



LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS MEDIOS EDUCATIVOS REGULARES: La educación del alumno sordo

Nuria Silvestre Benach

Directora del GISTAL - Centro de estudios y de investigación
sobre sorderas y otras dificultades de la comunicación oral.
Universidad Autónoma de Barcelona - España

Uno de los principales retos que tiene planteado la universidad actual es el de formar profesionales que, desde distintas disciplinas, sean capaces de intervenir en el progreso hacia sociedades más justas, en las que todos sus miembros gocen de las mismas posibilidades de desarrollo y de integración social y que, en definitiva, sean, realmente, ciudadanos de pleno derecho.

Como es sabido, el sistema escolar juega un papel clave ante la diversidad que presentan los individuos en su desarrollo, sea cual sea el origen de la misma, (la pertenencia a culturas minoritarias, a sectores sociales desfavorecidos cultural y económicamente, a las diferencias de género, a la afección de un déficit biológico etc.). La escuela puede legitimar dicha diversidad convirtiéndola en una reproducción de las desigualdades de oportunidades existentes en la sociedad.

Por el contrario, puede seguir un proceso de transformación hacia la escuela inclusiva en la que la diversidad que presentan los miembros de la comunidad escolar, constituya una fuente de mayor conocimiento y respeto

mutuos y en la que se ofrezca a todos y a todas las óptimas posibilidades de desarrollo psíquico, cultural y social.

Mayoritariamente, el sistema escolar tiende a seguir por la primera vía, tal como se ha valorado históricamente desde la óptica marxista (Baudelot 1971; Althusser 1971; Bourdieu & Passeron 1970). Si bien es cierto que dichos análisis siguen siendo en parte útiles, también lo es que la sociedad está sufriendo cambios importantes, económicos y sociales, los cuales afectan, sin duda, la escuela, aunque no han provocado todavía un cambio inmediato en ella.

Tanto la revolución en la tecnología de la información como la globalización con sus efectos sociodemográficos de multiculturalidad, constituyen ejes de progreso y desarrollo, pero a la vez, originan grandes desigualdades.

La vía de transformación del sistema escolar hacia la inclusividad no parece, pues, tarea fácil. Para algunos, que interpretan en una determinada vía radical los análisis mencionados, el cambio es imposible en la actualidad. Simplificando, su formulación sería: hay que cambiar el estado antes de cambiar la escuela ya que ésta, en definitiva, constituye un aparato ideológico del mismo.

El punto de vista que me propongo compartir en este escrito es distinto. Creo que la escuela debe jugar un rol fundamental en los cambios sociales y para ello es imprescindible, no sólo la voluntad política del estado y la dotación de los recursos consecuentes, sino también la acción de los y las profesionales de la educación, tanto en su actividad de intervención educativa directa como en la investigadora. Por esta razón la universidad, en tanto que formadora de dichos profesionales, y núcleo de investigación, se halla directamente implicada en dicho proceso.

El camino hacia una escuela que incluya toda la diversidad es largo, lento y reclama no sólo planteamientos políticamente ambiciosos sino también, y principalmente, prácticas renovadoras desde los distintos aspectos de la vida escolar.

En las reflexiones que siguen me he centrado en un aspecto del sistema escolar, el de la educación del alumnado que se ha denominado: alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) debido a un déficit o trastorno

en algún aspecto de su desarrollo biológico. Me propongo reflexionar sobre la escuela y el sistema educativo desde la óptica de la atención al alumnado con NEE y más particularmente la de un caso específico, el del alumnado sordo, campo al que he dedicado años de mi actividad educadora e investigadora.

Esta reflexión se inscribe en un marco general teórico en el que se contempla la importancia que en la construcción de conocimientos que realiza el sujeto, tiene la interacción con los distintos medios en que éste crece; tanto la formación socio-cultural e histórica, como los medios educativos más próximos en ella insertos, la familia y la escuela.

La concreción en el estudio de los procesos interactivos respecto a la adquisición del lenguaje de especial utilidad para el estudio del alumnado sordo, el marco más adecuado es el del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart 2004).

El déficit biológico y el handicap social

El alumnado que presenta un déficit biológico que afecta de alguna u otra forma su desarrollo psíquico, psicomotor o comunicativo, sufre no solamente estas consecuencias sino también las derivadas del *handicap* social. Es decir, de la visión desvalorizadora que tiene la sociedad de la persona afectada y que acaba influyendo en su desarrollo.

En efecto, tanto el desconocimiento de las implicaciones objetivas de los déficits biológicos como la tendencia a valorar lo que es deficitario, sin que se consideren las competencias que presentan las personas afectadas, contribuyen a la construcción de una imagen social desvalorizadora de las personas que presentan un déficit biológico en la que, a las implicaciones del mismo, se añaden las cortapisas generadas por las creencias sociales.

En definitiva, son los mismos mecanismos que intervienen en la formación de estereotipos sociales que se forman desde determinados grupos culturales, étnicos, sociales, de género etc., respecto a los otros grupos.

Eliminar dichos estereotipos sociales o el *handicap* social sobreañadido a las personas que presentan algún déficit biológico es, tal como ocurre en el caso de las diferencias culturales y sociales, el resultado de un largo proceso de transformación social en el que intervienen múltiples factores, entre los que presentan especial relevancia los educativos.

En efecto, las familias de las criaturas afectadas participan inicialmente de la visión social dominante de la desvalorización de las criaturas con NEE. La eliminación del *handicap* social en el medio familiar constituye, por tanto, uno de los ejes de trabajo en la orientación y consejo familiar, aunque son escasos los estudios que han sistematizado esta línea de actuación.

La escuela inclusiva, en cambio, ha sido objeto de numerosos estudios a la vez que de múltiples experiencias de centros escolares, no siempre hechas públicas. En Europa, Italia fue uno de los países pioneros en la integración a principio de los años 70 y ha ido realizando balances de la misma (Buzzi-Donato 1994; Menegoi Buzzi-Donato e Boniotti 2002).

Entre los estudios de referencia también cabe tener en cuenta, entre otros, los estudios realizados en el Reino Unido desde el informe Warnock hasta los más recientes respecto a los índices de valoración de la integración de Ainscow (2001, 1995).

