de la lengua oral o de señas. Y expone además el uso del lenguaje manual (forma empleada para referirse a la lengua de señas) como “una nueva alternativa para propiciar la comunicación total del niño con alteraciones auditivas de acuerdo con sus posibilidades” (Arango, García-Lanz & Jackson, 1983, p.4). Por otra parte, en ambos textos se presenta un vocabulario que ilustra la seña utilizada para hacer referencia, por ejemplo, a partes del cuerpo, ropa, colores, o comida; así como pequeñas oraciones, fórmulas sociales, y órdenes.

¿Por qué volver al uso de las señas?, los maestros observaron dentro del salón de clases que gran parte de los alumnos presentaban dificultades para comunicarse de forma oral, no eran competentes en el uso del español ni en la forma oral ni escrita. Esta falta de dominio del español dificultaba la continuidad de sus estudios, el ingreso a un nivel medio superior o universitario. Ante esta situación adoptaron nuevas propuestas educativas, entre ellas la filosofía de la comunicación total y el uso de la lengua de señas. Así, se buscó a través del uso de la LSM favorecer las competencias comunicativas del educando, tanto en el plano de la expresión como de la comprensión. Pero, los libros *Mis primeras señas: Una introducción al Lenguaje Manual* y *Mis primeras señas II* eran insuficientes para que los docentes aprendieran la LSM, de

15 En el actual Instituto Nacional de Rehabilitación, en el departamento de audiología, foniatría y patología del lenguaje, se otorga el servicio de audición, el cual tiene como parte de sus funciones el manejo de pacientes hipoacúsicos y especifica que para ello se utilizan “... diferentes estrategias llegando a emplear el apoyo de lenguaje manual con el fin de aumentar la comprensión del lenguaje” (www.inr.gob.mx). Este hecho nos revela su concepción del lenguaje y de lo que es una lengua, desde esta perspectiva la LSM no es una lengua, es una forma más de comunicación. Asimismo constituye una muestra del escaso conocimiento que se tiene sobre las lenguas de señas y de la Comunidad Sorda.

ahí que se realizaran cursos para enseñar esta lengua.¹⁶

En la gran mayoría de las escuelas de educación especial la LSM se reducía a una herramienta más para la enseñanza del español, o bien se le consideraba como un sistema más de comunicación. Ante estas circunstancias no se puede hablar de la implementación de una propuesta bilingüe (LSM-español), pasará más de una década para que se impulse la propuesta de un modelo bilingüe para los alumnos sordos en el nivel de educación básica,¹⁷ y se elabore algunos materiales para la enseñanza de la LSM.¹⁸

La atención educativa a los niños indígenas sordos.

Hasta el momento he presentado de manera general el tipo de educación que reciben los alumnos sordos, pero principalmente de zonas urbanas. La realidad de la atención educativa de los niños indígenas sordos es un tema que requiere de un mayor análisis e investigación, no obstante, para fines de este trabajo me gustaría resaltar dos puntos: la organización social de esas comunidades y la visión sobre los miembros sordos.

En las comunidades indígenas los sordos forman parte de la vida comunitaria, no son discriminados, trabajan y participan activamente de todas las actividades que se desarrollan. Ahora bien, las formas de comunicación suelen ser a través de “señas caseras”, señas que sordos y oyentes han creado y han adoptado convencionalmente para su comunicación y que sirve para cuestiones de la vida cotidiana. O bien, como en el caso de la comunidad indígena de Chicán en Yucatán (Johnson, 1991) tengan las dos lenguas una oral, el maya, y otra de señas, la Lengua de Señas Maya (LSMy). Esta lengua es utilizada por sordos y oyentes, incluso por oyentes para comunicarse con los propios oyentes, lo que evidencia que la LSMy no está subordinada a la lengua oral, y se utiliza en todos los contextos.

Ahora bien, las condiciones de marginación y pobreza en las que se encuentra la mayoría de las comunidades indígenas son un agravante más para la procuración de una educación con calidad, igualdad y equidad para todos sus miembros, sordos u oyentes o con alguna discapacidad. Al respecto la Subdirección para la Atención a Menores con Necesidades Educativas Especiales, perteneciente a la Dirección General de Educación Indígena, ofrece como apoyo para los profesores que apoyan a este segmento de la población la obra *Orientaciones y sugerencias para la atención educativa de las niñas y los niños indígenas que presentan necesidades educativas especiales* (Álvarez-Alcántara, 2002). Este libro tiene un apartado correspondiente a la atención de los niños con sordera o hipoacusia (pp. 121-139), el apartado es breve y tiene un enfoque que propicia la oralización, aunque dedica varias páginas a la historia de los primeros educadores de sordos en España y Francia, destacando el uso de las señas como elemento fundamental para el proceso de enseñanza. Por otra parte, es notoria la falta de una documentación sobre la estructura lingüística de la LSM, a la que dedica algunos párrafos, pero además se observa un escaso conocimiento sobre las características de las

16 Adela Maldonado y Gustavo Couret (comunicación personal 2002). Ambos formaron parte del equipo de capacitación de la Dirección de Educación Especial encargados de diseñar y ejecutar talleres para la enseñanza de la LSM a nivel nacional.

17 En el Distrito Federal en el CAM #52 desde el 2003 se ha implementado como proyecto piloto el modelo bilingüe para los alumnos sordos. Por otra parte, el CAME #15 “Escuela de Audición y Lenguaje Profesora Lidia Cotaque Barrios”, de Hermosillo, Sonora, y el CAM CAM #6 en Cuernavaca, Morelos, son escuelas que desde hace más de una década han adoptado el uso de la LSM como un elemento fundamental para la educación del sordo.

18 Por ejemplo, la elaboración del diccionario bilingüe español – LSM (Secretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal, 2004). Este diccionario es enviado a cada una de los centros de atención múltiple del D.F y de todo el país.

lenguas de señas en general y de la LSM en particular, pues plantea como una estrategia de comunicación y aprendizaje el uso del deletreo manual, pero además hay un mal entendimiento pues presenta las imágenes de un alfabeto manual pero no expone de que lengua de señas proviene, y lo nombra como “alfabeto dactilológico del sistema de signos en español” (sic p.135); como si el alfabeto correspondiera a una sola representación dactilológica de esta lengua oral. El alfabeto manual no es universal, la LSM tiene su propio alfabeto, pero, no lo presenta el autor. Por otra parte, al exponer algunas características sintácticas de las lenguas de señas utiliza imágenes de señas que no forman parte de la LSM, pero tampoco se indica la lengua que se toma como ejemplo para esta descripción. Ahora bien, más alarmante aún resulta que en la nota a pie de página número 93, el autor exponga que la Secretaría de Educación Pública (SEP) no puede tomar una postura sobre si las lenguas de señas son o no una lengua. Este hecho pone de manifiesto la postura de la SEP en cuanto al reconocimiento de la LSM como una lengua que forma parte del patrimonio lingüístico de México.

Si la SEP no asume una posición clara al respecto, ¿cómo puede proponerse un modelo bilingüe intercultural para la Comunidad Sorda? El costo de este problema se refleja en la falta de condiciones para que los alumnos sordos puedan acceder no sólo a la educación básica, sino a todos los niveles de educación media y superior, al no reconocer que la LSM, es una lengua, y es la lengua materna de la Comunidad Sorda, y en el caso de los sordos que además forman parte de una Comunidad Indígena, ¿por qué se desconoce la adquisición de una segunda lengua que no sea el español?, el sordo debería aprender como segunda lengua la lengua indígena de la comunidad de donde vive y de la cual también forma parte y después el español.

Los retos para creación de un modelo educativo bilingüe intercultural para el sordo

En el mundo se han documentado cerca de 6500 lenguas, y de ellas aproximadamente 1500 tienen menos de 100 hablantes. Esto nos conduce a suponer que estas lenguas minoritarias no son utilizadas en la educación formal de las personas que las adquieren como lengua materna. En el caso de las lenguas de señas en general y de la LSM en particular nos enfrentamos con el hecho de que la mayoría de los usuarios de este tipo de lenguas son hijos de personas oyentes. Los sordos en general son miembros de familias oyentes, así que no es de extrañar que los padres oyentes de hijos sordos busquen que éstos hablen su lengua oral. Las personas sordas desde su infancia son sometidas a horas de terapia de lenguaje, de adiestramiento auditivo, *etcétera*, a una serie de actividades diseñadas para propiciar la adquisición de la lengua oral no sólo en la escuela sino también en la casa. Hay ejemplos de niños sordos que son oralizados de forma exitosa, pero también hay historias de personas sordas que no llegan a oralizarse, que no son competentes en el español pero que tampoco han adquirido una lengua de señas. Y más terrible aún, es la situación de los sordos que no han tenido acceso a ningún tipo de educación, y que han desarrollado un sistema de señas casero con el cual se comunican con su familia o con las personas más cercanas a ellos, este hecho impacta en su desarrollo cognitivo, lingüístico y emocional.

En la reforma del Artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se define al país como pluricultural y pluriétnico, esto trajo consigo no sólo el reconocimiento del modelo de educación intercultural bilingüe,¹⁹ sino además, desde el estado se plantea por primera vez una educación intercultural para toda la población, así como una educación culturalmente pertinente para los indígenas y autodeterminada por ellos (Muñoz, 2004; Estrada, 2006). Asimismo, como parte de la respuesta del Ejecutivo Federal a las demandas de los pueblos indígenas encaminadas al mantenimiento y desarrollo de sus lenguas, destacan

19 Bravo-Ahúja (1992) analiza el trabajo desarrollado en la educación bilingüe para las comunidades indígenas, entre los años treinta hasta la década de los setentas del siglo XX. Menciona que los materiales realizados resultaban caóticos al no tener de marco los principios de la lingüística aplicada.

por su carácter nacional la creación de la Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Pero, ¿qué acciones se promovieron con respecto a los usuarios de la LSM y LSMy?

Aun cuando se observa un paso fundamental en el reconocimiento de las lenguas indígenas como parte de nuestro patrimonio lingüístico, en el caso de las Comunidades Sordas, es en la Ley General de las personas con discapacidad, publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 10 de junio de 2005, donde se reconoce entre otras cosas que La LSM es una lengua nacional, al igual que las lenguas indígenas y el español. Así como el derecho a la educación obligatoria, gratuita y bilingüe en LSM y español. No obstante, la educación del sordo nuevamente queda en el ámbito de la educación especial.

La creación de un modelo bilingüe intercultural para la educación de las personas sordas debe en principio incorporar la Lengua de Señas Mexicana como la lengua base para la instrucción en el aula (Fridman 2001).²⁰ Diversos investigadores (Marchesi, 1987; Fernández-Viader 1996; Meadow 1980; Sánchez 1990; Emmorey 2002) han argumentado sobre el papel de la lengua de señas dentro y fuera del aula, por ser el vehículo del pensamiento, aprendizaje y desarrollo de la persona Sorda. Así, en el modelo bilingüe intercultural se reconoce la importancia de que el sordo adquiera la LSM como su lengua materna, y aprenda las costumbres, las tradiciones y la historia de la Comunidad Sorda. Para ello se destaca la participación de los maestros sordos y la continua participación de miembros de la Comunidad Sorda, con el fin de que los alumnos sordos tengan un modelo dentro y fuera del aula de personas sordas exitosas, y con ello favorecer su desarrollo y su autoestima. Este modelo supone por tanto, el aprendizaje de dos lenguas y dos culturas que coexisten en el mismo espacio geográfico y temporal. Asimismo es indispensable que los padres de los niños sordos y la familia en general aprendan la lengua de señas, y tengan contacto con la Comunidad Sorda de la cual forma parte su hijo. Por otra parte, la enseñanza de la lengua oral dominante se da como una segunda lengua a través de la lectura y de la escritura. Por tanto, la lengua de señas no se subordina a la lengua oral dominante, y adquiere el mismo estatus que cualquier otra lengua.

Pero, ¿cómo lograr que este modelo bilingüe intercultural se realice en nuestro quehacer educativo?, ¿dónde debemos comenzar?, para dar respuesta a esas preguntas es pertinente abordar de manera general las características de la Comunidad Sorda en México.

Aspecto sociocultural

La propuesta de un modelo bilingüe intercultural involucra aspectos lingüísticos, pedagógicos, antropológicos, socio-históricos, culturales, políticos y hasta administrativos. Por un lado no podemos negar que la sociedad oyente ha impuesto su visión sobre el rasgo biológico de la sordera al considerarlo como un factor discapacitante, y no como el rasgo que permite la integración de un grupo de personas que lo poseen. La sordera es un rasgo que marca las relaciones sociales de aquellos que lo tienen, impacta en su forma de ver, ser y estar en el mundo, se integran en una comunidad que difiere de la sociedad oyente. Los sordos son poseedores de una cultura y una lengua que es diferente a la oral. La lengua se convierte en símbolo de su identidad los cohesiona y los convierte en miembros de una minoría lingüística. Esta situación no habría de parecer extraña pues la comparten con hablantes de lenguas indígenas, sin embargo, como se ha venido señalando, al ser una lengua de señas pareciera que se encuentran en una situación de mayor discriminación ante una sociedad que mayoritariamente es oral y auditiva (Cruz-Aldrete & Sanabria, 2006; Cruz-Aldrete 2008).

20 Fridman (2001) plantea la propuesta de un modelo bilingüe bicultural para las personas sordas, de acuerdo con este investigador la planeación y dirección de la educación del sordo debe estar dentro de la Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe y no regida por la Dirección de Educación Especial.

El papel de la LSM

El marco teórico en el cual se mueve esta propuesta pedagógica bilingüe intercultural, se encuentra el reconocimiento y la importancia de la adquisición de una primera lengua, en este caso la lengua de señas, considerada como la lengua natural del sordo. El uso de la lengua de señas permitirá el desarrollo integral de las personas sordas, y no con ello se descarta la necesidad del aprendizaje del español como una segunda lengua. Es importante el uso de ambas lenguas para diferentes fines y contextos, así como el respeto que debieran tenerse mutuamente las culturas oyente y sorda.

Ahora bien, en este modelo es fundamental el uso de la lengua de señas. Al respecto es indispensable que en el personal de la escuela haya enseñantes sordos nativos para garantizar que las señas empleadas sean efectivamente la LSM, así como atender al hecho de que los docentes oyentes no empleen alguna forma de español signado, sino que utilicen la lengua de señas. Por tanto, se requiere que los maestros oyentes reconozcamos primero que las lenguas de señas no son calcos de las lenguas orales; su forma de organización que permite potencializar el uso del espacio señante, de las manos, de los gestos y del cuerpo para comunicar un mensaje, propio de la naturaleza de la modalidad visogestual en que estas lenguas se expresan. Y a continuación entender las diferencias de la estructura lingüística que se observa entre la LSM y el español.

En la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal desde hace algunos años se comenzaron a impartir cursos de lengua de señas mexicana. Sin embargo, al evaluar este tipo de cursos observo una falta de sistematización, de teoría sobre la estructura de esta lengua, y los elementos necesarios para la enseñanza de la LSM como lengua materna. Se ha observado que algunos maestros utilizan señas propias de la lengua de señas pero empleando la sintaxis del español para enseñar a un niño sordo, se provoca que el niño no comprenda ni adquiriera la gramática de ninguna de las dos lenguas. Formando así sordos semilingües, con una deficiente competencia comunicativa y lingüística en ambas lenguas (español/ LSM), situación que impacta notablemente en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Resulta notorio, por tanto, que se requiere de una mayor investigación sobre la Lengua de Señas Mexicana, no sólo de cada uno de los niveles que la componen (fonológico, morfosintáctico, semántico, pragmático), sino también sobre la adquisición de la LSM como lengua materna y como segunda lengua. Aunado a ello debe fomentarse la elaboración de diferentes materiales educativos para la enseñanza de la LSM y de la lengua oral dominante.

El aprendizaje del español como lengua escrita

Por otra parte, si bien ya se enfatizó en la importancia de la LSM como primera lengua, hay una tarea pendiente enfocada a investigar cómo aprenden la lengua escrita los sordos con lo cual se podrían generar las estrategias pertinentes para su enseñanza. En un modelo bilingüe intercultural la enseñanza de la lengua escrita debe tener un lugar preponderante. El dominio de la lengua escrita, como atinadamente indican Massone, Simón y Druetta (2003), implica la verdadera integración a la sociedad (oyente) por parte de los miembros de la comunidad sorda. María Massone, es una de las pocas lingüistas que ha investigado sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en el sordo. Conjuntamente con Simón y Druetta exponen la necesidad de erradicar el supuesto de que el aprendizaje de la escritura se debe basar en la oralidad. Y además resaltan el hecho de que indudablemente el niño sordo al igual que el niño oyente se forma hipótesis sobre la lengua escrita, y será entonces labor del maestro reconocer cuáles son esas hipótesis y acompañarlo en ese proceso. El aprendizaje de la lengua escrita en el sordo implica que éste haga una serie de reflexiones metalingüísticas sobre dos lenguas, el español y su propia lengua, la lengua de señas. Estas reflexiones le

permitirán descubrir las diferencias de la estructura lingüística de ambas lenguas, y comprender que sólo el español se escribe, y que al escribirlo no se utiliza la estructura de la lengua de señas. Los autores, también consideran oportuno que los maestros estimulen la creación de diferentes tipos de textos escritos adecuados a distintas situaciones de comunicación. Al aprender la lectoescritura el sordo debe ser competente no sólo en la estructura gramatical del español, sino además debe ser coherente y congruente en la redacción del texto, así como considerar a quien va dirigido.

El aprendizaje de la lecto escritura se da cuando el sordo le otorga un valor, cuando descubre su uso y le da sentido en su propia vida cotidiana, más allá de las situaciones escolares. Se requiere desarrollar nuevos métodos para la enseñanza de la lectoescritura del español,²¹ el aprendizaje de la lengua escrita por parte de los alumnos sordos constituye un gran reto, pues su dominio le permitirá continuar con su aprendizaje y desempeñarse mejor en todos los ámbitos donde se encuentre.

Las funciones del profesorado sordo y oyente

Ahora bien, al tratar las funciones de los docentes en el modelo multilingüe intercultural, se requiere diferenciar las funciones de los maestros oyentes y de los maestros sordos. Por una parte, ambos deben tener la formación de distintas disciplinas como la pedagogía, psicología del desarrollo, psicolingüística, sociolingüística, así como en didácticas constructivistas. Y por la otra, debe haber diferencias en su formación, pues en el caso del maestro oyente, se requiere del aprendizaje y dominio de la LSM, del estudio de la historia y cultura de la comunidad sorda, así como capacitación en la enseñanza de segundas lenguas. En el caso del maestro sordo deberá estar formado en la lingüística de las lenguas de señas, y ser competente en la lengua escrita. Este perfil es el esperado debido a las funciones que cada maestro desarrollará. El objetivo principal del maestro oyente es enseñar el español como segunda lengua, en su forma escrita y oral, para lo cual debe saber gramática del español y lingüística de la lengua de señas y tener nociones de gramáticas comparadas. La función del maestro sordo deberá estar más allá de la transmisión de la LSM, pues es él quien tendrá a su cargo el abordaje de los contenidos curriculares.

Como puede observarse, el perfil profesional de los maestros Sordos y oyentes es el deseable, sin embargo, la situación actual de la formación profesional del maestro sordo está muy lejana a lo que se esperaría. Al observar la labor de los compañeros sordos en algunos CAM de la ciudad de México, o en escuelas particulares, donde además de enseñar la LSM a los maestros y a los padres de familia, fungen en los primeros grados de preescolar como el modelo para que los niños aprendan la lengua, se nota la falta de capacitación de estos maestros sordos que hoy en día comparten el aula con los maestros oyentes, su labor se encuentra subordinada a la del maestro oyente. Requieren de conocimientos de pedagogía, de psicología, diseño de planes y programas, etc., para estar en igualdad de circunstancias con respecto al maestro docente. Tenemos una deuda con nuestros alumnos sordos que hoy son adultos y que se han convertido en algunos casos en nuestros compañeros de trabajo. El no estar preparados para afrontar de la mejor manera su posición en el modelo bilingüe es consecuencia de la educación que han recibido. Es innegable que la gran mayoría de los sordos ha visto limitada sus posibilidades de formación en educación superior. Sin embargo, como señalan Massone, Simón y Druetta (2003) partamos de las condiciones actuales del profesorado sordo, propiciemos su formación académica y reconozcamos que sí pueden enseñar en este momento, por ejemplo, la ejecución de distintas actividades dentro de la comunidad escolar para que se dé la adquisición de la lengua de señas de forma natural por parte del alumno sordo.

21 El Grupo TESSERA que implementa el modelo educativo bilingüe desarrolla como parte de su plan de trabajo el método de la *Logogenia* (Radelli, 1993) para la adquisición del español teniendo como input la lengua escrita. Este método tiene como marco teórico la gramática generativa.

En el modelo de educación bilingüe intercultural, el sordo debe obtener y afianzar un papel protagónico no sólo para asegurar la transmisión de la lengua, sino para definir los objetivos que como escuela deseen alcanzar, así como para determinar cómo hacer partícipes a los oyentes (que conozcan la cultura de los sordos y sean aceptados por la comunidad) en el proceso educativo. El éxito a largo plazo de este modelo educativo dependerá de que toda la comunidad educativa acepte la idea de que todos en colegio sordos y oyentes deben definir sus responsabilidades, su tarea y compromisos.

