

**La lengua de signos en la
educación del alumnado con
discapacidad auditiva**

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA
Máster de Educación Especial
Trabajo Fin de Máster

Curso 2010- 2011

Realizada por: M^a Carmen García Gámez
Dirigida por: Rafaela Gutiérrez Cáceres

	ÍNDICE	página
1. INTRODUCCIÓN.....		3
2. CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL.....		4
2.1. Sordo, sordera y discapacidad auditiva.....		4
2.1.1. ¿Cómo se produce la audición?.....		6
2.1.2. Variables internas.....		7
2.1.3. Variables externas o contextuales.....		11
2.2. Modalidades comunicativas.....		13
2.2.1. Oralismo.....		14
2.2.2. Sistemas complementarios que apoyan la comunicación.....		16
2.2.3. Bilingüismo (lengua de signos- lengua oral).....		19
3. USO DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA EN LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.....		22
3.1. Aproximación histórica.....		22
3.2. Aproximación legislativa en España.....		27
3.3. Situación actual de la educación bilingüe.....		32
3.3.1. Concepto de educación bilingüe.....		32
3.3.2. Experiencias bilingües en España.....		35
3.3.3. Investigaciones.....		39
4. CONCLUSIONES.....		42
5. BIBLIOGRAFÍA.....		44

“En nuestro mundo, constituido de diferencias de todo tipo, no son los discapacitados, sino la sociedad en general la que necesita una educación especial para convertirse en una auténtica sociedad para todos ”.

(Mayor Zaragoza, 1994, citado en Fernández-Viader, 2002: 7)

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este Trabajo Fin de Máster es realizar un estudio en profundización sobre el uso de la lengua de signos en la educación de las personas sordas, mediante la utilización de la metodología bilingüe, que es la que actualmente se utiliza en algunos centros como práctica innovadora. He elegido esta temática ya que académicamente siempre me ha interesado este sistema de comunicación que utiliza la comunidad sorda y de ahí mi formación para poder ejercer como intérprete de lengua de signos española, y especialmente me llama la atención cómo el alumnado sordo se desarrolla desde las primeras etapas con el apoyo de la metodología bilingüe.

Para ello, este trabajo comienza con una clarificación conceptual sobre determinados términos como son sordera, discapacidad auditiva, hipoacusia, cofosis, entre otros. También se describe cuál es el proceso de la audición, qué órganos están implicados y cuáles son las variables internas y externas que influyen en dicho proceso. Posteriormente se analizan las diferentes modalidades comunicativas que puede utilizar la persona sorda, desde el bilingüismo (uso de lengua de signos y oral) al oralismo puro, pasando por diferentes sistemas que apoyan la comunicación.

En el siguiente apartado nos centramos en el uso de la lengua de signos en la educación del alumnado con discapacidad auditiva comenzando con un breve repaso histórico de la educación de las personas sordas, desde figuras históricas como son Fray Pedro Ponce de León, Lorenzo Hervás y Panduro o Roberto Prádez, pasando por el Congreso de Milán de 1880, que supuso un gran cambio en la educación de las personas sordas y llegando a nuestros días con los estudios que realizó Stokoe sobre la lengua de signos americana (ASL). Posteriormente se expone un repaso sobre la normativa que ha ido reconociendo la lengua de signos como lengua natural de la comunidad sorda y sobre la legislación educativa actual que hace referencia a la educación del alumnado sordo. Por último, dentro de este mismo apartado se presenta la situación actual de la educación bilingüe de las personas sordas, comenzando con una clarificación de términos como bilingüismo sucesivo o simultáneo, bilingüismo bicultural o

monocultural, entre otros, continuando con diferentes experiencias bilingües llevadas a cabo en España, como las del colegio “Gaudem” en Madrid o el proyecto ABC con alumnado sordo en el IES “Infante Don Juan Manuel” en Murcia y finalizando con distintas investigaciones que señalan los efectos positivos de la educación bilingüe en el desarrollo del alumnado sordo, destacando las realizadas por Meristo (2007), por un grupo de especialistas de la Universidad de Alicante y la fundación CNSE (2008) y por Esperanza Morales (2008).

En el apartado final comentamos las principales conclusiones tras este estudio de profundización sobre el uso de la lengua de signos española en la educación del alumnado con discapacidad auditiva.

2. CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL

“(…) 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”.

(Domínguez 2009:47).

En este apartado se pretende contribuir a la clarificación conceptual de algunos términos relacionados con la discapacidad auditiva, que se han empleado a lo largo de la historia y se usan según la perspectiva en que se trabajase. Asimismo se muestra información acerca de las diferentes modalidades comunicativas que utiliza el colectivo de personas sordas.

2.1. Sordo, sordera y discapacidad auditiva

Los términos “sordera”, “sordo” y “discapacidad auditiva” se definen en función de distintos momentos históricos. Las diversas definiciones surgidas en distintos momentos históricos y desde diferentes, aunque no irreconciliables, ámbitos de conocimiento, nos llevan a considerar unas concepciones más comprensivas que otras, puesto que suponen distintos modos de entender la sordera y, por tanto, diferentes maneras de responder a ella.

Ajustándonos a una línea temporal, desde la perspectiva de la medicina, “sordo” era todo aquél que padecía una pérdida auditiva. Esta forma de entender la sordera ponía énfasis en el déficit auditivo del sujeto, en el grado de pérdida, en los restos

auditivos, en la etiología etc., por lo que se proponía la rehabilitación o la reeducación como objetivo fundamental. En este sentido, “discapacidad auditiva”, “sordera” e “hipoacusia” se consideraban sinónimos (García, 2004).

Sin embargo, posteriormente y siguiendo el criterio de clasificación lingüístico de “las dificultades para adquirir el lenguaje oral por vía auditiva” se distinguen entre estos términos: los hipoacúsicos son personas cuya audición es deficiente, pero cuyas características son tales que, con prótesis o sin ella, permiten la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva y la hacen funcional para una vida social similar a la de las personas oyentes; los sordos profundos son aquellas personas cuya audición no es funcional ya que no les facilita la adquisición espontánea del lenguaje oral.

Esta última terminología también está vinculada al grado de pérdida auditiva, dado que el concepto “hipoacusia” hace referencia a un continuo de la pérdida auditiva que oscila entre el grado leve al severo. En cambio, el concepto de “sordo” se restringe a un subgrupo de personas con discapacidad auditiva cuya pérdida es profunda (más de 90 dB).

En el ámbito educativo nos centramos menos en el déficit auditivo y más en la interacción entre las Necesidades Educativas Especiales del alumnado sordo y los recursos (ambiente familiar, formación del profesorado y de otros profesionales - médico, psicólogo, audioprotesista, pedagogo, asistente social, fisioterapeuta, logopeda, tutor- y adaptaciones y/o modificaciones curriculares y organizativas). Desde esta perspectiva lo importante es conocer las necesidades educativas que presenta el alumnado sordo para buscar una respuesta adecuada y favorecer el desarrollo del mismo (M.E.C., 1991; Valmaseda, 1994; Silvestre, 1998a; Acosta, 2000, citado en Gutiérrez, 2005).

Actualmente a nivel educativo y social, es importante recordar que la sordera significa no sólo no oír ni adquirir el lenguaje oral de modo espontáneo por vía auditiva, sino también la pérdida de un canal sensorial que influye en el desarrollo cognitivo, afectivo y social (Greenberg, 1989; Holcomb, 1992; López, 1995; Marschark, 1997; Silvestre, 1998; citado en Gutiérrez, 2005).

Además es necesario destacar que desde el punto de vista sociológico, “sordo sería aquél que, a veces con relativa independencia de su pérdida, se siente parte de la comunidad sorda, conoce su lenguaje y comparte sus peculiaridades culturales,

peculiaridades que están relacionadas con el papel predominante de la experiencia visual” (Alonso y otros, 1991, citado en Gutiérrez, 2005, 20). Según este punto de vista, la lengua de signos se utiliza como instrumento de mediación entre el niño/a sordo/a y sus interlocutores (Kyle, 1985; Rodríguez, 1992; citado en Gutiérrez, 2005). En este sentido la lengua de signos es un sistema lingüístico natural y estructurado, por lo que se propone una metodología educativa bilingüe, como alternativa a la intervención rehabilitadora de los/as niños/as con sordera, en la que la lengua de signos es la herramienta fundamental para facilitar los aprendizajes y el acceso a la cultura (Stokoe, 1960).

Una vez que se ha realizado un breve repaso sobre la evolución histórica acerca de los conceptos relacionados con la discapacidad auditiva, pasamos a exponer cuál es el proceso de audición del ser humano.

2.1.1. ¿Cómo se produce la audición?

A continuación presentamos las características más relevantes del proceso de audición en cada una de las partes del oído (Guillen y López, 2008).

- El oído externo: está formado por el pabellón auricular u oreja y el conducto auditivo externo. Éste conduce las ondas sonoras hasta la membrana timpánica. El pabellón auditivo actúa como caja de resonancia amplificando levemente las frecuencias agudas.

- El oído medio: donde se encuentra la membrana timpánica o tímpano y la cadena de huesecillos (martillo, yunque y estribo). Las ondas sonoras procedentes del oído externo hacen que el tímpano vibre. Estas vibraciones se transmiten hasta la cadena de huesecillos y son conducidas hacia la ventana oval del oído interno.

- El oído interno: está alojado en el hueso temporal y dividido en dos sistemas funcionales, cuya misión es recibir estímulos y transformarlos en energía eléctrica: el sistema vestibular (órgano del equilibrio) y la cóclea (órgano receptor del sonido). Las vibraciones llegan hasta la perilinfa, que es uno de los fluidos contenidos en los conductos que forman la cóclea y los transmite hasta la membrana basilar, donde se seleccionan los sonidos. Los fluidos del oído interno se ponen en movimiento provocando que las células ciliadas transformen la energía mecánica (vibraciones) en energía eléctrica (impulsos eléctricos) que ya puede ser decodificada por las neuronas.

Una vez presentado el proceso de audición, vamos a analizar las distintas variables tanto internas como externas, que inciden en el desarrollo general de la persona con discapacidad auditiva.

2.1.2. Variables internas

El desarrollo en general de la persona con discapacidad auditiva está en gran parte determinado por el grado y tipo de pérdida auditiva, la etiología de la sordera y la edad en que comienza la pérdida auditiva, localización de la lesión auditiva, además de otras características individuales comunes a las personas oyentes, tales como: la edad, el sexo, el nivel intelectual, la motivación, etc.

Los factores internos más importantes del niño/a con discapacidad auditiva son los que se describen a continuación.

A) Inicio de la pérdida auditiva

Si nos centramos en el momento en que se produce la pérdida auditiva, podemos clasificar las sorderas en prelocutivas y postlocutivas (Guillén y López, 2008).

La sordera prelocutiva se refiere a aquella cuya pérdida tiene lugar antes de que el niño/a adquiera el habla (antes de los tres a cinco años de edad aproximadamente). Este tipo de sordera tiene repercusiones muy graves para la comunicación y para la adquisición del lenguaje oral. Los/as niños/as sordos/as deben aprender un lenguaje que es totalmente nuevo para ellos, sin apenas haber tenido experiencia con los sonidos.

Las expectativas de alcanzar una buena adquisición comprensiva y expresiva van a depender de múltiples factores, como el grado de pérdida auditiva que presente el sujeto, su nivel intelectual, la mayor o menor estimulación recibida del entorno familiar o sus habilidades comunicativas.

La sordera postlocutiva hace referencia a cuando la pérdida auditiva ocurre una vez que el/la niño/a ha adquirido el habla (hacia los cinco años de edad). La persona con sordera postlocutiva ya ha desarrollado, antes de la pérdida de audición, aspectos relacionados con la fonética, el léxico y la morfosintaxis de la lengua oral. El objetivo educativo que se ha de conseguir con estas personas está en función del nivel de adquisición del lenguaje oral, relacionado con la edad en que comienza la sordera, siendo prioritario en cualquier caso un tratamiento logopédico para evitar que se produzca una regresión de los aprendizajes realizados y progresar en el desarrollo lingüístico.

B) Momento de detección de la pérdida auditiva

Esta variable es de gran importancia, ya que un diagnóstico precoz va a permitir una intervención y tratamiento tempranos, así como un asesoramiento a la familia sobre temas como recursos existentes, ayudas técnicas o modalidad de escolarización más adecuada. El desarrollo evolutivo que el alumnado sordo presenta, estará estrechamente relacionado con el momento en que se detecte la sordera y se inicie el tratamiento (Guillén y López, 2008).