Tal como se ejemplifica a continuación, en el caso concreto de la población con sordera, en la reducción del *handicap* social tienen un papel importante las políticas sociales, los *mass media*, los medios educativos y principalmente la interrelación en el conjunto de dichos agentes.

Las implicaciones de la sordera

En el caso de la persona afectada por el déficit biológico de pérdida auditiva desde el nacimiento, ésta dificulta los procesos imitativos espontáneos de adquisición del lenguaje oral. Ello puede repercutir en un retraso importante en la adquisición del lenguaje oral en algunos o en todos sus aspectos (fonológicos, morfosintácticos, etc.), o incluso impedir el acceso al lenguaje oral en los casos de sorderas profundas en los que no ha habido una educación temprana y no se ha aplicado una prótesis adecuada a tiempo.

La sordera no afecta, sin embargo, la competencia lingüística general de las personas sordas que adquieren sin dificultad la lengua de señas.

La peculiaridad en la adquisición del lenguaje oral comporta barreras sociocomunicativas con el entorno y genera el *handicap* social que puede significar que la persona sorda por el hecho de no hablar "correctamente", sea vista como alguien que tampoco puede razonar o sentir como lo hacemos los

oyentes. Solamente la emisión oral distorsionada puede provocar en personas oyentes la reacción de que a esta forma de hablar debe corresponder una forma de pensar retrasada o anómala.

También la lengua de signos, sigue estigmatizada socialmente. Por una parte puede atraer la curiosidad de parte de los oyentes, pero sigue siendo considerada erróneamente por muchos como una lengua que no permite vehicular el mismo nivel conceptual que el lenguaje oral.

Dos son, pues, los pilares para el progreso en la educación del alumnado sordo, la reducción de las implicaciones del déficit auditivo mediante, principalmente, el acceso temprano a las nuevas tecnologías y a la educación del lenguaje, y la eliminación del *handicap* social lo cual debe conseguirse a partir de la eliminación de las barreras comunicativas y de un mayor conocimiento social de las personas sordas.

La reducción de las implicaciones del déficit auditivo

El déficit auditivo, pues, hace muy difícil la adquisición del lenguaje oral en los casos de sordera profunda, prelocutiva y sin una adaptación de prótesis auditivas.

Sin embargo, actualmente, es posible que incluso las personas afectadas por estos grados de sordera dispongan de una audición funcional suficiente que les permita adquirir el lenguaje oral, mediante la aplicación temprana de prótesis auditivas, audífonos digitales o, según los casos, de implantes cocleares.

Es cierto que la aplicación adecuada de prótesis auditivas, no hace milagros, en la medida en que las criaturas continúan siendo sordas, pero, en la mayoría de casos, hace posible el pleno dominio del lenguaje oral y escrito.

La aplicación temprana de estas nuevas generaciones de prótesis auditivas, particularmente de los implantes cocleares, de forma generalizada, data en nuestro país, aproximadamente, de unos 9 años.

Así pues, aunque las condiciones educativas, tanto escolares como de soporte familiar son algo diversas según las comunidades autónomas, la mayoría del alumnado sordo, menor de 9 años, se ha podido beneficiar de unas condiciones

de adaptación de prótesis auditivas que, aunque seguramente son mejorables, les está permitiendo el acceso al lenguaje oral y escrito.

Justamente, con la finalidad de valorar dichos progresos y elaborar criterios educativos adaptados a ellos, especialmente en la comunicación familiar, hemos realizado, conjuntamente con la Confederación Española de Familias de Personas sordas, FIAPAS, un estudio con 54 participantes, seleccionados de forma representativa entre todas las comunidades del estado. La población está formada por criaturas de edades comprendidas entre 1 y 7 años (media de edad 61,26 meses), pertenecientes a familias asociadas en FIAPAS y afectadas de sordera desde el nacimiento⁽¹⁾.

Una de las primeras constataciones de dicho estudio es la impresionante ganancia de la audición funcional, gracias a la prótesis auditiva que presenta la población estudiada en su conjunto, que en su mayoría tiene sordera profunda.

Así, pues, los datos sobre el grado de pérdida auditiva de la población estudiada son los siguientes: 37 participantes tienen un grado de pérdida definida como profunda, que implica la imposibilidad de percibir vía auditiva el lenguaje oral sin prótesis auditiva; 8 están afectados por sordera severa, cuyos restos auditivos no le permiten tampoco discriminar el lenguaje oral y 8 con sordera media, que aunque presentan más restos auditivos que los anteriores, tampoco pueden percibir sin prótesis la totalidad del lenguaje oral⁽²⁾.

Un panorama completamente opuesto y esperanzador es el que tenemos si se contempla la ganancia auditiva como resultado de la aplicación temprana de la prótesis auditiva y una educación adecuada del lenguaje. No hay ningún participante que con la prótesis auditiva funcione como sordo profundo, solamente dos funcionan como sordos severos, es decir que para percibir el lenguaje oral necesitan complementar lo que oyen con la lectura labial, y los restantes funcionan como si tuvieran una pérdida ligera o media, lo que les permite percibir la totalidad de la cadena hablada.

Estos progresos espectaculares en la funcionalidad auditiva tienen su correlato en el proceso de adquisición del lenguaje oral. En efecto, 19 participantes se encuentran a un nivel de conversación fluida; 21 mantienen conversaciones sencillas y estructuran correctamente frases simples, 10 se hallan a nivel de palabras significativas y enunciados de dos palabras y solamente 4 se hallan todavía a nivel de balbuceos.

En definitiva, la situación actual ha variado tanto, con la aplicación de las nuevas tecnologías, como que ante resultados similares algunos colegas han exclamado: “¡Estas criaturas no son sordas!”. Ciertamente, se equivocan. Repito que el milagro de dejar de ser sordo no se ha producido. Cuando estas criaturas van a la playa y desconectan el implante o el audífono, o no han renovado las pilas de los mismos cuando hace falta, siguen teniendo la pérdida auditiva señalada, profunda en 69% de ellos. Sin embargo, la atención educativa y la tecnología adecuada les permite oír con las prótesis y lo que es más importante, acceder al lenguaje oral y posteriormente al escrito.

