

# **DEFICIENCIA AUDITIVA**

*Conrado Vicente Pérez  
Universidad de Salamanca*

## **INTRODUCCIÓN**

El estudio de las necesidades educativas especiales del alumno sordo presenta hoy una perspectiva mucho más amplia que hace unas décadas. Entonces y desde un **modelo educativo oralista** (predominante aún en numerosas instituciones educativas), se ha mantenido que la principal necesidad del alumno sordo es el aprendizaje del lenguaje oral como condición previa para acceder al resto de los aprendizajes y contenidos culturales transmitidos por él.

Durante los últimos años las investigaciones desarrolladas desde distintas disciplinas han aportado nuevos elementos de reflexión sobre la consideración de la sordera y la educación de los alumnos sordos. Estos estudios que se han venido produciendo desde los años sesenta se han convertido en factores de cambio (Galcerán, 1988) para llegar a entender una nueva concepción de la sordera. Estos factores han sido :

- Las comunidades de sordos (Sociología)
- Estudios sobre las L. de Signos (Lingüística)
- Investigación sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje:
- Estudios sobre el desarrollo lingüístico, social y cognitivo de los niños sordos (Psicología)
- Comparación de resultados y rendimientos académicos de sordos hijos de oyentes y sordos hijos de sordos.
- El fracaso pedagógico del modelo oralista
- Cambios en la concepción de la educación especial

Hoy en día resulta difícil entender el tratamiento educativo de la sordera desde una posición estrictamente oralista sin tomar en consideración estos nuevos planteamientos que nos conducen a una **concepción de corte sociolingüístico**. (Skliar, Massone y Veinberg, 1995). En este sentido *Sordo es aquel que 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)*

Los argumentos derivados de los estudios anteriores constituyen en buena medida el soporte teórico de las necesidades educativas especiales del alumno con deficiencia auditiva que vamos a enumerar y explicar brevemente a continuación antes de mencionar el modelo educativo que a nuestro juicio mejor puede responder a la problemática de la sordera. Por último resumiré brevemente el panorama actual de la atención al alumno sordo en España.

## **NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LOS ALUMNOS SORDOS**

Al hablar de alumnos sordos podemos referirnos a todos aquellos que tienen una pérdida auditiva. Sin embargo conviene hacer una distinción que va a clarificar el trabajo educativo. Por un lado aquellos niños con deficiencia auditiva que disponen de restos auditivos suficientes para que con las ayudas técnicas necesarias (audífonos, equipos de frecuencia modulada) y el apoyo pedagógico y logopédico preciso puedan adquirir y/o aprender el lenguaje oral por vía auditiva (sordos ligeros, medios y una parte de los severos) y aquellos otros cuyas sorderas profundas no les va a permitir (o escasamente) el aprendizaje de la lengua oral por vía auditiva y necesitan la vía visual como canal comunicativo y de acceso a la información (lectura labial, sistemas bimodales, lenguaje de signos manuales). Me voy a referir a continuación fundamentalmente a este segundo grupo teniendo en cuenta que la mayoría de estos alumnos presentan una enorme dificultad para incorporar el lenguaje oral y el habla en cantidad y calidad suficiente con lo que sus interacciones sociales y el acceso al curriculum escolar y a los conocimientos se encuentra muy limitado.

A la vista de todas los conocimientos que se poseen hoy día sobre el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y curricular del alumno sordo podemos concretar las necesidades educativas especiales que deben ser atendidas escolarmente en las siguientes:

### **1. Normalización**

La aplicación de este principio supone el acercamiento del alumno sordo al **currículum ordinario** sin olvidar aquellas adaptaciones que pueda necesitar en sus contenidos, en su metodología o en el ritmo de aprendizajes. Este principio de normalización nos lleva inevitablemente al marco educativo de la **integración escolar**.