Conclusiones

Los prejuicios sobre las lenguas de señas no son nuevos, por un lado nos revelan nuestra concepción de ser humano y del lenguaje. El estudio de las lenguas de señas es muy joven —y qué decir sobre la investigación de de las Comunidades Sordas—, comparado con la tradición en el estudio de las lenguas orales, sin embargo, estas investigaciones contribuyeron a ubicar a las lenguas de señas como lenguas naturales. Y, en alguna medida, a revisar nuevamente qué pasaba con respecto a la educación de la persona sorda.

Durante siglos al sordo se le ha considerado como un ser enfermo, “incapaz de comunicarse” a través de la lengua oral, pero esta percepción sería diferente si pensáramos que el sordo tiene una lengua diferente a la lengua oral, la lengua de señas. Es decir, si en lugar de partir de la idea preconcebida de que la persona sorda tiene que aprender a “escuchar” y a utilizar su aparato fonoarticulador para comunicarse, y en lugar de eso observáramos que el sordo utiliza las manos, el cuerpo, las gesticulaciones faciales, y el espacio en donde puede articular las señas, para comunicarse, apreciaríamos que el sordo tiene su propia lengua, una lengua de modalidad visogestual con características que la distinguen de las lenguas audio orales. Los sordos, por tanto, no serían vistos como enfermos, sino como miembros de una comunidad lingüística particular, y en razón de esto habría que proponer una planeación educativa para la enseñanza de la lengua de señas como lengua materna, así como la propuesta de un modelo bilingüe intercultural.

Implementar un modelo bilingüe intercultural ha sido la meta de varias escuelas públicas y privadas desde la década de los noventas del siglo pasado, sin embargo, esta labor es mucho más compleja que el uso de la LSM en la escuela, o de la presencia del asesor sordo en el salón de clases, es también acercar a la Comunidad Sorda a la escuela, es interactuar con la comunidad oyente, es revalorar qué escuela necesita el sordo pero determinada por el propio sordo, no por el oyente, y no menos importante, pensar en las estrategias necesarias para el aprendizaje del español como una segunda lengua.

La identificación de la Comunidad Sorda como un grupo lingüístico minoritario puso en la mesa la propuesta de un cambio en el modelo educativo que se traduciría en la implementación de un modelo bilingüe intercultural. Adoptar este modelo implica no sólo llevar la LSM al aula, añade aspectos fundamentales como el respeto a ambas lenguas —LSM-español—, a ambas culturas —una sorda y otra oyente—, así como el acercamiento de la comunidad Sorda a la escuela. Pero también requiere una discusión seria sobre el hecho de que es el sordo quien debe tener el papel de rector sobre el tipo de educación que necesita. Porque si hoy en día podemos discutir sobre la importancia de las lenguas indígenas, del derecho a la educación en la lengua materna, del respeto a los derechos humanos, del logro de una sociedad que se aprecie por su diversidad, tolerancia y respeto a la diferencia, también habría que discutirse por qué la educación de la personas sordas, sigue siendo impuesta por la sociedad oyente, y no generada y ejecutada por la propia sociedad silente. ¿Por qué aun no se reconoce que los sordos son los únicos que saben qué tipo de educación necesitan?

Si deseamos un mundo mejor, un mundo donde quepan diferentes mundos, un mundo donde la diversidad de las lenguas no sea un impedimento para tener acceso a la educación, necesitamos reconocer quiénes

somos, dónde estamos, qué tenemos, qué necesitamos, con quiénes convivimos, qué nos corresponde hacer —oyentes y sordos— para poder iniciar un recorrido hacia el respeto real por la diversidad.

Referencias

- Álvarez-Alcántara, J. E. (2002). *Orientaciones y sugerencias para la atención educativa de las niñas y los niños indígenas que presentan necesidades educativas especiales*. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. México.
- Arango, G., Couret, G., Jackson, D., de la Machorra, A., Martínez, V., Mora, N., Pedraza, L., Velarde, M. y Aroche (1985). *Mis primeras señas II*. Serie de cuadernos didácticos. Dirección General de educación Especial. Secretaría de educación Pública. México.
- Arango, G., García-Lanz, H. & Jackson D. (1983). *Mis primeras señas*. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Especial. México.
- Bravo-Ahúja, G. R. de. (1992). The process of bilingualism in a multiethnic context. *International Journal of the Sociology of language*, 96: 45-52.
- Conrad, R. & Weiskrantz, B. C. (1984). Deafness in the 17th Century: Into Empiricism. *Sign Language Studies*, 45, 291-399.
- Cruz-Aldrete, M. (2008). Gramática de la Lengua de Señas Mexicana. Tesis de doctorado. El Colegio de México. México.
- Cruz-Aldrete, M. & Sanabria, E. (2006). Algunos aspectos sociolingüísticos de la comunidad Sorda en México. Universidad de Sonora, Hermosillo. México.
- Diario Oficial de la Federación México. (2005), 10 de junio. “Ley General de las Personas con Discapacidad.
- Emmorey, K. (2002). *Language, Cognition and the Brain. Insights From Sign Language Research*. Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Estrada, Z. (2006). Lingüística descriptiva y educación bilingüe. En R. Terborg y L. García-Landa (coordinadores) *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Volumen I. pp. 215 – 234. UNAM, CELE. México.
- Faurot, K., Dellinger, D., Eatough, A. y Parkhurst, S. (1999). *Lenguaje de signos mexicano: La identidad como lenguaje del sistema de signos mexicano*. Instituto Lingüístico de Verano. A.C.
- Fernández-Viader, M. P. (1996). *La comunicación de los niños sordos. Interacción comunicativa padres-hijos*. Barcelona: Confederación Nacional de sordos de España. Fundación ONCE.
- Fridman B. (1996a). Verbos y espacios mentales en la Lengua de Señas Mexicana. *Lengua y Habla. Revista del Centro de Investigación y Atención Lingüística C. II. A. L.*, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes Mérida, Venezuela. 1.2, 1-18.
- Fridman B. (1996b). “La comunidad silente de México: Una etnia ignorada”. Seminario de Teorías de frontera. En proceso de publicación por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Fridman, B. (1998). Sociedad y naturaleza: Encuentros y desencuentros en el cuerpo de cada cual. *Géneros de la Universidad de Colima* 13: 1-19.
- Fridman, B. (2001). *Iniciativa de Ley Federal para la cultura del sordo*. (manuscrito inédito).
- Huet-Herrera, S. (1983). Datos biográficos del Prof. Eduardo Huet. Fundador y primer director de la Escuela Nacional de sordomudos de México. Manuscrito inédito.
- Jackson D. (1981). “Un enfoque objetivo del lenguaje manual”. En D. Jackson (Ed.), *Audición y Lenguaje en Educación Especial: experiencia mexicana*. México: Secretaría de Programación y Presupuesto. Unidad de Promoción Voluntaria.
- Johnson, R. (1991). Sign Language, culture & community in a traditional Yucatec Maya Village. *Sign Language Studies*, 73: 461- 474.
- Jullian-Montañés, C. (2001). *Génesis de la comunidad silente en México. La Escuela Nacional de sordomudos (1867 a 1886)*. Tesis de licenciatura. Sin publicar. México: UNAM.

- Klima, E. S. & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lane, H. (1984). *When the mind hears. A history of the deaf*. New York: Random House.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid, Alianza.
- Massone, M. I., Simón, M. & Druetta, J. C. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. Colección Estudios de la Minoría sorda. Libros en red.
- Meadow, K. (1980). *Deafness and Child Development*. Los Ángeles, CA.: University of California Press.
- Muñoz, H. (2006). Educación intercultural y política de lenguaje en México. En Terborg. R. & García-Landa, L. (coord.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. UNAM. México. pp. 235-254.
- Radelli, B. (1993). Naturaleza del lenguaje y problemas para la rehabilitación de niños sordos. *Memorias del segundo encuentro de lingüística en el Noroeste*. División de Humanidades, Universidad de Sonora.
- Sánchez, C. M. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Centro Profesional para sordos CEPROSORD. Caracas, Venezuela.
- Secretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal (2004). *Diccionario Español-Lengua de Señas Mexicana*. DIELSEME. (Edición en Disco Compacto ISBN 970-18-8538-4).
- Smith Stark, Thomas C. (1990). Una comparación de las lenguas manuales de México y Brasil. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. El Colegio de México. Trabajo inédito.
- Smith-Stark, T. (1986). La lengua manual mexicana. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. El Colegio de México. Trabajo inédito.
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure. An outline of the visual communication systems of the American Deaf*. Studies in Linguistics, Occasional Papers, 8. Buffalo: University of Buffalo. [*Sign Language Structure* 1978, 1993, Silver Spring, Md. Linstok Press].
- Tamayo, J. L. (1972). *Benito Juárez: Documentos, Discursos y Correspondencias*. (4 vols.). México: Editorial Libros de México. S.A.
- UNESCO (1953). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París, Francia.
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París, Francia.
- UNICEF (1999). *Estado mundial de la infancia*. Nueva York.

La Alfabetización Emocional de los Alumnos sordos

Emotional Alphabetization of deaf students

Marian Valmaseda Balanzategui

Resumen

Tradicionalmente, los aspectos relativos al desarrollo personal, social y emocional, no han formado parte del conjunto de objetivos educativos que constituyen lo que podríamos denominar el “núcleo duro” de las decisiones educativas respecto a los alumnos sordos. No obstante, en los últimos años se está produciendo un creciente interés por estas cuestiones. En este artículo se abordan algunas de las dificultades que pueden presentar los alumnos sordos en su desarrollo socio-emocional, incluyendo investigaciones recientes de la Teoría de la Mente, aspecto cognitivo muy vinculado a ciertas habilidades sociales. En segundo lugar, se exponen algunos de los factores que pueden estar influyendo en el desarrollo social y personal de los niños y jóvenes sordos. Y, por último, esbozamos el papel de la escuela en la promoción del bienestar socio-emocional de estos alumnos.

Palabras clave: desarrollo socio-emocional, alumnos sordos, Teoría de la Mente.

Abstract

Traditionally, the aspects related to the personal, social and emotional development have not been part of the educational objectives that constitute what we could call “the hardcore” of the educational decisions about the deaf students. However, in the last years, a growing interest for these issues has developed. This article tackles some of the difficulties that deaf students can face in their socio-emotional development; it includes some recent research on the Mind Theory, cognitive aspects closely related to certain social abilities. In second place, some factors that may be influencing in the social and personal development of deaf children and youngsters are presented. Finally, we present a draft of the role of schools in the promotion of the socio-emotional wellbeing of these students.

Key words: Socio emotional development, deaf students, Mind Theory.

Introducción

Por lo general, cuando abordamos el tema de la educación de las alumnas y alumnos sordos²² nos preocupan cuestiones referidas al tipo de adaptaciones del currículo que estos alumnos precisan, al enfoque comunicativo y educativo -sea monolingüe o bilingüe con Lengua de Señas- que puede resultar adecuado, a las estrategias más eficaces para la enseñanza de la lengua oral y de la lengua escrita, al empleo de ayudas técnicas y sistemas aumentativos de comunicación, etc. No es, por tanto, de extrañar que la mayor parte de la bibliografía existente y de la formación dirigida a maestros y educadores de niños sordos se centre en estas cuestiones (Valmaseda, 2004).

Los aspectos relativos al desarrollo social, emocional, no han formado parte de ese conjunto de objetivos educativos que constituyen lo que podríamos denominar el “núcleo duro” de las decisiones educativas respecto a los alumnos sordos. Esto no significa que no hayan sido y sean objeto de reflexión y, en muchas ocasiones, fuente de preocupación para los educadores de estos niños. Preocupación que se hace más patente cuando los profesores se encuentran con un alumno o alumna que presenta “problemas de comportamiento” o “problemas de adaptación social” o incluso ciertos “problemas de personalidad o de salud mental“. En estos casos, los aspectos sociales, emocionales y personales del alumnado sordo pasan a ser uno de los focos de atención prioritarios pero lo hacen desde la perspectiva de la problemática, de la alteración.

Afortunadamente, en los últimos años, en el campo educativo se está produciendo un creciente interés por los aspectos emocionales, afectivos y relacionales. Un ejemplo claro de lo que decimos lo encontramos en la gran producción de investigaciones, materiales y programas desarrollados para la mejora del desarrollo emocional, de las habilidades sociales, de la autoestima etc., en el ámbito escolar (ver Bisquerra, 2008, donde se recoge una relación de materiales en castellano). Todos ellos surgen del convencimiento de que un adecuado autoconcepto, un sentimiento de seguridad personal, y la capacidad de establecer adecuadas relaciones sociales, favorecen los procesos de aprendizaje en la edad escolar y los procesos de inserción social y laboral en la vida adulta.

En esta línea, una de las aportaciones que más ha influido en la toma de conciencia de la importancia de considerar en la educación también la educación emocional proviene de los trabajos de Gardner (1995), quien propuso la teoría de las inteligencias múltiples. Según este autor no existe un único tipo de inteligencia que resulte esencial para el éxito en la vida sino más bien un abanico de distintas habilidades o competencias que nos permiten resolver problemas o elaborar productos muy diferentes. Este autor distingue siete tipos de inteligencia: dos a las que considera inteligencia académica (la verbal y la lógico-matemática), la inteligencia espacial, la cinestésica, la musical y, por último dos que incluye bajo el epígrafe de inteligencias personales: la interpersonal y la intrapersonal. Estas inteligencias son la base de lo que conocemos como “inteligencia emocional” término ampliamente divulgado a partir de la publicación del mismo título de Goleman (1996).

Resulta cada vez más claro que cuando los niños se enfrentan al aprendizaje sin algunas destrezas sociales y emocionales clave, no están en una situación favorable para aprender y pueden tener dificultades en años de escuela y presentar problemas conductuales, emocionales y académicos durante toda su vida (FAN, 2000). El desarrollo de ciertas habilidades sociales como la capacidad de cooperar, de trabajar en grupo, de negociar en los conflictos etc., son de gran importancia en las relaciones sociales para, por ejemplo, mantener relaciones de amistad o de cara a la futura inserción laboral en la vida adulta. Además, una buena autoestima, un adecuado autoconocimiento emocional junto a la capacidad para enfrentarse a situaciones de estrés son promotoras de bienestar personal y de gran importancia para prevenir posibles problemas en el ámbito de la salud mental.

22 Los alumnos objeto de este artículo son alumnos con graves pérdidas de audición (profundas o severas) y prelocutivas.

Esta atención a los aspectos sociales, personales y emocionales de los alumnos conecta con una preocupación de buena parte de investigadores y educadores que trabajan con alumnos sordos, ya que un buen número de niños y jóvenes sordos pueden tener más dificultades en alcanzar un desarrollo armónico de su personalidad y mayor probabilidad de desajustes personales, sociales y emocionales en la vida adulta (Hindley, 2000).

Se hace pues necesario reflexionar acerca de, y planificar la “educación emocional” de nuestras alumnas y alumnos sordos e incluirla de manera explícita en las decisiones educativas y curriculares.

En este sentido, no nos parece acertado utilizar el término de “Inteligencia Emocional” ya que, si bien es un término muy utilizado y ampliamente difundido en nuestro entorno cultural puede interpretarse como algo que se tiene o no se tiene, que es fijo e inamovible y sobre todo que es algo “del” sujeto, del alumno. Entendemos que resulta más adecuado utilizar un término que puede ser interpretado más evolutivamente y, sobre todo, en un contexto de enseñanza-aprendizaje. De ahí que el término “educación emocional” se ajuste mejor al objetivo que queremos transmitir. Es precisamente con esta intención de marcar la intencionalidad, el papel de la escuela y de los profesores por lo que hemos utilizado en el título de este artículo “alfabetización emocional” término ampliamente utilizado en el Reino Unido aunque con menor difusión en nuestro entorno. Y lo hemos resaltado porque cuando se alude a la alfabetización nadie piensa en algo con lo que un niño o niña llega a la escuela. Cuando se alude a alfabetización el peso fundamental se coloca en el papel del entorno educativo, en las medidas intencionales educativas, en los procedimientos pensados que un educador pone en marcha para que un niño pueda alfabetizarse, es decir llegar a decodificar, comprender y así acceder a todo un mundo de significados compartidos que potencia su incorporación social y cultural.

Alfabetización emocional es un término atribuido a Steiner (Steiner y Perry, 1997) y alude a la habilidad que tenemos las personas para reconocer, comprender, expresar de forma socialmente adecuada y manejar nuestras propias emociones así como reconocer, comprender y responder de manera apropiada a las emociones expresadas por los demás. Utilizando el símil de la alfabetización lectora, una persona alfabetizada emocionalmente es capaz de leer o decodificar signos y símbolos: signos fisiológicos, expresiones faciales y otros elementos no verbales de la comunicación y de las situaciones interpersonales. Puede también crear hipótesis acerca del significado de la situación empleando distintos tipos de estrategias. Siguiendo con el símil tanto la alfabetización lectora como la emocional pueden ser enseñadas, enseñanza que, en algunos casos deberá ser adaptada o adecuada a las necesidades específicas que puedan plantear algunos alumnos. Lo importante es que, al igual que la alfabetización lectora, se trata de un objetivo educativo que debe ser planificado. Pero además, y siguiendo con el símil, al igual que nadie podrá enseñar a leer a otro si a su vez no está alfabetizado y conoce estrategias educativas para hacerlo, de la misma manera no será posible alfabetizar emocionalmente si uno mismo no lo está (o lo está de manera insuficiente) y si no conoce estrategias educativas para hacerlo.

En las siguientes páginas abordaremos algunas de estas cuestiones. En primer lugar, expondremos algunas de los riesgos que pueden presentar los alumnos sordos en su desarrollo socio-emocional, incluyendo investigaciones de la Teoría de la Mente, aspecto cognitivo muy vinculado a ciertas habilidades sociales. En segundo lugar, analizaremos algunos de los factores que pueden estar influyendo en el desarrollo social y personal de los niños y jóvenes sordos. Y, por último, esbozaremos el papel de la escuela y de los educadores en la promoción del bienestar socio-emocional de los alumnos sordos.

Posibles riesgos de las alumnas y alumnos sordos en su desarrollo social y personal

Antes de comenzar este apartado debemos hacer algunas consideraciones. La más importante, recordar que, al igual que en cualquier ámbito del desarrollo humano, también en éste existen importantes diferencias individuales entre los niños y jóvenes sordos. Contrariamente a una idea ampliamente difundida en décadas pasadas, las personas sordas no “tienen” unas características o rasgos específicos de personalidad ni “son” más inmaduras socialmente. Sería más adecuado señalar que muchos niños y jóvenes sordos conviven con factores de riesgo social y de riesgo psicopatológico, es decir, con circunstancias que pueden limitar su desarrollo social o conllevar mayor riesgo en su salud mental (Valmaseda, 2004).

Un buen número de investigaciones indican que los niños y jóvenes sordos pueden tener dificultades para desarrollar una buena competencia social, es decir, dificultades para controlar sus impulsos, para desarrollar un adecuado concepto y autoestima, para reconocer y expresar emociones y sentimientos, para desarrollar empatía, para evaluar afectos o emociones que resultan de ciertos actos o, para establecer procesos de atribución de causa entre ciertos acontecimientos. Las características más frecuentemente adjudicadas a los niños y jóvenes sordos son: mayor impulsividad, egocentrismo, inmadurez social y pobre autoconcepto. Un buen número de alumnos sordos parece tener dificultades para organizar y regular la conducta, para tolerar la frustración, para sublimar los impulsos agresivos y expresarlos de forma socialmente aceptable utilizando para todo ello energía intelectual, es decir, pensando. Asimismo pueden mostrar comportamientos inadecuados ligados a inferencias inexactas en relación a la causa de los acontecimientos y encontrar difícil diferenciar entre los acontecimientos accidentales y los intencionales. Por último, los niños sordos pueden tener un pobre concepto de sí mismos y una baja autoestima (para una revisión, ver Greenberg y Kusche, 1989; Meadow 1980).

Insistimos una vez más que en ningún caso deben considerarse estas características como rasgos de personalidad de los niños y jóvenes sordos, sino más bien como características de un desarrollo social y personal inmaduro producto de las interacciones con el medio social en el que crecen.

En los últimos años un nuevo campo de investigación, el relacionado con la Teoría de la Mente (TM), está aportando nuevos datos que nos ayudan a comprender con mayor profundidad algunos aspectos del desarrollo cognitivo-social de las niñas y niños sordos.

La TM es la habilidad para comprender que otras personas tienen estados mentales (esto es, pensamientos, sentimientos, deseos y creencias) que pueden ser diferentes a los propios. Como señalaron Premack y Wooldruff (1978), una persona tiene Teoría de la Mente si adjudica estados mentales a sí mismo y a los demás. Dado que los pensamientos, deseos y creencias de los demás no son directamente observables, deben ser inferidos y es la TM la competencia cognitiva que nos permite realizar esas inferencias. Su importancia radica en que, a partir de ellas, comprendemos y predecimos la conducta. Un niño con TM sabe que las acciones de las personas pueden predecirse o ser explicadas en base a lo que esas personas piensan o sienten. Astington (1993) señala que este tipo de conocimiento social permite al niño comprender muchos aspectos de la vida social tales como las sorpresas, los secretos, los engaños, las mentiras o las equivocaciones.