De todas formas, creo necesario insistir en que las nuevas tecnologías son condición necesaria para que las criaturas sordas puedan tener acceso al lenguaje oral, pero no son suficientes por sí mismas. Dos son las que lo permiten: La correcta elección de la prótesis, implante o audífono, para cada caso con la adaptación técnica adecuada y continuada, y la educación logopédica. Ambas condiciones deben proporcionarse lo más tempranamente posible.

Si no se producen dichas condiciones puede ocurrir, haciendo una comparación no totalmente exacta con la pérdida visual y las gafas, bien que no se apliquen las gafas adecuadas y la persona vea peor con gafas que sin ellas, o bien que creamos que una persona analfabeta será capaz de leer simplemente porque se ha puesto las gafas “para leer”.

Así, pues, la criatura sorda profunda, en general, tiene una ganancia auditiva muy importante con el implante coclear o con el audífono, siempre que esté bien adaptado, y ello requiere un proceso. Con todo, ello no se traduce directamente en un aprendizaje espontáneo del lenguaje oral. Para la adquisición del lenguaje oral la criatura sorda precisa de una atención específica logopédica individualizada y de la adaptación de los medios educativos, familiar y escolar, a sus necesidades de comunicación oral.

Los participantes del estudio citado han nacido en familias de oyentes (sólo 5% aproximadamente de criaturas sordas pertenecen a familias sordas) y no utilizan la lengua de signos. Cabe preguntarse ¿qué ocurre con aquellas criaturas sordas que, bien porque el medio familiar es sordo, o porque ha elegido este modo de comunicación con la criatura sorda, su primera lengua es la de signos?

En primer lugar, hay que señalar que la aplicación de prótesis auditivas puede modificar la opción comunicativa de las familias, especialmente en el caso de las que son oyentes.

Así, por ejemplo, Linda Watson y colaboradores (2007) preguntaron a 288 familias de criaturas con implante coclear acerca de la modalidad comunicativa utilizada con ellas. Obtuvieron 142 respuestas. De ellas 119 indicaban que a raíz del implante habían cambiado de modo de comunicación de las cuales 113 lo habían hecho para el uso del lenguaje oral y 6 hacia la comunicación signada.

De ello se puede deducir que en muchos casos la elección de la lengua de signos está condicionada por las dificultades en la comunicación oral, y que a la que ésta mejora, gracias a la ganancia auditiva, gran parte de las familias oyentes prefieren la comunicación oral.

En consecuencia, es importante para las familias oyentes tener una información objetiva que les permita hacer adecuadamente la elección de la primera lengua para la criatura sorda⁽³⁾.

En segundo lugar, hay que señalar que a pesar de que en estudios anteriores se encuentra retraso en la adquisición del lenguaje oral en situación de bilingüismo oral y lengua de signos respecto al alumnado que sigue la modalidad de comunicación oral (Silvestre & Ramspott 2004) no se cuenta, en cambio, con suficientes datos al respecto en el caso de las generaciones que se han beneficiado de los implantes cocleares a tiempo y han estado expuestos simultáneamente al lenguaje de signos durante el primer año de vida.

Todo conduce a pensar que en el caso de las criaturas sordas, nacidas en familias sordas, cuya lengua materna y natural es la de signos, la aplicación adecuada de prótesis a tiempo y la educación en bilingüismo simultáneo debe conducir a un enriquecimiento mutuo en la adquisición de las dos lenguas.

Sin duda, la adquisición de la lengua oral y la lengua de signos para el alumnado sordo puede ser de gran interés ya que le posibilita su integración en la comunidad sorda y en la oyente. Sin embargo, es importante decidir, en cada caso, según la etapa de desarrollo lingüístico, el momento oportuno para introducir la segunda lengua de forma que no represente una restricción respecto a la primera sino al contrario.

En efecto, el bilingüismo simultáneo, recomendado en el caso del bilingüismo en lenguas orales, puede resultar también aditivo en el caso del contacto equilibrado con las dos lenguas y la protesización a tiempo desde los primeros meses de vida, pero puede ser restrictivo si se plantea más tarde (Silvestre & Ramspott, op.cit). Resulta también aditivo si se plantea de forma consecutiva, primero la lengua oral, en el caso de las criaturas de familias oyentes, y una vez adquirida la lengua oral, el aprendizaje de la lengua de signos. En cambio, el bilingüismo consecutivo, con el orden inverso, seguramente, resulta restrictivo respecto a la lengua oral.

La eliminación del handicap social

Un paso importante para la eliminación del *handicap* social lo constituyen las líneas políticas y las actuaciones de los gobiernos. En España se acaba de aprobar la ley 27/2007 del 23 de octubre de 2007 por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas (BOEnº255,24 de octubre de 2007).

En la citada ley, se promulga la opción libre de las personas sordas, o en el caso de menores, de sus padres o tutores, para optar por la lengua de signos o por la lengua oral y se dispone que, en ambos casos, se deben eliminar las barreras comunicativas, tanto en los medios educativos regulares como en todos los ámbitos sociales. Se insiste, por tanto, en el derecho a beneficiarse tanto de las nuevas generaciones de prótesis y del subtulado, como en el derecho a la interpretación en la lengua de signos.

Sin embargo, no siempre los recursos de los que se disponen alcanzan para cubrir los propósitos que contiene la ley. Es cierto, que en nuestro país, tal como he comentado más arriba, se ha realizado un paso muy importante para la protesización temprana y adecuada a todas las criaturas sordas con recursos públicos⁽⁴⁾.

En cambio, en la eliminación de las barreras comunicativas se está avanzando con mayor lentitud. Son todavía pocos los espectáculos o los programas televisivos que tienen interpretación en lengua de signos. También la subtitulación es deficitaria tanto en cantidad como en calidad, la traducción de avisos sonoros en visuales en los espacios públicos son casi inexistentes y,

frecuentemente, los servicios públicos, incluso los de la administración, están poco sensibilizados para atender a las personas sordas.