## **2. Necesidad de establecer un código comunicativo de tipo visual**

Hoy día disponemos de diversos sistemas de reciente desarrollo para favorecer la comprensión del lenguaje hablado. Así la **Palabra Complementada** que suprime las ambigüedades de la lectura labial y proporciona una clarificadora visión de la estructura silábica del lenguaje oral o los **idiomas signados** (sistemas bimodales), donde el habla es acompañada por signos tomados de la lengua de signos pero ordenados en el mismo orden gramatical que la lengua oral.

Sin embargo para la gran mayoría de los sordos profundos y una buena parte de los severos los anteriores sistemas no son suficientes para acceder a la información. En menor medida en los primeros años del desarrollo de la lengua oral cuya adquisición es muy lenta y va a resultar escasamente funcional. En este caso el aprendizaje de un sistema lingüístico alternativo, **la lengua de signos**, les va a proporcionar un instrumento eficaz de comunicación a los niños sordos profundos y severos. Este código debe enseñarse y utilizarse tempranamente a fin de cubrir las necesidades comunicativas con el entorno familiar que el lenguaje oral no puede proporcionar. *Para un desarrollo lingüístico normal, así como para un desarrollo social, emocional y cognoscitivo normal, el niño necesita de una interacción normal y natural con otros. Para esto es necesario un input o aporte lingüístico apropiado -es decir, el uso de la lengua alrededor de y hacia el niño en contextos significativos- de forma que sea plenamente accesible e inteligible para el niño. La lengua se debe usar en la interacción cotidiana normal y natural con el niño. Esto significa, por supuesto, lengua de señas para el niño sordo: es plenamente accesible a través de la visión y permite al niño interactuar con otros, adultos y niños, en ambientes interactivos normales* (Svartholm, 1997, pg. 29).

## **3. Aprendizaje de la lengua oral y escrita**

El aprendizaje de un sistema alternativo de comunicación como puede ser la Lengua de Signos proporciona al sordo un instrumento eficaz para la comunicación con muchas ventajas pero no garantiza en absoluto el acceso a la educación, la cultura y a los conocimientos. Por una parte muy pocos docentes conocen la lengua de signos para

que puedan utilizarla como lengua de enseñanza y aunque así fuera sólo una pequeña parte de los conocimientos podrían transmitirse por “vía signada”. La verdadera fuente de conocimientos que además permite su continuidad en el tiempo es la escritura. No existe hoy por hoy una transcripción escrita de los signos. El alumno sordo necesita inevitablemente el acceso a la lengua usada mayoritariamente, en su versión oral y escrita y que este aprendizaje sea cada vez de mayor calidad tanto en el habla como en la expresión lingüística y en la comprensión lectora. El **conocimiento de la lengua oral y escrita** proporciona por lo tanto la llave de acceso a los conocimientos, la cultura y la integración en la sociedad oyente, sin menospreciar los conocimientos que pueden adquirirse mediante la lengua de signos.

#### **4. Necesidad de relacionarse con adultos e iguales sordos y oyentes**

Hemos comentado la necesidad de todo ser humano de establecer interacciones con las personas que le rodean no solo de cara a favorecer los aprendizajes sino para favorecer, el desarrollo personal, los vínculos sociales, la amistad, el ajuste personal, el desarrollo cognoscitivo. El niño sordo es miembro real o potencial de la comunidad de sordos y como tal los alumnos con déficit auditivo necesitan tener **adultos sordos** cerca que le sirvan como modelos de identificación y le proporcionen mediante la lengua de signos un cúmulo de experiencias que le sirvan para entender el mundo. Esta forma de entender el mundo va a estar mediatizada por la denominada experiencia visual que caracteriza el aprendizaje del sordo. Necesita por tanto personas que le ayuden a entender ese mundo mediante la experiencia visual y la lengua de signos y le faciliten la entrada en el complicado engranaje de convenciones y normas sociales que presiden las relaciones humanas.

Sin embargo la interacción con otras personas no puede limitarse a las personas sordas. Es necesario mantener intercambios también con **personas oyentes**. Una de las primeras prioridades educativas, como se ha comentado, es el aprendizaje de la lengua mayoritaria, la lengua oral y este aprendizaje pasa por interactuar con otros hablantes que presenten modelos, usos y estrategias de utilización del lenguaje oral, y proporcionen oportunidades de desarrollar habilidades orales. A la vez que normas de conducta y conocimientos sociales.