C) Grado de pérdida auditiva

Otra variable de gran relevancia es el grado de pérdida auditiva. Ésta es una de las dimensiones que, conjuntamente con el lugar donde se localiza la lesión y el momento de aparición de la pérdida, influye decisivamente en el desarrollo lingüístico, cognitivo, social y educativo del niño/a sordo/a. El grado de pérdida auditiva se refiere a la cantidad de audición perdida en las frecuencias conversacionales, cuya unidad de medida es el decibelio (dB) (Gutiérrez, 2005).

A continuación ofrecemos la clasificación que realiza García-Fernández (2001, citado en Guillén y López, 2008), atendiendo al grado de pérdida auditiva:

- Audición normal (<20 dB): Los/as niños/as son capaces de oír sin dificultad.
- Deficiencia auditiva ligera (20-40 dB):
 - Perciben el habla aunque pierden una parte importante de ella (es corregible con prótesis auditiva, según aumenta el nivel de pérdida).
 - Pueden presentar problemas de atención, de aprendizaje, dislalias, retraso en el lenguaje y dificultades de comprensión en ambientes ruidosos.
 - Suelen pasar desapercibidos y generar conductas desviadoras.
- Deficiencia auditiva media (40-70 dB):
 - Presentan dificultad de percepción del habla normal, aunque menor si la pérdida no supera los 60 dB.
 - Pueden adquirir el lenguaje oral, pero necesitarán prótesis auditiva y apoyo logopédico tempranos para evitar la falta de comprensión y el retraso cognitivo.
 - Suelen hablar muy fuerte y apoyarse en la lectura labial.
 - Manifiestan distorsión al captar intensidad y entonación e incluso percepción fragmentada, por lo que tendrán discordancias fono-articulatorio y sintácticas, con dislalias frecuentes.

- Deficiencia auditiva severa (70-90 dB):

- Presentan dificultad incluso para captar gritos. Perciben palabras amplificadas.
- No pueden adquirir el lenguaje de forma natural.
- Necesitan, de forma temprana, ayudas técnicas (audífonos y emisoras de FM) e intervención logopédica para trabajar con las posibilidades auditivas que tengan.
- Suelen presentar obstáculos graves en la construcción del lenguaje, por lo que será necesario utilizar otros métodos para el aprendizaje de la lengua oral.

- Deficiencia auditiva profunda (>90 dB) o cofosis:

- No pueden percibir el habla.
- Necesitan prótesis auditivas e intervención muy especializada antes de los 18 meses.
- Presentan dificultad grave en la construcción del lenguaje, por lo que será necesario utilizar otros métodos para el aprendizaje de la lengua oral.

D) Localización de la lesión auditiva

Desde un punto de vista médico, el criterio más utilizado para clasificar las pérdidas auditivas es el que se centra en el lugar del aparato auditivo donde se localiza la lesión. Existen sorderas conductivas o de transmisión, sorderas de percepción o neurosensoriales y sorderas mixtas (Guillén y López, 2008).

- Sordera conductiva o de transmisión: se trata de una dificultad en la conducción mecánica del sonido. Esto se produce por lesiones situadas en el oído externo (debido a otitis, malformaciones, ausencia del pabellón externo, presencia de sustancias o cuerpos extraños) o medio (por infecciones o bloqueos de la trompa de Eustaquio) que ocasionan hipoacusias leves o moderadas. Su pronóstico es bueno, ya que con frecuencia pueden remediarse con técnicas quirúrgicas.

- Sordera de percepción o neurosensorial: se refiere a alteraciones que afectan al proceso de decodificación del sonido. Los órganos receptores pueden estar en buen estado y captar adecuadamente el sonido, pero su transmisión al Sistema Nervioso Central no encuentra la continuidad requerida para que se produzca un buen procesamiento. La dificultad se localiza en el oído interno, pudiendo afectar a la cóclea, laberinto, área auditiva del lóbulo temporal, las fibras nerviosas o el propio cerebro. Este tipo de sorderas son más graves y persistentes y con un pronóstico más complicado que las sorderas de transmisión.

- Sordera mixta: cuando existe un problema de funcionamiento tanto en la transmisión como en la percepción del sonido y que afecta tanto al oído externo y/o medio como al interno. Estas sorderas son consideradas de difícil diagnóstico y tratamiento.

Dentro de los tipos de sordera según la localización de la lesión y atendiendo a si afecta a uno o dos oídos, podemos hablar de sordera unilateral o bilateral.

E) Etiología de la pérdida auditiva

Conocer las causas de la sordera puede ser importante para prevenir dificultades, prever posibilidades evolutivas y diseñar estrategias de intervención. Las principales causas de las sorderas se dividen en (Guillén y López, 2008):

- Genéticas: cuando el factor que provoca la pérdida auditiva está contenido en el gen (con carácter dominante o recesivo) de uno o ambos progenitores, pudiéndonos encontrar los siguientes tipos:

- Congénitas: se refiere a aquella sordera que está presente al nacer. Éstas pueden ser hipoacusias puras sin ningún otro órgano afectado o parte de un síndrome, como el de Waardenburg (donde además de la hipoacusia la persona presenta cambios en la pigmentación -color- en la piel, el cabello y los ojos), el síndrome de Pendred (cuyos síntomas son pérdida de audición neurosensorial de nacimiento, transformación del oído interno y agrandamiento del tiroides y problemas de equilibrio por alteraciones de la función vestibular) o de Usher (caracterizado por sordera y pérdida gradual de la vista).
- De aparición tardía o progresiva: también puede ser pura o asociada a otras anomalías, como el síndrome de Klippel-Feil (enfermedad rara, que se caracteriza por la fusión congénita de 2 de las 7 vértebras cervicales) o la neurofibromatosis (trastornos genéticos del sistema nervioso que afectan principalmente al desarrollo y crecimiento de los tejidos de las células neurales, ocasionando tumores en los nervios y produciendo otras anomalías tales como cambios en la piel y deformidades en los huesos).

- No genéticas: son aquellas en las que la pérdida auditiva no va asociada a alteraciones genéticas, cuyos tipos son:

- Prenatales: si la aparición de la sordera tiene lugar durante el embarazo, cuyas causas pueden ser: infecciosa (enfermedades maternas como la rubeola o la

sífilis), parásitas (toxoplasmosis), tóxica (estreptomocina, salicatos, quinina con fines abortivos), anóxica (por hemorragia en el periodo embrionario), incompatibilidad del RH.

- Perinatales: cuando la aparición de la sordera ocurre durante el parto (traumatismos obstétricos, falta de oxígeno o uso de fórceps,...).
- Postnatales: si la aparición de la sordera tiene lugar después del nacimiento debido a traumatismos, enfermedades infecciosas, y ototóxicos...

2.1.3. Variables externas o contextuales

En el sub- apartado anterior hemos analizado algunas de las variables internas más relevantes que pueden influir en el desarrollo personal del alumno/a con discapacidad auditiva. Si bien desde el momento de su nacimiento el niño/a está inmerso en un contexto social y familiar que también va a ser determinante para su desarrollo. De otra parte, si las variables internas se caracterizan porque, en su mayoría, no pueden modificarse, por el contrario, las variables externas se encuentran bajo el control de las personas y pueden ser modificadas a lo largo del tiempo. Las variables ambientales se clasifican en dos tipos: familiares y escolares (Gutiérrez, 2005).

A) Variables familiares

El ambiente familiar es determinante tanto para los niños/as sordos/as como para los/as oyentes, pero ¿podemos decir que existen determinadas características en una familia que van a favorecer el desarrollo del niño/a sordo/a?. Entre otras podemos destacar las siguientes:

- Nivel sociocultural y económico. Las familias con un nivel socio-económico alto cuentan con más medios para atender las necesidades de sus hijos/as con discapacidad auditiva que aquéllas que presentan dificultades económicas. Podemos afirmar que a mayor nivel sociocultural y económico, mayores posibilidades de desarrollo del alumno/a sordo/a (Guillén y López, 2008).

- Grado de aceptación de la sordera. La facilidad o dificultad con que la familia acepta la sordera de su hijo/a, va a ser determinante en su interacción con el niño/a. Los padres que aceptan la sordera de su hijo/a suelen ser más realistas en cuanto a sus posibilidades futuras de desarrollo ya que, conscientes del problema desde el primer momento, intentarán tempranamente buscar soluciones. Por el contrario, unos padres

que no aceptan la discapacidad auditiva podrán negarse, por ejemplo, a ponerle audífonos a su hijo/a e impedir su adecuado desarrollo.

- Padres sordos-padres oyentes. Los padres sordos se comunicarán con su hijo/a desde el principio mediante la lengua de signos, proporcionándole desde pequeño la lengua natural de la comunidad sorda lo que le facilitará su desarrollo. En cambio, los padres oyentes tendrán mayor dificultad a la hora de decidir qué código comunicativo utilizar con su hijo/a, dónde dirigirse, a qué especialistas acudir...Generalmente, éstos aceptan mejor los avances médicos y se preocupan más de estimular el lenguaje oral de sus hijos/as (Guillén y López, 2008).

B) Variables escolares

Según Marchesi (1987, citado en Gutiérrez, 2005) una atención educativa con estimulación sensorial, actividades comunicativas y expresivas, un desarrollo simbólico, la participación de los padres, la utilización de los restos auditivos del niño/a, etc...fomenta un proceso continuo en el/la niño/a sordo/a que le va a permitir enfrentarse con más posibilidades a las dificultades que la pérdida auditiva plantea en su desarrollo. Los/as niños/as que acuden a centros de estimulación temprana y se escolarizan a edades tempranas, presentan un pronóstico mejor que aquéllos que no han recibido rehabilitación a edades tempranas o se han escolarizado tardíamente.

En cuanto a su escolarización, actualmente se puede realizar en centro ordinario (en tres modalidades de escolarización, integración a tiempo completo, en periodos variables o en aula específica dentro del centro ordinario) o en un centro específico, según las necesidades educativas de cada alumno/a sordo/a. Estas modalidades de escolarización son una de las variables escolares a tener en cuenta pero hay que considerar otras variables importantes como son el uso de recursos materiales y tecnológicos, la formación del profesorado, las prácticas y actitudes de los profesionales implicados, etc.

En relación a cómo los términos de sordera e hipoacusia influyen actualmente en la modalidad de escolarización, su predominio no es total, ya que la modalidad de escolarización se selecciona en función de las necesidades educativas que presenta el alumnado sordo. Teniendo en cuenta que los criterios que se utilizan para orientar hacia un centro preferente (centros especializados para la atención de algunas de las

necesidades específicas de apoyo educativo, entre ellas la discapacidad auditiva) son (Alemán, Ardanaz, Muruzábal y Poyo, 2006):

- La ausencia de audición funcional.
- La necesidad de utilizar con el/la alumno/a un sistema de comunicación signado, complementario al lenguaje oral o alternativo al mismo.
- La necesidad de una intervención logopédica y pedagógica específica e intensiva.
- La necesidad de seguir las áreas curriculares de mayor carga lingüística en grupo específico por requerir importantes adaptaciones en contenidos y metodología (educación secundaria).

Por tanto es necesario valorar con el centro la posibilidad de ofrecer un lenguaje complementario o alternativo al lenguaje oral y la disponibilidad de personal de logopedia y de apoyo suficiente y preparado para atender a las necesidades específicas y curriculares de estos/as alumnos/as (Alemán, Ardanaz, Muruzábal y Poyo, 2006).

2.2. Modalidades comunicativas

Un tema que siempre genera debate es cuál es el mejor sistema comunicativo para el desarrollo integral de la persona con discapacidad auditiva. La modalidad comunicativa más adecuada dependerá entre otros factores (concepción educativa, recursos disponibles, necesidades educativas concretas de cada alumno/a...), de si consideramos a las personas sordas con dificultades 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 (Valmaseda y Gómez, 1999, citado en Domínguez, 2009). Éste es un debate históricamente presente en la educación de las personas sordas y que tradicionalmente ha sido conocido como la controversia “oralismo-manualismo” (Domínguez, 2009).

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.

Esta división excesivamente polarizada (oralismo-manualismo) fue posiblemente adecuada en el siglo XIX. Sin embargo, dada la variedad de estrategias y métodos desarrollados en las distintas opciones, en la actualidad es inadecuado hablar de la controversia oralismo/ manualismo. El objetivo actual no es que el/la niño/a aprenda únicamente la lengua de signos (como defendía el manualismo), sino también la lengua empleada por los oyentes que le rodean. Por eso es más apropiado hablar de monolingüismo (lengua oral) o bilingüismo (lengua de signos más lengua oral) (Bautista, 2010).

A continuación analizaremos los diferentes sistemas de comunicación que han utilizado o que utiliza la comunidad sorda.

2.2.1. Oralismo

A lo largo de este sub-apartado vamos a explicar qué se entiende por oralismo como modalidad comunicativa, así como también cuáles son las metodologías de enseñanza- aprendizaje que se han desarrollado en la educación de las personas sordas apoyadas en dicha modalidad.