Finalmente, la disminución de las barreras comunicativas no son suficientes para eliminar el *handicap* social. Es preciso un esfuerzo para que la sociedad vaya adquiriendo una visión objetiva y menos estigmatizada de las personas sordas. Para ello es importante utilizar todos los medios posibles (*mass media*, películas, teleseries etc.) pero, sin duda, la clave está en los medios educativos, especialmente la familia y la escuela.

La orientación y consejo familiar

La mayoría de criaturas sordas nacen de familias oyentes, gran parte de las cuales desconocen las implicaciones de la sordera de forma objetiva, y, en cambio, participan, inicialmente, de los estereotipos dominantes en la sociedad al respecto.

La sordera del hijo o de la hija tiene, pues, un impacto importante en la familia, porque suele ser inesperado; es no solamente un hecho desconocido sino sobre el que, en el caso de que se tenga información, es una información con frecuencia deformada, por tanto puede romper parte de las expectativas que los padres tenían sobre la criatura.

Se trata, por tanto, de un proceso vivencial en el que las familias pasan por sucesivas etapas de duelo y desconcierto, negación y progresiva aceptación de la sordera de la criatura y de sus implicaciones. Desde distintos estudios se ha destacado que las familias con criaturas sordas sufren más estrés que las que sólo tienen hijos oyentes (Quitner et al. 1990). Aunque ello depende también de múltiples factores tales como: el grado de sordera (Hintermair 2000), edad, nivel de lenguaje de la criatura e identificación temprana de la sordera (Yoshinaga Itano et al. 1998) etc.

Dichas vivencias suelen ir acompañadas de una cierta inseguridad en cuanto a la función de padre y madre, y, en conjunto, pueden afectar a la forma de relacionarse con el hijo o hija con sordera. Diversos estudios han mostrado que afectan la calidad de las interacciones entre madre oyente y criatura sorda en el sentido de que son más controladas por la madre que en el caso de las

díadas formadas por madre y criatura oyente y muestran menor adaptación a los intereses y motivaciones de la criatura (Gallaway & Woll 1994, Spencer & Gutfreund 1990).

La caracterización de las interacciones y de la sensibilidad materna se relaciona con el estímulo al uso del lenguaje oral en su relación con la criatura. Así, por ejemplo, se han destacado las dificultades de las madres oyentes en realizar *feedbacks* a las emisiones del bebe sordo, tipo imitaciones, quizás porque las emisiones de éste a veces no corresponden a los balbuceos canónicos de la cadena hablada, o también, la poca tendencia a elicitar las producciones espontáneas de la criatura, o el hablarle presentando un modelo lingüístico excesivamente simplificado omitiendo determinado léxico, por ejemplo los términos “mentalistas”, o eliminando las marcas verbales que mantienen la cohesión del discurso.

Sin embargo, tal como ya apuntaban Lederberg & Evenhart (2000), las cosas van cambiando. La identificación temprana constituye un factor de reducción de estrés, principalmente, si va acompañada de soporte y apoyo a la familia, y de la aplicación de las nuevas tecnologías (Lederberg & Golbach 2002),

En el estudio realizado por nosotros, anteriormente citado, recordemos que todas las familias reciben el apoyo de la asociación FIAPAS y que las criaturas pertenecen a las generaciones que se han beneficiado de la aplicación temprana de las nuevas tecnologías, las madres mostraban un nivel de estrés muy normalizado.

En efecto, sobre el total de 54 madres participantes en el estudio, contestaron el cuestionario PSI 45 (Abdin 1995) de las cuales, 30 mostraban un nivel de estrés dentro de la normalidad, 4 sólo tenían un nivel de estrés inferior a lo normal y 11 tenían un nivel alto de estrés.

También, el análisis de la calidad de las interacciones y del estímulo al lenguaje oral muestra cambios importantes respecto a lo descrito en la literatura anterior. Aunque perduran algunos aspectos como que la madre continúa, por lo general, teniendo, en la mayoría de casos, la iniciativa, en cambio, se producen imitaciones frecuentes, sus demandas son más abiertas y sugieren a la criatura sorda una producción verbal más libre y a menudo más extensa.

La transformación del sistema educativo

Del mismo modo que las familias precisan de redes sociales, asociaciones y soporte profesional para reducir el estrés, adaptarse a las necesidades educativas que plantea la criatura sorda y en definitiva mejorar su calidad de vida, los centros escolares precisan, también, de servicios educativos externos e internos para realizar el proceso de transformación hacia la escuela inclusiva.

Recursos educativos extraescolares

El transformar los centros escolares actuales en centros inclusivos no es sólo un proceso de cada centro, sino de todo el sistema educativo. Tal como veremos más adelante, el sistema educativo debe dar respuesta a las distintas opciones de las familias en cuanto a comunicación y tipo de centro.

Sin embargo, debe marcar la línea hacia la transformación del sistema educativo en inclusivo, en cuanto a marco ideológico; debe adaptarse a la diversidad que presenta el alumnado, y en cuanto a los servicios educativos que ofrece.

El alumnado sordo requiere la adaptación protética y un programa específico de lenguaje, además, de ciertas adaptaciones curriculares, según los casos y de un intérprete en lengua de signos cuando se sigue una educación bilingüe. Esta atención debe garantizarse a partir de profesionales con conocimientos específicos de las implicaciones de la sordera en estrecha relación con los centros.

Una buena fórmula la constituye la implantación de equipos multidisciplinares formados por especialistas del lenguaje, logopedas, psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y audioprotesistas, que puedan atender a los centros escolares con alumnado sordo y a sus familias de un sector geográfico determinado, desde la primera infancia hasta el final de la escolarización. Ello garantiza la atención continuada a través de los cambios de centro correspondientes a cada etapa educativa.

En algunas ocasiones estos equipos pueden proceder de escuelas especiales o ser de nueva creación. En el primer caso pueden conservar un núcleo de escuela especial para aquel alumnado que por diversas razones (edad de acceso

a la prótesis, edad de diagnóstico, etc.) no pueden seguir la escolarización regular.

