

Situación actual y uso de modalidades comunicativas en personas sordas

Current status and use of communication modalities in deaf people

M^a del Carmen García Gámez

Licenciada en Psicología, Master en Educación Especial. Universidad de Almería
huenejar@hotmail.com

Rafaela Gutiérrez Cáceres

Doctora en Pedagogía. Profesora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Universidad de Almería
rcaceres@ual.es

Resumen

Este trabajo hace un recorrido sobre los diversos conceptos que han existido en relación con la discapacidad auditiva, según los diferentes momentos históricos y los ámbitos de conocimiento. Así como también se presentan las distintas modalidades comunicativas que pueden utilizar las personas sordas haciendo especial hincapié en las investigaciones y experiencias que apoyan el uso del sistema bilingüe (lengua de signos y lengua oral) en la educación del alumnado con discapacidad auditiva.

Palabras clave: Sordera, lenguaje de signos, sistema de comunicación, experiencias educativas, bilingüismo.

Abstract

This paper tackles several concepts that have been used regarding hearing impairment according to different historical periods and areas of knowledge. It also shows different communication modalities that deaf people can use, emphasizing those researches and experiences that support the use of bilingual system (sign language and spoken language) in deaf students' education.

Key words: deafness, sign language, communications modalities, educational experiences, bilingualism.

1. INTRODUCCIÓN

Los términos "sordera", "sordo" y "discapacidad auditiva" se definen en función de distintos momentos históricos, así como desde diferentes, aunque no irreconciliables, ámbitos de conocimiento, lo cual nos lleva 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 de la persona, 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 lingüística 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.

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 sordo y sus interlocutores (Kyle, 1985; Rodríguez, 1992; citado en Gutiérrez, 2005). En este sentido es un sistema lingüístico natural y estructurado, por lo que se propone una metodología educativa bilingüe, como alternativa a la intervención rehabilitadora de los niños con sordera, en la que la lengua de signos es la herramienta fundamental para facilitar los aprendizajes y el acceso a la cultura (Stokoe, 2005).

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 diferente legislación española e internacional que apoyan el uso de diferentes modalidades comunicativas en la educación de las personas sordas, modalidades comunicativas que exponemos a continuación.

A continuación se presenta un análisis de las diferentes modalidades comunicativas que se han utilizado a lo largo de la historia educativa de las personas sordas, así como la modalidad que actualmente está en pleno proceso de investigación y experimentación como es la metodología bilingüe (uso de la lengua de signos y lengua oral), apoyada también por el desarrollo social y legislativo.

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...), 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 niño 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).

2.1. Oralismo

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 verbotonál y la terapia auditivo- verbal.

El *sistema verbotonál* 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 (1954) afirma que: "el oído patológico no representa una destrucción caótica, sino un sistema nuevo de la audición" (citado en García, 2004, p. 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.

La terapia auditivo-verbal es un enfoque terapéutico para la educación de los niños 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 niños 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 aprenda a escuchar, a procesar el lenguaje verbal y a hablar (Maggio De Maggi, 2005). En este enfoque los niños hipoacúsicos 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. Sistemas complementarios que apoyan la comunicación

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 muestran 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 y otros (2004) 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, p. 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 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 (Santana y Torres, 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).
- b) 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).
- c) *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 (Guillen 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 niños sordos 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 empobrecido o mermado; 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 cual 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, citado en Alcantud y Soto, 2003) o el Sistema de Comunicación Total de Shaeffer y otros (1978) (Aguiar 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 alumnado oyente escolarizado en aulas de integración; hay equilibrio entre las producciones de los distintos interlocutores o incluso resalta el protagonismo del alumnado 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 (Aguiar y Farray, 2007).

3. BILINGÜISMO (LENGUA DE SIGNOS – LENGUA ORAL)

Es una modalidad comunicativa que 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), Kile (1985) y (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.
- Se aprende de forma espontánea y natural, a través del contacto directo con personas sordas u oyentes usuarias de esta lengua.
- No es internacional, 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 traducían 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 (2005) y los realizados por Volterra, Osella y Caselli (1982). Entre otros resultados, se ha encontrado que el niño sordo adquiere la lengua de signos siguiendo las mismas pautas evolutivas que los niños oyentes en su adquisición de la lengua.