Se define el oralismo como un sistema de comunicación y enseñanza que se basa en la utilización del lenguaje oral. Se refiere a la producción comunicativa por medio del habla y a la comprensión por medio de la labiolectura, los estímulos visuales del tipo lectoescritura y el uso de prótesis auditivas (Peña, 2006).

Estos métodos orales surgen ya que históricamente las personas sordas han vivido y viven, en minoría numérica, dentro de la sociedad de personas oyentes, que son quienes dirigen y programan su educación y su integración. Esa situación de dominio por parte de la sociedad oyente se refleja desde el “II Congreso internacional de maestros de sordomudos”, celebrado en Milán en el año 1880, que es cuando se eliminó la lengua de signos en la educación de las personas sordas, proclamando así el triunfo del oralismo (Rodríguez, 2005).

Actualmente dentro de esta modalidad comunicativa destacan la metodología verbotonal y la terapia auditivo- verbal.

El sistema verbotonal es, sin duda, uno de los métodos más elaborados cuyas bases científicas están basadas en las investigaciones fonéticas de su autor, Petar Guberina (CEEE Sordos Jerez, 2007). El objetivo de este método es posibilitar la

comunicación a través del habla, siendo el punto de partida la percepción y la comprensión auditiva.

Petar Guberina afirma que: “el oído patológico no representa una destrucción caótica, sino un sistema nuevo de la audición” (1954, citado en García 2004: 27). Éste es el fundamento del método verbotonal con el que se aprovechan las zonas frecuenciales en las que permanecen conservadas las posibilidades de escucha o restos auditivos, siendo éstos detectados en una audiometría verbotonal. Así para la filtración del mensaje hablado se utiliza un aparato llamado SUVAG (sistema universal verbal auditivo de Guberina), el cual deja pasar un frecuencial muy amplio necesario para la percepción corporal o aprovechamiento de los restos auditivos en estas zonas. La combinación del SUVAG, cascos, vibrador, micrófono permite la transmisión del campo frecuencial.

Según Villegas (2010), este sistema es el exponente más fiel de los métodos oralitas unisensoriales. Con este método los/as niños/as identifican correctamente el tipo de movimiento que el ritmo de un pandero les marca (deprisa, lento, muy rápido). Se mueven al son de la música que, aunque no oyen, sienten (parecido a un temblor de tierra, que se percibe por el cuerpo) (Molinero, 2008).

La terapia auditivo-verbal es un enfoque terapéutico para la educación de los/as niños/as con problemas auditivos, donde se enfatiza el desarrollo de las habilidades auditivas para la adquisición del lenguaje a través de la audición. Para ello, los/as niños/as deben ser identificados, diagnosticados y equipados con la amplificación óptima lo más tempranamente posible. Se enseña a la familia a crear un ambiente con el fin de que su hijo/a aprenda a escuchar, a procesar el lenguaje verbal y a hablar (Maggio De Maggi, 2005).

En este enfoque los/as niños/as hipoacúsicos/as aprenden a desarrollar la audición (a través de la amplificación de la audición residual o por la estimulación eléctrica vía implante coclear) como un sentido activo para que las habilidades de "escucha activa" se vuelvan automáticas. Además, la terapia auditivo-verbal es un estilo de interacción, una “forma de vida” para ser practicada diariamente junto con la familia donde se desarrolla el uso de la comunicación verbal (Maggio De Maggi, 2005).

2.2.2. *Sistemas complementarios que apoyan la comunicación*

Dentro de este sub-apartado se presentan diferentes sistemas complementarios que apoyan la comunicación, los cuales han sido utilizados y se utilizan en la educación del alumnado con discapacidad auditiva. Entre ellos podemos encontrar los sistemas que tienen una base u orientación oralista y otros con orientación gestual (García, 2004).

Entre los sistemas oralistas destacamos la lectura labiofacial y la palabra complementada o “cued speech” cuyas características principales se muestra a continuación:

a) *Lectura labiofacial*. A lo largo de toda la literatura referida a la lectura labial, encontramos tres acepciones que designan el mismo concepto: labiolectura, lectura labial o lectura labiofacial. García, Pérez, Sánchez y Guillén. (2001) indican que la lectura labial consiste en el reconocimiento de las palabras a través de la visualización de la posición de los labios del emisor. Para poder comprender el mensaje correctamente, el sujeto deberá tener en cuenta también las expresiones faciales del emisor (Guillén y López, 2008).

b) *Palabra complementada o “Cued Speech”*. Cornett definió la palabra complementada como “un sistema de apoyo a la lectura labiofacial, que elimina las confusiones orofaciales y hace totalmente inteligible el discurso hablado” (1967, citado en Guillén y López, 2008: 11). La Palabra Complementada (PC, en adelante) es un sistema de comunicación oral que combina la lectura labial con el movimiento de las manos en distintas posiciones de la cara, la barbilla y el cuello con objeto de facilitar al sujeto la discriminación de fonemas que comparten un mismo punto de articulación y favorecer la comprensión de los mensajes lingüísticos.

Panera-García y otros (2001, citado en Guillén y López, 2008) señalan que la PC tiene dos componentes estrechamente relacionados entre sí: la palabra hablada o visema (forma de los labios) y el componente manual o kinema (forma que adopta la mano en una posición determinada). Los componentes manuales de la PC están formados por tres parámetros que se perciben simultáneamente: las *posiciones de la mano* en relación al rostro (lado, barbilla, garganta) para representar las vocales; las *formas o configuraciones* de la mano que, en número de ocho, representan las consonantes; el *movimiento* de la mano, que básicamente son: *movimiento adelante*, que acompaña a la sílaba directa y que es un movimiento suave y breve; y *movimiento flick*, movimiento

breve y enérgico, que acompaña a toda consonante fuera de la secuencia (Torres y Santana, 2002).

Varios estudios realizados sobre la PC muestran que las representaciones internas de las palabras derivadas de este sistema complementario tienen propiedades que permiten al alumnado con discapacidad auditiva la identificación de esas palabras en su forma escrita cuando se las encuentran por primera vez (Alonso y otros 2001).

Dentro de los sistemas complementarios gestuales destacamos los siguientes (Guillen y López, 2008):

a) *La dactilología*. Hace referencia a la representación manual de cada una de las letras que componen el alfabeto. A través de ella se puede transmitir a la persona sorda cualquier palabra que se desee comunicar, por complicada que ésta sea (Vilches, 2005).

En el sistema dactilológico español existen veintinueve posiciones con sus variantes de movimiento de mano, algunas de las cuales son la representación exacta de la letra. La dactilología es usada en combinación con la lengua de signos para sustantivos, nombres propios, direcciones y palabras para las que no existe un ideograma o signo creado o es poco conocido por la comunidad signante, como ocurre con signos de reciente creación (neologismos) o palabras poco usuales. Para realizar la dactilología, se utiliza la mano dominante (derecha para los diestros, e izquierda para los zurdos) a la altura de la barbilla junto con la articulación oral visible (Vilches, 2005).

b) *Sistema bimodal*. Es un sistema definido por Schlesinger en 1978, que consiste en la utilización simultánea de palabras y signos. El sujeto expresa el mensaje utilizando la estructura del lenguaje oral (marca el orden de la frase y determina la sintaxis) y apoyándose en los signos de la lengua de signos (ver imagen 1) (Guillen y López, 2008).

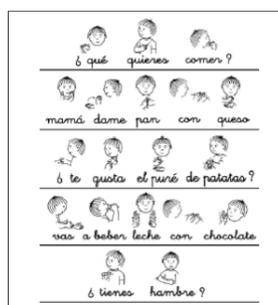


Imagen 1. Comunicación bimodal (tomado de Guillén y López, 2008)

Este sistema ofrece una serie de posibilidades y limitaciones (Domínguez y Alonso, 2004, citado por Velasco y Pérez, 2009). Respecto a las primeras, este sistema ofrece a los/as niños/as sordos/as un instrumento de comunicación eficaz que pueden emplear desde edades muy tempranas, mejorando su competencia lingüística. Además, 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 elaboración con la producción oral habitual.

Por lo que se refiere a las limitaciones, hay que señalar la dificultad de: expresar simultáneamente de forma oral y signada, sin que ninguno de los dos canales se vea empobrecida o mermada; producir simultáneamente un vocabulario de características semánticas diferentes; conciliar características morfosintácticas sustancialmente distintas. Asimismo, este sistema no es totalmente eficaz para visualizar la estructura sublexical de la lengua oral (Velasco y Pérez, 2009).

Generalmente el sistema bimodal tiene diferentes usos. Uno de ellos hace referencia a la intención comunicativa, siendo un sistema muy fluido como consecuencia de ir signando sólo las palabras con contenido semántico (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios), al tiempo que se va hablando respetando su propia organización sintáctica. En este caso la expresión oral es más completa que la signada. Otro uso es el de estimular el desarrollo de la lengua oral, para lo que signan todas las palabras siguiendo la estructura completa del enunciado oral. Entre estos dos extremos hay muchas variantes, como el sistema Makaton (Margaret Walker, 1970) o el Sistema de Comunicación Total de Shaeffer y otros (1978) (Aguilar y Farray, 2007).

Las personas sordas, en general, son contrarias al empleo del sistema bimodal alegando falta de transparencia e inteligibilidad, ya que no hay buena sincronía entre el oral y el signado, teniendo en cuenta que aquél tiene más palabras que signos tiene el signado. Para los profesionales es bien acogido el sistema bimodal, porque: es fácil de aprender y de usar; no exige grandes recursos cognitivos ni tiempo de preparación; es versátil, pudiéndose aplicar en distintas situaciones comunicativas y en diferentes patologías; despierta interés en alumnos/as oyentes escolarizados en aulas de integración; hay equilibrio entre las producciones de los distintos interlocutores o incluso resalta el protagonismo del alumno/a con necesidades educativas especiales; mejora las relaciones entre sordos y oyentes o entre alumnado con necesidades

educativas especiales y alumnado sin ellas; facilita la comunicación en casos de escasa inteligibilidad de la expresión oral u otros factores que disminuyan la eficacia de la palabra; pertenece a los sistemas alternativos de comunicación sin ayuda, es decir, no requiere instrumentos ajenos al propio sujeto; permite comunicar de forma directa y espontánea, además de poder modelar los signos lingüísticos sobre el propio cuerpo del usuario (Aguilar y Farray, 2007).

2.2.3. *Bilingüismo (lengua de signos- lengua oral)*

En esta modalidad comunicativa se usa la lengua de signos y se plantea el aprendizaje de ésta como primera lengua y el de la lengua oral como segunda lengua. Sus impulsores fueron Marmor y Petito (1979) y Kile (1985) (Torres, 2001).

La lengua de signos es la lengua natural de las personas sordas cuyas principales características son (Pérez y otros, 2001, citado en Guillén y López, 2008):

- Es una lengua visual y gestual en la que se utiliza la expresividad de las manos, la cara y el cuerpo.
- Es el principal medio de comunicación para las personas sordas ya que les permite expresar sus pensamientos, sentimientos e ideas.
- Posee su propia estructura sintáctica, diferente a la lengua oral.
- Está formada por elementos gramaticales como el resto de las lenguas.
- No precisa de ninguna instrucción sistemática para su aprendizaje, sino que se aprende de forma espontánea y natural, a través del contacto directo con personas sordas u oyentes usuarias de esta lengua.
- No es internacional. No existe una lengua de signos universal para todas las personas usuarias de esta del planeta ya que cada lengua de signos es propia de cada país.

El descubrimiento de las lenguas de signos como lengua natural por parte de los lingüistas, las evaluaciones cognitivas globales que demostraron mejores resultados en infancia sorda descendiente de parejas sordas, así como el fracaso escolar masivo en la educación del alumnado sordo tras más de un siglo de implementación mundial de las metodologías exclusivamente oralistas, ha conducido progresivamente al planteamiento de un cambio radical en la pedagogía para estas personas (Skliar, Massone y Veinberg, 1995).

Es cierto que la educación oralista proporcionaba algunos éxitos espectaculares, pero éstos se reducían a unos pocos casos de los que no estaba claro que hubiera una

pérdida auditiva profunda o en los que confluían otras variables responsables del éxito (detección temprana, prótesis y estimulación auditiva, fuerte compromiso de los progenitores en su educación, etc.). En cualquier caso, el esfuerzo invertido por las administraciones educativas, el profesorado y el propio alumnado sordo no se traducía en unos buenos resultados académicos para la inmensa mayoría de este alumnado. En ellos se daba lo que se ha denominado «la paradoja del rendimiento académico»: unas personas con un nivel de inteligencia adecuado fracasan en la consecución de los objetivos educativos (Torres, Rodríguez, Santana y González, 1995, citado en Rodríguez, 2005).