En todo caso, dichos equipos deben propiciar la transformación de los centros aportando el soporte especializado que el alumnado sordo precisa, realizando las siguientes funciones:

- * Evaluar las necesidades educativas del alumnado sordo y orientar hacia la modalidad comunicativa y de escolarización más apropiada a cada caso.
- * Garantizar el programa específico de comunicación y de lenguaje: diseño, intercambio con otros programas y su aplicación en el centro escolar.

Si bien es importante que el o la logopeda pueda elaborar el programa específico de lenguaje de cada caso, en colaboración con otros miembros del equipo multidisciplinar (audioprotesista, pedagogo etc.) también lo es que lo óptimo es que se aplique en el centro escolar donde está el o la alumna con sordera y, por tanto, es fundamental que en su aplicación se tengan en cuenta los distintos contextos escolares en los que éste o ésta se encuentran.

- * Orientar y dar soporte a los centros escolares. Ofrecer formación y facilitar el intercambio de experiencias entre los centros.
- * Orientar y dar soporte a las familias.
- * Ofrecer atención directa al alumnado sordo en los casos que sea necesario. Por ejemplo, en la primera infancia, en caso de que no acudan todavía a escuelas infantiles.
- * En el caso del alumnado con implantes cocleares realizar la coordinación y programación con los centros hospitalarios.

Las modalidades de escolarización

Los servicios educativos externos a los centros escolares deben dar soporte a las diferentes tipologías de centro que deben existir, para dar respuesta a la gran variedad que presenta el alumnado sordo dentro de la diversidad derivada de la

sordera. Esta diversidad se manifiesta, fundamentalmente, en las diferencias de la competencia en lengua oral o en lengua de signos, o en ambas.

Según los momentos históricos, características y las políticas educativas de cada país, predominan en el colectivo de sordos las personas signantes o las oralizadas o las bilingües. En España, por ejemplo, actualmente predomina el alumnado educado en la modalidad oral, aunque ello no significa que años atrás fuera así ni que la lengua de signos no esté viva ya que se utiliza en determinadas comunidades de sordos, y el alumnado sordo tiene la opción de escolarización bilingüe en régimen de integración.

En ambos casos la competencia puede no ser homogénea según las dimensiones lingüísticas (por ejemplo, en el caso de la lengua oral, la inteligibilidad del habla y la estructuración sintáctica pueden no estar al mismo nivel en un determinado individuo). Son múltiples las variables que influyen en dicha diversidad. Las más importantes las hemos ya enunciado más arriba y podemos resumirlas de la siguiente forma:

- * Las posibilidades reales de acceder al lenguaje oral mediante la aplicación a tiempo de las nuevas tecnologías, lo cual depende de múltiples variables, las políticas al respecto de cada país, condiciones educativas, edad del alumnado en el momento de aplicación, etc.
- * La opción comunicativa de la familia. La opción por la lengua de signos, natural en el caso de familias con sordera, pero que también se produce en familias de oyentes.

La respuesta a las necesidades educativas que presenta el alumnado sordo puede organizarse a través de las siguientes tipologías de centros:

- * *Escuela especial para sordos*

Responde a los intereses de las familias que quieren ofrecer a su hijo o hija una educación prioritariamente en lengua de signos, aunque también se ofrezca el aprendizaje de la lengua oral. Mayoritariamente se trata de familias sordas u oyentes que quieren que sus hijos crezcan en la cultura sorda.

También puede resultar aconsejable en aquellos casos en que, por distintas razones, el alumno o la alumna presenta reales dificultades en la adquisición del lenguaje oral debido a razones diversas (trastornos asociados a la sordera, retardo en la aplicación de la prótesis, aplicación de prótesis inadecuadas, condiciones educativas deficitarias, etc.).

** Escuela de agrupación bilingüe*

Los centros de agrupación bilingüe son centros regulares que integran un grupo formado por alumnado sordo, con la finalidad de que estén en contacto con la lengua oral y la de signos.

** Escuela de agrupación oral*

Se trata de centros regulares que reciben un grupo de alumnado sordo educado en la modalidad oral.

** Escuela de integración individual oral*

Un criterio de integración escolar puede ser el de la escolarización del alumnado sordo en el centro escolar que le corresponde por sector geográfico. Siguiendo este criterio, muchos alumnos pueden estar integrados en centros en los que no hay ningún otro alumno sordo pero en los que, en cambio, coinciden con los hermanos, compañeros vecinos y/o del barrio oyentes.

Dada la diversidad entre el colectivo del alumnado sordo, ninguna tipología de centro parece que sea la óptima sino que cada una puede resultar más adaptada a las características de cada alumno/a y de sus familias.

Sin embargo, en un estudio realizado en nuestro país con una muestra de 221 participantes de edades comprendidas entre los 3 y los 18 años, acogidos en las cuatro modalidades de escolarización expuestas, se encontró que no había diferencias significativas en cuanto al desarrollo cognitivo ni afectivo entre el alumnado acogido en cada tipo de escuela, pero sí lo había en lo referente al desarrollo del lenguaje oral y escrito en cuyas dimensiones obtenía puntuaciones más altas el alumnado educado en la modalidad oral, escuelas de agrupación oral y de integración individual (Silvestre & Ramsport op.cit).

Aunque en este estudio no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos por el alumnado escolarizado en integración individual y en agrupación, se dispone de indicadores que permiten presuponer que esta última modalidad de escolarización facilita un mejor

funcionamiento de la inclusión. En primer lugar, permite la dedicación a tiempo completo del o de la logopeda, lo cual permite una mayor coordinación con el equipo pedagógico del centro.

En segundo lugar, para el alumnado sordo permite una identificación con el grupo de sordos, lo cual facilita que el alumno o la alumna con sordera no se encuentre solo en su diversidad.

A pesar de los resultados de dicho estudio hay que considerar que dado las diferencias entre los centros, son resultados válidos para la población estudiada y que cualquier réplica del estudio debería considerar la aplicación concreta de cada modelo de centro.

De todas formas, hay que tener muy en cuenta dichos resultados, sobre la bondad de la modalidad oral, principalmente en lo que se refiere a la apropiación de la lengua escrita, en cuanto a la situación actual del alumnado mayor de 9 años que no se pudo beneficiar de las condiciones óptimas de atención temprana, citadas anteriormente.