El estudio de la adquisición temprana de la TM por parte de los niños se ha convertido en un foco central de investigación en la psicología del desarrollo. Las raíces de la TM se encuentran ya en el primer año de vida pero es a los 2-3 años cuando los niños comienzan a comprender que los deseos van vinculados a acciones y que los deseos propios y los de los demás pueden ser diferentes. Alrededor de los 4 años se desarrolla una teoría de la mente “representacional” por la que los niños comprenden que los estados mentales no

reflejan directamente la realidad sino que son interpretaciones del mundo que pueden ser verdaderas o falsas y, lo que es importante, que estas interpretaciones llevan a las personas a actuar de forma apropiada o inapropiada. La transición de una teoría mentalista rudimentaria a una teoría representacional de la mente supone uno de los mayores cambios en la comprensión de la mente por parte de los niños y a la larga constituye una importante sofisticación cognitiva.

Una de las medidas más utilizadas para determinar si un niño tiene TM es la falsa creencia. Wimmer y Perner (1983) fueron los primeros en introducir una tarea de falsa creencia que se ha convertido en estándar en la investigación. Usando muñecos se representan al niño una serie de acontecimientos en los que uno de los personajes cambia la localización de un objeto en ausencia del otro personaje. Una vez que el segundo personaje vuelve a escena, se le formulan al niño una serie de preguntas acerca de dónde ira este segundo personaje a buscar el objeto, donde cree que está, y si sabe dónde está y que el primer personaje lo ha cambiado de lugar. Se trata de una tarea cognitiva que exige del niño la capacidad de disociar la realidad de la creencia.

Los niños menores de cuatro años no pueden reconciliar el conflicto que se provoca entre la realidad y su propio conocimiento de la verdad (esto es, que el objeto está ahora guardado en otro lugar), y la falsa creencia del segundo personaje, del muñeco que no había estado presente en la situación (que “piensa” que el objeto sigue estando donde él lo dejó) y por lo general tienden a responder a las preguntas desde su propia óptica, desde la realidad. Numerosas investigaciones han señalado que esta competencia para diferenciar entre realidad y creencia y responder desde la perspectiva del personaje ausente es adquirida por los niños alrededor de los cuatro años de edad.

El estudio de la TM en niños sordos ha atraído la atención de numerosos investigadores. La primera investigación fue la llevada a cabo por Peterson y Siegal en 1995. Estos autores estudiaron a un total de 26 niños sordos profundos en edades comprendidas entre los 8 y los 13 años de edad. Cuando se les aplicó la tarea de falsa creencia encontraron que sólo un 35% de los niños sordos realizaban correctamente la tarea. Teniendo en cuenta que, como ya hemos señalado, se trata de una tarea que se resuelve alrededor de los cuatro-cinco años de edad, los resultados obtenidos indicaban que un altísimo porcentaje de niños sordos mostraba dificultades en la TM.

Diversas investigaciones posteriores (todas ellas realizadas con niños con sordera severa o profunda y prelocutiva, hijos de padres oyentes), coinciden en afirmar que los sordos, en comparación con los oyentes, tienen un retraso en el desarrollo de la TM de al menos tres-cuatro años (ver, entre otros, Gonzalez y Quintana, 2006; Lundly, 2002; Peterson *et al.*, 2005; Rimmel *et al.*, 2001).

Sin embargo, no todos los niños sordos presentan dificultades o retrasos en la TM. De hecho, los niños sordos hijos de de padres sordos signantes y, por tanto, “nativos” de la Lengua de Señas, resuelven las tareas de falsa creencia a la misma edad que sus iguales oyentes (Courtin, 2000; Schick et al, 2007; Woolfe, Want y Siegal, 2002).

Estos resultados apuntan al poderosísimo efecto que tienen las experiencias conversacionales en el desarrollo de la TM. El hecho de que, en edades tempranas, muchos niños sordos no participen de las experiencias verbales de los otros, tanto iguales como adultos, cuando explican sus sentimientos, cuando analizan sus creencias erróneas, cuando piden a los otros explicaciones sobre sus actos, etc., parece contribuir a un retraso en la comprensión de los estados mentales de los otros. Y esta es la situación en la que se encuentra la mayor parte de niños sordos que crecen en contextos familiares oyentes. Estos niños no tendrían acceso a las conversaciones espontáneas que frecuentemente suceden a su alrededor en el entorno ya que incluso en aquellos casos en que los padres acompañan sus producciones orales con signos, éstos sólo se producen cuando los mensajes se dirigen directamente hacia el niño en una relación tú a tú, pero no forman parte

de la comunicación cuando la comunicación se dirige a otros miembros de la familia con lo que esos intercambios comunicativos no resultan accesibles a los niños sordos, mientras que sí lo son para sus hermanos oyentes. Por otra parte, y como señalan Vaccari y Marchark (1997), dado que los niños son aún pequeños, los padres oyentes no han tenido aún posibilidades de desarrollar un dominio suficiente en la comunicación signada como para optimizar las interacciones sociales con sus hijos sordos y conversar libremente acerca de temas imaginarios y no observables como son las creencias. En consecuencia, los niños sordos sufrirían una deprivación conversacional que tendrá implicaciones en la ejecución de tareas de falsa creencia. Incluso los niños con hipoacusias moderadas pueden estar en riesgo, ya que, como señala Moeller (2007), para beneficiarse de estas conversaciones entre otros miembros de la familia los niños deben ser capaces de participar en conversiones múltiples, lo que es difícil incluso para niños con buen aprovechamiento auditivo en situaciones ruidosas y con reverberación. En contraste, los niños sordos de padres sordos signantes tienen oportunidades tempranas para conversar acerca de las creencias de los demás y para formular y comprender que esas creencias pueden ser falsas.

Pero, además de las experiencias conversacionales tempranas hay numerosa evidencia que indica que la competencia sintáctica, semántica o morfológica en lengua oral o de signos se correlaciona con la ejecución en las tareas de TM (De Villiers, 2005; Schick *et al.*, 2007; para una revisión ver Milligan *et al.*, 2007). Un papel particularmente relevante parecen jugar las estructuras sintácticas completivas que permiten incluir falsas proposiciones en juicios que son verdaderos (p.e.: “Ana sabe que Elena cree que su coche está en el garaje” siendo que Elena está equivocada porque su coche está en realidad aparcado en la calle). También se obtienen correlaciones significativas entre las tareas de TM y narraciones espontáneas acerca de estados cognitivos (Peterson y Slaughter, 2006).

¿Y los alumnos con Implante coclear?

En los últimos años, cada vez con mayor frecuencia nos encontramos en las aulas con alumnos a los que se les ha realizado un Implante Coclear. Se trata de un dispositivo electrónico que transforma los sonidos y ruidos del medio ambiente en energía eléctrica capaz de actuar a través de una serie de electrodos sobre las aferencias del nervio coclear desencadenando una sensación auditiva en el individuo.

El corpus de investigaciones de que disponemos sobre los niños que utilizan IC indica que esta tecnología puede tener efectos muy positivos en la percepción y producción del habla, en el lenguaje oral, en el desarrollo de la lengua escrita y en los rendimientos académicos (ver entre otros, Connor y Zwoland, 2004; Geers, 2006; Svirsky 2002; Marscharck, *et al.*, 2007). Sin embargo, el número de investigaciones acerca del desarrollo social, personal y emocional de los niños con IC es muy inferior al de investigaciones centradas en el desarrollo del lenguaje oral y los resultados muestran una gran variabilidad.

En algunos casos los investigadores no encuentran diferencias entre los niños sordos con o sin IC. En esta línea, Knutson *et al.* (1997) observaron a niños de 3-12 años en una simulación de laboratorio en la que los niños debían intentar entrar en un grupo de oyentes o en una situación de juego en la clase. Los resultados indicaron que estas situaciones seguían siendo problemáticas para los niños con IC. El estudio fue replicado y extendido por Boyd, Knutson y Dahlstrom (2000) señalando que los niños con IC necesitan ayuda en situaciones de interacción social y de aceptación social. Con posterioridad, Tye-Murray (2003) analizó una amplia muestra de 181 niños con IC en situación de conversación con un interlocutor oyente concluyendo que en las diadas niño implantado-oyente se producen más rupturas comunicativas y más tiempos de silencio que en las diadas niño oyente-oyente.

En relación a las investigaciones sobre TM los resultados arrojan también algunas contradicciones. Veamos dos ejemplos. Peterson (2004) evaluó un grupo de 52 niños sordos (ninguno de ellos era signante nativo) de

4-12 años de edad con una batería de tareas de falsa creencia. En el grupo había 26 niños sordos “orales”, 13 de los cuales tenía un IC. Peterson no encontró diferencias significativas entre los niños con IC y el resto de alumnos sordos concluyendo que los niños con IC muestran un retraso similar a sus iguales sordos con audífonos o signantes tardíos.

Una segunda investigación que matiza en parte estos resultados es el publicado recientemente por Rimmel y Peters (2008) en el que estudian a 30 niños con IC (3-12 años). Los datos indican que los niños con IC y buenas habilidades lingüísticas son mejores que otros niños sordos sin IC (a excepción de los niños sordos signantes nativos) en comprender las motivaciones y pensamientos de las personas. En los niños estudiados observaron una secuencia ligeramente atípica en la adquisición de la TM tal vez debido a las experiencias sociales atípicas. Según los autores, los resultados sugieren que el IC puede mejorar la competencia en lengua oral lo que a su vez tendría efectos positivos en el desarrollo de la TM al incrementar la frecuencia y riqueza de las interacciones lingüísticas con iguales y adultos y el acceso al lenguaje mentalista.

Los datos obtenidos hasta el momento nos indican que dos aspectos son fundamentales para el desarrollo de una adecuada TM y, como consecuencia, de la competencia cognitiva-social asociada. Por un lado, el contar con un instrumento lingüístico de calidad en términos semánticos y sintácticos. Pero, sobre todo, el participar en la etapa infantil, tanto de forma directa como indirecta, de situaciones de interacción social en las que haya referencias significativas a estados mentales y emocionales relacionados con ciertas conductas.

Algunos factores que influyen en la competencia social y el desarrollo personal y emocional de las alumnas y alumnos sordos.

Señalábamos con anterioridad, que pueden existir importantes diferencias entre los niños y jóvenes sordos en cuanto a su desarrollo personal y social. Las diferencias encontradas nos llevan a preguntar acerca de cuáles son las condiciones en las que crecen y se desarrollan estos niños y que pueden constituir obstáculos o factores de riesgo en su desarrollo. Sólo desde una comprensión lo más amplia y profunda posible de estos aspectos y de su influencia, podremos poner en marcha medidas educativas que traten de paliar, mejorar y/o modificar las condiciones de nuestros alumnos sordos. Los factores subyacentes pueden ser diversos. Nosotros resaltaremos tres de ellos relacionados con el entorno social en el que los niños crecen y, por tanto, susceptibles de ser modificados (ver Valmaseda, 2004). Desde un modelo ecológico el desarrollo de los niños sólo puede ser entendido en relación a la naturaleza de las interacciones que se establecen entre los diferentes entornos sociales y el propio niño (Bronfenbrenner, 1979). Desde esta perspectiva se atiende a la capacidad que muestran las personas del entorno para proporcionar experiencias sociales y emocionales y para sustentar el desarrollo de los niños ya que cuando en los entornos sociales hay dificultades para proporcionar adecuadas oportunidades para el desarrollo, los niños estarán en desventaja.

- ***Dificultades para aceptar al niño sordo cómo es y devolverle una imagen positiva de sus potencialidades.***

Uno de los aspectos que más contribuyen al desarrollo de un adecuado autoconcepto, autoestima y equilibrio personal es el sentimiento de ser querido y aceptado como uno es. Esta aceptación se traduce en multitud de mensajes tanto verbales como no verbales que se reciben desde edades tempranas, primero en el ámbito familiar y, más tarde, en el escolar y social.

Ámbito familiar: En el caso de las niñas y niños sordos, son bien conocidas las reacciones más habituales por parte de los padres oyentes cuando se enfrentan a la noticia de la sordera de su hijo: rechazo, incredulidad, depresión... y un “peregrinaje” por diversos especialistas. Estas reacciones son perfectamente comprensibles y esperables ante la situación de crisis que los padres viven (Luterman, 1985). Lo importante es orientar

y ayudar a los padres a elaborar progresivamente ese duelo que supone la pérdida del hijo “deseado” o “imaginado” y el inicio de un proceso de aceptación del hijo “real”, fortaleciendo el papel de padres y promoviendo la visión de su hijo como niño y no como deficiente auditivo. Sin embargo, en muchas ocasiones sucede justamente lo contrario, algunos programas de intervención focalizan aún más la mirada de los padres sobre el déficit de su hijo y promueven en los padres el desarrollo de un papel rehabilitador.

Ámbito escolar. No es raro encontrar en muchos profesores una idea subyacente relacionada con una supuesta menor capacidad de los alumnos sordos. Por ejemplo, la idea tan preponderante en los años 60 y 70 que adjudicaba a las personas sordas dificultades para la abstracción aún se encuentra implícita en muchas prácticas escolares, lo que lleva a poner en marcha ciertas prácticas educativas que no hacen sino corroborar esta idea (profecía autocumplida). Por otra parte, algunos contextos escolares suponen una restricción en el acceso a grupos de iguales sordos. En aras de una mal entendida “normalización” se limita que el niño sordo tenga posibilidades de establecer relaciones sociales con otros niños sordos. Esta ausencia de referentes iguales a uno mismo puede constituir asimismo un factor de riesgo (Hindely, 2000). En esta línea diversas investigaciones señalan que las interacciones sociales y comunicativas con otros niños (iguales o algo mayores) mejoran la habilidad para comprender los estados mentales de los otros (Perner *et al.*, 1994; Ruffman *et al.*, 1998). Los alumnos escolarizados conjuntamente con otros alumnos sordos ya sea en contextos de integración o en contextos de educación bilingüe (Lengua de señas-Lengua oral) en los que los alumnos sordos y oyentes comparten un sistema de comunicación fluido, presentan un mejor autoconcepto que los alumnos que se encuentran en situaciones de integración individual (Silvestre y Ramspott, 2003).

Entorno social. Por último, otro aspecto también vinculado es el estatus que la sordera tiene en nuestra sociedad. ¿Qué prestigio social tienen las personas sordas? ¿Y la Lengua de Señas? ¿Existen en el entorno de los niños sordos personas sordas con alguna influencia social?. A modo de ejemplo, en España, en los últimos años se ha producido un cambio espectacular en la consideración social hacia las personas ciegas. La presencia de una organización económicamente poderosa como la ONCE ha favorecido el que un buen número de personas ciegas se hayan incorporado en ámbitos profesionales, económicos y de gestión con un “poder” que hace algunos años era inimaginable. Las personas ciegas son contempladas en la actualidad como personas que pueden ser cantantes, economistas, ejecutivos de empresa, o incluso realizar arriesgadas actividades deportivas como la escalada de alto nivel.

La presencia de personas sordas “exitosas” modifica la percepción social y ofrece a los niños y jóvenes sordos modelos “prestigiosos” con los que identificarse. Por ejemplo, hace algunos años el Oscar a la mejor actriz ganado por la estadounidense Marlee Matlin tuvo como efecto “valorizar” la Lengua de Señas y a las personas sordas que la emplean. Por el contrario, una sociedad en la que no existen personas sordas de prestigio o que sólo prestigia a aquellos que se parecen mucho a los oyentes (“¡es increíble, nadie diría que es sordo!”, “¡si habla como nosotros!”) puede favorecer un sentimiento de inferioridad e inadecuación en muchos niños y jóvenes sordos.

- **Sobre-Protección**

Ante el temor de que sus hijos sordos puedan sufrir algún accidente o ser rechazados por otros niños o adultos, muchos padres impiden a sus hijos realizar de manera independiente actividades que, sin embargo permiten e incluso fomentan en hijos oyentes. Algo tan simple como que el niño o niña sorda juegue de manera independiente en el parque o que el joven sordo salga con amigos a pasear o al cine se convierten en algunos casos en experiencias excepcionales. La sobre-protección en el ámbito familiar se refleja también en una menor consistencia en el establecimiento de límites a la conducta de los hijos (o de los nietos en el caso de los abuelos). Es clásico el trabajo de Gregory (1976) quien estudió 122 familias oyentes indicando

que más de la mitad de las madres permitían mayores concesiones y ponían menos límites a sus hijos sordos que a sus hijos oyentes.

También las escuelas pueden ser a menudo sobre-protectoras en el sentido de ofrecer a los alumnos pocas oportunidades para tomar decisiones por sí mismos y, por tanto, para desarrollar autonomía y madurez social. De hecho la sobre-protección en la medida en que genera un sentimiento de dependencia es un factor íntimamente ligado a la inmadurez y a la sensación de ser poco eficaz. Como señalan Greenberg *et al.* (1984), muchos niños y jóvenes sordos crecen con la sensación “soy sordo y van a cuidar de mí”, que después se traduce en “soy sordo, luego no soy responsable” o “no soy suficientemente listo como para ser responsable por eso los demás tienen que cuidar de mí”. La sobre-protección conlleva una menor asunción de responsabilidad y de autonomía y el desarrollo de un autoconcepto negativo, vinculado a la “no capacidad”.

- **Dificultades comunicativas.**

Un primer aspecto al que aludiremos en este apartado se refiere al *uso de la acción*. Cuando los niños son pequeños o existen dificultades para compartir con ellos un código comunicativo, es muy habitual recurrir a la acción como forma de corregir un comportamiento inadecuado especialmente si éste comporta cierto riesgo para el propio niño (Schlesinger y Meadow, 1972). Los padres a menudo señalan que dado que sus hijos no les comprenden no tienen otras opciones para socializar a los niños. Por ejemplo, si el niño pretende cruzar una calle cuando no debe, el adulto puede sujetar físicamente al niño e incluso transmitirle de manera clara a través de la expresión facial que no debe hacerlo. Pero, si no se añade nada más, si el niño es simplemente retirado de la situación y no recibe explicaciones adicionales, no aprenderá qué es exactamente lo que debe hacer y lo que no y, sobre todo, qué debe hacer en la próxima ocasión y por qué. Aplicado a las situaciones sociales, ante una conducta socialmente inadecuada, si el niño recibe pocas explicaciones no aprenderá qué está bien y qué no, ni cómo su comportamiento influye en los otros o de qué manera puede mejorar la situación. Por el contrario, aprenderá de sus padres y profesores que el problema se soluciona con una conducta de evitación y/o con una acción física, por lo que no será de extrañar que el propio niño en situaciones similares con otros interlocutores actúe de igual manera, esto es, a través de la acción con escasa mediación verbal. Por otra parte, al no internalizar el lenguaje como regulador de la acción no puede emplearlo como guía interna para mediar entre el impulso y la acción, con lo que no es de extrañar que a menudo los niños sordos muestren una conducta impulsiva. Diversas investigaciones han señalado que la impulsividad correlaciona negativamente con la competencia lingüística; es decir que mayores cotas de conducta impulsiva correlacionan con una limitada comunicación y, por el contrario, mayores niveles de comunicación correlacionan con mayor regulación conductual.

Un segundo aspecto se refiere al *escaso input referido a lenguaje emocional y mentalista*. Los niños sordos cuentan con un vocabulario muy restringido para expresar conceptos emocionales, para dar nombre a los sentimientos y emociones y relacionarlos verbalmente con sus antecedentes y consecuentes. A menudo los usos y las referencias del lenguaje que se emplean con los niños sordos están dirigidos al mundo externo dando escasa importancia a verbalizar en presencia del niño nuestros propios sentimientos o a comentar, por ejemplo, la relación entre ciertas expresiones faciales o conductuales y las emociones que las acompañan. Sin embargo, éste es un aspecto fundamental del desarrollo de nuestros alumnos ya que a través del etiquetado verbal de los estados emocionales, el niño desarrolla progresivamente nuevas y más poderosas formas de auto-control y auto-expresión. Otro tanto cabe decir en relación a la pobreza de términos mentalistas. Para predecir, manipular y explicar la propia conducta y la de los demás las personas nos servimos de conceptos mentales tales como “creo”, “deseo”, “pienso”, “recuerdo”, etc., y de los correspondientes términos y guiones verbales.

Como ya hemos señalado anteriormente, esta ausencia de términos mentalistas y emocionales parece estar muy relacionada con la pobreza de auténticas situaciones conversacionales desde edades tempranas. Según

datos de Brown y Dunn (1991) que grabaron conversaciones familiares de niños oyentes de 24-36 meses, entre los 30-36 meses se observa un incremento considerable y significativo de referencias por parte de los padres a sus propios estados mentales mientras hablan a su hijo. Los niños de esas edades preguntan mucho sobre los estados afectivos de los demás y las madres discuten las causas de los mismos. Por el contrario, en el caso de una buena parte de niños sordos hijos de padres oyentes, los temas conversacionales están relacionados con el aquí y el ahora y muy vinculados a una referencia visual. Por tanto, estos niños tienen pocas oportunidades para darse cuenta y para procesar la información acerca de los estados mentales y emocionales de los otros, para adquirir el vocabulario de estos términos y para establecer conversaciones.