Este fracaso académico se extiende a la comunicación oral, a la socialización y, en consecuencia, a la integración social. De esta manera, la educación exclusivamente oralista fallaba en el logro de sus principales objetivos: lograr una buena oralización en el alumnado sordo y una adecuada integración en la sociedad oyente. Estos resultados no sólo influyeron en la aparición de las primeras experiencias bilingües, sino también en la educación oral que estaba recibiendo el alumnado sordo hasta el momento (Rodríguez, 2005).

Junto con la constancia del fracaso escolar de la mayoría del alumnado sordo en la educación oralista, empiezan a surgir investigaciones sobre la adquisición y desarrollo de las lenguas de signos que apoyan su potencial y su necesidad en la educación de las personas sordas. Entre ellos destacamos los estudios lingüísticos de William Stokoe (1960) y los realizados por Volterra, Osella y Caselli (1982). Entre otros resultados, se ha encontrado que el niño/a sordo/a adquiere la lengua de signos siguiendo las mismas pautas evolutivas que los/as niños/as oyentes en su adquisición de la lengua.

Asimismo destacamos las investigaciones llevadas a cabo por Virole (1996, citado en Rodríguez, 2005) quien comparó el rendimiento académico de los hijos/as sordos/as con progenitores signantes y el de los/as hijos/as sordos/as con progenitores oralistas, encontrando que el rendimiento es mayor en el primer caso. La conclusión general es que los/as niños/as sordos/as que adquieren la lengua de signos como primera lengua y de manera temprana, muestran un desarrollo lingüístico, cognitivo y social superior que aquéllos que no la adquieren de manera temprana (Guillén y López, 2008).

Por otro lado, multitud de estudios recientes muestran que el conocimiento de la lengua de signos no sólo no entorpece la adquisición de la lengua oral, sino que favorece su aprendizaje (Torres, 2001). La lengua de signos permite explicar al alumno/a sordo/a las reglas de lengua oral, ya que al no oírla (ni poder aprenderla de forma natural como el/la niño/a oyente) sólo puede llegar a ésta razonando y enseñándose en su lengua natural (Pinedo, 1994, citado en Torres, 2001).

Este cambio en la educación de las personas sordas, fundado en el progreso de los conocimientos lingüísticos, psicolingüísticos, neuropsicológicos y cognitivos, implica una nueva concepción de la infancia sorda, virando desde un anclaje clínico-terapéutico hacia un enfoque socio-antropológico de la sordera. Asimismo, supone como premisa una doble revalorización: la de la lengua de signos como lengua natural del niño/a sordo/a y la del adulto sordo en un nuevo rol dentro del ámbito escolar.

En este sentido, la nueva propuesta, difundida actualmente en buena parte del mundo y designada con el término genérico de educación bilingüe-bicultural, se orienta al logro de cuatro objetivos generalmente olvidados o desechados en el ámbito de la educación especial: la creación de un ambiente lingüístico apropiado a las formas particulares de procesamiento cognitivo y comunicativo de los niños/as sordos/as (utilización de la lengua de signos); el desarrollo socio-emocional íntegro de los/as niños/as sordos/as a partir de su identificación con adultos sordos; la posibilidad de que estos niños/as desarrollen una teoría sobre el mundo sin condicionamientos de ninguna naturaleza y el acceso completo a la información curricular y cultural (Skliar, Massone y Weinberg, 1995).

Además, la educación bilingüe es un punto de partida y, tal vez, también un punto de llegada, que debe buscar un modelo pedagógico coherente. Teniendo en cuenta que la educación bilingüe es un reflejo de una situación y una condición socio-lingüística de las propias personas sordas, ésta debería encontrar el modo de crear y profundizar, en forma masiva, las condiciones de acceso a la lengua de signos y a la segunda lengua, a la identidad personal y social, a la información significativa, al ámbito laboral y a la cultura de la comunidad sorda. Pero sería un error, si la educación bilingüe se centrara sólo en reflejar y reproducir una determinada situación socio-lingüística y cultural. Por el contrario, la educación bilingüe debería (Skliar, 1999):

- Crear las condiciones lingüísticas y educativas apropiadas para el desarrollo bilingüe y bicultural de las personas sordas.
- Generar un cambio de estatus y de valores en el conocimiento y uso de las lenguas en cuestión.
- Promover el uso de la primera lengua, la lengua de signos, en todos los niveles escolares.
- Difundir la lengua de signos y la cultura de las personas sordas más allá de las fronteras de la escuela.
- Determinar los contenidos y los temas culturales que especifiquen el acceso a la información por parte de la comunidad sorda.
- Favorecer acciones para el acceso de las personas sordas a la profesionalización laboral.
- Definir y dar significado al papel de la segunda lengua en la educación del alumnado sordo.

3. USO DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA EN LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

A lo largo de este apartado vamos a analizar la evolución histórica tanto de la educación de las personas sordas como del uso de la lengua de signos en el ámbito educativo. Posteriormente mostramos una reflexión sobre la evolución legislativa que se ha realizado con respecto a la lengua de signos. Finalmente exponemos el papel de la lengua de signos en educación de personas con discapacidad auditiva, así como varias experiencias e investigaciones sobre este uso.

3.1 Aproximación histórica

A lo largo de este epígrafe realizamos un breve recorrido histórico sobre la educación que han recibido las personas con discapacidad auditiva y sobre el uso de la lengua de signos en este ámbito. Siguiendo a Gascón y Storch de Gracia (2004: 3).

“la historia pedagógica de las personas sordas, entendida en el sentido más amplio de la palabra, debió iniciarse en la noche de los tiempos, basta con pensar en las enigmáticas manos pintadas por los hombres prehistóricos en la cueva de Gargas, situada en los Altos Pirineos, o en el alfabeto ogámico, o alfabeto de los árboles, cuyos signos sirvieron tanto como alfabeto manual para los sordos, como de escritura, de la cual se sirvieron durante siglos los celtas de

las islas británicas, especialmente en el País de Gales o en Escocia, siendo Irlanda el lugar donde más tiempo llegó a pervivir, y cuyas inscripciones más modernas datan de los siglos V y VI”.

A Fray Pedro Ponce de León (1460) se le conoce como el primer educador de personas sordas en España. Una afirmación no del todo cierta, pues se le anticipó en varios años antes Fray Vicente de Santo Domingo (Domingo de Zaldo), un fraile jerónimo del monasterio logroñés de La Estrella (cerca de Nájera, La Rioja) que educó al pintor Juan Ximénez Fernández de Navarrete “El Mudo” (1526-1572). Puede ser que Ponce de León quizás conociese los intentos y logros de Fray Vicente para enseñar a los niños/as sordos/as, pero se le puede considerar a él como el primero en hacerlo de forma sistemática durante su estancia en el monasterio de Oña a donde habría llegado sobre el año 1530 (Gascón y Storch de Gracia, 2004).

Partiendo del propio escrito de Ponce de León, su estrategia educativa pasaba en un principio por una simple lámina donde aparecía dibujada la palma de una mano izquierda, representando el alfabeto manual, figurando en cada una de sus articulaciones una letra distinta del alfabeto, organizadas según su orden ordinario. No utilizaba señas, sino un alfabeto manual simbólico, eso sí, de elaboración propia, pero que nada tenía que ver con un lenguaje en el sentido estricto, ya que con el mismo se limitaba a la pura transcripción de las letras que conforman las palabras (Gascón, 2003).

Así, el sistema metodológico de Ponce de León se iniciaba con la escritura y con el uso de un alfabeto manual (muy parecido al que se utiliza actualmente), esperando que el alumno/a comprendiera el significado de la información que se le presentaba. El siguiente paso era el complementar lo anterior con la enseñanza de la lectura labial para poder comprender lo que le decían oralmente (Gascón y Storch de Gracia, 2004).

Entre otras de las aportaciones significativas de Ponce de León, ha sido su contribución a la separación de los conceptos de mudez y sordera, en contra de toda tradición médica y filosófica, teniendo en cuenta que tradicionalmente a las personas sordas se las denominaba “sordomudas”, ya que se consideraba que al perder la capacidad auditiva, se perdía la vocal también. Esto, junto con la confianza en las potencialidades de las personas sordas, le llevó a creer y a probar la educabilidad de las personas sordas (López, 2005).

Otro de los pioneros en la educación de las personas sordas, Juan Pablo Bonet, es recordado hoy por la publicación, en 1620, del manual “*Reduction de las letras y Arte para enseñar á ablar los Mudos*”. Esta publicación contenía no sólo uno, sino dos libros: el más extenso de ellos es un tratado de fonética castellana y, el otro, una serie de instrucciones acerca de la enseñanza del habla a los “mudos”. Este segundo tratado es el origen de las discusiones acerca de este personaje, pues se afirma que las ideas planteadas allí no se deben a él, sino que Bonet plagió los métodos de trabajo de Ponce de León (Oviedo, 2006).

El sistema metodológico de Bonet se iniciaba con el aprendizaje del alfabeto manual (ver imagen 2), pasando seguidamente a la “desmutización” directa del alumno mediante la fonética, obligándole después a leer o hablar constantemente en voz alta, sin que la persona sorda entendiera en principio el contenido del texto o del discurso que estaba realizando (Gascón y Storch de Gracia, 2004).

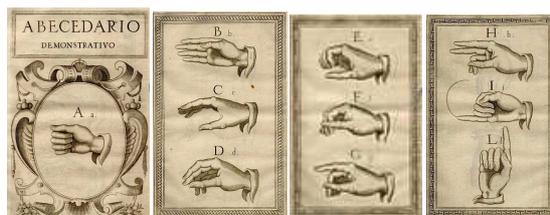


Imagen 2: alfabeto manual (tomado de Bonet, 1620)

Cuando la persona sorda finalmente “comprendía” el significado de la lectura que realizaba tanto en voz alta como a través de la mediación del alfabeto manual, era cuando aconsejaba pasar a enseñarle a escribir. Este educador no era partidario de la enseñanza de la “lectura labial”, como sí lo era Ponce de León, al opinar que no existía una regla fija, puesto que el mejor “maestro” en lectura labial era la propia persona sorda (Gascón y Storch de Gracia, 2004).

Al igual que Ponce de León, Bonet recomendaba que debía prohibírseles a los/as niños/as sordos/as el uso de señas y se les debería hablar exclusivamente por medio del alfabeto manual, mientras aprendían a leer y escribir (Oviedo, 2006). Por esa idea es considerado como precursor de los métodos oralistas puros.

Otro referente histórico en la educación de las personas sordas es Lorenzo Hervás y Panduro (1735). Éste fue un sacerdote jesuita español, que dedicó una parte importante de su obra intelectual, de gran relevancia histórica, a la educación de las personas sordas. En su libro “La escuela española de Sordomudos” publicado en

1795, hace una serie de observaciones que lo convierten en un precursor de los estudios modernos sobre las personas sordas y las lenguas de signos (Oviedo, 2007).

Gracias al entusiasmo que Hervás le inspiró, un sacerdote, Joan Albert i Martí, creó en Barcelona (1800) una escuela para personas sordas. Pero su intento fue de corta duración: justo dos años más tarde volvió a su Francia natal y la escuela, abandonada y sin profesor, se vio forzada al cierre (Astorgano, 2007).

Fue en el año 1805 cuando se produjo la apertura en Madrid de la “Escuela Real de Sordomudos” por iniciativa de la Sociedad Económica Matritense de amigos del país (élite reformista influida por el pensamiento de la Ilustración europea), fundada por José Miguel Alea y financiada por el estado. En las décadas que precedieron a esta experiencia, la educación de las personas sordas en España se había limitado aparentemente a unas pocas experiencias aisladas. El producto o una de las figuras resultantes de tales experiencias aisladas fue Roberto Prádez, el primer profesor sordo de personas sordas y una figura clave en la educación de las personas sordas a principios del siglo XIX (Plann, 1992).

La muerte de Prádez, en 1836, marcó el final de una época, teniendo en cuenta que había llegado a ser profesor y director de la “Escuela Real de Sordomudos” en una época de guerra y hambre. Durante más de treinta años, como persona sorda había enseñado y servido como modelo para muchos estudiantes. Pero durante su última etapa en la institución su importancia disminuyó y su posición como profesor fue finalmente otorgada a un hombre “oyente”.

Posteriormente, durante el segundo tercio del siglo XIX hubo un período de estabilidad, caracterizado por la expansión de la educación de las personas sordas y por la profesionalización de su instrucción, pero también por la exclusión sistemática de los profesores sordos.

Asimismo es importante destacar que hacia la segunda mitad del siglo XIX, la enseñanza del habla cobró fuerza y empezó a perfilarse como el método más popular en las escuelas de sordos europeas. Solamente en Estados Unidos se continuaba prefiriendo, de modo claro, el uso de la lengua de signos, por influencia de los docentes Laurent Clerc y Thomas H. Gallaudet, quienes fundaron la primera escuela de sordos en ese país usando el modelo de L'Épée (Oviedo, 2006).