Asimismo destacamos las investigaciones llevadas a cabo por Viole (1996, citado en Rodríguez, 2005) quien comparó el rendimiento académico de los hijos sordos con progenitores signantes y el de los hijos sordos con progenitores oralistas, encontrando que el rendimiento es mayor en el primer caso. La conclusión general es que los niños sordos 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 alumnado sordo las reglas de lengua oral, ya que al no oírla (ni poder aprenderla de forma natural como el niño oyente) sólo puede llegar a ésta razonando y enseñándosela en su lengua natural (Pinedo, 1994, citado en Torres, 2001).

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.

Otros estudios realizados por Meristo y otros (2007, citado en González, Barajas, Linejo y Quintana, 2008), en Italia, Suecia y Estonia, pretendieron 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). Estos autores evaluaron la Teoría de la Mente de los niños sordos (7-16 años) a través de una amplia batería de pruebas y encontraron que, el mejor rendimiento equiparable al de los niños oyentes, es el de los niños sordos 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 niños sordos 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 mega tendencias internacionales en la educación bilingüe-bicultural del alumnado sordo (Álvarez y otros, 2008). 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 en un estudio, que el empleo de la LSE (lengua de signos española) 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: 1) un acceso tardío a esta lengua (muy pocas personas sordas la aprenden antes de los 3 años); 2) 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 legitimamente autorizado en el marco educativo (Rodríguez y Mora, 2007).

Gracias y debido a todas estas investigaciones antes señaladas, surgieron en España las primeras experiencias bilingües, como la que se llevó a cabo en el Instituto Hispano Americano de la Palabra (fundado en los años ´60 y conocido en Madrid como “Hispano”, “Colegio Gaudem” a partir de 1994), quienes incorporaron en 1994 el primer asesor sordo en sus aulas, como favorecedor o mediador de la adquisición y desarrollo de la competencia en LSE. Así, éste siendo un modelo de identificación para el alumnado sordo, garantiza una total comunicación, enseña a los profesionales implicados de comunicación propias de las personas sordas signantes y favorece el aprendizaje de la lengua escrita desde la LSE (Alonso, Rodríguez y Echeita, 2009). También llevaron a cabo el Programa de Visitas al Hogar, donde el asesor sordo trabajaba con las familias del alumnado. Desde el inicio de la experiencia, el grupo de alumnado sordo de este centro 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”, desde entonces hasta ahora la metodología bilingüe del centro ha sido revisada y mejorada (Rodríguez y Roldan, 2008).

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 alumnado con discapacidad auditiva), que se viene desarrollando desde el curso 2001-02 donde se incorporó un especialista en Audición y Lenguaje con amplios

conocimientos de lengua de signos y experiencia en la educación de niños sordos, que atiende a tiempo total a este alumnado y participa de la dinámica del aula. En Educación Secundaria la experiencia consistió en la incorporación de profesores de educación secundaria competentes en lengua de signos española, utilizándola ésta como lengua vehicular para impartir las materias. Así en el aula, donde el alumnado sordo comparte con el resto de compañeros y compañeras oyentes en la mayoría de las asignaturas, hay dos profesionales: el docente de área y el docente competente en lengua de signos. Como excepción el caso de lengua castellana y literatura (cuya enseñanza se basa en considerar el castellano como una lengua extranjera, dándose prioridad a todos los aspectos instrumentales de esta materia), así como en lengua inglesa (donde se da prioridad a la modalidad escrita, adaptando los contenidos de inglés oral a las posibilidades auditivas y orales del alumnado) (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 compañeros oyentes que comparten aula con el alumnado sordo. 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 alumnos sordos 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, 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 profesional 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 y los profesores también calificaron la experiencia como muy positiva o positiva.