Pero las interacciones con adultos no es suficiente. Muchos de los aprendizajes que los niños adquieren los realizan en contacto con sus iguales mediante el juego, las conversaciones, las actividades de grupo. Este contacto posibilita compartir aprendizajes, ideas sobre el mundo y proporciona la seguridad emocional de quien se siente semejante a sus semejantes. Así pues el alumno sordo precisa la oportunidad de interactuar con sus iguales oyentes, con los que encontrará grandes dificultades si no existe un código compartido común y con sus iguales sordos, con los que las interacciones son indispensables y posibles mediante códigos signados.

### **5. Participar de la cultura de la Comunidad de Sordos**

Hemos comentado que el niño sordo es miembro real o potencial de la **comunidad sorda**. Habrá quienes nunca lleguen a tener contacto con las asociaciones de sordos de una manera formal. Pero serán los menos. Baste un dato para confirmar esta opinión. Un 83% de los sordos tienen pareja también sorda, mientras que un 16.5 tienen pareja oyente. (C.D.C.,1996)

No es suficiente tener alguna persona sorda adulta cerca. Lo cierto es que una gran mayoría de los sordos hijos de padres oyentes más tarde o más temprano entran en contacto con la asociación de sordos. Muchos de ellos lo hacen en la adolescencia. Ya hemos justificado anteriormente la necesidad de anticipar precozmente estas relaciones

El debate sobre algunas de las propuestas anteriores y sobre todo la respuesta educativa a algunas de ellas no está resuelto y suscita no pocas dificultades para su puesta en práctica. Así por ejemplo la modalidad de escolarización. Es evidente que la integración escolar en aulas ordinarias ofrece las mejores condiciones para una educación normalizada: acceso al currículo ordinario, contacto con usuarios de la lengua oral, posibilidades de interacción con oyentes y sordos..., pero lo cierto es que las dificultades en este contexto para incorporar un sistema de comunicación visual (no ya la lengua de signos, que sería deseable, sino cualquier otro sistema complementario al oral) son muchas. A la dificultad intrínseca de su aprendizaje se suma el hecho de que el profesorado no mantiene una continuidad en el centro o los propios alumnos sordos van a cambiar de profesor al curso siguiente. Tampoco parece fácil aunque se solventaran las dificultades anteriores que un profesor pueda poner en práctica y además de forma sistemática un sistema visual en una clase donde mayoritariamente los alumnos son oyentes.

Más fácil resultaría la puesta en marcha de estos sistemas visuales en centros o aulas específicas para sordos, pero tendríamos problemas para cubrir otras de las necesidades expuestas más arriba. No es el motivo principal de estas líneas establecer una discusión sobre la integración ordinaria o los centros especiales a pesar de lo cual al

final aportaremos algunos elementos para la reflexión sobre la escolarización de los alumnos sordos. Con este ejemplo quiero poner de manifiesto que en cualquiera de los puntos anteriores encontraríamos elementos para el debate. ¿Cómo incorporar a las personas sordas en la educación? ¿Cómo relacionar la lengua de signos con la escritura? Es evidente que aún queda mucho camino por andar hasta lograr poner en marcha los ajustes educativos adecuados.

### **El modelo educativo bilingüe y bicultural**

¿Qué modelo educativo puede responder al menos desde su planteamiento a este conjunto de necesidades educativas especiales que hemos repasado?. Sin querer entrar en ningún tipo de discusión visceral, y considerando que en la educación de los niños con déficit auditivo no deben ignorarse las motivaciones personales, afectivas o de otra índole por lo que cualquier opción debe ser respetada, creemos que el modelo educativo basado en una **metodología comunicativa de tipo bilingüe** puede garantizar una mayor atención a todas las necesidades planteadas.