Antes del año 1880 había dos tendencias en la educación de las personas con discapacidad auditiva: una representada por la obra del francés Abad Michel de L'Épée, que defendía una educación basada en la lengua de signos, conocida como el método francés; y la otra representada por el alemán Samuel Heinicke (1727-1790, fundador de las primeras escuelas para sordos en Alemania) quien planteaba como objetivo fundamental enseñar el habla, de modo que el/la alumno/a sordo/a pudiera integrarse en la sociedad oyente (método alemán) (Oviedo, 2006). En el año 1880 se celebró el “II Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos”, mejor conocido como el “Congreso de Milán” y considerado como un oscuro hito de la historia de las personas sordas, ya que se eliminó el uso de la lengua de signos en su educación.

Así, durante el siglo XX y hasta los años ´60, la metodología oralista mantuvo una posición dominante en Europa. Prueba de ello fue el incremento de nuevos métodos para oralizar a las personas sordas, como el de Peter Guberina en 1963 que presentó su método “Bases científicas del método verbotonal”, mientras que la lengua de signos fue apartada de los sistemas comunicativos que los profesores podían utilizar con los/as alumnos/as sordos/as. Sin embargo, dicha lengua continuaba siendo la más utilizada por las personas sordas, tanto estudiantes como adultos (García, 2004).

A partir de los ´60 se empezó a producir otro cambio importante en la educación de las personas sordas, debido a diferentes factores (García, 2004):

- Estudios realizados sobre la lengua de signos. El más representativo es el realizado por W. Stokoe en 1960, quien publicó el monográfico “*Sing Language Structure: An outline of the visual communication system of the American deaf*”, sentando las bases para el estudio lingüístico de la lengua de signos americana (Rodríguez, 1992, citado en García Fernández, 2004).
- Desarrollo de investigaciones sobre la adquisición del lenguaje oral y signado en niños/as sordos/as y su posible influencia en su desarrollo cognitivo y lingüístico posterior.
- La toma de conciencia en la práctica educativa de que el método oral puro no estaba proporcionando al alumnado sordo un nivel suficiente de lenguaje oral, lectura labial, pronunciación y habilidades lectoras que garantizara la validez del método oral.

Como consecuencia del reconocimiento de la lengua de signos como lengua natural de la comunidad sorda y de las diferentes investigaciones sobre el uso de esta modalidad comunicativa, se comenzó a utilizar dicha lengua en la educación de las personas sordas, empezándose a ofertar para este colectivo una educación bilingüe (uso de la lengua oral y lengua de signos), como podemos ver más detenidamente en el apartado 3.3.

3.2. Aproximación legislativa en España

A lo largo de este apartado analizaremos algunas de las normativas que han ido reconociendo poco a poco la lengua de signos como lengua natural de la comunidad sorda, así como también abordamos la legislación educativa actual referida a la educación del alumnado con discapacidad auditiva.

Actualmente nos encontramos en un contexto socio-histórico-cultural donde predomina la aceptación de las diferencias y el respeto por las peculiaridades lingüísticas y culturales de los diferentes grupos humanos. Una prueba de ello la encontramos en la resolución del Parlamento Europeo de 17 de junio de 1988, sobre lenguajes gestuales para sordos, que reconoce y acepta las lenguas de signos de cada país (cada país tiene una o varias lenguas de signos) como lengua natural de la comunidad sorda (Rodríguez, 1992, Storch, 2004, citados en Rodríguez, 2005). También la hallamos en la resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1993, donde se afirma que:

“Se debe considerar el uso de la lengua de signos en la educación de las niñas y niños sordos, en sus familias y comunidades. Se debe proporcionar servicio de intérpretes para facilitar la comunicación entre las personas sordas y las personas oyentes” (Weseman, 1994, citado en Rodríguez, 2005: 41).

Tras las investigaciones de Stokoe (1960) demostrando que la lengua de signos es una verdadera lengua, en 1999 se celebró la Primera vista pública internacional sobre “Violaciones de los Estatutos de Comunicación de la Humanidad: lenguas y derechos humanos” en La Haya, donde un jurado internacional, compuesto por cinco jueces independientes, analizó cinco casos de amenazas a los derechos lingüísticos, entre los que se encontraban las lenguas de signos. El fallo del jurado recomendaba lo siguiente:

“Los jueces instan a los gobiernos a que tomen en consideración la concesión de plenos derechos a las Lenguas de Signos como lenguas oficiales y ofrezcan auténtica educación bilingüe y servicios públicos a las personas Sordas” (Estaban, 2003: 33).

Al mismo tiempo, numerosas organizaciones e instituciones de Europa instan a sus Estados miembros a que reconozcan sus respectivas lenguas de signos: el Consejo de Europa (1 de abril de 2003, Recomendación 1598), la Unión Europea de Sordos (1997) o el Congreso Europeo sobre las personas con discapacidad (Madrid, 20-23 de marzo de 2002). Un total de 21 países en todo el mundo –más de la mitad en Europa; uno de los últimos es España, 2007– han reconocido ya legalmente, por vía gubernamental o constitucional, la utilización de la lengua de signos en el ámbito de las relaciones sociales.

Con respecto al desarrollo del derecho a la educación, según Storch de Gracia e Iturmendi (2006: 29).

“El desarrollo del derecho a la educación se consagra en el art. 27 de la Constitución , y a partir también de lo dispuesto en el art. 23 de la Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) que declara que "el minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce..."[1037], la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, popularmente conocida por sus siglas LOGSE (BOE del 04/10/1990), y siguiendo las exigencias de los Tratados Internacionales sobre la materia y de las Normas Uniformes de la ONU sobre Discriminación por razón de Discapacidad, consagra la regla general de la "educación inclusiva" de las personas con discapacidad en el sistema de educación ordinaria”.

Posteriormente se promulgó el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, por el que se regulan las condiciones para la atención educativa a los/as alumnos/as con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones de sobredotación o de discapacidad psíquica, motora o sensorial. El artículo 8.6 de dicho Real Decreto establece, entre otras medidas, que: “La Administración educativa favorecerá el reconocimiento y estudio de la lengua de signos y facilitará su utilización en los centros docentes que escolaricen alumnos con

necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad auditiva en grado severo o profundo. Igualmente, promoverá la formación de los profesores de apoyo y tutores de estos alumnos/as en el empleo de sistemas orales y visuales de comunicación y en el dominio de la lengua de signos” (BOE del 02/06/1995, p. 16182).

También se publica el Real Decreto 2060/1995 de 22 de diciembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos y las correspondientes enseñanzas mínimas, que supone la primera regulación de la enseñanza de la lengua de signos española y la formación reglada de profesionales expertos en esta lengua. Un año y medio más tarde se publica el Real Decreto 1266/1997 de 24 de julio, por el que se establece el currículo de Ciclo Formativo de Grado Superior correspondiente al Título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos, momento a partir del que se vive una paradójica situación en España: por una parte, se reconoce el perfil profesional en Interpretación de la Lengua de Signos Española, pero por otra, la Lengua de Signos no goza del estatus legal propio de una lengua más.

Teniendo en cuenta los avances legislativos anteriores, también hay que considerar las referencias en cuanto a lengua de signos efectúa el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, aprobado por la Conferencia Mundial sobre dichas necesidades, que se celebró en Salamanca en junio de 1994. En este marco se adoptó como orientación para la aplicación de la denominada “Declaración de Salamanca”, los principios, política y práctica para la atención a las necesidades educativas especiales. En este documento se resalta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para las personas sordas, indicándose que se deberá garantizar que todas estas personas tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país (Storch de Gracia e Iturmendi, 2006).

Más recientemente, la convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), en el artículo 24 señala que los Estados deben asegurar la igualdad de acceso a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente. La educación debe emplear los materiales, las técnicas educacionales y las formas de comunicación adecuados, así como proporcionar las medidas de apoyo pertinentes a los alumnos que las necesiten. El alumnado ciego o sordo debe recibir su educación en las formas más apropiadas de

comunicación y bajo la orientación de maestros con fluidez en el lenguaje de signos y el Braille, con el fin de promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad.

A nivel nacional, en la actualidad se encuentra vigente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE número 106, de 4/5/2006), en la cual el título II aborda los grupos de alumnos/as que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo del alumnado que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta.

A nivel andaluz, se encuentra vigente la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA nº 252 de 26 /12/2007). En su Título III se establecen los principios que garantizarán la equidad en la educación andaluza, en el marco de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. En el primer capítulo de este título se establecen las diferentes tipologías de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, entre las que se encuentran las referidas al alumnado con necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial, y se regulan los principios que regirán la atención del mismo y los recursos humanos y materiales que la Administración educativa pondrá a disposición de los centros docentes para su atención.

También hay que tener en cuenta la Orden de 25 de Julio de 2008 (BOJA nº 167 de 22/08/2008), por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, la cual establece, entre otras, medidas de detección y atención temprana durante todo el proceso de escolarización, con el objeto de que el alumnado que la requiera alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, y medidas de atención a la diversidad como son:

- Organizar los recursos humanos y materiales necesarios
- Organizar los grupos y las materias de manera flexible

- Adoptar otras medidas de atención a la diversidad y de fomento de la igualdad entre sexos.

Uno de los retos por el que más ha luchado, en los últimos años, la comunidad sorda es la promulgación de la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. El objeto de esta ley es reconocer y regular la lengua de signos española como lengua de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas en España que libremente decidan utilizarla, sin perjuicio del reconocimiento de la lengua de signos catalana en su ámbito de uso lingüístico, así como la regulación de los medios de apoyo a la comunicación oral, por lo que se reconoce el derecho de libre opción de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas al aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas. En su Título I, capítulo I, artículo 7 señala que *“Las administraciones educativas dispondrán de los recursos necesarios para facilitar en aquellos centros que se determine, de conformidad con lo establecido en la legislación educativa vigente, el aprendizaje de las lenguas de signos españolas al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego que, haya optado por esta lengua. En caso de que estas personas sean menores de edad o estén incapacitadas, la elección corresponderá a los padres o representantes legales”* (p. 43255). En su capítulo II hace referencia al uso de las lenguas de signos españolas y en el artículo 10, menciona: *“Las administraciones educativas facilitarán a las personas usuarias de las lenguas de signos españolas su utilización como lengua vehicular de la enseñanza en los centros educativos que se determinen. También promoverán la prestación de servicios de intérpretes de lenguas de signos españolas por los/as usuarios/as de esta lengua en los centros que se determinen, así como que en la atención al alumnado universitario se promoverán programas de atención al alumnado universitario sordo, con discapacidad auditiva y sordociego, para facilitarle asesoramiento y medidas de apoyo”* (p. 43256). Asimismo en este segundo capítulo hace mención al uso de la lengua de signos en los ámbitos de la formación y empleo, la sanidad y las relaciones con las administraciones públicas entre otras. Finalmente, en el Título II de esta ley se desarrolla el aprendizaje, conocimiento y uso de los medios de apoyo a la comunicación oral.

Por último es necesario señalar, que en Andalucía, en el año 2009 se inició la tramitación del anteproyecto de la ley que regulará el uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas con discapacidad auditiva o con sordoceguera, el cual establece un conjunto de medidas destinadas a garantizar el uso de la lengua de signos española como condición básica de accesibilidad y no discriminación para la población andaluza afectada por este tipo de discapacidades. Este anteproyecto está actualmente a la espera de su aprobación.

Como hemos visto en este apartado, actualmente hay una legislación que apoya el uso de la lengua de signos, e incluso dentro del ámbito educativo se regulan los principios que regirán la atención del alumnado sordo, por lo que en el siguiente apartado presentaremos cuál es la situación de la educación bilingüe en nuestro país.

3.3. Situación actual de la educación bilingüe

A lo largo de este punto reflexionaremos sobre el concepto de educación bilingüe, presentaremos varias experiencias bilingües que se han llevado a cabo en los últimos años y por último expondremos diferentes investigaciones sobre el uso de la lengua de signos.

3.3.1. Concepto de educación bilingüe

A lo largo de este epígrafe tratamos de profundizar algunos conceptos básicos como son: lengua de signos española y bilingüismo.

Podemos definir la lengua de signos española (LSE, en adelante) como una modalidad no-vocal del lenguaje humano, desarrollada de forma natural y espontánea a partir de una experiencia visual con el entorno. Es una lengua viso-gestual, que se comprende a través del canal visual y se expresa principalmente por la configuración, posición y movimiento de las manos, así como también por la expresión corporal y facial. Es una lengua que posee coherencia interna y se estructura en los mismos niveles lingüísticos que cualquier lengua oral (fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático) capaces de transmitir todo tipo de expresiones y significados (CNSE, 2010).