Por todo esto se ha producido un cambio en la educación de las personas sordas, fundado en el progreso de los conocimientos lingüísticos, psicolingüísticos, neuropsicológicos y cognitivos, que 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 sordo 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 sordos (utilización de la lengua de signos); el desarrollo socio-emocional íntegro de los niños sordos a partir de su identificación con adultos sordos; la posibilidad de que estos niños desarrollen una teoría sobre el mundo sin condicionamientos de ninguna naturaleza y el acceso completo a la información curricular y cultural (Skliar, Massone y Veinberg, 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.

4. CONCLUSIONES

En este artículo se realiza un análisis reflexivo sobre las modalidades comunicativas que a lo largo de la historia y actualmente utilizan las personas sordas, centrándonos en las investigaciones y experiencias (algunas de las cuales continúan desarrollándose y evaluándose en la actualidad) que avalan que el uso de un sistema bilingüe (lengua de signos y lengua oral) en la educación de las personas sordas mejora su desarrollo personal, social así como su rendimiento académico.

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.

En relación 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 sordo 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, las cuales nos orientan sobre cuál es el sistema más adecuado para comunicarnos con él.

Así, el debate sobre qué lengua debe usarse en la educación de los niños sordos 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 niños sordos. También es necesaria una actitud positiva de los docentes ante este alumnado, con unas expectativas positivas hacia él 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 sordo-ciegas, hacen que hoy en día la situación educativa del alumnado sordo (al igual que la de otros alumnos con discapacidad) haya mejorado en diversos aspectos, pero aun 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, M.V., y Farray, J. I. (2007). *Sociedad de la información, educación para la paz y equid de género*. La Coruña: Editorial Netbiblo.
- Alcantud, F., y Soto, F.J. (2003). *Tecnologías de Ayuda en Personas Con Trastornos de Comunicación*. Málaga: Editorial Nau Llibres.
- 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 (4), 181-187.
- Alonso, P., Rodríguez, P., y Echeita, G. (2009). El proceso de un centro específico de sordos hacia una educación más inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 167-187.
- Álvarez, C., Muñoz, 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.
- Bautista, I. (2010). Sistemas de comunicación en alumnos/as sordos. *Revista digital enfoques educativos*, 68.

- CEEE Sordos Jerez. (2007). *Metodología de intervención y rehabilitación logopédica con deficientes auditivos*.
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 45-61.
- 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.
- García, M^a B. (2004). *Cultura, educación e inserción laboral de la comunidad sorda* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- 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.
- Guillén, C., y López, T. (2008). *Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad auditiva*. ORIENTAMUR. Recuperado de <http://orientamur.murciadiversidad.org/gestion/documentos/unidad15.pdf> [Consulta: 10/01/2012].
- Gutiérrez, R. (2005). *La expresión escrita de alumnos con deficiencia auditiva: análisis de textos* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- López, T. y Martínez, F. (2009). Proyecto ABC con alumnado sordo en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Faro del Silencio*, 226, 14-18.
- Maggio De Maggi, M. (2004). Terapia Auditivo Verbal. Enseñar a escuchar para aprender a hablar. *Auditio. Revista electrónica de Audiología*. 2 (3).
- Peña, J. (2006). *Manual de logopedia*. Madrid: Editorial Elsevier. Masson.
- 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., y Mora, J. (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.
- 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.
- Skliar, C. (1999). A Invenção e a Exclusão da Alteridade Deficiente a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, 23, 12-28.
- Skliar, 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.
- Stokoe, W. (2005). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (18).
- Torres, B. (2001). Sistemas de educación del niño sordo. *Revista Candidus*, 13.

- 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.
- Vilches, M.J. (2005). *La dactilología, ¿qué, cómo, cuándo...?*. Universidad de Córdoba.
Recuperado de http://www.uco.es/~fe1vivim/alfabeto_dactilologico.pdf [Consulta: 01/01/2012].
- Villegas, M^a V. (2010). Deficiencia auditiva: aspectos clínicos y educativos. *Revista Digital enfoques educativos*, 72.
- Volterra, V., Osella, T., y Caselli, C. (1982). Il ruolo del gesto nello sviluppo comunicativo e cognitivo del bambino sordo. *Gironale di Neuropsichiatria*, 2, 235-239.