En efecto, en otro estudio reciente realizado por FIAPAS con un total de 157 participantes pertenecientes a los dos cursos finales de las etapas Primaria, 10 y 11 años, y Secundaria Obligatoria, 13 y 14 años, se encontró que sus niveles lectores eran por lo general inferiores a los conseguidos por la media del alumnado oyente (Jáudenes y otros 2007).

En la opción comunicativa, oral o bilingüe, hay que tener, pues, muy en cuenta, los resultados en cuanto a la apropiación de la lengua escrita. Como es sabido es un aspecto clave para el rendimiento académico y en la actualidad, en la época de las nuevas tecnologías de comunicación, internet correos electrónicos, etc., constituye para las personas sordas no solamente una fuente necesaria de información cultural sino también de comunicación interindividual y social.

La comunicación en los centros escolares

Los centros regulares difieren según diversas variables, tales como: capacidad de integrar en función de la pedagogía que aplican, la ideología e historia respecto a la integración, los recursos técnicos y humanos con los que cuenta,

la formación y cohesión del equipo etc. La combinación de estas características en cada centro define el clima integrador y la etapa en los progresos hacia la escuela inclusiva en la que se encuentra cada uno de ellos.

En todos los casos, el principal objetivo es conseguir que el alumnado sordo pertenezca a la comunidad escolar por pleno derecho, tanto en el nivel académico como en el de estatus social respecto al resto del alumnado.

Tal como se ha señalado, se precisan recursos técnicos y humanos. El recurso más necesario es el de la logopedia individualizada. El alumnado sordo debe seguir un programa específico de lenguaje. La aplicación de éste es conveniente que se realice en el centro escolar. Ello facilita la coordinación del equipo educativo para la acción conjunta que permita la generalización de los aprendizajes lingüísticos del alumnado sordo en todos los contextos escolares.

Es, también, conveniente la presencia en el centro del profesorado de soporte escolar, el cual tiene la función de realizar una acción individualizada, en los casos en que sea necesario, para adaptar las programaciones a las necesidades del alumnado sordo, adaptar algunos textos, anticipar algunos de los contenidos, o reforzar los que no han sido suficientemente asimilados.

Sin embargo, sin duda alguna, la función clave es la del profesorado de aula, por ello debe recibir apoyo y formación. En el caso de las aulas de integración bilingüe, su trabajo debe estar muy unido al del intérprete en lengua de signos. La presencia del o la logopeda en el aula en algunas sesiones didácticas podría facilitar la comprensión de lo que entiende o no el alumnado sordo y también de las adaptaciones más útiles del profesorado de aula hacia este alumnado.

Algunas investigaciones han dado cuenta de la enorme importancia del profesorado de aula en la integración, tanto en la función de las expectativas que tiene hacia el alumnado sordo, como en las formas comunicativas.

En cuanto a las expectativas hay que señalar que en muchos casos el profesorado no ha tenido una formación específica sobre las implicaciones de la sordera y puede compartir las concepciones del *handicap* social. Así, en un estudio realizado en Australia Hyde y Power (1996) encontraron que el profesorado de aula al tener que predecir el nivel lingüístico del alumnado sordo, otorgaba una puntuación más baja que la obtenida realmente por dicho alumnado en el test.

Por estudios ya clásicos en la Pedagogía se sabe como las expectativas del profesorado respecto al alumnado pueden influir en el nivel de estímulo que le proporcionan y por tanto en su desarrollo (Rosenthal & Jacobson 1971).

También los estilos comunicativos del profesorado, tal como se ha descrito en el caso de las madres oyentes, pueden resultar afectados negativamente cuando el profesorado se dirige al alumnado sordo. Así, diversos estudios han mostrado que el profesorado tiene tendencia a usar un estilo comunicativo más controlador, elicitando menos producción lingüística espontánea por parte del alumnado, tanto en el caso del uso de lengua oral como del de signos (Power, Wood, & Wood, H. 1990; Lay & Lynas 1991)

Cabe destacar que, aparte de la importancia que tiene para el resto del alumnado la forma como el profesorado se dirige al alumnado sordo en tanto que modelo a seguir, también las conductas del profesorado pueden propiciar en menor o mayor grado el conocimiento de la sordera. Así, por ejemplo, en el aula de integración en modalidad oral, si el profesor o la profesora interrumpen su discurso dirigido al resto del aula para verificar la comprensión por parte del alumno o alumna con sordera acercándose a su pupitre para dialogar, seguramente provocarán cierto relajamiento en el resto del alumnado e impedirán que se den cuenta de las dificultades del alumnado sordo.

En cambio, no ocurrirá lo mismo, si, sin interrumpir el discurso general, la profesora o profesor se dirige al alumno/a con sordera para llamarle la atención sobre algún término y/o explicarle el significado de una palabra desconocida. Incluso puede que resulte una aclaración útil para otros alumnos.

El profesorado de aula tiene, pues, una función importante de mediador para la socialización del alumnado sordo y su comunicación con el resto del grupo clase. No siempre el aprovechamiento de las situaciones comunicativas que se producen en el aula son suficientes sino que hay que, por una parte, conocer en qué contextos puede tener más dificultades el alumnado sordo, mediante la observación y la información directa de los afectados, y por otra programar sesiones de trabajo cooperativo y de ejercicios que fomenten la competencia comunicativa. En este sentido son interesantes los trabajos realizados por Shirin Antia y colaboradores de la Universidad de Arizona (Antia et al. 1994).

En el caso de la modalidad de escolarización bilingüe, gran parte de esta función mediadora debe realizarla el o la intérprete de lenguaje de signos.

Finalmente, entre los avances tecnológicos que pueden resultar de utilidad para la comprensión del lenguaje oral para el alumnado sordo son los equipos de frecuencia modulada. Mediante un micrófono inalámbrico de solapa que incorpora el profesorado y el equipo que tiene el alumnado, se logra, por una parte, la reducción de los sonidos ambientales, excesivamente frecuentes en las aulas, que dificultan la discriminación de sonidos y, por otra, representa un acortamiento de la distancia entre la emisión de la fuente del sonido y su recepción. También, el llevar micrófono significa para el profesor un índice para el recuerdo de la presencia del alumnado sordo en el aula.