Una vez definido este concepto, nos podemos preguntar ¿qué ha provocado que tras tantos años de ausencia y de persecución de las lenguas de signos en la actividad académica, determinado profesorado vuelva a ellas? Hay razones múltiples y comunes en muchos países, algunas de las cuales ya se han comentado anteriormente, como son

los resultados escolares negativos del alumnado sordo tras el uso de una metodología oral, los estudios de Willian Stokoe y las expectativas y resultados positivos de los enfoques educativos basados en los sistemas de comunicación bimodal (Schlesinger, 1978, citado en Alcina, 2009) y su evolución en muchos casos a modelos bilingües en los que se sistematiza el uso de la lengua de signos y de la lengua oral para acceder al currículo, los cuales ya están asentados y son una realidad en sistemas educativos, como el sueco o el danés.

Como es conocido por la historia de la educación de las personas sordas en nuestro país, en la Comunidad Sorda española existen dos lenguas de Signos: la LSE (Lengua de Signos Española, usada en el resto de nuestra geografía, con diferentes variantes) y la LSC (Lengua de Signos Catalana, circunscrita al ámbito territorial de Cataluña) (Fernández y otros 2000, citado en Fernández, 2002).

Antes de avanzar en el análisis sobre el uso de la lengua de signos en educación, es importante distinguir los distintos tipos de bilingüismo según los diferentes criterios (Abadía, Aroca, Estaban y Ferreiro, 2002):

a) Según la edad de adquisición de las dos lenguas: bilingüismo sucesivo y bilingüismo simultáneo. En el bilingüismo simultáneo se presentan al niño/a sordo/a las dos lenguas (lengua de signos y lengua oral) al mismo tiempo. En la situación de bilingüismo sucesivo se aprende una segunda lengua o L2 (lengua oral) en una edad posterior a la adquisición de la primera lengua o L1 (lengua de signos).

b) Según la identidad cultural del sujeto: bilingüismo bicultural y bilingüismo monocultural. Se considera que una persona sorda es bilingüe-bicultural cuando interioriza los dos grupos culturales de su entorno: la comunidad sorda y la sociedad oyente; esto es, no sólo cuando conoce los valores, la tradición y la lengua, sino cuando los respeta y acepta. Se considera que una persona sorda es bilingüe-monocultural cuando sólo se apropia de la cultura de uno de los dos grupos.

En este caso, entendemos por educación bilingüe: una educación que interioriza dos grupos culturales (bilingüe-bicultural) y que utiliza la lengua de signos así como la lengua hablada y/o escrita, partiendo del concepto de alumnado sordo desde una perspectiva social, como una minoría lingüística, que necesita de un sistema escolar que garantice la adquisición/ aprendizaje de ambas lenguas por igual y la incorporación a los dos grupos culturales de su entorno: la comunidad sorda y la sociedad oyente.

Como hemos explicado en el epígrafe anterior, desde principios de este siglo, en España, se produce un hecho de gran relevancia que apoya las experiencias de educación bilingüe en centros de Infantil y Primaria: se promulga la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Nuestro país entra así en un camino que otros países (Suecia, Finlandia, Dinamarca, Reino Unido, Portugal, Francia, etc.) ya recorren desde hace años, como es el del reconocimiento y uso institucional de las lenguas de signos (Alcina, 2009).

Una vez que lingüística y legalmente se reconocen las lenguas de signos, otra de las cuestiones que nos podemos plantear es la importancia y la necesidad de la lengua de signos en educación (mediante el modelo educativo bilingüe), ya que esta lengua facilita el acceso a los contenidos curriculares y la construcción de los conocimientos en el aula (Rodríguez, 2005).

En este sentido la lengua de signos puede ser una buena vía más de acceso al currículo educativo. Hay diversas maneras en las que esta modalidad comunicativa puede aparecer o ser utilizada en el contexto educativo (CNSE, 2010):

- Profesorado de apoyo con competencia en lengua de signos que realiza su labor utilizando esta lengua, para reforzar, anticipar y acceder a los aprendizajes que se realizan en el aula.
- Uso de glosario de términos claves con traducción a la lengua de signos para la comprensión de la unidad didáctica que se esté trabajando.
- Utilización de materiales bilingües. Actualmente ya existen algunos materiales en lengua de signos y lengua oral que pueden ser muy útiles como complemento al trabajo de las distintas materias en el aula.
- Incorporación del intérprete de lengua de signos en el aula. La figura de este profesional es en muchos casos esencial para el progreso del alumnado sordo, ya que ejerce de puente de comunicación entre este alumnado y el profesor y, además, permite acceder de forma directa, en su propia lengua, a las explicaciones del profesor, a las intervenciones del resto de compañeros/as, así como a toda la información que se genera en el aula.

En definitiva, el alumnado sordo puede acceder al currículo, principalmente, mediante el uso de dos vías no excluyentes: no sólo a través de la lengua de signos, sino también a través de la lengua escrita y hablada. Por ello, se hace necesario potenciar todas las vías de acceso al currículo por medio de (CNSE, 2010):

- la lengua escrita: libros de texto, esquemas en la pizarra, búsquedas en Internet, lecturas complementarias, etc.
- el habla: explicaciones del profesor, debates y trabajos en grupo, etc.;
- la lengua de signos: materiales didácticos en lengua de signos; la labor del intérprete de lengua de signos, o incluso de profesionales educativos que utilicen esta lengua dentro o fuera del aula,...;
- la vía visual: fotografías, murales, collages, láminas, etc.

3.3.2. *Experiencias Bilingües en España*

A continuación exponemos algunas de las experiencias bilingües más relevantes que se han llevado a cabo o que actualmente se desarrollan en nuestro sistema educativo español.

Una de las primeras experiencias se realizó en el Instituto Hispano Americano de la Palabra, fundado en los años ´60 y conocido familiarmente en Madrid como “Hispano” (denominado colegio “Gaudem” a partir de 1994). Gracias al asesoramiento del entonces Centro de Desarrollo Curricular del MEC (Organismo del Ministerio de Educación y Ciencia que asesoraba a los centros educativos), se plantearon y elaboraron, en 1992, los recursos (como son las figuras de intérprete de lengua de signos española y asesor sordo, material bilingüe, etc.) y se desarrollaron los principios básicos que sustentan el proyecto bilingüe. A partir de la firma del convenio entre la CNSE (Confederación Estatal de Personas Sordas) y el MEC en 1994, pudieron incorporar el primer asesor sordo en sus aulas, además de disfrutar del Programa de Visitas al Hogar, un programa donde el asesor sordo trabajaba con las familias de los alumnos/as. Desde entonces hasta ahora la metodología bilingüe del centro ha sido revisada y mejorada hasta consolidarse en torno a las siguientes características (Rodríguez y Roldan, 2008):

- Concepción bilingüe y bicultural del alumnado sordo.
- Dos tutores en un mismo aula, un sordo y otro oyente que participan en igualdad como planificadores y ejecutores de la programación curricular.

- Incorporación del área curricular de la lengua de signos.
- Enseñanza de la lengua oral apoyada en la Palabra Complementada.
- Enseñanza de la lengua escrita desde un enfoque sociocultural y psicolingüístico.
- Nuevas metodologías didácticas: los Proyectos de Trabajo.

En cuanto a la figura de asesor sordo, las funciones que realizan en este centro son las siguientes (Rodríguez y Echeita, 2009):

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

Según Rodríguez y Echeita (2009), en este centro son conscientes de que para favorecer el aprendizaje de la lengua oral, ésta debe de tener el mismo enfoque comunicativo que se pretendía para la enseñanza de la LSE. Es decir, es importante crear contextos de intercambios comunicativos orales naturales y ricos con distintos agentes, tanto entre iguales como con adultos oyentes. Por este motivo, el grupo de alumnado sordo de este centro, al inicio de la experiencia bilingüe, comenzó a asistir una vez por semana a una Escuela Infantil cercana donde compartían durante toda la mañana actividades con compañeros oyentes, poniendo especial interés y cuidado en que dichas actividades favorecieran el intercambio comunicativo en lengua oral. Finalmente con el avance de los años se creó un nuevo centro donde se desarrolla un proyecto de educación inclusiva para alumnado sordo y oyente, que es el actual colegio “Gaudem”.

Otra experiencia innovadora fue el proyecto ABC con alumnado sordo de Educación Secundaria Obligatoria iniciado en el curso 2008-2009, en el Instituto de Educación Secundaria (IES) “Infante Don Juan Manuel” de Murcia. Se presentó como una continuidad del propio proyecto ABC desarrollado en Educación Primaria en el centro CEIP “Santa María de Gracia” (centro de integración preferente de alumnos/as con discapacidad auditiva), que se viene desarrollando desde el curso 2001-02. Dicho proyecto consiste en la incorporación al aula, de un especialista en Audición y Lenguaje con amplios conocimientos de lengua de signos y experiencia en la educación de

niños/as sordos/as. Dicho profesional atiende a tiempo total a estos alumnos/as y también participa de la dinámica del aula, colaborando con el tutor/a de la misma y compartiendo responsabilidades. En Educación Secundaria la experiencia consistió en la incorporación de profesores de educación secundaria que son competentes en lengua de signos española, utilizándola ésta como lengua vehicular para impartir las materias. Es decir, es el propio profesor el que se comunica con los alumnos directamente a través de la lengua de signos, y no a través de un mediador, como es el caso del intérprete de lengua de signos, único recurso que existía hasta ahora para comunicarse de forma eficiente con estos alumnos en los centros de Educación Secundaria. Así en el aula, donde el alumnado sordo comparte con el resto de compañeros/as oyentes en la mayoría de las asignaturas, hay dos profesores: el profesor de área y el profesor competente en lengua de signos. Como excepción, en el caso de lengua castellana y literatura así como en lengua inglesa, el alumnado sordo está en un aula específica, ya que aunque se imparte el mismo currículum que en su aula de referencia, el enfoque de enseñanza en estas asignaturas es diferente. La enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana y literatura, se basa en la consideración del castellano como una lengua extranjera para este tipo de alumnado, dándose prioridad a todos los aspectos instrumentales de esta materia. En el caso de la lengua inglesa se da prioridad a la modalidad escrita, adaptando los contenidos de inglés oral a las posibilidades auditivas y orales de los alumnos (López y Martínez, 2009).

En este Instituto las clases de tutoría se dedican generalmente a la enseñanza de nociones básicas de la lengua de signos española dirigida a los/as compañeros/as oyentes que comparten aula con los/as alumnos/as sordos/as. López y Martínez (2009) consideran que, de ese modo, se favorecen las interacciones entre alumnado sordo y oyente y se contribuye a su integración social. En este centro todos los/as alumnos/as sordos/as cursan lengua de signos española en lugar de lengua francesa o asignaturas optativas, ya que a pesar de ser la LSE su lengua natural, nunca se les ha enseñado de manera formal su gramática o aspectos socioculturales referidos a esta lengua.

En otras asignaturas como educación física y educación plástica y visual, no cuentan con profesores especialistas, puesto que no son materias en las que los/as alumnos/as sordos/as tengan dificultades en su proceso de enseñanza y aprendizaje, pero la comunicación se garantiza con la intervención en el aula de un intérprete de lengua de

signos. Por último, en la asignatura de religión y música se les oferta rehabilitación logopédica donde el/la profesor/a de audición y lenguaje no interviene como apoyo educativo, sino que su labor se centra en la comunicación oral y pragmática de la lengua castellana.

Según López y Martínez (2009), los resultados de este proyecto ABC durante el curso 2008-2009 fueron muy positivos. Los padres se manifestaron unánimemente muy satisfechos con la evolución de sus hijos/as y los profesores también calificaron la experiencia como muy positiva o positiva.

Resumiendo, con estas experiencias de educación bilingüe se espera que el alumnado sordo pueda ser competente en dos lenguas (lengua de signos y lengua oral/escrita) y siempre en la medida de sus posibilidades. Es ampliamente conocido que, a pesar de los considerables esfuerzos que padres y madres, profesionales y niños/as sordos/as realizan para que éstos aprendan la lengua oral, muchos de ellos no alcanzan el nivel mínimo necesario o lo hacen a unas edades demasiado tardías, pudiendo provocar un retraso en su desarrollo cognitivo, comunicativo, socioafectivo y académico. Pero en cualquier caso la lengua oral/escrita debe estar presente porque ésta es la lengua de la mayoría de los padres, madres, hermanos de los niños/as sordos/as, del resto de sus familias, de sus posibles amistades y de los medios de comunicación (Easterbrooks y Baker, 2002; citado en Rodríguez, 2005).