Un tercer aspecto relacionado con las dificultades de comunicación es el descrito por Greenberg (2000) como *“sobre-protección lingüística”*. Plantea este autor que las dificultades de comprensión del niño unidas a la inseguridad que los adultos sienten a no ser comprendidos hace que se mantenga un lenguaje un tanto simple e infantilizado y que no se incorporen términos o expresiones que son imprescindibles para una comprensión más completa del mensaje o de la situación. En presencia de un niño sordo, muchos oyentes, sean padres o educadores, temen ser mal comprendidos. Este temor, generalmente inconsciente, unido a inadecuadas estrategias comunicativas, nos conduce a menudo a infantilizar al niño sordo o a reducir la complejidad cognitiva y lingüística de nuestras comunicaciones. Así por ejemplo, “rabia” o “rabioso” será sustituido por “enfado” o “enfadado” cuando tal vez la ocasión sea excelente para introducir una nueva noción. Esta combinación entre el temor a ser mal comprendido y la deficiente habilidad comunicativa conduce a los adultos a una insidiosa forma de sobre-protección lingüística. Existe una clara circularidad en el proceso. Por una parte, la falta de exposición lingüística tiene como resultado un vocabulario más limitado en el niño. Por otra parte, debido a la limitada comprensión, los adultos ofrecen al niño comunicaciones menos complejas, lo que a su vez tiene como resultado una mayor limitación en el niño.

En definitiva y como conclusión de este apartado, parece claro que es difícil tener buenas habilidades sociales y un adecuado equilibrio personal si no se tienen ricas y variadas experiencias sociales, si no se comprende más que muy ocasionalmente lo que sucede a nuestro alrededor, si no se dispone más que de un vocabulario limitado para expresar y comprender pensamientos y sentimientos, si se tiene la sensación de ser menos capaz e inferior a los otros y si se necesita siempre del otro para resolver dificultades. Muchos niños sordos no han sido enseñados y, por tanto, no han aprendido como aprovechar las habilidades lingüísticas y cognitivas para comprender y resolver tanto las experiencias como las dificultades interpersonales e intrapersonales, en definitiva no han contado con las adecuadas oportunidades educativas.

Promover competencia desde la escuela

La escuela puede jugar un importante papel preventivo proporcionando a los alumnos elementos protectores que palien el impacto de los elementos de riesgo con los que los niños sordos conviven y potenciando el desarrollo de lo que actualmente se conoce como capacidad de afrontamiento o capacidad para manejar situaciones y factores estresantes. La Federación Mundial de Salud Mental (2003) señalaba el importante papel que juegan las escuelas a la hora de promover factores de protección que permitan a niños y adolescentes desarrollar sus capacidades sociales y emocionales y una buena salud mental.

En cuanto a los niños y jóvenes sordos es probable, como señala Hindely (2003), que las experiencias educativas sean incluso más importantes que para los niños oyentes, en particular en el caso de aquellos niños sordos que cuentan con muy limitadas oportunidades de interacción en el medio familiar. Para estos niños la oportunidad que les ofrece la escuela de establecer interacciones con interlocutores con adecuadas habilidades comunicativas resulta de vital importancia para su desarrollo. Y esta intervención educativa sobre los aspectos sociales y emocionales de los alumnos sordos es fundamental independientemente de la modalidad o del contexto educativo en el que éstos se encuentren escolarizados.

¿De qué manera la escuela puede promover mayor competencia social, mayor bienestar emocional y personal en los niños sordos?. Ante todo tomando conciencia de que ésta es un área de intervención educativa fundamental, y que esa intervención no debe entenderse sólo como respuesta de tipo educativo-terapéutica cuando surgen problemas de adaptación, conducta o personalidad en los alumnos, ni siquiera como una intervención que permita prevenir posibles dificultades, sino que como señala Greenberg (2000), debe ser una intervención encaminada a promover el bienestar social, emocional y personal de nuestros alumnos a través del establecimiento de relaciones sociales saludables, del manejo efectivo del estrés y del desarrollo de un sentimiento de competencia y autoeficacia.

En un plano más concreto, y como ya señalábamos en otro trabajo (Valmaseda, 2004), podríamos señalar cuatro grandes ámbitos de intervención en lo que podemos denominar educación o alfabetización emocional:

1. Propiciar el reconocimiento y aceptación de uno mismo. Se trata de promover en los alumnos sordos una visión positiva y ajustada de sí mismos de manera que desarrollen un sentimiento de optimismo y competencia acerca de sus posibilidades para encarar situaciones difíciles y para asumir decisiones a pesar de la incertidumbre y las presiones. Implica también el desarrollar una historia de vida coherente y continua que ayude a construir la propia identidad.
2. Promover el conocimiento emocional tanto en uno mismo como en los demás. Poder identificar y nombrar las diferentes emociones. Comprender sus causas, entender que existen diferentes grados. Comprender los vínculos existentes entre sentimientos, pensamientos, palabras, acciones.
3. Desarrollar de manera progresiva la autorregulación emocional. Aprender a tolerar la frustración, a expresar los impulsos agresivos de forma socialmente aceptable y a utilizar el pensamiento para organizar y planificar la conducta. En definitiva, desarrollar aptitudes cognitivas de pensamiento reflexivo y de programación que permitan el control del propio comportamiento a través del diálogo interior.
4. Comprender las situaciones sociales y establecer relaciones que propicien la pertenencia y el sentimiento de bienestar. Desarrollar empatía, esto es, comprender los sentimientos de los otros, adoptar su punto de vista y respetar las diferencias existentes. Esta es una aptitud esencial subyacente a la capacidad de comprender las motivaciones personales, la comunicación referencial y el desarrollo moral maduro. Desarrollar habilidades de comunicación asertiva y manejar las dificultades en las relaciones; sabiendo que habrá problemas y desacuerdos que uno debe aprender a resolver. Alcanzar progresivamente mayores cotas de autonomía.

¿Cómo podemos en la escuela ayudar a alcanzar en los alumnos estas competencias? (ver Valmaseda, 2004):

- Prestando atención a qué enseñamos, a cómo enseñamos, a cuáles son nuestras actitudes respecto a la sordera y a los alumnos sordos, a cuáles son las características de las interacciones que establecemos con nuestros alumnos y a las estrategias de colaboración que establecemos con las familias.
- Ofreciendo a los alumnos una imagen “en positivo”; una imagen en la que ser sordo no sea necesariamente sinónimo de limitación. No se trata de ofrecer una imagen edulcorada, poco realista o negadora de la “deficiencia”; no se trata de negar la limitación real que supone la pérdida auditiva; se trata más bien de devolver a nuestros alumnos una imagen potenciadora basada, sobre todo, en aquello en que son competentes, propiciando situaciones educativas en las que los propios alumnos y

las personas sordas, en general, sean vistas como exitosas y competentes. Algo tan simple como incluir en la biblioteca de aula cuentos, novelas o relatos de vida²³ en la que los personajes principales sean personas sordas, puede servir para que los alumnos tanto sordos como sus compañeros oyentes accedan a una visión positiva de las personas sordas.

- Proporcionando oportunidades para interactuar con iguales y adultos oyentes y sordos. Es evidente que para conocer y comprender mejor el funcionamiento, las normas que rigen los intercambios sociales o la manera más adecuada para resolver conflictos es preciso estar en sociedad, es preciso tener contacto con los otros. En el caso de los niños y jóvenes sordos es preciso que la escuela les ofrezca la posibilidad de establecer interacciones sociales con iguales y adultos oyentes, que configuran la mayoría de nuestra sociedad. Pero, además, la mayor parte de niños y niñas sordos, nacidos en familias oyentes, necesitan de la escuela como lugar donde encontrar otros iguales y adultos sordos con los que construir, aunque parezca paradójico, una imagen más normalizada de sí mismos. Las niñas y niños sordos necesitan en su entorno profesionales también sordos con los que compartir experiencias de vida similares. Además, el acercamiento a la escuela de colectivos de sordos y la presencia de algunas de sus manifestaciones culturales (a través del teatro, la poesía...) contribuirán también a crear en los alumnos una imagen de competencia de las personas sordas a la vez que les proporcionará oportunidades para conocer a personas que difieren en sus intereses, habilidades, etc., contribuyendo, de este modo, a crear en los alumnos una visión múltiple y variada de las personas sordas.
- Proporcionando un sentido de pertenencia. Como señala la Federación Mundial de Salud Mental (2003), “el sentido de pertenencia es la base de un ajuste positivo en los niños, de autoidentificación y de un sentido de confianza tanto en el sistema como en sí mismos... el lazo más fuerte de los niños pequeños es el que establecen con sus padres y, un objetivo fundamental en los primeros años de escuela primaria es extender ese sentido de conexión hasta la escuela”. En esta línea, el establecimiento de lazos afectivos entre profesores y alumnos son la mejor garantía para promover en los alumnos el sentimiento de pertenencia a su grupo clase y a su escuela.
- Especial atención se debe prestar al potenciamiento de auténticas amistades infantiles (y no solo de interacciones sociales basadas en el juego y en la acción). Las amistades infantiles cumplen importantes funciones en el desarrollo afectivo y social de los niños ya que permiten compensar, al menos en parte la existencia de posibles problemas en otras relaciones, dan seguridad, facilitan el control emocional, contribuyen al desarrollo de la identidad personal, desarrollan la toma de perspectiva social y facilitan el desarrollo moral (Fuentes, 1999).
- Potenciando el lenguaje emocional y mentalista. Sin lenguaje compartido no es posible la construcción del conocimiento y, por tanto, tampoco del conocimiento social y emocional. Pero, además, es importante poner en marcha algunos usos un tanto específicos del lenguaje dirigidos a: nombrar las emociones, expresar los sentimientos propios y los de los demás, negociar conflictos, regular la propia conducta, etc.
- Poniendo en marcha estrategias metodológicas que favorezcan la cooperación, la autonomía y la asunción de responsabilidades. En esta línea son bien conocidos los trabajos de Johnson *et al.* (1999) quienes desde hace años vienen planteando que la organización del aprendizaje por grupos cooperativos en el aula, genera relaciones positivas entre los alumnos, eleva el nivel de logros académicos, favorece una mayor adaptación psicológica, autoestima y capacidad social, e incide positivamente en el bienestar psicológico de los alumnos.
- Incorporar al sistema familiar. Las acciones que la escuela ponga en marcha para promover una mayor competencia socio-cognitiva y un desarrollo más armónico de la personalidad serán más potentes y eficaces en la medida en que vayan dirigidas no sólo hacia los propios alumnos sordos sino también

23 Ej: “El grillo Benito” (Ediciones SM); “Óyeme con los ojos” (Ed. Anaya); “Palabras de caramelo” (Ed Anaya); “El secreto del abuelo” (Ed. Cromosoma); “sordo ¡y qué!. Vida de personas sordas que han alcanzado el éxito” (Ed: LoQueNoExiste); etc.

hacia el sistema familiar en que éstos crecen y se desarrollan. Abordar el trabajo que la escuela puede realizar con las familias precisa un tratamiento detallado que excede los objetivos de este artículo. Lo que es importante, en nuestra opinión, es que desde la escuela se contribuya a establecer cauces fluidos de relación entre familias, escuela y colectivos de adultos sordos con el objetivo de contribuir a un desarrollo personal y emocional saludable de los alumnos sordos. Los enfoques holísticos tienen un mayor impacto en el desarrollo social y emocional de los niños (Greenberg, Domitrovich y Bumberger, 2001).

- En ocasiones puede ser útil poner en marcha un conjunto de acciones educativas que tomen la forma de programa o propuesta curricular. Tal vez el más conocido y difundido sea el PATHS (*Providing Alternative Thinking Strategies*) de Greenberg y Kusche (1993). Se trata de un currículo específicamente diseñado para favorecer el desarrollo del autocontrol, la conciencia emocional y las habilidades de relación interpersonal de alumnos sordos. Consta de 100 lecciones o unidades divididas en tres secciones:
 - La primera aborda el auto-control a través de la “técnica de la tortuga” que se presenta al niño en forma de fábula en la que una tortuga pequeña tiene problemas interpersonales y dificultades académicas porque no se para a pensar. Con la ayuda de una tortuga más sabia aprende a meterse en su caparazón para reflexionar. Las habilidades que se trabajan son básicamente tres: parar, decir cuál es el problema y expresar cómo se siente.
 - La segunda sección aborda la comprensión emocional (sentimientos) e interpersonal (relaciones). Se enseña a los niños a etiquetar y reconocer un buen número de estados afectivos siguiendo una jerarquía desde las emociones básicas (feliz, triste, enfadado...) hasta los estados emocionales más complejos (celos, culpabilidad, orgullo...).
 - La tercera sección encara la resolución de problemas interpersonales desde una perspectiva cognitiva siguiendo el siguiente esquema ¿Qué pasa?, ¿Qué podría hacer?, Pongo en marcha mi plan y, por último, Evalúo. En principio se parte de problemas y ejercicios diseñados para progresivamente analizar los problemas reales que surgen en el día a día escolar.

En España contamos con algunas experiencias que adaptan para alumnos sordos programas desarrollados inicialmente para población oyente. Así, Suarez (2003) adaptó y aplicó el Programa de Competencia Social desarrollado por Segura *et al.* (1997) con niños sordos escolarizados en situación de integración social en las Islas Canarias. Se trata de un programa dirigido a incrementar las habilidades de pensamiento implicadas en la solución de problemas sociales o interpersonales de los niños; enseñarles a buscar soluciones adecuadas a sus problemas, mejorar el ajuste personal-emocional y social de estos niños a la vez que mejorar el clima de relación en la clase y las interacciones que se establecen entre profesor-alumno y entre compañeros.

Cuando se emplean este tipo de programas es preciso evitar una excesiva formalización y sistematización de contenidos y actividades, ya que si no, se corre el riesgo de que los programas se conviertan en una finalidad en sí misma y tengan como consecuencia que los niños realicen aprendizajes vinculados al contexto y a la situación concreta en la que esos programas son empleados, pero que no sean capaces de generalizar estos aprendizajes a otros contextos de su vida cotidiana. Así, por ejemplo, el niño sordo puede aprender a resolver en forma de role-playing un conflicto interpersonal simulado en el aula pero no aplicar lo aprendido a situaciones reales en su vida cotidiana. No se trata de realizar una actividad de resolución de conflictos o de regulación emocional como un ejercicio que queda circunscrito al aula, sino de utilizar las competencias ejercitadas en relaciones interpersonales reales. Para evitar estos riesgos, los programas deben formar parte de un proyecto educativo más amplio. En esta línea estamos de acuerdo con Bach y Darder (2002) cuando plantean que debemos educar no solo las emociones sino que tenemos que educar desde las emociones, que debemos educar emocionalmente lo que significa plantear en la escuela situaciones de vida y crear a su vez un clima humano que facilite la conversión de las vivencias en aprendizajes.

Para ello resulta imprescindible que los profesores pero también la escuela en su conjunto revise sus competencias emocionales y sus competencias para educar emocionalmente a sus alumnos.

De la misma manera que para enseñar matemáticas o historia el profesor o profesora debe conocer esas materias así como la didáctica más adecuada para enseñarlas a sus alumnos, también para enseñar habilidades emocionales, afectivas y sociales, el profesor debe contar con capacidades específicas. En primer lugar, debe desarrollar en sí mismo esas competencias o habilidades, es decir debe ser un profesor emocionalmente inteligente o emocionalmente educado, alfabetizado. El papel que estas competencias juegan en el bienestar de los docentes y, por consiguiente, en la mejora de su práctica profesional está siendo recientemente puesto de manifiesto (ver Marchesi, 2007).

Por su parte, las escuelas, en tanto que organizaciones sociales pueden ser también más o menos inteligentes o educadas desde el punto de vista emocional. El grado de educación emocional de una organización puede ser definida como el grado en que la organización toma en consideración el papel que las emociones juegan en las personas que lo configuran, planificando, tomando decisiones y llevando a cabo acciones que promuevan el bienestar emocional y social de sus miembros (Weare, 2004).

En esta línea se han desarrollado procedimientos de evaluación de la competencia emocional de las escuelas (p.e., el *School-Emotional-Environment-for Learning- Survey*, desarrollada en el Reino Unido.²⁴). Este instrumento evalúa tres elementos que influyen decisivamente en el bienestar de las personas que forman el centro escolar: a) La comunicación (formal e informal) entre las personas del centro escolar; b) Los aspectos organizativos: espacios, ambiente de enseñanza-aprendizaje, tiempos, etc.; y, c) Las relaciones que se establecen y en qué medida están caracterizadas por la confianza, la empatía y el respeto mutuo.

A pesar de todo, existe el peligro de considerar el trabajo en educación emocional como una moda, como algo en lo que la escuela o los profesores se implican durante un tiempo para olvidar y pasar a otra cosa en un plazo más o menos breve de tiempo. En nuestra opinión es imprescindible plantear un enfoque sostenido a lo largo del tiempo comenzando en las etapas de educación infantil y en continua colaboración con los demás agentes sociales implicados en favorecer el bienestar personal, social y emocional de nuestras alumnas y alumnos sordos.

Referencias

- Astington, J.W. (1993). *The child discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós Contextos.
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: Las competencias emocionales. En *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Boyd, R., Knutson, J. y Dahlstrom, A. (2000). Social interaction of pediatric cochlear implant recipients with age-matched peers. *Ann Oto Rhino Larynl Suppl Dec*, 185, 105-9.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, J. R. y Dunn, J. (1991). You can cry mum: the social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 237-256.
- Courtin, C. (2000). The impact of Sign Language on the Cognitive Development of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Communication*, 5, 266-276.
- De Villiers, P.A. (2005) The role of language in theory-of-mind development: What deaf children tell us. En J. W. Astington y J.A. Baird (Eds.). *Why language matters for theory of mind*. New York: Oxford University Press.
- FAN, The Child mental Health Foundations and Agencies Network (2000). *A good beginning: sending america's children to school with the social and emortional competence they need to succeed*. Chapel Hill University of North Carolina. FPC Child Development Center.
- Federación Mundial de Salud Mental. (WFMH) (2003). *Trastornos emocionales y conductuales en niños y adolescentes. Programa de educación en Salud Mental*. Material elaborado y difundido con ocasión del Día Mundial de la Salud Mental (Disponible en www.wmhd.net).
- Fuentes, M. J. (1999). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coords.). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Geers, A. (2006). Factors influencig spoken language outcomen in children following early cochlear implantation. *Advances in oto-rhino-laringology*, 64, 50-65.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, A.M. y Quintana, I. (2006). Deficiencia auditiva y teoría de la mente: el efecto de la tarea sobre la comprensión de la falsa creencia en niños y adolescentes sordos. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 471-484
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C. y Bumberger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field, *Prevention and Treatment*, 4, 1-62.
- Greenberg, M.T. (2000). Educational interventions: prevention and promotion of competence. En P. Hindley y N. Kitson (Eds.). *Mental Health and Deafness*. London: Whurr Publishers.
- Greenberg, M.T. y Kusche, C. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS Project*. Seattle: University of Washington Press.
- Greenberg, M., Kusche, C., Gustafson, R. y Calderon, R. (1984). The Paths project. En G. B. Anderson y D. Watson (Eds). *Habilitation and rehabilitation of deaf adolescents*. Washington: Gallaudet College Press.
- Greenberg, MT. y Kusche, CA. (1989). Cognitive, personal and social development of deaf children and adolescents. En Wang MC, Reynolds MC, y Walberg HJ (Eds). *Handbook of Special Education: Research and Practice (vol 1-3)*. Oxford: Pergamon Press.
- Gregory, S. (1976). *The deaf children and his family*. London: Allen and Unwin.
- Hale, C. y Tager-Flusberg, H. (2003). The influence of language on Theory of Mind: A training study. *Developmental Science*, 6 (3), 346-359.

- Hindley, P. (2003). Promoting social and emotional development in deaf children: linking theory and practice. En C. Gallaway y A. Young (Eds). *Deafness and education in the UK: Research perspectives*. London: Whurr Publishers.
- Hindley, P. (2000). Child and adolescent psychiatry. En P. Hindley y N. Kitson (Eds.). *Mental Health and Deafness*. London: Whurr Publishers.
- Jackson, L. (2001). Language facility and Theory of Mind development in Deaf Children. *Journal of Deaf studies and Deaf education*, 6 (3), 161-176.
- Johnson, D.W.; Johnson, R. y Houlebec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Knutson, J.F., Boyd, R.C., Goldman, M., y Sullivan, P.M. (1997). Psychological characteristics of child cochlear implant candidates and children with hearing impairments. *Ear and Hearing*, 18, 355-363.
- Lundy, J. (2002). Age and language skills of deaf children in relation to theory of mind development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (1), 41-56.
- Luterman, D. (1985). *El niño sordo, cómo orientar a sus padres*. México: La prensa médica mexicana SA.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid, Alianza Editorial.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M.; Rhoten, C. y Fabich, M. (2007). Effects of Cochlear Implants on Children's Reading and Academic Achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (3), 269-282.
- Meadow, K. (1980). *Deafness and child development*. Berkeley: University of California Press.
- Milligan, K. Astington, J.W. y Dack, L. (2007). Language and Theory of Mind: Meta-Analysis of the Relation Between Language Ability and False-belief Understanding. *Child Development*, 78, 2, 622-646.
- Moeller, M.P. (2007). Current state of knowledge: Psychosocial development in children with hearing impairment. *Ear and hearing*, 28, 6, 729-739.
- Orihuela, T. (2000). *Salud mental y sordera*. Zamora: Edintras.
- Perlin, G. (1998). Identidades sordas. En C. Skliar (Ed.). *A surdez. Um olhar sobre as diferenças*. Porto alegre: Editora Mediação.
- Perner, J., Ruffman, T., y Leekam, S. (1994). Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs. *Child development*, 65, 1228-1238.
- Peterson, C. (2004). Theory of mind development in oral deaf children with cochlear implants or conventional hearing aids. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45, 6, 1096-1106
- Peterson, C.C. y Slaughter, V. (2006). Telling the story of theory of mind: Deaf and hearing children's narratives and mental state understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 151-179
- Peterson, C.C., Wellman, H.M. y Liu, D. (2005). Steps in theory-of-mind development for children with deafness or autism. *Child Development*, 76, 502-517.
- Peterson, C.C. y Siegal, M. (1995). Deafness, Conversation and Theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, (3), 459-474.
- Premack, D. y Wwodruff, G. (1978). Does the chip have a theory of mind? *Behaviour and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Remmel, E. y Peters, K. (2008). Theory of Mind and Language in Children With Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Advance Access published online on September 16, 2008.
- Remmel, E.; Bettger, J.G. y Weinberg, AM. (2001). Theory of mind in deaf children. En M.D. Clark, M. Marschark y M. Karchmer (Eds.). *Context. Cognition and deafness*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Ruffman, T, Sladem, L. y Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory of mind understanding. *Child development*, 73, 3, 734-751.

- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L. y Clements, W. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Development Psychology*, 34, 161-174.
- Schick, B.; De Villiers, P., De Villiers, J., y Hoffmeister, R. (2007). Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children. *Child development*, 78, 2, 376-396.
- Schorr, E.A. (2005). Social and emotional functioning of children with cochlear implants. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Mariland.
- Segura, M., Mesa, J. y ARCAS, M. (1997). *Programa de competencia social, primero y segundo ciclo de primaria*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- Silvestre, N. y Ramspott, A. (2003). Valoración del alumnado con déficit auditivo en Cataluña. *Comunicar*, Febrero, 21- 33.
- Slesinger, H.S. y Meadow, K.P. (1972). *Sound and sign: Childhood deafness and mental health*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Stein, J.R. (2007). The social-emotional impact of cochlear implants on children. *JETD Collection for Pace University*. Paper AAI3282700.
- Steiner, C. y Perry, P (1997). *Achieving emotional literacy*. London: Bloomsbury.
- Suárez, M. (2003). Adaptación del programa para niños y niñas sordos. *Cuadernos de pedagogia*, 324, 63-65.
- Svirsky, M.A. (2002). Efecto del implante coclear en el desarrollo lingüístico de niños con hipoacusia profunda prelocutiva. En M. Manrique y A. Huarte (Eds.). *Implantes cocleares*. Barcelona: Masson.
- Tye-Murray, N. (2003). Conversational fluency of children who use cochlear implants. *Ear and Hearing*, 24 (1), 82-89
- Vaccari, C. y Marschark, M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 793-801.
- Valmaseda, M. (2004). El desarrollo socio-emocional de los niños sordos. Intervención desde la escuela. En A.B. Domínguez y P. Alonso. *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Valmaseda, M. (1987). Interacción, desarrollo social y características de personalidad del niño sordo. En A. MARCHESI (Ed.). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Wolfe, T. Want, S. y Siegal, M. (2002). Signposts to development: Theory of mind in deaf children. *Child Development*, 73, 3, 768-778.

EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



El Proceso de un Centro Específico de sordos hacia una Educación más Inclusiva. Colegio Gaudem²⁵ Madrid.

The Process of a Specific Center for the Deaf towards a more inclusive Education. Gaudem School Madrid

Pilar Alonso, Pilar Rodríguez y Gerardo Echeita²⁶

Resumen

En este artículo se describen narrativamente algunos hitos relevantes en el proceso de cambio e innovación que ha llevado desde su creación, hace cuarenta y cinco años, el Colegio de educación especial para alumnos sordos, *Hispano Americano de la Palabra* de Madrid, hasta convertirse en el actual *Colegio Gaudem* un centro ordinario con un proyecto educativo inclusivo, una de cuyas principales señas de identidad es el establecimiento de un enfoque de educación compartida bilingüe para el trabajo escolar con el alumnado sordo que el colegio continúa escolarizando. En el trabajo se resaltan algunos de las condiciones escolares que fueron haciendo posible la evolución del proyecto educativo del centro y su concreción en medidas organizativas y pedagógicas coherentes con su progresivo cambio de perspectiva educativa hacia el alumnado sordo. También se muestran algunos aprendizajes realizados en este proceso, los cuales se ponen en relación con los futuros dilemas que el centro tendrá que enfrentar para mantener sus principios, metas y valores en el escenario educativo creado con el nuevo centro.

Palabras Clave: Alumnado sordo. Educación compartida bilingüe. Estudio de caso. Cambio, innovación y mejora. Educación inclusiva.

25 *Gaudem* del latín *gaudium*, “alegría”. Colegio Gaudem www.gaudem.es

26 **Pilar Alonso Baixeras** es orientadora del Colegio Gaudem y responsable de su departamento de orientación e innovación. **Pilar Rodríguez Ramos** es la directora del Colegio Gaudem. **Gerardo Echeita Sarrionandia** es profesor en la Universidad Autónoma de Madrid y asesor externo del Colegio Gaudem.

Los *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica* (EOEP) son equipos multiprofesionales en funcionamiento en varias comunidades autónomas españolas, que actúan en un sector escolar y que tienen asignadas, entre otras funciones, las de realizar la evaluación psicopedagógica previa a los dictámenes de escolarización de los alumnos considerados con n.e.e. o las de asesorar psicopedagógicamente a los equipos docentes para el buen desarrollo de la escolarización de los alumnos en cuestión. En el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid existen varios EOEPS de carácter autonómico, especializados en algunos déficits específicos, como es el caso del EOEP específico de discapacidad auditiva que se menciona.

Abstract

In this paper are describe in a narrative way some key facts and conditions in the changing and developing process hold since this foundation – forty five years ago as an Special School for Deaf-, by the *Colegio Hispano Americano de la Palabra* in Madrid, until became an inclusive ordinary school called *Colegio Gaudem*, also in Madrid. This new ordinary school wants to develop an inclusive project in which deaf student remains in the core of it, through a share bilingual educative approach. Some lessons learned about this changing process in the educative perspective about deaf education are made explicit and take into consideration regarding the dilemmas the *Colegio Gaudem* has to face up to keep alive his aims, principles and values according within the new context.

Key Word: Deaf students. Bilingual deaf education. Case study. Change, innovation and improvement. Inclusive education.

Introducción

Como se viene señalando desde hace tiempo (Acosta, 2006; Domínguez y Alonso, 2004) las posiciones respecto a la educación de los alumnos sordos llevan demasiado tiempo en “disputa” como para que *sea llegado el tiempo* de explorar perspectivas y prácticas que busquen, por encima de cualquier otra consideración, el bienestar educativo y social de todos y cada uno de los alumnos sordos, reconociendo su intrínseca diversidad de necesidades y variables personales y el hecho de que no hay respuestas accesibles, únicas o igual de apropiadas para todos ellos. A esta posición nos han llevado varios caminos. Por un lado el reconocimiento de que en los últimos años se han producido cambios de una profundidad y alcance que resultaban difíciles de imaginar no hace mucho tiempo. Justo es reconocer, por ejemplo, todos los avances tecnológicos en el ámbito de las ayudas técnicas para la comunicación oral, a cuya cabeza se sitúan las técnicas de implante coclear (Furmanski, 2004; Manrique y Huarte, 2002). Los indiscutibles buenos resultados que muchos niños implantados antes de los dos años de edad están logrando en el ámbito de la audición y las producciones orales son claros y ponen de manifiesto que esa es una vía de intervención, en muchos casos, adecuada.

Pero no son de menor calado los cambios que se han producido en la esfera del respeto social a las minorías de cualquier signo en el marco de sociedades *postmodernas* que, progresivamente, aspiran a ser y se reconocen a sí mismas como más plurales, diversas e igualitarias. Es en este contexto en el que muchas personas sordas han reclamado, con justicia, el *derecho* a que se respete su opción de reconocimiento como un grupo con una identidad singular articulada en torno al hecho de que, sobre todo, comparten una lengua (la lengua de signos o de señas) (AA.VV., 2003; Conill Sancho 2002; CONGRESO MUNDIAL, 2008; Minguet, 2000). El reconocimiento legal de la lengua de señas, que está produciéndose a nivel mundial (como recientemente ha ocurrido en España) se apoya firmemente en estos convencimientos y tiene en la Convención de la ONU (2006) sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad su más alto respaldo legal.

En este contexto, las opciones educativas que han entendido esta posición y que se han articulado de forma que han hecho que la lengua de señas y la lengua oral sirvan ambas como lenguas vehiculares del currículo escolar están cosechando buenos resultados escolares. Son los planteamientos educativos que responden a lo que se ha venido en llamar enfoques y centros “bilingües” (Apansee, 1999). En este trabajo queremos dar cuenta, de forma sintética, de algunos contenidos nucleares del proceso de cambio (en este caso de perspectiva educativa), de mejora (en la organización y funcionamiento del centro en su conjunto)

y de innovación (en sus prácticas pedagógicas), que ha llevado a un colegio de Madrid, originalmente de *educación especial* (el *Colegio Hispano Americano de la Palabra*), a convertirse en un *centro ordinario* también en Madrid (el *Colegio Gaudem*), que escolariza a alumnos sordos y oyentes, donde los alumnos y las lenguas conviven en el contexto de un proyecto educativo “bilingüe”, con la meta puesta en ofrecer a todos ellos una enseñanza que promueva al máximo posible su aprendizaje y participación, en el marco de lo que, desde otro punto de vista, se está llamando una educación inclusiva (Echeita, 2008). Finalmente también queremos compartir algunos de los retos y dilemas que todo ello conlleva.

Por todo ello bien podría decirse que en este trabajo presentamos un *estudio de casos* (Stake, 1998), que permita al lector comprender, en cierto grado, la justificación, el sentido del cambio y algunas de las condiciones escolares que han ido produciendo en el mismo, así como algunos de sus logros y dificultades. Bajo ningún punto de vista pretendemos presentar este *caso* como un ejemplo de “buena práctica” o como algo a imitar. En consonancia con lo que hemos aprendido de otros (Booth y Ainscow, 2002), somos plenamente conscientes de las diferencias existentes tanto entre los contextos nacionales respecto a las políticas, los recursos y las voluntades disponibles -como al interior de los propios equipos docentes-, como para creer que es posible repetir, generalizar o trasladar acriticamente el proceso de lo acontecido durante los 45 años que median entre la creación del Colegio Hispano Americano de la Palabra y el recientemente creado Colegio Gaudem. En todo caso creemos que el lector dispuesto a reflexionar podrá encontrar en este relato elementos significativos que, llegado el caso, pueden iluminarle y *ayudarle a pararse y pensar*, en el marco de su propia realidad, sobre el complejo proceso de toma de decisiones que se precisa para tratar de ir dando respuestas al constante y nunca definitivamente resuelto dilema de cómo asegurar una educación compartida y de calidad entre alumnos sordos y oyentes. Para su presentación hemos adoptado un *enfoque narrativo* por cuanto creemos en él como forma privilegiada para tratar de transmitir, con el mayor grado posible de rigor pero también *calidez*, la composición de las diferentes dimensiones (pedagógicas, humanas, sociales) que se entrecruzan y construyen los procesos educativos.

2. El Instituto hispano Americano de la palabra, un buen colegio de niños sordos.

El *Instituto Hispano Americano de la Palabra* (IHP), fue fundado en 1963 por Don Manuel Aroca Rozalen como un centro concertado de educación especial, **para enseñar la palabra** a los niños sordos tanto de Hispanoamérica como de España. El colegio comenzó con una matrícula muy pequeña de alumnos y con los años se convirtió en uno de los colegios más prestigiosos de sordos de Madrid, llegando a contar con una matrícula de más de 150 alumnos sordos y a impartir las enseñanzas de Educación Preescolar y Enseñanza General Básica (EGB) -equivalente en parte a la Educación Primaria actual más el primer ciclo de la E. Secundaria Obligatoria-, así como el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y el entonces llamado Curso de Orientación Universitaria (COU); de hecho fue el primer centro en España que tuvo estas aulas de enseñanza secundaria superior para alumnos sordos. El centro compartía con los demás colegios de educación especial de sordos de España y con las Asociaciones de Padres, que el déficit auditivo de los alumnos sordos suponía fuertes limitaciones para su desarrollo, principalmente en los ámbitos de la lengua oral y de la lengua escrita, déficit que era necesario compensar a través de un trabajo sistemático y riguroso. El reconocimiento de este análisis llega incluso hasta la propia denominación del centro: Hispano Americano **de la Palabra**.

De aquellos años, la obra más importante y que refleja bien la filosofía y el concepto que el centro tenía sobre los alumnos sordos y las personas sordas fue el llamado método *MAR* (*Acrónimo en reconocimiento del fundador Don Manuel Aroca*), compuesto por un conjunto de cuadernos para trabajar vocabulario,

frases y lectura y en donde se incluían, además, los llamados “**Visualizadores Fonéticos**”, que eran gestos manuales que intentan resaltar algunas de las características propias de la emisión de los fonemas consonánticos. El logopeda y/o el alumno repetían estos gestos en sus emisiones orales sirviendo de facilitadores de la correcta producción de cada articulación. Estos visualizadores se han seguido utilizando en momentos puntuales de logopedia hasta la actualidad por sus beneficios en la producción, sobre todo, de aquellos fonemas con dificultades para la emisión como la /s/ o la /k/.

3. El colegio comienza a hacerse preguntas. Antecedentes del cambio.

Durante más de 25 años, el centro se mantuvo con firmeza en este enfoque oralista. Muchos de los alumnos que por allí pasaron consiguieron tener un buen nivel de competencia en la lengua oral y escrita como para poder acceder a los aprendizajes escolares de las distintas áreas curriculares, pero otros muchos no consiguieron dominar bien nunca estas herramientas y su escolarización se quedó limitada a la obtención del Certificado Escolar. Este hecho, junto con otro conjunto de circunstancias, hizo que el colectivo de profesionales del centro comenzara a plantearse la necesidad de un cambio.

Creemos que puede ser interesante comenzar a relatar ese cambio, destacando una de las experiencias que en 1990 nos hizo reflexionar sobre nuestros estables planteamientos educativos. La visita al centro del prestigioso escritor y neurólogo Oliver Sacks, que estaba en España presentando su obra “*Veo una Voz*” (1989). En este libro, Oliver Sacks hace un hermoso recorrido sobre los valores de la Sociedad Sorda Americana y la Lengua de Señas desde el punto de vista lingüístico y neurolingüístico. Mezclando la narración literaria y datos experimentales de investigaciones rigurosas, nos enseñó que las lenguas de señas tienen un estatus lingüístico y neurológico igual que las lenguas habladas, lo que situaba a las lenguas de signos en un plano muy distinto a la idea de éstas como algo más que *mimo* o gestos naturales, que era lo que, en esa época, realmente nosotros creíamos que eran. Muy relacionada con esta visita, fueron los encuentros que el centro comenzó a tener con exalumnos sordos que habían participado en unas jornadas organizadas de la Confederación Nacional de sordos (CNSE) denominadas “Nuestra Identidad” algunos de cuyos ponentes eran personas sordas de países como Suecia, Francia y Alemania, y teniendo todos ellos en común el que habían usado la lengua de signos de su país para sus presentaciones.

Sin ser conscientes de ello, estábamos presenciando los comienzos de la transformación de la comunidad sorda española hacia una visión de sí mismos como pertenecientes a un colectivo y con unas *características culturales* propias, derivadas especialmente de su lengua. Las personas sordas de nuestro país comenzaban a definirse por una experiencia de vida positiva (y no negativa, “no oír”), y en donde sus valores y sus características grupales venían definidos, principalmente, por la Lengua de Signos Española (LSE) (Alonso y Valmaseda, 1993).

También cabe destacar en estos años la importancia del contacto habitual que desde el año 1992 tuvimos con el *Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial* (CNREE), un servicio educativo del Ministerio de Educación y Ciencia de España creado en 1986 para ayudar a las escuelas, principalmente con recursos materiales y formación, en su atención a los alumnos con discapacidad en el contexto de la mejora de las políticas de educación especial e integración escolar que el ministerio español inició hacia mediados de los años ochenta. El CNREE contaba con un departamento de atención a los alumnos sordos que, entre otras iniciativas, promovían encuentros de formación con los centros de educación especial para alumnos sordos. Nuestro colegio, junto a otros centros de Madrid, acudimos a aquellos encuentros, en donde hubo serias confrontaciones de ideas sobre temas como:

- En qué centros debían estar escolarizados los alumnos sordos. Cuál podía ser el papel de los colegios especiales, así como el tipo de alumnado que debería educar...
- Cómo condicionaba el desarrollo temprano de un niño sordo el uso exclusivo de la lengua oral.
- La conveniencia de utilizar sistemas complementarios de comunicación dentro del ámbito escolar y familiar, con el fin de huir de la aproximación restrictiva de la comunicación que imperaba en nuestros centros y de utilizar todos los canales disponibles por el niño con una actitud motivadora y positiva.
- La reflexión de la LSE como verdadera lengua y por lo tanto su valor en la educación de los alumnos sordos.

Las reacciones antes estas novedosas concepciones fueron muy diversas (rechazo, asombro, disgusto, reflexión, dudas...), en aquel grupo de profesionales que habían dedicado toda su vida **a enseñar a hablar** y a comprender la lengua oral a los alumnos sordos. No olvidemos, por otra parte, que los Centros de Educación Especial (CEE) estaban viendo como se reducía su matrícula habida cuenta de la implementación y el desarrollo del *Programa de Integración Escolar de alumnos con necesidades educativas especiales* que el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) estaba impulsando, desde el año 1985, en consonancia con el cambio internacional en las políticas de “educación especial”.

Nuestro centro vio en aquel grupo de profesionales del CNREE que deseaban generar cambios en los centros educativos para sordos, un *apoyo para reflexionar sobre su práctica educativa* y, porque no decirlo con claridad, una estrategia *de acomodo a los nuevos tiempos* para que nuestro colegio continuará recibiendo alumnos y no tener que cerrar nuestras puertas. Adoptamos así el compromiso de iniciar nuestra formación en la lengua de señas y en el aprendizaje de sistemas complementarios de comunicación, para intentar ir incorporando, poco a poco, la LSE como sistema de enseñanza y aprendizaje

De esa formación destacaríamos, en primer lugar el conocimiento de experiencias educativas de este tipo en otros países. Algunas de estas experiencias habían comenzado a gestarse alrededor de los años 80 ya que, no sólo en España sino a escala internacional, existía una fuerte crisis en relación con la educación del alumnado sordo. Crisis provocada por los limitados rendimientos escolares que los alumnos sordos obtenían al acabar su periodo de escolarización obligatoria.

Lo más destacado y preocupante de todas aquellas investigaciones era que una gran mayoría de alumnos sordos no superaban los niveles lectores de los niños oyentes de 9 años (Asensio, 1989; Conrad, 1979). Este dato y otros muchos más relacionados con su desarrollo social y emocional estaban llevando a profesionales y autoridades educativas a plantearse la necesidad de introducir modificaciones sustantivas en su educación, fundamentalmente en el tipo de comunicación que se utilizaba para enseñar a los alumnos sordos. Un gran número de escuelas americanas y europeas empezaron entonces a incorporar de forma más o menos sistemática ayudas visuales a la comunicación oral (*Palabra Complementada, Comunicación Bimodal o Idioma Signado*). También en la primera mitad de los años 80 dos escuelas nórdicas inician *experiencias bilingües* a demanda de padres que desean que sus hijos fueran educados a través de la lengua de signos. De aquellas experiencias e investigaciones recordamos ahora como nos impactaron los resultados que ponían de manifiesto que los rendimientos lectores de los alumnos sordos eran ostensiblemente mejores si los niños eran iniciados en el uso de la lengua de signos en edades tempranas (Heiling, 1999).

¡La de veces que utilizamos los materiales elaborados con estas reflexiones desde el CNREE!, y que para nosotros fueron un apoyo fundamental para el conocimiento, la reflexión y la puesta en marcha de nuestro propio proceso hacia la innovación, proceso, por cierto, que nos llevo no menos de cuatro o cinco años. Este es un hecho que debemos tener muy presente: ***Los procesos de cambio llevan tiempo y a la larga lo más decisivo no es iniciarlos con entusiasmo, sino sostenerlos en el tiempo para que den frutos.***

4. Nuestros dos primeros años como centro bilingüe

En el curso 94/95, aproximadamente diez años después de haber iniciado nuestra andadura como centro escolar, comenzó nuestra experiencia “bilingüe” con cuatro niñas, de 3 y 4 años de edad. Todas ellas diagnosticadas de sordera neurosensorial bilateral profunda. Los padres de estas niñas, acudieron a nuestro centro con una clara demanda de una atención educativa que contemplara los sistemas de comunicación más adecuados a las necesidades de sus hijas (lengua de señas) pero que prestara, además, atención al aprendizaje de la lengua oral.