La principal conclusión de todo lo dicho es sobre la necesidad de iniciar lo más pronto posible, desde la familia, y desde las primeras etapas educativas, la educación especializada del lenguaje y la socialización de las criaturas sordas con las oyentes. Las adaptaciones mutuas entre sordos y oyentes deben propiciarse mediante el soporte a los medios educativos y la construcción de un proyecto educativo común: familia y escuela.

Discusión

Para la aplicación de los criterios esbozados surgen múltiples cuestiones, unas referentes a la preparación de los medios educativos y a la formación de los y las profesionales, y otras referentes a la necesidad de investigación.

En cuanto a la formación de profesionales la primera cuestión es la formación inicial de grado del profesorado y de logopedas. En muchos países la formación del profesorado tiene especialidades según la etapa, Infantil Primaria, o según las materias a impartir, Educación Física, Ciencias Naturales etc. En algunos países, como en España, se cuenta también con la especialidad de Educación Especial.

Las líneas de actuación para favorecer el avance hacia la escuela inclusiva es la de tender no tanto hacia una especialización del profesorado de aula en educación especial, que implicaría sólo a una parte de éste, sino la de proporcionar una formación en educación especial de tipo transversal para

todas las especializaciones del profesorado. Para el desarrollo de la inclusividad todo el profesorado de aula debe estar formado para adaptarse a la diversidad que presenta el alumnado en su desarrollo.

La especialización en un déficit concreto, retardo mental, trastornos en la adquisición del lenguaje, etc., puede hacerse mediante estudios de postgrado, másteres, al que puedan acceder no sólo el profesorado sino profesionales afines, pedagogos, lingüistas etc. Los profesionales con este nivel de especialización pueden intervenir en los centros escolares a partir de los equipos multidisciplinares dando asesoramiento y orientación, sin necesidad de una intervención directa con el alumnado.

Es aconsejable que la formación en Logopedia sea de grado y que contemple, de forma equilibrada, los conocimientos clínicos de terapia del lenguaje y los educativos. No hay que olvidar que dichos profesionales deberán intervenir en el centro escolar, directamente con el alumnado sordo, en estrecha colaboración con el profesorado y el equipo pedagógico del centro, y orientar y dar soporte a las familias.

Aunque se puedan perfeccionar los procedimientos de formación iniciales, es sabido, que la práctica diaria y los progresos científico técnicos plantean nuevos retos a los profesionales que requieren programas de formación permanente, cuyo contenido puede ser de diferente índole, conocimientos sobre las implicaciones de la sordera, sobre las ayudas técnicas etc. Sin embargo, creo que, siempre que sea posible, hay que poner en marcha experiencias que permitan a las y los profesionales una reflexión sobre su propia práctica.

En este sentido, actividades de investigación/acción sobre la propia práctica docente o la comunicación en el aula, pueden resultar de gran utilidad. Así, por ejemplo, algunos de los conceptos citados más arriba sobre las expectativas del profesorado o estilos comunicativos pueden ser objeto de investigaciones/acción. Se trata de compartir los datos obtenidos con el profesorado y diseñar conjuntamente nuevas situaciones.

La filmación de las conversaciones del profesorado con el alumnado sordo y el oyente permite analizar las diferencias de estilos conversacionales, conocer sus efectos, argumentar las razones de las diferencias, etc. La toma de conciencia

de las diferencias entre las expectativas del profesorado sobre las competencias del alumnado sordo y las competencias reales permite que el profesorado objetive sus valoraciones.

También la evaluación de las actividades propuestas para facilitar la comunicación y la cooperación entre el alumnado resultan de gran interés para definir cuáles son las estrategias útiles para optimizar la comunicación entre pares e identificar dónde se encuentran las dificultades.

Otras actividades útiles para la formación en servicio son las que fomentan los intercambios entre los centros inclusivos tanto por parte del alumnado, elaboración conjunta de documentos vía internet, intercambio de noticias etc., como del profesorado, referentes a intercambio de resultados sobre actividades, discusión de los problemas planteados y de posibles soluciones etc.

Finalmente, tanto las nuevas situaciones educativas como las condiciones tecnológicas requieren profundizar sobre sus implicaciones en las criaturas afectadas. Así, por ejemplo, se ha constatado que las criaturas con implantes cocleares avanzan rápidamente en su desarrollo fonológico y en sus capacidades conversacionales pero que, en cambio, pueden presentar dificultades en la organización morfo-sintáctica (Szagun 2004) y en la organización de determinados tipos de texto. Estudios en esta línea son de gran interés para sustentar las nuevas estrategias de los programas del lenguaje del alumnado sordo.

Otro grupo de líneas de investigación son aquellas que enfocan la evaluación de los efectos de los procedimientos educativos. Son escasos los estudios que tienen como finalidad evaluar los procedimientos de integración.

En este sentido cabe citar, a título de ejemplo, dos estudios. Un estudio realizado en los inicios de la integración en España sobre todo el alumnado con necesidades educativas especiales (Marchesi,A.; Echeita,G y Martín,E. 1990). Se valoraban separadamente tres sistemas: el del alumnado con necesidades educativas especiales, el del profesorado y el del centro. Los resultados mostraron efectos positivos en los tres sistemas. Es decir que los procedimientos integradores no sólo permitían que mejorara el alumnado sino que también lo hacía el profesorado y la calidad de los centros.

Un estudio más reciente, en la misma línea, es el realizado por Shirin Antia, en Arizona (2006). Se trata de una investigación longitudinal en la que los principales resultados muestran como factores facilitadores de la inclusión, los siguientes:

- Comunicación consistente entre el equipo docente.
- Acomodaciones y modificaciones instruccionales realizadas por el profesorado de aula.
- Actividades de colaboración con las actividades del aula
- Soporte académico.
- Programas de reciclaje para el profesorado de aula.
- Expectativas altas para todos los estudiantes, especialmente el alumnado sordo.
- Actividades extracurriculares para el alumnado sordo.