Por todo lo comentado anteriormente y siguiendo a Fernandez-Viader (2002) las condiciones fundamentales que deben cumplir los actuales proyectos educativos que se definen como bilingües biculturales para los/as alumnos/as sordos/as son:

- a) La lengua de signos como el instrumento de comunicación y de transmisión de los contenidos del curriculum preferente en las aulas con niños/as sordos/as, por lo que los diferentes agentes educativos que participan en un proyecto educativo bilingüe-bicultural deben ser competentes en las diferentes lenguas (lengua de signos y oral/escrita) que se incorporan en el Proyecto.
- b) La lengua de signos como un área del curriculum escolar, considerada como contenido de enseñanza para los/as niños/as tanto sordos/as como oyentes. Por ello, deben elaborarse los diferentes niveles de concreción de esta lengua para su inclusión como área curricular.

- c) La Historia y la Cultura Sorda como contenidos curriculares específicos. Se trata de un proyecto bilingüe-bicultural y, en consecuencia, se deben incorporar contenidos relativos a la Historia y la Cultura propios de esta minoría cultural.
- d) Los profesionales sordos como modelos de identificación en las escuelas bilingües-biculturales.
- e) La confianza y el compromiso activo de los profesionales que participan en el proyecto.
- f) Un programa de estas características debe iniciarse con estricto rigor metodológico, sin precipitación, ni improvisaciones, realizando un seguimiento del proceso y estudiando su efectividad. Debe poner énfasis en la evaluación no sólo de su puesta en marcha, sino también continuada.

3.3.3. Investigaciones

En este epígrafe presentamos un análisis de algunas investigaciones más relevantes que se han realizado sobre la educación bilingüe y sus beneficios.

En un estudio realizado por Hoffmeister y otros (2000, citado en Rodríguez, 2005) se encontró que el alumnado sordo expuesto de manera temprana a la lengua de signos obtiene mayor puntuación en el test de comprensión lectora que aquél que no está expuesto de manera tan temprana y/o intensa. Y de ahí, sus resultados apoyan la hipótesis de que el conocimiento de la lengua de signos se relaciona con las habilidades de lectura.

En dos estudios realizados por Meristo y otros (2007, citado en González, Barajas, Linejo y Quintana, 2008), llevados a cabo uno en Italia y otro en Suecia y Estonia, han pretendido comprobar el efecto que el tipo de instrucción que recibe el alumnado sordo en la escuela tiene en su desarrollo de la Teoría de la Mente (referida a la capacidad de los seres humanos de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas y, a veces, a entidades). En la investigación realizada en Italia se han encontrado mejores resultados en las tareas de falsa creencia (la falsa creencia de primer orden es comprender que la representación del personaje es falsa con respecto a una situación real, las creencias falsas de segundo orden hacen referencia a la capacidad que tienen los/as niños/as de atribuir falsas creencias a los demás (María piensa que su madre cree)) en los/as niños/as sordos/as hijos/as de padres sordos signantes y, sobre todo, los que se encuentran educados con el sistema bimodal/bilingüe que en aquéllos

educados con el sistema oralista, ya que éstos no tienen todavía la habilidad de ponerse en el lugar del otro.

En el segundo estudio Meristo y otros (2007, citado en Gonzalez y otros. 2008) han evaluado la Teoría de la Mente de los/as niños/as sordos/as (7-16 años) a través de una amplia batería de pruebas que incluye, además de las tareas clásicas de falsa creencia, una tarea que requiere la atribución de la falsa creencia de segundo orden y tres tareas que requieren la atribución de diversos estados mentales (deseos, emociones e intenciones) a otras personas. De nuevo, el mejor rendimiento equiparable al de los/as niños/as oyentes, es el de los/as niños/as sordos/as hijos de padres sordos signantes y educados con sistema bimodal/bilingüe. Los autores sostienen que no sólo las interacciones comunicativas tempranas a través de la lengua de signos, sino que también el acceso continuado a la lengua de signos en la enseñanza proporcionan unas experiencias comunicativas a los/as niños/as sordos/as que estimulan un normal desarrollo de la Teoría de la Mente.

En otra investigación realizada por un grupo de especialistas en educación y promoción de la salud adscritos a la universidad de Alicante y a la fundación CNSE, en el que participan dieciocho países, se identificaron, clasificaron y jerarquizaron megatendencias internacionales en la educación bilingüe-bicultural del alumnado sordo (Álvarez, Muñoz, Ruíz, Ortíz y Esteban, 2008).

Este estudio mostró algunas de las barreras que obstaculizan la educación bilingüe para el alumnado sordo, como son: a) visión de la sordera como una condición médica, que puede solucionarse mediante la tecnología; b) fonocentrismo y resistencia social a lo desconocido; c) tendencia de las actuales políticas educativas en general y las específicas para el alumnado; d) debilidades en la educación bilingüe del alumnado sordo; e) invisibilidad, heterogeneidad y falta de movilización de la comunidad sorda.

Los resultados de este estudio revelan que los cambios sociopolíticos hacia una mayor aceptación de la diversidad y los temas relativos a la sordera, unidos a un modelo médico/social de la salud de las personas sordas pueden promover o limitar las opciones educativas de este colectivo mucho más que los cambios que se producen en los propios sistemas educativos. Asimismo, la investigación muestra la necesidad de una perspectiva internacional a la hora de decidir la manera más adecuada de apoyar la

educación bilingüe del alumnado sordo tanto en el ámbito nacional como en el local en un mundo cada vez más globalizado.

Rodríguez y Mora (2007), mostraron que el empleo de la LSE como lengua de transmisión de conocimientos puede ser un problema generando en las personas sordas una comunicación signada vulnerable o errónea, no por las características propias de esta lengua, sino por el bajo nivel de dominio que muchas personas sordas poseen de ella. Limitación ésta que, a su vez, tiene su origen en:

- Un acceso tardío a esta lengua (muy pocas personas sordas la aprenden antes de los 3 años).
- La informalidad del contexto de su aprendizaje (muy pocas personas sordas afirman haber acudido a cursos de LSE o la han estudiado en su propio centro educativo).

De los resultados obtenidos de este estudio se extrae que la LSE sirve para comunicar mensajes de cierto grado de complejidad y abstracción, siempre que se asegure que los sujetos tengan un buen nivel de LSE y que estén expuestos a una buena interpretación. Cumpliéndose estos requisitos, su uso está legítimamente autorizado en el marco educativo (Rodríguez y Mora, 2007).

En otro estudio se realizó una reflexión sobre las características generales del bilingüismo inter-modal (utiliza diferentes canales sensoriales) y sus diferencias con el bilingüismo en lenguas orales (bilingüismo intra-modal, transmitido a través del mismo canal). Su autora, Esperanza Morales (2008), ha encontrado que través de la adquisición completa de una lengua natural (en este caso, la lengua de signos), el niño/a sordo/a adquiere las mismas experiencias que un niño/a oyente aunque mediatizadas por medio de otra forma de comunicación. En el bilingüismo inter-modal, no se han encontrado diferencias entre niños/as sordos y oyentes con la adquisición de la primera lengua (LSE en niños/as sordos/as y lengua oral materna en oyentes), aunque sí en la adquisición de la segunda lengua (lengua oral en niños/as sordos/as -ya que con éstas su proceso de adquisición no será nunca algo espontáneo, sino que se produce mediante rehabilitación logopédica- y otra lengua oral no materna en niños/as oyentes, por ejemplo lengua inglesa).

Por tanto, a pesar de que tanto la LSE como la lengua oral se comiencen a aprender al mismo tiempo, en el/la niño/a sordo/a la LSE será muy pronto la lengua

dominante o primera lengua, mientras que la lengua oral como segunda lengua no será adquirida sino a través de un proceso más largo que precisará, la mayoría de las veces, reflexión metalingüística continuada sobre sus diferentes estructuras (Morales, 2008).

La lengua de signos es la lengua materna de los/as niños/as sordos/as porque ésta es la única lengua que pueden adquirir en forma natural. La lengua escrita y la oral son entonces la segunda lengua o tercera lengua (Fernandez y Yarza, 2006, consideran la lengua escrita como una tercera lengua), dependiendo del orden de su introducción. Los/as niños/as sordos/as hijos/as de sordos signantes, aprenderán la lengua de signos de sus padres. Los/as niños/as sordos/as hijos/as de oyentes, la aprenderán de los adultos sordos. Por lo tanto, como expresa Britta Hansen, directora de la escuela de sordos de Copenhague, los padres oyentes no serán los “principales modelos lingüísticos” para sus hijos sordos sino sus “comunicadores principales” (Fernández y Yarza, 2006).

4. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo ha sido indagar en profundidad cómo, en el contexto español, ha evolucionado el uso de la lengua de signos en el ámbito educativo y cómo la legislación, investigaciones recientes, así como experiencias bilingües no muy lejanas apoyan actualmente su uso en nuestro sistema educativo. Algunas de las conclusiones más relevantes de este Trabajo Fin de Máster son:

En primer lugar, hay que destacar que históricamente los conceptos de sordo y sordera han evolucionado desde una concepción médica (centrada en el déficit) a una perspectiva sociocultural (centrada en la pertenencia a una comunidad con lengua y cultura propias), lo que ha supuesto un gran avance para la comunidad sorda ya que han pasado de ser personas “con déficit” a ser un colectivo social con deberes y derechos bajo el principio de igualdad de oportunidades.

Como ya hemos analizado, en el desarrollo de una persona con discapacidad auditiva influyen una serie de factores internos (inicio de la pérdida auditiva, momento de detección, grado de pérdida, edad, sexo...) y otros que son externos o contextuales, que al contrario que los internos éstos pueden ser modificadas a lo largo del tiempo (variables familiares y variables escolares). Tradicionalmente sólo se ha tenido en cuenta la incidencia de los factores internos, lo que ha obstaculizado el desarrollo pleno e integral de las personas sordas. Actualmente, gracias a la perspectiva pedagógica y sociocultural, se tienen en cuenta los factores externos o contextuales que pueden

influir en el desarrollo de estas personas, promoviéndose los que son positivos y favorecedores para ellos/as.

A lo largo de la historia la educación de las personas sordas ha pasado por diferentes etapas, desde que en 1460, Fray Pedro Ponce de León iniciara la educación de un alumno sordo y separara los conceptos de sordera y mudez, pasando por las publicaciones de Juan Pablo Bonet (libro con instrucciones acerca de la enseñanza del habla a los “mudos”), continuando con la figura histórica de Roberto Prádez, primer profesor sordo de “la escuela real de sordomudos” a principios del siglo XIX, y con el congreso de Milán de 1880, que supuso un menosprecio hacia el uso de la lengua de signos, siendo la metodología oralista en la educación la que salió victoriosa de dicho congreso, exceptuando en Estados Unidos donde se continuó con el uso de la lengua de signos. Así hasta los años 60 la metodología oralista ha sido la predominante en Europa. A partir de estos años se produjo un cambio en la educación de las personas sordas debido tanto a las diferentes investigaciones de W. Stokoe quien demostró que la lengua de signos es una verdadera lengua, como a la concienciación acerca de que la metodología oralista pura no proporcionaba al alumnado sordo un nivel suficiente de lengua oral y lectura labial. Este cambio en la educación de las personas sordas ha supuesto que cada vez nos encontramos con más alumnado sordo que llega a niveles académicos superiores, aunque todavía no llegan todos los que deberían.

En cuanto a las modalidades comunicativas, actualmente el debate está entre el uso del monolingüismo (lengua oral) o el bilingüismo (lengua de signos y lengua oral/escrita), aunque no debemos olvidar los diferentes sistemas complementarios que apoyan la comunicación como son la palabra complementada, el bimodal...ya que éstos en muchas ocasiones son necesarios para la comunicación con personas sordas que tienen otra discapacidad asociada. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que hemos de adaptarnos al niño/a sordo/a y no intentar imponer un sistema de comunicación u otro porque sea el que esté “de moda”, sin tener en cuenta las características, necesidades y posibilidades de cada niño/a, las cuales nos orientan sobre cuál es el sistema más adecuado para comunicarnos con él/ella.

Así, el debate sobre qué lengua debe usarse en la educación de los/as niños/as sordos/as no nos debe distraer de la cuestión principal: qué educación es la más apropiada para cada caso y cuáles deben ser los elementos curriculares más adecuados.