Entendimos que lo más adecuado, tanto a nivel pedagógico como organizativo, era comenzar el programa bilingüe en el aula de infantil e irlo trasladando a otras aulas paulatinamente. Estos cambios no estuvieron exentos de críticas tanto por profesionales, asociaciones y familias que seguían viendo la LSE como un problema, y para los cuáles estuvimos en el *punto de mira* durante algún tiempo, demandándonos resultados rápidos que avalaran nuestros planteamientos. Por todo ello, intentamos ser cautelosos y respetuosos, sin intención de imponer nada, pero definiendo cada vez con más seguridad nuestras concepciones educativas. Lejos quedan ya, y nos cuesta recordarlo ahora, aquellos primeros momentos en los que teníamos que presentar con precaución nuestra *condición de bilingües*, dándose en algunos momentos la paradoja de ser cuestionados tanto por los sectores más *oralistas* -que a pesar de nuestro enfoque argumentaban que menospreciábamos la lengua oral-, como por parte de la comunidad sorda *signante*, que veía con recelo nuestro trabajo habida cuenta de nuestra historia reciente y que no terminaban de creer en la honestidad de nuestros planteamientos “bilingües”.

Por todo ello, nos esforzamos en dejar claramente definidos y escritos los principios básicos del programa de actuación y que se concretaron en los siguientes (Rodríguez, 1998):

- Intervención educativa apoyada en dos lenguas: Lengua de signos y Lengua Castellana.
- Presentación de las dos lenguas de forma simultánea, pero no concurrente.
- Realización de sesiones individuales de logopedia.
- Igual proporción de tiempos en el uso de las dos lenguas.
- Participación de un adulto sordo y otro oyente como agentes educativos.
- Posibilidad de que las niñas realizaran intercambios comunicativos con niños oyentes de su misma edad, saliendo de nuestras aulas y acudiendo a un centro cercano de oyentes.
- Atención a los padres, creando un programa que contemplase aspectos de formación y orientación educativa.

El constante progreso en nuestra práctica bilingüe permitió que en el centro se resituara el papel de la lengua de signos en la educación de nuestros alumnos sordos en un lugar distinto y mucho más positivo al que ocupaba años atrás. Inicialmente nuestros alumnos signaban, sobre todo lo hacían en los recreos y entre ellos, pero no durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto es, en las aulas. Pero poco a poco se abrieron espacios de reflexión, de diálogo y de creación de experiencias educativas en las aulas del centro. Así se crearon los *Talleres de Comunicación* que impartían personas voluntarias sordas, con los que pretendíamos que otros alumnos, de otras aulas que no participaban en el programa bilingüe, fueran teniendo experiencias de comunicación signada con adultos sordos, además de normalizar entre las familias la presencia de adultos sordos y de su lengua.

Indudablemente, algunas familias que vieron una amenaza en la lengua de signos para el desarrollo oral de sus hijos e hijas, tomaron la decisión de llevarles a otros centros. Otras, sin embargo, vinieron a ocupar su lugar cansadas, en su caso, de ver las dificultades comunicativas que tenían con sus hijos en casa. Para éstas la lengua de signos era un recurso y una ayuda necesaria para el aprendizaje de la lengua oral, para el desarrollo efectivo de la comunicación y por todo ello, para el bienestar personal y relacional de sus hijos (Valmaseda, 2004).

El papel de la LSE y los Especialistas en Lengua de signos

El centro incorporó al aula de infantil, como comentamos en un principio, un profesional sordo como “modelo educativo adulto”, tanto para las niñas sordas como para sus familias. Esto significaba poner a disposición de las niñas, de sus familias y de los profesores oyentes del centro una persona con estrategias educativas basadas en su **experiencia visual de vida**. Los niños sordos requieren de la atención visual en mayor grado que los niños oyentes, deben estar más atentos a la información visual y aprender a alternar su mirada cuando reciben varios estímulos visuales simultáneamente. Los asesores sordos, al contar ellos con esa experiencia visual de vida, nos enseñaron a traducir todo esto a objetivos y contenidos curriculares susceptibles de ser enseñados tanto a los niños, a sus familias y a los profesores oyentes. El debate, aunque no podríamos decir ahora que siempre fue “sereno”, nos llevo a aceptar que habíamos “infravalorado” la lengua de signos, así como los sistemas visuales de comunicación y a tomar conciencia de lo importante que era para el desarrollo de nuestro proyecto bilingüe la figura de lo que empezaron a llamarse entonces “**asesores sordos**”.

Siendo conscientes de que una figura profesional tan novedosa como ésta debía desarrollarse, consolidarse y evaluarse con rigor y en profundidad, el claustro del centro, ayudado de nuevo por la CNSE y por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), específico de Discapacidad Auditiva¹, se comprometió en la formación y evaluación del trabajo de estos profesionales. Así, recibieron diversos cursos específicos para la tarea que tenían que llevar a cabo -como por ejemplo, didáctica de la lengua de signos-, y participaron en todos los cursos de formación que el centro solicitaba como miembros de pleno derecho.

Otros de los aspectos que se quedaron claramente definidos y escritos en los distintos documentos de centro fueron el perfil de estos profesionales y las funciones que iban a realizar en el aula y en el centro. Por ejemplo, en cuanto a las funciones de estos profesionales, merece la pena destacar aquí las siguientes:

- Favorecer la adquisición y competencia en LSE.
- Ser modelo de identificación para los alumnos.
- Garantizar una total comunicación.
- Enseñar a los profesionales sordos estrategias de comunicación propias de las personas sordas signantes..
- Favorecer el aprendizaje de la lengua escrita desde la LSE.

Dos tutores en el aula

Si las niñas iban a tener dos lenguas para comunicar y aprender, tenían también que tener dos profesores en su aula (Alonso y Rodríguez, 2004), cada uno referente de una de esas lenguas. Esta decisión introduce un cambio significativo en la vida de las aulas, vinculado a la presencia de dos docentes (uno sordo y otro oyente), que deben tener el mismo estatus de tutores de aula y compartir, por ello, tareas y responsabilidades. De ahí la expresión de *Cotutores* que desde entonces venimos utilizando.

No resultó, ni resulta todavía fácil compartir, programar o repartir funciones entre dos profesionales en una misma aula. No teníamos costumbre ni preparación para ello. Es más, en buena medida chocaba con nuestras concepciones implícitas de lo que es un aula (un sólo profesor y un grupo de alumnos relativamente homogéneo en sus capacidades), y de ahí, seguramente, las resistencias que observamos en sus inicios. Pero hoy sabemos lo enriquecedor que es para todos y muy especialmente para nuestros alumnos.

Asumir con *valor* y no con poco *miedo o temor* aquellos cambios (emociones que siempre nos han acompañado, la primera inherente a la necesidad de cambiar para adecuarse a los tiempos y la segunda intrínseca al propio proceso de cambio), nos llevó a realizar otras modificaciones no menos importantes y necesarias, como son las relativas a la convivencia y la relación entre los compañeros. La adaptación a los modos y normas de comunicación y coexistencia propios de las personas sordas no se circunscribió al aula y a aquellas cuatro alumnas, sino que se extendió poco a poco, “*como una mancha de aceite*”, al resto de la comunidad educativa (y hoy sigue presente en todos los momentos de la vida escolar del colegio *Gaudem*). Fuimos testigos y experimentamos un cambio sustancial en el concepto de personas sordas, del sordo alumno. Desde una concepción de persona sorda discapacitada y con necesidad de intervención rehabilitadora, pasamos a una concepción más social en la que los sordos adultos pasaban a tener un *estatus* igual al nuestro; eran compañeros y profesionales con los que debíamos compartir programaciones, reuniones y también *cafés*. Todo esto supuso una transformación en la *cultura del centro* que entonces y ahora -con la perspectiva del tiempo pasado-, valoramos como muy enriquecedora. Todo ello fue facilitando un uso cotidiano y normalizado de la LSE y con ello también pudimos disfrutar de la capacidad de usar otra lengua, de desarrollar otras maneras de acceder a los conocimientos y de promover, de forma real y no simplemente retórica, la igualdad entre las personas, al menos en lo que al uso de la propia lengua se refiere.

Educar no era sólo cosa del colegio,

Las familias eran también agentes fundamentales para este proyecto. En aquellos años nos planteamos la necesidad de ayudar a estas familias oyentes en la incorporación al ambiente familiar de este rico sistema de comunicación. Para ello, se creó un programa, denominado “**Visitas al Hogar**” que consistía en que un asesor sordo acudía a las casas de las alumnas y trabajaba directamente con la familia a partir de situaciones cotidianas y con las dificultades de comunicación que podían surgir en el hogar. De esta manera surgieron los primeros marcos de colaboración familia-escuela y que, hasta hoy, siguen siendo unos de los pilares educativos de nuestro quehacer diario.

En cuanto a la lengua oral

Siempre tuvimos claro que el abordaje de la lengua oral debía hacerse tanto en sus aspectos expresivos como comprensivos. Para facilitar la expresión hablada de nuestros alumnos sordos pusimos en marcha un *Programa logopédico* que, principalmente en momentos de logopedia (sesiones individuales), pretendía que nuestros alumnos sordos pudieran participar en conversaciones cotidianas con personas oyentes con fluidez y calidad de voz. Otro medio de lograr que nuestros alumnos mejorasen la percepción del habla era trabajando de forma específica la **estimulación auditiva**, tanto con los alumnos que poseen buenos restos auditivos como con aquellos con implante coclear.

En el trabajo de aula se incorporó la Palabra Complementada (PC), que acompañaba siempre las producciones orales del tutor (Torres, 1988).

Un asunto de interés fue que el tutor oyente, y posteriormente otros, que comenzaron a usar la PC, mostraron muchas dudas sobre la eficacia del sistema, así como desánimo al usarlo. La queja más destacada era que las alumnas no le entendían y preferían dirigirse al tutor sordo y usar la lengua de signos. Hubo que realizar muchas sesiones de revisión del sistema y aportar datos de investigaciones en torno a las posibilidades que ofrece el empleo de la palabra complementada en el desarrollo de la lengua oral y en el aprendizaje posterior de la lengua escrita para superar esta situación (Alegría 2003, Leybaert 1993; Leybaert y Charlier 1996; Leybaert y Alegría 2002). Brevemente habría que señalar que aquellas investigaciones nos decían que la PC mejoraba la percepción del habla, contribuía a la adquisición de la fonología y favorecía el desarrollo léxico y morfosintáctico (ver artículo de Alegría y Domínguez en esta revista).

Todo ello nos llevó a perseverar y a comprender que los alumnos sordos necesitaban tiempo para comprender la lengua oral y que todo acercamiento a una lengua, y en este caso a una lengua que no se oye y que *queremos que vean*, conlleva una etapa de larga exposición a la misma para ser comprendida. De este modo, se fue consiguiendo, de nuevo con paciencia, que el profesorado comprendiera sus beneficios y cogiera agilidad y habilidad en el uso de la PC. Era importante aceptar que la LSE era una lengua que se adquiriría de una forma natural por parte de los niños sordos expuestos a ella y que su desarrollo iría por delante del de la lengua oral. ***También este fue un aprendizaje importante para nosotros en relación con los procesos de mejora: debemos perseverar y buscar apoyos ante las dificultades y no renunciar a nuestros planes a la primera contrariedad que surja.***

Pronto fuimos conscientes de que para favorecer el aprendizaje de la lengua oral teníamos que tener el mismo enfoque comunicativo que abogábamos para la enseñanza de la LSE, esto es, que era importante crear contextos de intercambios comunicativos orales naturales y ricos con distintos agentes, tanto entre iguales -alumnos oyentes-, como con adultos oyentes. Vimos la necesidad de solventar, lo que podía ser una de las debilidades de nuestra modalidad de centro de educación especial; el agrupamiento exclusivo de alumnos sordos. Por este motivo, nuestras alumnas sordas comenzaron a asistir una vez por semana a una Escuela Infantil de un colegio ordinario donde compartían una mañana entera de actividades con compañeros oyentes, poniendo especial interés y cuidado en que estas actividades favorecieran en intercambio comunicativo en lengua oral.

En todos estos cambios, decisiones y transformaciones, no estuvimos solos. *El centro aprendió a buscar ayudas diversas y por ello, a colaborar con organizaciones, “comunidades” (como la comunidad sorda representada por la CNSE) e instituciones educativas (como el Departamento de sordos del CNREE primero, con el EOEP de sordos de Madrid después, con Universidades, etc.). Sin duda, esas colaboraciones y ayudas fueron muy diversas y de diferente utilidad, pero todas ellas han ido contribuyendo a la fortaleza de nuestro proyecto, haciéndonos a su vez más conscientes de la importancia del trabajo en red (AA. VV., 2008), ante la envergadura de las dificultades y los dilemas que un proyecto de estas características plantea.*

Somos conscientes de que para alguien que se acerque por primera vez al mundo de la educación de los sordos o que tenga poca experiencia todavía con estos alumnos, pueden resultar poco claros algunos de los conceptos que hemos venido manejando hasta ahora, pero no es el fin de este trabajo el hacer un *tratado* sobre educación del alumno sordo, aunque si compartir algunos elementos de reflexión al respecto, así como dejar constancia de algunos “*episodios críticos*” del proceso que nuestro centro ha seguido con sus alumnos y, sobre todo, compartir también algunos de los aprendizajes que sobre los procesos de innovación y mejora escolar hemos adquirido, pues creemos que los mismos pueden ser de gran ayuda para las nuevas etapas que nos quedan por recorrer.

Aquellos dos primeros años de implantación de la experiencia bilingüe fueron un gran revulsivo para todo el centro, ya que, como hemos venido comentando, supusieron, en primer lugar, un gran giro en el enfoque educativo (de una visión más oralista a un enfoque más bilingüe y sociocultural de la sordera) y, como consecuencia de ello, vino la incorporación de nuevas herramientas de comunicación y de nuevos profesionales. Finalmente, también iniciamos en esos momentos una práctica muy importante para nuestra mejora colectiva, como fue la tarea de ***registrar nuestros acuerdos, evaluar nuestros objetivos y realizar un seguimiento de los logros que iban realizando nuestros alumnos.***

La evolución de nuestro proyecto y de nuestras nuevas concepciones educativas fue reflejándose en cada uno de los documentos institucionales de centro. Huimos de planteamientos en los que las *adaptaciones* se realizaban *a posteriori* para cada uno de los alumnos, como se hace en España con los *Documentos*

Individuales para las Adaptaciones Curriculares (DIAC), para incluirlas primero y sobre todo en el Proyecto Educativo del Centro, en nuestro Proyecto Curricular y en las Programaciones de aula, actuando en bastante consonancia con lo que ahora empezamos a escuchar sobre el *Diseño Universal de Aprendizaje* (CAT, 2008) o las *Programaciones Multinivel* (Ruiz, 2007). Una de estas adaptaciones fue el incorporar dentro de nuestro el Proyecto Educativo algunos Principios Lingüísticos y Pedagógicos (ver cuadro 1) irrenunciables, por considerar que en nuestro caso los primeros tenían una especial relevancia.

CUADRO 1

Principios Lingüísticos:

- Entendemos a nuestros alumnos sordos como bilingües y biculturales.
- Abordamos la enseñanza de la lengua oral dentro de nuestro enfoque bilingüe como.
 - 1. Vehículo de comunicación con los oyentes.**
 - 2. Sistema de acceso a la lengua escrita.**
 - Ponemos especial atención a la enseñanza de la lengua escrita.
 - Incorporamos el nuevo área curricular: Área de LSE.
 - Realización de sesiones individuales de logopedia.
 - Posibilidad de intercambios comunicativos con alumnos oyentes de su misma edad.
 - Incorporamos dos tutores en el aula.
 - Compartimos el aula y conseguimos que ambos profesionales participen en igualdad como planificadores y ejecutores de la programación prevista.

Principios pedagógicos:

- Nos alejamos del concepto de educación especial para acercarnos al de escuela inclusiva.
- Abordamos el aprendizaje desde una posición de significatividad, utilizando el enfoque de aprendizaje denominado de “Proyectos de Trabajo”.
- Propiciamos la igualdad de oportunidad de nuestros alumnos independientemente de su origen, cultura, ideología, situación familiar y necesidades educativas especiales, creando un centro que se caracterice por ser compensador de desigualdades.
- Compartir el aula y conseguir que ambos profesionales participen en igualdad como planificadores y ejecutores de la programación prevista.
- Entendemos la función docente como facilitadora de recursos, dinamizadora de procesos, que con una actitud abierta y flexible y en formación permanente trabaja en equipo para conjugar la tarea de todos y ofrecer a los alumnos confianza y unidad en proyecto educativo.
- Superamos el planteamiento organizativo habitual de “un profesor, un grupo”: dos tutores compartiendo el aula.
- Superamos el concepto de aula creando espacios dentro y fuera de la misma que se definen por la diversidad de tareas que se pueden realizar en ellos.
- Entendemos el proceso de formación personal e integral de nuestros alumnos como una tarea conjunta entre la familia y la escuela.
- Abrimos la escuela al entorno procurando que todo lo que el medio social y cultural nos ofrece sea objeto de aprendizaje.
- Damos especial importancia a la educación en valores, entendiendo que educar en la solidaridad y el respeto a los demás ayudará al desarrollo armónico de los alumnos.

La formación continuó... La enseñanza de la lengua escrita

Uno de los grandes objetivos de toda escuela es conseguir que los alumnos sean competentes en los medios instrumentales de la cultura, entre los que indudablemente se encuentra la lectura y la escritura. Estas herramientas lingüísticas no sólo son la llave que abre las puertas de aquella, sino también de la participación activa en la sociedad, aspectos que en el caso de los alumnos/as sordos/as, futuras personas sordas, se convierte en un elemento aún más relevante al ser la lectura y la escritura, en la mayoría de las ocasiones, los principales vehículos de información y contacto social (Teletexto, SMS, subtítulos, fax...),

y en tanto que sustituyen para ellos los sistemas de comunicación por transmisión oral. Por todo ello, y por las enormes dificultades que conlleva este aprendizaje para nuestros alumnos, la enseñanza de la lengua escrita (LE) se convirtió en una de nuestras principales preocupaciones y al tiempo uno de los pilares de nuestro trabajo.

Dos fueron los principales aspectos hacia donde dirigimos nuestra reflexión y formación: uno, en conocer mejor cuáles eran las dificultades que nuestros alumnos tenían para acceder a la LE y, en segundo lugar, cuáles eran los enfoques más actuales en la enseñanza de la LE para todo tipo de alumnos.

Después de un largo proceso de estudio y formación nos planteamos dar a todos nuestro alumnado la posibilidad real de entender, en primer lugar, el valor social del lenguaje escrito, asumiendo que en este aprendizaje ellos tuvieran un papel activo (estamos hablando de la perspectiva sociocultural acerca de la lengua escrita, Maruny *et al.*, 1996; Nemirovsky, 1999; Teberosky, 1987).

Las actividades que comenzamos a proponer a nuestros alumnos sordos a la hora de aprender a leer y escribir estaban relacionadas con los usos y funciones del lenguaje escrito. De este modo, *los textos* se convirtieron en la herramienta de escritura y lectura y empezamos a superar enfoques centrados en el trabajo de una letra o de una palabra dentro de una ficha y con un enfoque de aprendizaje basado en la repetición. A modo de ejemplo, el centro invitó a los niños a usar la correspondencia entre ellos para motivarles y ayudarles a comprender que se lee y escribe para informar, para comunicar, para aprender, para divertirse...

A la entrada del colegio se diseñó un panel con pequeños buzones nominales para cada uno de los alumnos, todas las mañanas los alumnos llegaban con sus notas y cartas que dedicaban a otros compañeros o a los profesores comunicando sus gustos, deseos, problemillas y/o secretos que querían compartir. En las fotografías Cristina distribuye sus notas en los buzones de los compañeros. Carlos, Oscar y Echedey comparten la lectura de una carta.

Creemos que merece la pena resaltar el gran empeño que pusimos en establecer una “rutina diaria” (Solé 1992), en cuanto al contacto con los textos narrativos o literarios, principalmente durante la etapa de Educación Infantil, que consistía en que el profesor enseñaba explícitamente estrategias o maneras de enfrentarse con la comprensión de este tipo de textos y lo hacía tanto antes, como durante y después de la lectura. Nos referimos a cuestiones como elaborar y comprobar hipótesis o predicciones, resumir, concluir, alcanzar el significado global del texto, anticipar el contenido que vendrá después. Todos ellos son procesos que nuestros alumnos sordos, al igual que los oyentes, deben aprender antes de enfrentarse autónomamente a la comprensión de un texto, de ahí nuestros esfuerzos en hacer explícitas para ellos estas actividades y en sistematizar su enseñanza. Para el desarrollo de todas estas capacidades previas e imprescindibles al acto lector en sí mismo, la LSE tenía un papel fundamental y el especialista en lengua de signos o *Asesor sordo*, entrenado especialmente para de ello, una función esencial.

Junto a todo este trabajo, éramos muy conscientes de que había que hacer un enorme esfuerzo por superar una de las mayores dificultades con las que se encuentran los alumnos sordos: *el reconocimiento de palabras y la construcción de proposiciones*, en definitiva para el acceso al significado. Ello nos motivó a buscar una explicación de esta dificultad, explicación que encontramos en los trabajos del “Grupo de Bruselas” (Alegria, 2002), mediada por la profesora de la Universidad de Salamanca, Ana Belén Domínguez quien desde entonces colabora sistemáticamente con nuestro proyecto (Domínguez, 1994a; 1994b; 1996; Domínguez y Clemente, 1993). Esta nueva vía de trabajo iniciaba también una nueva etapa significativa de nuestra historia que se inicia con el milenio.