Espero haber colaborado a dialogar sobre la idea con la que comenzaba el texto respecto al papel de la Universidad en la transformación del sistema educativo para implementar buenas prácticas que permitan avanzar en la escuela inclusiva mediante la formación de profesionales y la investigación.

NOTAS

1. Los resultados de este estudio no se han publicado todavía. Se ha hecho una primera presentación oral de los resultados más relevantes en el congreso internacional organizado en Madrid por la Universidad Nacional de Educación a Distancia sobre Educación Especial los días 2 y 3 de Mayo de 2008.
2. Para una explicación más amplia sobre los grados de sordera, sus implicaciones en la adquisición del lenguaje oral y los criterios de candidatos para audífonos e implantes cocleares, ver. Silvestre & Valero 2006.
3. No hay que olvidar que las posiciones sobre si propiciar la lengua oral o la de signos han sido históricamente enfrentadas y por tanto no siempre los y las profesionales se mantienen en la objetividad en el

momento de orientar a las familias. Ver el libro de De Souza y otros (2007) en el que se establece un diálogo entre dos profesionales que defienden ambas posturas.

4. Los implantes cocleares y su aplicación son un servicio público en España para todas las criaturas que lo precisen, aunque las familias deben pagar el mantenimiento. En el caso de los audífonos hay una subvención pública que no llega a 100% del coste y que sólo se otorga a los menores de 16 años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abidin, R. (1995) Parenting Stress Index Psychological Assessment Resources Odessa.
- Ainscow, M. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, Propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Narcea. Madrid.
- Ainscow, M. (1995) Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Narcea. Madrid.
- Althusser, L. (1971) *Idéologie et appareils Idéologiques d'État*. La Pensée.
- Antia, S. (2006) Factors influencing the academic and social integration of deaf and hard of hearing students in inclusive settings : Implications for research and practice. En GISTAL 2006, Congreso internacional Sorderas: Comunicación y Aprendizaje. Libro de resúmenes p.p.39-43. Bellaterra.
- Antia, Sh., Kreyemer, K.H. & Eldredge, N. (1994) Promoting Social Interaction Between Young Children with Hearing Impairments and their pairs. *Exceptional Children*. 6; p.p. 262-275.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971) *L'École Capitaliste en France*, François Maspero. Paris.
- Bronckart, J. P. (2004) Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid.
- Bourdieu, P. Passeron, J.C (1970) *La Reproduction : Éléments pour une theorie du système d'enseignement*. Les Editions Minuit. Paris.

- Buzzi-Donato, A. (1994) *L'integrazione Possibile*. Comune e Milano. Milano.
- De Souza, R.M, Silvestre, N., Amorim Arantes, V.(org) (2007) *Educação de Surdos*. Summus Editorial. Sao Paulo.
- Gallaway, C. & Woll, B. (1994) Interaction and childhood deafness. In: C. Gallaway & B.J. Richards (Eds.) *Input and interaction in language acquisition* (p.p. 197-218) New York: Cambridge University Press.
- Hyde, M y Power, D. (1996) Teacher's ratings of communication abilities of their deaf students *American Annals of Deaf*, 141,1, p.p.5-10
- Hintmair, M. (2000) Hearing impairment, social networks and coping. *American Annals of the Deaf*, 145, p.p.41-53
- Jáudenes, C., Torres, S., Aguado, G., Silvestre, N. y Patiño, I. (2007) Estudio sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva. FIAPAS Madrid.
- Lederberg, A.R. & Evenhart, V.S. (2000) Conversation between deaf children and their hearing mothers: pragmatics and dialogic characteristics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (4), 303-322
- Lederberg, A.R. & Golbach (2002) Parenting stress and social support in hearing mothers of deaf and hearing children: A longitudinal study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (4) Fall, p.p. 330-345
- Lay, M; Lynas, W. (1991) Communication mode and interaction style *Child Language Teacher*, 7,(3) p.p. 239-259
- Marchesi, A.; Echeita, G y Martín, E. (1990) La evaluación de la integración en Álvaro Marchesi, César Cool y Jesús Palacios: Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizajes escolares. Madrid. Alianza Editorial. p.p. 383-406
- Menegoi Buzzi-Donato I. E Boniotti, V.(2002) *L'integrazione degli alunni sordid nella scuola dell'obbligo: Problemi e prospettive*. Una ricerca in Provincia di Brescia. *Formazione e servizi-Quaderno 20*. Brescia.
- Power D. Wood, D., & Wood, H. (1990) Conversation strategies of teacher using three methods of communication with deaf children. *American Annals of Deaf*, 135, p.p.9-13

- Quittner, A.L., Gleuckauf, R.L. & Jackson, D. N. (1990) Chronic parenting stress: moderating versus mediating effects of social support *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, p.p. 1.266-1.278.
- Rosenthal & Jacobson (1971) *Pygmalion à l' École*. Paris. Casterman.
- Silvestre, N. y Ramspott, A. (2004) Valoración del discurso narrativo y de sus precursores en el alumnado con déficit auditivo: influencia de las modalidades comunicativas FIAPAS N° Extraordinario 97/98 Separata. Premio de Investigación FIAPAS 2004. Área Educativa.
- Silvestre, N. & Valero, J. (2006) Dificultades de lenguaje relacionadas con la pérdida de audición. En José Luis Gallego Ortega (director) *Enciclopedia temática de Logopedia*. p.p. 303-331 Ediciones Aljibe. Málaga.
- Spencer, P. E. & Gutfreund, M.K. (1990) Directiveness in mother-infant interaction. In D. F. Moores & K.P. Meadow-Orlans (eds) *Educational Aspects of Deafness* (p.p. 350-365) Washington, D. C. Gallaudet University Press.
- Szagan, G. (2004) Learning by ear: on the acquisition of case and gender marking by German-speaking children with normal hearing and with cochlear implants. *Journal. Child Language*. 31, p.p. 1-30.
- Watson, L., Hardie, T., Archbold & Wheler, A. (2007) Parents' Views on Changing Communication After cochlear Implantation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education Advance Access published*.
- Yoshinaga Itano, Ch., Sedey, A. I. Coulter, D. K. & Mehl, A.L. (1998) Language of early and later identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102, p.p. 1.161-1.171.