Es importante subrayar que lo más llamativo de la educación bilingüe (y casi lo que la define) es el uso de dos lenguas, en el alumnado sordo: LSE y la lengua oral-escrita. Sin embargo, nos equivocamos si pensamos que con sólo introducir la lengua de signos en las escuelas están resueltos todos los problemas educativos de los/as niños/as sordos/as. También es necesaria una actitud positiva de los docentes ante este alumnado, con unas expectativas positivas hacia él/ella y su futuro académico. Al mismo tiempo, destacamos el hecho de que esta educación bilingüe debe ser también bicultural, ya que se debe considerar al alumnado sordo como perteneciente a una minoría lingüística, por lo que el sistema educativo debe incorporar a los dos grupos culturales de su entorno: la comunidad sorda y la sociedad oyente. Algunos de los aspectos de su identidad como comunidad y que se tienen que tener en cuenta son: la cultura visual, los valores atemporales (como la lengua de signos y las manifestaciones artísticas de las personas sordas) y la historia, tradiciones y costumbres, siempre con la lengua de signos como referente.

Actualmente, la lengua de signos se incluye cada vez con más frecuencia en los proyectos educativos de más centros escolares. Cada vez hay más proyectos que usan la LSE y experiencias bilingües. Aumenta la demanda por parte del alumnado sordo usuario de la lengua de signos y de sus familias de contar con una respuesta educativa que incluya la lengua de signos, no sólo como lengua de acceso al currículo, sino como un área curricular más dentro de los planes de estudio. Es decir, desde la administración educativa se fomenta la opción bilingüe y bicultural. Los cambios históricos de la educación de las personas sordas y muy especialmente los hechos más recientes, junto el nuevo marco jurídico representado por la Ley 27/2007, por el que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, hacen que hoy en día la situación educativa del alumnado sordo (al igual que la de otros alumnos/as con discapacidad) haya mejorado en diversos aspectos, pero aún así todavía hay mucho que mejorar, ya que en la mayoría de los centros educativos todavía son insuficientes los recursos humanos y materiales y, en muchas ocasiones se debe trabajar desde y en la práctica educativa basándose en el compromiso, en la reflexión y la participación activa, así como en la colaboración por parte de todos los implicados en la educación de las personas sordas.

Como último apunte, es necesario continuar con la investigación sobre el uso de la lengua de signos, sobre todo, en educación y durante los primeros años (0-3 años), ya que éste es un periodo crucial para el desarrollo evolutivo de cualquier niño/a. También es preciso desarrollar estudios sobre el uso de los distintos perfiles profesionales que intervienen con el alumnado sordo (intérpretes de lengua de signos, asesores sordos, profesores de apoyo...), que deben verse reconocidos como profesionales en todo el territorio nacional.

5. BIBLIOGRAFÍA

Acosta, V. M (2001). El apoyo a la educación de las personas sordas desde un enfoque bilingüe y bicultural. *Revista innovación educativa*, 11, 221-232.

Acosta, V. M. (2006). El impacto de la diversidad en la educación de los sordos. En V. M. Acosta (Coord.), *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera* (pp. 183-196). Barcelona: Masson.

Alcina, A. (2008). Las lenguas de signos en la formación de los maestros de sordos en España. Una visión histórica. *Revista de Educación*, 339, 437-449.

Aleman, N. Ardanaz, J. y Muruzábal, D. (2006). *Alumnado con grave discapacidad auditiva en Educación Infantil y Primaria: orientaciones para la respuesta educativa*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.

Alonso, P. Domínguez, A. B. Rodríguez, P. y Saint- Patrice, J. (2001). El acceso al código alfabético en los niños sordos: papel de la palabra complementada en un modelo educativo bilingüe. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 21 (04), 181-187.

Alonso, P., Rodríguez, P. y Echeita, G. (2009). El proceso de un centro específico de sordos hacia una educación más inclusiva. Colegio Gaudem, Madrid. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 167-187.

Alvarez-Dardet, C. Muñoz- Baell, I. Ruiz M^a T. Ortiz, R. y Esteban, M^a L. (2008). Tendencias internacionales en educación bilingüe para alumnado sordo. *Revista Faro del Silencio*, 224, 6-9.

Astorgano, A. (2007). *Biografía de Lorenzo Hervás y Panduro*. Cultura Sorda. Recuperado el 20 de Mayo de 2011 de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Astorgano_Biografia_Hervas.pdf

Bautista, I. (2010). Sistemas de comunicación en alumnos/as sordos. *Revista digital enfoques educativos*. Nº 68. Recuperado el 28 de Mayo de 2011 de http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_68.pdf

Burad, V (2010). *La enseñanza del sordomudo según el método oral*. Cultura Sorda. Recuperado el 21 de Mayo de 2011 de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Burad_enseñanza_sordomudo_mtodo+oral_2010.pdf

Canabal, C. (2007). *Innovar en educación infantil: el Castellano y la Lengua de Signos Española conviviendo en la escuela*. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica. Universidad de Alcalá.

CEEE Sordos Jerez (2007). Metodología de intervención y rehabilitación logopédica con deficientes auditivos. Recuperado el 22 de Mayo de 2011 de http://www.ceesordosjerez.es/form_profesorado/form_prof.html

CNSE (2002). *Guía de educación bilingüe para niños y niñas sordos*. Madrid: Autor.

Abadía M. A., Aroca E., Esteban, M L., y Ferreiro, E., (2003). *Libro blanco de la lengua de signos española en el sistema educativo*. Madrid: CNSE.

CNSE (2010). *Alumnado sordo en Secundaria. ¿Cómo trabajar en el aula?* Madrid: CNSE.

Consejería de Educación, Junta de Andalucía (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Domínguez, A. B. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Archidona: Aljibe.

Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 45-61.

Echeita, G. y otros (2004). Educar sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53

Echeita, G. y Simón, C. (2007). *La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social*. En R. de Lorenzo y L. C. Pérez (Coords.). *Tratado sobre Discapacidad (pp.1103-1134)*. Madrid: Thomson & Aranzadi.

Fernández- Viader, M^a P. (2002). Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos una aproximación hacia modelos comprensivos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (4), Extraído el 28 de Mayo de 2011 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034355>

Fernández- Viader, M^a P. (2006). Reflexiones sobre las definiciones de bilingüismo en los sordos: un estudio de tres experiencias españolas. *Cultura Sorda*. Vol. 33, N^o 5 y 6. Extraído el 28 de Mayo de 2011 de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Fernandez_Viader_Yarza_Reflexiones_bilinguismo_sordos_tres_experiencias_espa%C3%B1olas_2006.pdf

García, M^a B. (2004). *Cultura, educación e inserción laboral de la comunidad sorda*. Tesis Doctoral, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada.

García, J.M. (2001). *El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención*. Murcia: Diego Marín.

García, J.M., Pérez, J., Sánchez, M., Guillén, A. y Storch, J. G. (2004). *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.

Gascón, A. (2003). *¿Señas o signos?: Evolución histórica*. Recuperado el 1 de Junio de 2011 de <http://www.ucm.es/info/civil/bardecom/docs/signos.pdf>

González, A. M. Barajas, C. Linejo, M. J. y Quintana, I. (2008). Deficiencia auditiva y teoría de la mente. Datos para la reflexión y la intervención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28 (2), 99-116.

Gotzens, A. M. (1992). Bilingüismo y sordera: la experiencia belga. *Revista de Logopedia, foniatría y audiología*, 12 (1), 3-9.

Guillén, C. y López, T. (2008). *Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad auditiva*. ORIENTAMUR. Consultado el 2 de Junio de 2011 de <http://orientamur.murciadiversidad.org/gestion/documentos/unidad15.pdf>

Gutiérrez, R. (2005). *La expresión escrita de alumnos con deficiencia auditiva: análisis de textos*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada.

Lara, P., Martínez, F. y Vega, M. (2007). *Lengua de signos española*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado el 2 de Junio de 2011 de

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA_CEP/1209369534792_10_colabora_leng_sig.pdf

López, M. (2005). *La educación de las personas con sordera: la Escuela Oralista española*. Valencia: Universitat de Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.

López- Vicente, T. y Martínez- Sánchez, F. (2009). Proyecto ABC con alumnado sordo en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Faro del Silencio*, 226, 14-18.

Lutterman, D. M., Kurtzer-White, E. y Richard, C. (1999). *El niño sordo*. De la traducción del inglés (2009), CLAVE, Caring For Hearing Impairment, Delegación en España.

Maggio De Maggi, M. (2004). Terapia Auditivo Verbal. Enseñar a escuchar para aprender a hablar. *Auditio. Revista electrónica de Audiología*. Vol. 2 Nº 3. Extraído el 21 de Mayo, 2011 de <http://www.auditio.com/docs/File/vol2/3/020303.pdf>

Martínez, P. (2009). Los inicios de la educación oralista en el Real Colegio de Sordo-mudos (1814-1823). En M. R. Berruezo y S. Conejero (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, Vol. 1. 283-296. Pamplona-Iruña: Universidad pública de Navarra.

Molinero, R (2008). La deficiencia auditiva y su tratamiento pedagógico. *Revista Digital enfoques educativos*. Nº 25. Extraído el 22 de Mayo 2011 de http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_25.pdf#page=58

Morales, E. (2008). Características generales del bilingüismo inter- modal (lengua de signos/lengua oral). En J. Martí i Castells y J. M. Mestres i Serra, (2008) *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008)*. Extraído el 27 de Mayo de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Morales_LS_lenguas_minoritarias_2008.pdf

Oviedo, A. (2006). *El II congreso internacional de maestros de sordomudos (Milán, 1880)*. Cultura Sorda. Recuperado el 2 de Junio de 2011 de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Congreso_de_Milan.pdf

Oviedo, A. (2006). *La vida y obra de Juan Pablo Bonet (1573- 1633)*. Cultura Sorda. Recuperado el 2 de Junio de 2001 de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Oviedo_Juan_Pablo_Bonet.pdf

Oviedo, A. (2007). *Sobre Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809)*. Cultura Sorda. Recuperado el 2 de Junio de 2011 de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Lorenzo_Hervas_y_Panduro.pdf

Peña, J. (2006). *Manual de logopedia*. Madrid: Editorial Elsevier. Masson.

Plann, S. (1992). Roberto Francisco Prádez: sordo, primer profesor de sordos. *Revista complutense de Educación*, 3 (1 y 2), 237-262.

Rodríguez, I. R (2004). El valor de la Lengua de Signos Española en la educación de las personas sordas. En P. Fernández Viader y E. Pertusa Venteo (coord.), *El valor de la mirada: sordera y educación* (pp. 187-209). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Rodríguez, I. R. (2005). Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25 (1), 28-37.

Rodríguez, I. R. (2007). El uso educativo de la Lengua de Signos Española (LSE) y su problemática. *Revista de Educación*, 342, 419-441.

Rodríguez, P. y Roldan. N (2008). El Hispano, referente en la educación del alumnado sordo. *Revista Faro del Silencio*, 222, 16-19.

Sánchez, J. y Torres, S. (2000). Bimodal 2000: Cursos de comunicación con lenguas de signos. *Revista comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 170, 79-84.

Santana, R. y Torres, S. (2002). La palabra complementada: su aportación al desarrollo del lenguaje oral y escrito en los sordos profundos. *Revista comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 179, 25-34.

Storch de Gracia, J. G. e Iturmendi, J. (2006). *Estatuto jurídico de las lenguas de señas en el Derecho español*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Skiliar, C. Massone, M. y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y aprendizaje*, 18 (1-2), 85-100.

Torres, B (2001). Sistemas de educación del niño sordo. *Revista Candidus*. N° 13, Extraído el 26 de Junio de 2011 de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_38/nr_396/a_5444/5444.htm

Velasco, C. y Pérez, I: (2009). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 77-93.

Vergara, J. (2009). *La primera Historia de la Educación de Sordos en España la carta del jesuita Juan Andrés y Morell (1740-1817) a su hermano Carlos sobre el arte de educar a los sordomudos*. En M^a R. Berruezo y S. Conejero (Coord), El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación (101-114). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Vilches, M. J. (2005). *La dactilología, ¿qué, cómo, cuándo...?*. Universidad de Córdoba. Recuperado del 7 de Junio de 2011 de http://www.uco.es/~felvivim/alfabeto_dactilologico.pdf

Villegas, M^a V. (2010). Deficiencia auditiva: aspectos clínicos y educativos. *Revista Digital enfoques educativos*. N^o 72, Extraído el 22 de Mayo, 2011 de http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_72.pdf#page=177

VVAA (2009). *Un viaje por la historia de la comunidad sorda*. Granada: FAAS.

Legislación

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de Abril de 1982, núm. 103 pp. 11106 - 11112.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 04 de Octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927 - 28942.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril por el que se regulan las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones de sobredotación o de discapacidad psíquica, motora o sensorial. *Boletín Oficial del Estado*, 02 de Junio de 1995, núm. 131, pp. 16179 - 16185.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04 de Mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 - 17207.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 26 de Diciembre de 2007, núm. 252, pp. 5 - 36.

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de Octubre de 2007, núm. 255, pp. 43251 - 43259.

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 22 de Agosto de 2008, núm. 167, pp. 7 - 14.