Fue en el 2001-2002 cuando el centro, revisando los logros obtenidos por los alumnos sordos en la comprensión y producción de textos, decidió comenzar a trabajar una de las habilidades que la investigación psicolingüística había mostrado como centrales en el acceso al código alfabético: la conciencia fonológica o habilidad para centrar la atención sobre los fonemas de la lengua y su manipulación.

- Un niño que posea tal conocimiento puede captar que la escritura alfabética es una forma de representación de su lenguaje, y comprender el sistema de reglas de correspondencia letra (grafema)-sonido (fonema).
- El conocimiento fonológico facilitaría la lectura de palabras nuevas, ya que para leerlas es preciso segmentar la serie de letras en unidades que correspondan a los sonidos individuales (fonemas) y combinar estos sonidos para pronunciar la palabra.

Sin obviar los avances que los alumnos estaban teniendo, hemos de afirmar sin ambages que una de nuestras mayores dificultades era conseguir que los alumnos *reconocieran las palabras escritas y que llegaran a comprender los textos*. Nos preguntábamos constantemente por qué a nuestros alumnos les costaba tanto incorporar vocabulario o por qué tenían tantas dificultades en entender las distintas proposiciones de los textos. ¡Ya contábamos con la LSE, ya teníamos la Palabra Complementada, ya trabajábamos con textos significativos y funcionales, ya partíamos de sus conocimientos previos... y, sin embargo, persistían las dificultades! ¿Entonces?

En ese deseo constante de no quedarnos en la queja ante las dificultades y los problemas, sino de *asumir los retos* que la educación de los sordos nos suponía, dimos otro paso importante y consistente en la *unión de los dos enfoques habituales sobre la lengua escrita; el psicolingüístico y el sociocultural*. Esta era la idea fundamental del libro de Clemente y Domínguez (1999). La enseñanza de la lectura y la escritura necesita de la revisión y el trabajo de ambos enfoques.

El claustro decidió así iniciar un trabajo con todos los alumnos centrado en el desarrollo de la Conciencia Fonológica (CF). Partíamos de la base de que esta enseñanza supondría para nuestros alumnos una buena base para el futuro aprendizaje de la lengua escrita y entraría de lleno en la resolución de una de las dificultades más importantes para nuestros alumnos: el reconocimiento de las palabras.

Nuestro objetivo era iniciar un camino para incorporar al currículo de los alumnos sordos el desarrollo de la CF y comprobar si el desarrollo de estas habilidades tenía una clara relación con su rendimiento lector. En este sentido el colegio desarrolló muchas actividades alrededor de este objetivo:

- Diseño de Actividades Metafonológicas, con formatos muy variados.
- Evaluación de la CF.
- Concreción y creación de materiales curriculares que favorezcan el desarrollo de la CF.
- Concreciones del trabajo a seguir para los alumnos.
- Investigaciones evaluativas sobre resultados.
- Publicaciones.

No es el objetivo de este documento hacer una revisión sobre lo que supone este enfoque y cuáles son las dificultades que los alumnos sordos pueden tener para la apropiación del código escrito. En todo caso si queremos resaltar la trascendencia de estos conocimientos para aquellos profesionales que se acerquen a la educación de los sordos y, en concreto, a la enseñanza de la lengua escrita, razón por la cual referenciamos algunos de los trabajos de investigación e intervención que sobre esta materia analizamos y realizamos: Alegría (1999); Alonso, Rodríguez y Domínguez (2007); Domínguez (1999); o Domínguez (2006).

Hacia una educación más inclusiva.

A lo largo de esos últimos años, el colegio comprobaba día a día lo importante que era que nuestros alumnos sordos estuvieran en contacto con alumnos oyentes de su edad. No era suficiente con un contacto esporádico, necesitábamos un proyecto más sólido y completo, más *inclusivo*, con vistas también a facilitar, desde lo que está a nuestro alcance, su posterior inclusión social. Sabíamos que esto no suponía renunciar al conocimiento y al trabajo escolar sobre sus necesidades específicas, ni olvidarnos de que muchos de ellos aprenderían, si les dábamos acceso a ello, a través de la lengua de signos.

Por el Equipo específico de sordos de la Comunidad de Madrid, que llevaba años orientándonos y asesorándonos, conocíamos la existencia de otros centros en Madrid y en otras Comunidades Autónomas que habían incorporado una modalidad educativa ordinaria en donde compartían la educación alumnos sordos y oyentes, con un *enfoque educativo bilingüe* para todo el alumnado. Nuestro deseo de seguir mejorando, nuestro interés por dar a los alumnos sordos una educación de calidad siempre mejor, el hecho de que a nuestro centro cada día llegaban más alumnos de edades tempranas con implante coclear que demandaban un uso funcional de la lengua oral y, lo más importante, los *valores inclusivos* que nuestra escuela había desarrollado a lo largo de los últimos años -pero que no podía verlos materializados en la práctica porque nuestro centro no tenía ninguna posibilidad física ni administrativa de incorporar alumnado oyente-, hizo que nos planteáramos en distintas ocasiones proyectos de ampliación de nuestro centro que resultaron, durante varios años, infructuosos, hasta que en mayo de 2008, la cooperativa de profesionales titular del centro consiguió la adjudicación administrativa, a través de concurso público, de un terreno para la construcción de un centro educativo para alumnos sordos y oyentes.



El Colegio Gaudem. Hacia un proyecto inclusivo para alumnos sordos y oyentes

En septiembre del año 2008, la cooperativa de enseñantes que formaba el colegio Hispano vio alcanzado su sueño de conseguir un nuevo terreno donde construir un centro escolar acorde con la envergadura y las señas de identidad de su proyecto educativo. En un año (entre julio de 2007 y septiembre de 2008), la vivienda unifamiliar (“chalet” se dice en España), que albergaba al Hispano, se convirtió en un Colegio de 1400 m² con capacidad para escolarizar a 1200 alumnos a razón de tres grupos por cada nivel escolar en todas las etapas educativas obligatorias en nuestro sistema educativo: Educación Infantil (0-6 años), Educación Primaria (6 a 12) y Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). El próximo curso 2009/10 se iniciará también la etapa de Bachillerato (16-18), considera como educación secundaria postobligatoria.

Entre las muchas acciones que ha habido que acometer y que no podemos relatar en detalle, obviamente la más importante ha sido la de incorporar a nuevos profesores y profesoras a la cooperativa e intentar llevar a cabo, para ello, un proceso de selección y formación que permitiera que las señas de identidad del proyecto bilingüe del colegio Hispano, sigan siendo, en lo esencial, las señas de identidad del Colegio Gaudem, de forma que exista una continuidad entre ambos en un marco, no obstante, más amplio e inclusivo:

- “Reconocemos y **valoramos la diversidad del alumnado** en todas sus dimensiones (origen, capacidades, intereses, motivaciones,...) como un hecho positivo y enriquecedor para la vida y para la enseñanza. Por ello **no distinguimos entre alumnos “normales” y alumnos “especiales”**, no permitimos las situaciones de discriminación y trabajamos para prevenirlas y **remover las barreras que puedan impedir la igualdad de oportunidades** de quienes se encuentren en desventaja.

- Estamos particularmente preparados para trabajar con **alumnas y alumnos sordos** y su presencia en el centro es tanto un derecho que les asiste como un estímulo para tratar de desarrollar **una enseñanza diversificada e innovadora** que permita a todo el alumnado, sordo y oyente, aprender al máximo de sus capacidades y sentirse feliz e incluido en todas las facetas de la vida escolar.”

(*Colegio Gaudem. Proyecto Educativo, 2008. Documento provisional*)

Dicho de otra manera, nuestra meta, lo que perseguimos con todos nuestros alumnos juntos, sordos y oyentes, es una escuela “inclusiva” (Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2008), orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno sea valorado por lo que es y no por lo que a algunos les gustaría que fuese y donde todo el alumnado consiga los mayores niveles de logro que pueda alcanzar. Para conseguirlo, sabemos por experiencia, que todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias tenemos que colaborar y compartir estos valores y saberlos transmitir a todos aquellos que desean formar parte de nuestra comunidad educativa.

De los valores a la acción

El colegio Gaudem, en este primer curso escolar en funcionamiento, se configura como un centro con dos modalidades:

- Una *modalidad ordinaria* para todas las etapas educativas señaladas y en donde, únicamente en la etapa de Educación Infantil (0-6 años), durante este primer año, comparten la educación alumnos sordos y oyentes (aulas de 0 a 6 años) durante toda la jornada escolar, en consonancia con el enfoque bilingüe que veníamos desarrollando en el Hispano.

Dentro de esta modalidad, se han incluido también varios alumnos oyentes que tienen dificultades específicas del lenguaje (principalmente dislexias y disfasias). Nuestra formación en el trabajo con el lenguaje nos ha hecho estar especialmente preparados y ser sensibles a las necesidades educativas de un alumnado que no suelen estar bien atendidos en otros centros y que, con más frecuencia de la deseada, corren el riesgo de ser alumnos con *fracaso escolar*

- Una *modalidad específica* que la forman las 6 aulas de sordos del colegio Hispano. Los alumnos sordos allí escolarizados tienen entre 6 y 14 años y el currículo que están cursando corresponde al de la etapa de educación primaria y que, lógicamente, ha incorporado todas las medidas metodológicas y organizativas que teníamos en el Hispano.

El motivo de iniciar nuestro proceso de educación inclusiva entre sordos y oyentes, en Educación Infantil y no en todas las etapas, responde, principalmente, a la llamada de la *prudencia*, a la necesidad de ir haciendo las cosas poco a poco, de forma reflexiva y asegurando que podamos tener éxito. Los niños oyentes y sordos tienen que poder comunicar entre sí. El aprendizaje y la interacción entre iguales es la base del aprendizaje significativo. Aprender LSE requiere tiempo y esfuerzo, y como lengua vehicular y de acceso al currículo supone que aseguremos su uso y aprendizaje a través de situaciones bien planificadas.

Hablamos de una modalidad *bilingüe* porque está planteado que todos los alumnos (sean sordos u oyentes), comuniquen y aprendan a través de dos lenguas: la lengua de signos y la lengua oral; y *compartida* porque en una misma aula, coexisten, conviven y van a aprender juntos niños oyentes y niños sordos, en un número similar al que se da en la vida real, esto es, una mayoría oyente (las ratios habituales van entre 18 y 20 oyentes) y una minoría sorda (aproximadamente de 5 o 6 alumnos sordos).

Para llevar a cabo esta modalidad la etapa infantil cuenta con profesionales sordos que, como en el colegio Hispano, son los que imparten y aseguran el buen manejo de la LSE en todos los lugares donde estén los alumnos sordos. Pero además también se dispone de “*dos tutores*” oyentes que comparten la responsabilidad de educar tanto al alumnado sordo como al oyente. Entre nuestros retos actuales inmediatos está el conseguir que estos profesionales oyentes conozcan y sean cada vez más competentes en la LSE. Es fácil imaginar que en nuestro país, como en otros muchos, muchos niños sordos en edad infantil tienen *implante coclear*, lo que hace necesario equilibrar y aprovechar bien los tiempos de exposición a ambas lenguas. Por ello, en nuestra escuela, intentamos que dentro y fuera del aula los niños sordos encuentren oportunidades diversas para interactuar tanto con iguales sordos como oyentes y que lo hagan en la lengua de signos o en la lengua oral.

La presencia simultánea en el aula de dos profesores, apoyada sobre un importante trabajo colaborativo previo en la programación didáctica prevista y sobre un estatus profesional igual, como se venía haciendo en el Hispano, hace más factible que todos los alumnos puedan compartir la educación, reconociendo su diversidad y aprendiendo en función de sus necesidades y capacidades lingüísticas.

Nuestro objetivo irrenunciable es que esta modalidad compartida y bilingüe que hemos iniciado en infantil, progrese año a año, hasta cubrir las otras dos etapas de educación obligatoria (Primaria y ESO). Pero mientras esto va siendo posible, *la modalidad específica* también ayudará al centro al logro de nuestras metas inclusivas. De hecho, en la actualidad, los alumnos sordos aunque están en sus aulas, comparten tiempos y actividades con los compañeros oyentes. Tiempos que no son sólo para el deporte o la comida, sino tiempos de aprendizajes concretos de actividades educativas significativas para todos.

De hecho, las aulas específicas físicamente están intercaladas con las aulas ordinarias. Esto ha posibilitado el contacto de unos y otros niños, lógicamente en pasillos y baños, pero además la cercanía ha llamado a la sensatez y en algunos cursos los alumnos sordos y oyentes comparten asambleas (momentos de encuentro para trabajar, normas, desarrollo socio emocional, aprender LSE y otras), y algunos aspectos de los Proyectos de Trabajo.

En este momento el Colegio Gaudem es un “*sueño con mucha historia*”, pero un sueño, al fin y al cabo, al que le resta una larga singladura por delante. Las dificultades no se han hecho esperar, pero hemos aprendido a controlar el miedo que éstas nos producen con reflexión, con un fuerte trabajo colaborativo de los equipos docentes y con un continuo recordatorio de los principios y valores que nos han traído hasta aquí. También hemos conseguido alguna pericia a la hora de comprender la naturaleza de la tarea que traemos entre manos, esto es, de la de un proyecto que definimos como *inclusivo*.

Retos inmediatos y dilemas en ciernes

Si algo hemos conseguido tener claro desde la dirección del centro y desde el departamento de orientación e innovación educativa, es precisamente que nuestros valores y principios inclusivos se sostendrán únicamente en el contexto de una enseñanza innovadora que rompa, como se ha dicho por algunos expertos, la *gramática escolar* al uso y los esquemas tradicionales de enseñanza: un profesor un aula, los horarios estandarizados, la preponderancia del libro de texto, las estructuras de interdependencia individualistas o competitivas entre alumnos, las estructuras de enseñanza centradas en las áreas, el escaso trabajo colaborativo del profesorado o el poco y escaso sentido de comunidad educativa, sobre todo en el relación con el papel que se da en muchos centros a las familias (Echeita, 2002). Por esa razón, estamos empeñados en generar enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje y desarrollo de las principales competencias educativas que la sociedad está demandando (Monereo y Pozo, 2001). Para ello, hemos asumido como un eje metodológico vertebrador el *trabajo por Proyecto* (Hernández y Ventura, 2000), pues creemos que a través de él se pueden articular las competencias anteriores. Estos proyectos, al igual que hacen otros centros (Montolio y Cervellera,

2008), no se limitan estrictamente a los proyectos de aula, sino que también queremos promover “proyectos individuales” en los que el alumno se enfrente por sí sólo a sus preguntas y dudas, “proyectos por parejas de alumnos” –que no tienen que ser necesariamente de la misma edad o grupo clases-, “proyectos de familia” –para primar una nueva forma de aprender en casa, distinta o al menos complementaria a los tradicionales “deberes”– así como “proyectos de curso, de ciclo o de todo el centro”, que permiten globalizar áreas del currículo, promover la colaboración, crear lazos de apoyo y sentido de comunidad, así como sostener los principios de la cooperación que son sustanciales a nuestro proyecto educativo.

Este enfoque metodológico no está exento de dificultades como bien saben precisamente quienes llevan tiempo implementándolos. Además hemos de hacerlo con un equipo educativo que, en buena medida, se está construyendo al mismo tiempo y en el que algunos de sus miembros tiene poca experiencia como enseñantes y todo ello bajo las múltiples constricciones de un proceso en el que casi todo está por hacer... En este sentido el adecuado manejo de los procesos de cambio, mejora e innovación escolar en los que estamos volcados (Murillo, 2002), va a ser clave para la consolidación de este proyecto. Una falta de acierto en la elección en los contenidos objeto de innovación, en el ritmo de cambio o en las *palancas* (Ainscow, 2005) en las que apoyarnos para ello, puede ser factores que den al traste con el proceso de llevar nuestros valores a la acción (Booth, 2006).

En estos momentos nos preocupa también el manejo de un importante *dilema* vinculado a nuestra opción declarada por un proyecto inclusivo. En la medida que el mismo se está desarrollando en el marco de una política educativa global de nuestro gobierno local (la Comunidad Autónoma de Madrid) poco proclive a la inclusión educativa, es un hecho constatable la expectativa y la realidad de una creciente demanda de escolarización en nuestro centro de alumnos y alumnas considerados con necesidades de apoyo educativo específico (particularmente de alumnos con problemas de lenguaje y “de conducta”). La mayoría de ellos llegan tras haber pasado por otros centros y vienen con experiencias escolares muy poco satisfactorias, además de con dificultades de aprendizaje objetivas y en muchos casos complejas. Somos conscientes, por otra parte, de que, como han señalado otros expertos (Farell *et al.*, 2007), nuestra capacidad de respuesta a estas demandas es limitada y se encuentra en un *equilibrio ecológico* inestable que depende de factores que no siempre están bajo nuestro control: unos cuantos alumnos más de los que razonablemente podemos atender bien, una reducción en los recursos disponibles o algún cambio inesperado entre el profesorado o el equipo directivo podrían superar nuestra *capacidad de atender a la diversidad* y dar al traste con la mejor de nuestras intenciones.

Por otra parte es muy difícil decir “no” a tales demandas de escolarización cuando hemos declarado como principio educativo la igualdad y la lucha por la no discriminación del alumnado, sea por la razón que sea. El difícil manejo que tendremos que ir afrontando en nuestro centro del que está llamándose el *dilema de la diferencia* (Dyson y Milward, 2000; Echeita, en prensa; Norwich, 2007), es otro de los retos que apreciamos en el horizonte. No quisiéramos que, de no acertar en cómo llevarlo, ello nos conduzca, como ya le ha ocurrido a otros centros dentro y fuera de nuestras fronteras a “*morir de éxito*”, esto es, a terminar *colapsando* por verse sobrepasado por las dificultades a consecuencia de haber tenido *éxito*, durante un tiempo, en la tarea de promover el aprendizaje y la participación de todo el alumnado que a él ha llegado, incluidos algunos particularmente vulnerables a los procesos de exclusión.

En la historia de nuestro proyecto educativo, la que se ha construido durante el tiempo que hemos sido el *Colegio Hispano Americano de la Palabra*, la educación del alumnado sordo ha sido el elemento vertebrador de nuestra identidad profesional y en ese ámbito hemos conseguido una notable competencia profesional que nos ha permitido estar preparados para enseñar y educar a esos alumnos y alumnas. En esta etapa que recién iniciamos como *Colegio Gaudem* no queremos perder esa seña de identidad pero, por su

propia configuración como *centro ordinario*, indudablemente tampoco podemos atrincherarnos en ella y cerrarnos rígidamente a otras necesidades educativas específicas, pues estaríamos ante una contradicción con nuestra visión de centro inclusivo. En todo caso tampoco queremos ser *un falso centro ordinario*, que termine siendo un centro especializado en trabajar mayoritariamente con “zoquetes” como cariñosamente los llama Pennac (2008) o con “malos alumnos” como diría el profesor Marchesi (2002), de forma que a medida que estos fueran entrando por la puerta, seguramente muchos de los considerados “normales” fueran saliendo por la ventana.

Los expertos en estos temas nos previenen de que los dilemas no se resuelven de manera absoluta, sino episódica, esto es, en el marco de un tiempo determinado, y dentro de un contexto situado y condicionado por los valores sociales al uso, por las políticas educativas locales y por el nivel de *tecnología educativa* que tenemos para enfrentarnos a la tarea de tratar de enseñar en un marco educativo compartido e inclusivo a un conjunto diverso de alumnos, entre ellos a algunos con dificultades específicas complejas. También nos dicen que no debemos *asustarnos ni paralizarnos* ante las contradicciones que generan dichos dilemas, pues son inherentes a su naturaleza, habida cuenta de que cualquiera de las opciones en juego en un dilema tiene elementos aceptables y positivos y otros que no lo son. En todo caso, la mejor forma de enfrentarse a estas situaciones dilemáticas es desde un proceso de toma de decisiones bien articulado, en el que participen con *voz* y sentido todos los implicados (profesorado, familia, asesores psicopedagógicos, autoridades educativas y, por su puestos, los alumnos afectados siempre que su edad lo permita), y en el que se llegue a las resoluciones puntuales de los dilemas en juego mediante el diálogo igualitario.

“Obras son amores y no buenas razones”. Ayudar a crear y a sostener las condiciones y los factores que promuevan la mejora y la innovación educativa que necesitamos imperiosamente, así como para que los dilemas y las contradicciones que habremos de afrontar se resuelvan de forma, al menos, medianamente satisfactorias, son algunas de las apasionantes y enriquecedoras tareas que deben ocupar nuestro tiempo en los próximos años y que, en todo caso, serán el criterio con el que medir el alcance real de este proyecto de educación inclusiva.

Referencias

- AA.VV. (2008). Redes para la innovación educativa. Experiencias, nuevos retos y oportunidades. Monográfico *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 8-87.
- Acosta, V. (2006). Perspectivas en el estudio de la sordera. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Barcelona: Masson.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion* Londres: Routledge.
- Alegría J. (1999). La lectura en el niño sordo: elementos para una discusión. En A.B. Domínguez y C. Velasco (Coord.). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- Alegría, J. (2003). Deafness and Reading. En T. Nunes y P. Bryant (Eds.). *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Alonso, P. (1999). Comprensión y producción de textos por parte de niños sordos escolarizados en un centro bilingüe. En A.B. Domínguez y C. Velasco (Coord.). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- Alonso P. y Valmaseda M. (1993). Los sistemas alternativos de comunicación sin ayuda. En M. Sotillo (Ed.), *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Madrid: Trotta.
- Alonso, P y Rodríguez, P (2004). Dos tutores en el aula para atender a la diversidad *Cuadernos de pedagogía*, 331, 70-72.
- Alonso, P., Rodríguez, P. y Domínguez, A.B. (2007). Por qué y cómo enseñar conocimiento fonológico a los alumnos sordos. En J.N. García Sánchez (Coord.). *Dificultades del desarrollo. Evaluación e intervención. CD-ROM: Instrumentos y programas de intervención en las dificultades del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- APANSCE (1999) (coord.). *II Jornadas de Educación Bilingüe en el niño sordo*. Barcelona: Mayo S.A.
- Asensio, M. (1989). *Los procesos de lectura en los deficientes auditivos*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán (Coords.). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- CAST (2008) *Universal Design for Learning Guidelines V 1.0* Wakefield MA: Author. <http://udlguidelines.wordpress.com>
- Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Conill Sancho, J (2002). *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia: Bancaja.
- Conrad, R. (1979). *The Deaf Schoolchild*. Londres: Harper and Row.
- Domínguez, A.B. (1994a). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Estudios de Psicología*, 51, 59-70.
- Domínguez, A.B. (1994b). *El aprendizaje de la lectura en los niños sordos. Una revisión del estado actual de la investigación*. Salamanca: Ed. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Domínguez, A.B. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81.

- Domínguez, A.B. (2006). La lengua escrita en los alumnos sordos. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson.
- Domínguez, A.B. y Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 171-181.
- Domínguez y C. Velasco (1999) (Coord.). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Domínguez A.B. (1999) Lenguaje escrito y sordera: ¿sobre qué cuestiones es importante reflexionar? En: Domínguez A.B., Velasco C., Coord. *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- Domínguez, A y Alonso, P (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy: Perspectivas y Respuestas educativas*. Malaga: Aljibe.
- Dyson, A. y Milkward, A. (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Champman Publishing.
- Echeita, G. (2002) ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista electrónica iberoamericana sobre eficacia y cambio en educación*. <http://www.ice.deusto/rinace/vol2n2/Echeita.pdf>.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. “Voz y Quebranto”. REICE, *Revista electrónica iberoamericana sobre eficacia y cambio en educación*. Monográfico educación Inclusiva, 6 (2), 9-18, <http://www.ice.deusto/rinace/vol6n2/Echeita.pdf>
- Echeita, G. (en prensa). Los dilemas de la diferencia. En M.A. Verdugo (Coord.) *Actas de las VII Jornadas Científicas de Investigación sobre discapacidad. Mejorando resultados personales para una vida de calidad* Salamanca: Amaru.
- Farell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. y Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstreaming schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, (2), 131-146
- Furmanski, M, H (2004). *Implantes cocleares en niños. (Re) Habilitación auditiva y terapia audio verbal*. Barcelona. Nexos.
- Heilling, K. (1999). La lectura y la escritura en los niños sordos en contextos bilingües. En A.B. Domínguez y C. Velasco (Coords.). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- Hernandez, F. y Ventura, M. (2000). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Leybaert, J. (1993). Reading in the deaf: The roles of phonological codes. En M. Marschark y D. Clark (Eds.). *Psychological Perspectives in Deafness*. New York: Laurence Erlbaum Associates.
- Leybaert, J. y Alegría, J. (2002). The role of Cued Speech in language development of deaf children. En M. Marschark & P.E. Spencer (Eds.). *Handbook of deaf studies, language and education*. New York: Oxford University Press.
- Leybaert, J. y Charlier, B. (1996). Visual speech in the head: The effect of Cued Speech on rhyming, remembering and spelling. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(4), 234-248.
- Manrique, M y Huarte, A. (2002) (Eds.). *Implantes Cocleares*. Barcelona: Masson.
- Marchesi, A. (2002). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Maruny, L., Ministrál, M., y Miralles, M. (1996). *Escribir y Leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Zaragoza: MEC y Edelvives.
- Minguet, A (2000) (Coord.) *Rasgos sociológicos y culturales de las personas sordas*. Valencia: Fundación FESORD-C.V.
- Monereo, C. y Pozo, I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? Competencias educativas para el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.

- Montolio, R. y Cervellera, L. (2008). Una escuela de todas (las personas) para todas (las personas), *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 100-119.
- Murillo, F.J. (2002). La mejora de la escuela: concepto y caracterización. En, Murillo, J. y Repiso, M. (2003) *La mejora de la escuela*. Un cambio de mirada. Barcelona: Octaedro.
- Norvich, B. (2007). *Dilemmas of difference, inclusion and disability. International perspectives*. Londres: Routledge.
- Nogales, E. (2004). Educación bilingüe en lengua de signos y lengua(s) oral(es) en Barcelona y Madrid. En Léspaci de Apansce 14. Papers nº8 de Apansce.
- Nemirovsky, M. (1999) La enseñanza de la lengua escrita y temas aledaños.
- ONU (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. (<http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>).
- Rodríguez, P. (1998).
- Ruiz, R. (2007). Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva En J. Bonals y M. Sánchez-Cano *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Sacks, O. (1989). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Madrid: Anaya y Mario Muchnick.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: I.C.E./Grao.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torres, S. (1988). *La Palabra Complementada*. Madrid: C.E.P.E.
- Valmaseda, M (2004). El desarrollo socio-emocional de los niños sordos. Intervención desde la escuela. En Domínguez, A y Alonso, P (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy Perspectivas y Respuestas educativas*. Malaga: Aljibe.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS



Domínguez, A.B. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.

En esta obra existe el deseo de explorar trayectos poco frecuentados, para mejorar la intervención educativa de los alumnos sordos. Hay en él un cambio de marca, de modelo, respecto a la concepción de las personas Sordas: de una perspectiva clínica-terapéutica de la sordera, basada en los déficits, hacia una concepción sociológica, basada en las capacidades. Desde un enfoque multidimensional, se aborda el valor y el papel que tiene la lengua de signos en la educación de los alumnos, analizando el trabajo que se está realizando en algunas escuelas dentro del enfoque denominado “bilingüe” para los alumnos sordos. El capítulo tercero está dedicado a la enseñanza de la lengua oral, proponiendo cuáles son las dimensiones a considerar en su enseñanza, algunos de los sistemas complementarios o aumentativos de comunicación que pueden emplearse en esta enseñanza (la palabra complementada y la comunicación bimodal) y algunas de las ayudas técnicas que facilitan la intervención en el lenguaje oral (los audífonos y el implante coclear). El capítulo cuarto está dedicado a la enseñanza del lenguaje escrito, revisando cuál es la competencia lingüística que poseen los niños sordos cuando inician el aprendizaje del lenguaje escrito, dependiendo de si acceden a este lenguaje desde la lengua oral o desde la lengua de signos; y las dificultades que pueden presentar en los procesos implicados específicamente en el lenguaje escrito, con especial atención a la codificación fonológica; y proponiendo cuáles son las dimensiones a considerar en esta enseñanza. El capítulo quinto, elaborado por Marian Valmaseda, aborda el desarrollo socio-emocional de los niños sordos y la intervención desde la escuela en este ámbito. Finalmente, se incluye un anexo con un “Proyecto de Trabajo” en que se refleja de forma práctica algunas de las propuestas realizadas en los distintos capítulos del libro.



Acosta, V. (Dir.). (2006). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona, Masson.

En esta obra se realiza una defensa del modelo colaborativo entre los profesionales del ámbito educativo, que con distinta formación teórica comparten el objetivo de mejorar la calidad de las medidas adoptadas para dar adecuada respuesta a las necesidades educativas de los alumnos sordos. La obra ofrece un análisis histórico de las diferentes perspectivas desde la que se ha abordado la realidad de las personas con sordera e invita al lector a revisar su concepción sobre las personas sordas, como se sienten y qué opinión merecen las aportaciones profesionales. Se revisa la realidad del impacto que en las familias produce el diagnóstico de sordera de su hijo o hija y se abordan la importancia de la atención temprana en niños con sordera. También se incluye un capítulo con un breve recorrido histórico y de presentación de la conceptualización del implante coclear y se formulan propuestas sobre la acción educativa destinada a los alumnos que lo utilizan. Además se abordan otros temas como son los inicios de la comunicación y la adquisición del lenguaje oral en el alumnado con sordera, la lengua escrita, el bilingüismo en la educación de los alumnos sordos, las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos sordos y las tendencias en la formación del profesorado. Los lectores encontrarán también un capítulo sobre la transición a la vida adulta de las personas sordas, que se concibe como un proceso que tiene como finalidad el desarrollo de habilidades personales y sociales que favorezcan que las personas sordas adultas gocen de mayor autonomía para participar de manera responsable en la comunidad.



AA.VV. (2007). *sordo ¡y qué!* Vida de personas sordas que han alcanzado el éxito. Madrid: LoQueNoExiste.

“sordo ¡y qué!”, título que suena a desafío, a enérgica reivindicación. *sordo ¡y qué!* El orgullo sordo. Así querían aparecer ante los lectores los autores del mismo -13 personas sordas-: alzándose contra las discriminaciones sufridas, llamando a que se les escuche y subrayando la importancia de la ley que reconoce la Lengua de Signos como su idioma natural. Se trata de una serie de relatos de personas sordas -siete mujeres y seis hombres- que cuentan en primera persona cómo han sorteado los obstáculos de comunicación que han encontrado en su vida. Historias positivas y esperanzadoras, a través de las cuales sus protagonistas explican cómo han alcanzado el éxito, tanto personal como profesional. Las páginas de este libro sirven para que el colectivo de sordos tome ejemplo de la superación y la valentía de los autores de estos testimonios. También son un ejemplo para el resto de la sociedad que, en muchas ocasiones, hace oídos sordos a las dificultades que atraviesan los demás. Dirigido al público general, su lectura puede resultar de gran ayuda no sólo a padres y amigos de personas sordas, sino a profesionales del entorno médico, educativo y social.

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

Jesús Alegría Iscoa

Actualmente profesor honorario en la “Université Libre de Bruxelles” (Bélgica). Carrera académica completa en la Facultad de psicología de esta universidad como miembro del “Laboratoire de Cognition, Langage et Développement”. Tesis de doctorado en 1975. Hasta 1980 trabajos sobre la organización del espacio Intersensorial y sensorimotor en el recién nacido. A Partir del final de los años 70 trabajos sobre los mecanismos de adquisición de la lectura. Temas: comprensión del código alfabético, desarrollo de la conciencia fonológica, dislexia, comparación entre diferentes sistemas ortográfico, aspectos sociolingüísticos. Paralelamente trabajos sobre el desarrollo lingüístico del niño sordo: papel de la lectura labial, la Palabra Complementada (Cued Speech). Tiene publicados numerosos capítulos en libros y artículos en revistas de impacto, de diversos países. alegria@ulb.ac.be

Pilar Alonso Baixeras

Licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Especialista en tema de desarrollo y educación de alumnos sordos, ha desempeñado cargos de asesoramiento técnico en el Ministerio de Educación y Ciencia de España y ha trabajado durante doce años como orientadora psicopedagógica en el Equipo de Orientación específico de discapacidad auditiva de la Comunidad de Madrid. Es igualmente profesora Asociada en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. En la actualidad es la responsable del departamento de orientación e innovación educativa del Colegio Gaudem. Ha colaborado en diversas investigaciones sobre el desarrollo de la LSE y ha elaborado materiales didácticos para la enseñanza de esta lengua dentro de la Confederación Nacional de sordos de España Tiene diversas publicaciones sobre la educación de los sordos. pilar.baixeras@laudem.es

Ruth Claros-Kartchner

Profesora de educación intercultural en la Universidad de Arizona Sur. Su área de investigación es La Educación Bilingüe para Personas Sordas en Latinoamérica. Sus escritos han sido publicados en Chile, Argentina y El Salvador. Ella ha dado numerosas conferencias magistrales en congresos internacionales. A menudo es invitada como consultora y conferencista y ha recibido reconocimientos por su aporte a la Educación de Personas Sordas en varios países latinoamericanos. La doctora Claros-Kartchner pasó un semestre de sabático de su universidad trabajando en la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación de Chile. Ella es actualmente Presidenta de su Facultad y Coordinadora de los Programas “Lenguaje y Cultura en la Educación” y “Español como Idioma Extranjero.” rek@email.arizona.edu

Miroslava Cruz Aldrete

Licenciada en Educación Especial en Audición y Lenguaje por la Escuela Normal de Especialización (1993) y Doctora en Lingüística por El Colegio de México (2008) con la tesis Gramática de la Lengua de Señas Mexicana. Participó en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona en el Posgrado en Educación Sorda. Fue maestra de lenguaje en escuelas y centros de la Secretaría de Educación Pública. Ha impartido cursos sobre Lingüística y adquisición del lenguaje en el Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje (IMAL) de la ciudad de México; y la materia de análisis gramatical de la LSM en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Ha colaborado con la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal y del Estado de México. Actualmente es profesora de la carrera de lingüística de la UAM Iztapalapa. miroslsm@gmail.com

Ximena Damm Muñoz

Educadora Diferencial mención Trastornos en Audición y Lenguaje, Magíster en Educación con mención en evaluación. Candidata a Doctor en ciencias de la educación. Universidad de Extremadura España. Participación como co- investigadora en diversos proyectos del MINEDUC, entre ellos, “Evaluación del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres P-900; “Taller de Integración de las prácticas en Formación Inicial Docente; “Fortalecimiento y evaluación del desempeño docente de los estudiantes de prácticas iniciales y terminales”; Investigadora principal “Educación inclusiva ¿mito o realidad? FONIDE – MINEDUC. xdammm@uct.cl

Ana Belén Domínguez Gutiérrez

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca y Especialista en Logopedia. Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Imparte asignaturas del área de Educación Especial en primer y segundo grado, así en diversos Doctorados y Masters. Colabora desde hace años en investigaciones en el ámbito de la lengua escrita y de la lectura en alumnos sordos con profesores de la Universidad Libre de Bruselas (Bélgica). Ha participado en Proyectos de I+D financiados en Convocatorias públicas. Tiene publicados libros, capítulos de libros y artículos en diversas revistas de impacto. Ha impartido ponencias en Congresos, Simposios y cursos de formación de profesores de educación de distintos niveles educativos. Ha sido Secretaria y Vicedacana de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. abd@usal.es

Gerardo Echeita Sarrionandia

Doctor en psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Durante diez años desempeñó distintos puestos de coordinación técnica en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, del Ministerio de Educación y Ciencia español. Durante ese tiempo y posteriormente ha realizado funciones de asesoramiento, consultoría y formación en diversas organizaciones internacionales, nacionales y locales. Es profesor titular de universidad en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y se le considera experto en el ámbito de la inclusión educativa. gerardo.echeita@uam.es

Eliseo Guajardo Ramos

Representó a México en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca, España (1994), y ha colaborado en diversas reuniones y talleres regionales y subregionales organizados por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO/Santiago. En su gestión como Director General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (1992-1999) se propuso la promulgación del Artículo 41 de la Ley General de Educación que dio inicio decidido a la integración e inclusión escolar de los menores con discapacidad. Participó como representante de México en la Reunión de Expertos que dio origen a la Convención de las Naciones Unidas Amplia e Integral para Promover y Proteger los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad; organizada por la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, 2002. Desde el 2006 se desempeña el cargo de Subsecretario de Educación Media Superior y Superior del Estado de Guerrero, México. eliseoguajardo@gmail.com

Isabel Pérez Sánchez

Doctora en Pedagogía Terapéutica por la Universidad Pontificia de Salamanca. Logopeda en el Centro Base de la Gerencia de Servicios Sociales de Salamanca. Profesora Adjunta de la Diplomatura de Logopedia de la Universidad Pontificia de Salamanca. Profesora invitada del área de Personas con deficiencias físicas y sensoriales del “Master de Integración de Personas con Discapacidad: Habilitación y Rehabilitación” de la Universidad de Salamanca. Ha impartido ponencias en Congresos, Simposios y cursos de formación de profesores. Ha participado en la publicación de capítulos de libros y revistas. miperezsa@upsa.es

Pilar Rodríguez Ramos

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid y Diplomada en Logopedia por la misma universidad. Ha desempeñado como profesora de alumnos sordos desde hace más de veinticinco años en varios centros pero especialmente en el Colegio Hispano Americano de la Palabra, de Madrid, del que ha sido su directora. En la actualidad es directora del Colegio Gaudem (Madrid), tarea que compatibiliza con la de Profesora Asociada en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, siendo docente en la especialidad de Audición y Lenguaje en los estudios de Magisterio de dicha Universidad. pilar.rodriguez@laudem.es

Moraima Torres Rangel

Maestra especialista en Deficiencias Auditivas y Problemas del Lenguajes (1989), Profesora en Educación Especial en Deficiencias Auditivas y Problemas del Lenguaje (1990), ambas en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC), con una especialización en Psicología Cognitiva (1992) en la Universidad Católica Andrés Bello y Doctora en Educación (2007) en la UPEL-IPC. Actualmente profesora en el Departamento de Educación Especial UPEL-IPC. Publicaciones: *Competencia lingüística y comunicativa en la escritura del niño sordo no oralizado*. Revista Textura N° 6, Enero-Junio 2004 del Centro de Estudios Textuales, UPEL- IP Maturín; libro *Educación Especial en Venezuela*. Serie arbitrada del Vicerrectorado de Investigación UPEL y *Mami ¡qué fastidio! ¡No quiero estudiar!* Periódico “Últimas Noticias”, publicado 02 de noviembre de 2007. moraimatorres18@gmail.com

Marian Valmaseda Balanzategui

Licenciada en Psicología y master en Psicología del Lenguaje. Ha sido profesora de la Universidad Pontificia de Salamanca, de la Universidad Autónoma de Madrid y colabora del INICO de la Universidad de Salamanca. Entre 1986 y 1996 trabajó en el CNREE del Ministerio de Educación dirigiendo el Departamento de sordos. En la actualidad dirige el Equipo Específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid. Ha intervenido en congresos, simposios y cursos de formación dirigidos a profesores, profesionales de la sanidad y familias. Ha participado en la publicación de diversas monografías sobre la sordera así como en revistas especializadas sobre temas relacionados con el desarrollo comunicativo y lingüístico, los sistemas de comunicación, la intervención educativa y el bienestar emocional de los niños y jóvenes sordos. Asimismo ha venido desarrollando una estrecha labor de colaboración con la Confederación Nacional de sordos de España. valma@eresmas.net

Carmela Velasco Alonso

Doctora en Psicología, Especialista en Psicología del Lenguaje. Profesora Encargada de Cátedra de la Diplomatura de Logopedia de la Universidad Pontificia de Salamanca. Profesora invitada en programas de postgrado relacionados con la Discapacidad Auditiva. Curso de Experto en Audiología del Instituto de Neurociencias de USAL. Subdirectora de las Escuelas Superiores Universitarias de Logopedia y Psicología del lenguaje de UPSA (1987-1993) y Jefa de Estudios de la Diplomatura en Logopedia (1993–2001). Publicaciones y participaciones en proyectos de investigación relacionados con la discapacidad auditiva. Miembro activo de la AELFA) perteneciendo a su junta directiva (1994-2000).cvelascoal@upsa.es

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los artículos que se envíen a la Revista deberán reunir las siguientes condiciones.

- Se publicarán artículos de investigación científica, referencias de proyectos de investigación, reseña de libros tanto en idioma español o inglés que observen las normas APA de edición.
- Enviar ejemplar en papel y archivo digital por correo postal o correo electrónico. Material que no será devuelto de no ser editado.
- Los artículos deben ser inéditos o de escasa difusión en Latinoamérica No deben estar en proceso de publicación en otros medios.
- El formato general de la publicación debe contener los siguientes referentes: tamaño carta, letra Times New Roman 12, espacio y medio, margen 3 y tener una extensión aproximada de 25 páginas.
- Adjuntar datos del o los autores, correo electrónico, institución, dirección, teléfono, email.
- Incluir resumen en español e inglés de no más de 100 palabras y un máximo de 5 descriptores o palabras claves.
- El proceso de corrección de los artículos aceptados por el Comité Editorial serán informados al autor para sus correcciones.
- El proceso de arbitraje (anónimo) contempla doble evaluación ciega por pares.
- El editor se reserva el derecho de incluir el artículo en la sección libre o monográfica de la revista.
- Los autores son responsables del contenido científico y los puntos de vista expresados.
- El autor o autores recibirán dos ejemplares de la revista.
- El editor de la revista queda facultado para publicar, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Mejora de la Escuela RINACE, el artículo aceptado en versión impresa y electrónica; lo que se comunicará al autor señalando información de ubicación.

Los trabajos deben ser enviados a nombre de **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Educación Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos (56-2) 5826770 - 5826720 – 5826758**

Personas de contacto: Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl; Cecilia Loren, mloren@ucentral.cl.