Por educación bilingüe entendemos *todo sistema de enseñanza en el cual, en un momento variable y durante un tiempo y en proporciones variables, simultánea o consecutivamente, se da la instrucción al menos en dos lenguas, de las cuales una es la primera lengua del alumno* (Fishman, 1976, citado por Galcerán, 1998). En el caso de los alumnos sordos un enfoque comunicativo y metodológico bilingüe parte del hecho de que el niño sordo es miembro real o potencial de dos comunidades, la de las personas sordas y la de las personas oyentes de tal manera que se le deben proporcionar los instrumentos comunicativos necesarios para su integración en ambas: la lengua de signos y la lengua oral. Por el contrario un enfoque monolingüe pretende enseñar, con aquellos complementos o apoyos necesarios, exclusivamente la lengua oral.

En un modelo bilingüe el aprendizaje de la lengua de signos constituye un objetivo básico y prioritario. La lengua de signos adquirida de forma natural va a proporcionar al niño sordo un lenguaje estructurado y completo, que favorecerá unos intercambios de calidad en el ambiente familiar, proporcionando el acceso a numerosas experiencias, permitiéndole incorporar conocimientos del mundo que le rodea, despertando su curiosidad, asumiendo normas y pautas de conducta. Si además se puede contar con la presencia de adultos sordos en el ambiente del niño se va a favorecer un proceso de identificación y ajuste personal más rico. Posteriormente la lengua de signos permitirá el acceso al currículum escolar y a los conocimientos de manera similar a los

oyentes. Además el hecho de adquirir tempranamente una lengua va a posibilitar la creación de representaciones lingüísticas de tipo cognitivo que facilitarán el aprendizaje posterior de una segunda lengua: la oral. Y enfrentarse a ella con un conocimiento interiorizado del mundo que le rodea lo que va a permitir que centre sus esfuerzos en el aprendizaje de la lengua como tal sin tener que aprender y apropiarse del mundo al mismo tiempo. (Svartholm, 1997).

En segundo lugar las personas sordas, en contra de lo que piensan quienes se acercan al tema con un conocimiento superficial, reclaman una enseñanza de la lengua oral de calidad. Son conscientes de la importancia de su utilización y uso para la integración personal, social y laboral en la sociedad oyente mayoritaria. El acceso a la información escrita, a estudios académicos, precisa del dominio del código oral mayoritario. La escuela debe por tanto plantearse con más rigor y utilizando todas las ayudas técnicas y didácticas a su alcance el facilitar y proporcionar el **conocimiento de la lengua oral** de la forma más completa posible y acelerando en la medida de lo posible sus tiempos de adquisición. Propiciando además situaciones de interacción entre sordos y oyentes que beneficie la interiorización de la lengua oral, como hemos planteado más arriba.

### **Objetivos de la educación bilingüe y bicultural**

- Proporcionar al niño sordo a las mismas posibilidades psicosociolingüísticas y educativas del oyente.
- Desarrollar una identidad bicultural que permita al niño sordo desarrollar sus potencialidades básicas dentro de la cultura sorda y aproximarse a través de ella a la cultura oyente.
- Incluir dos culturas y dos lenguas dentro de la escuela, en contextos diferentes, con representantes de ambas comunidades desempeñando roles pedagógicos: asesor sordo, maestro sordo y maestro oyente.
- Crear de un ambiente apropiado a las formas de procesamiento cognitivo y comunicativos de los niños sordos.
- Posibilitar un desarrollo socioemocional íntegro basado en la identificación con los adultos sordos.
- Favorecer que puedan desarrollar sin presiones de una teoría sobre el mundo que les rodea.

- Proporcionar el completo acceso a la información curricular y cultural.

La aceptación y la comprensión de metodologías comunicativas bilingües no están exenta de dificultades, requiere asumir un cambio sustancial en la concepción de la sordera desde una perspectiva patologizante (oralismo) a una nueva concepción sociolingüística. En este sentido hablamos además de modelo bilingüe, de modelo bicultural entendiendo por **educación bicultural**, aquella que además de dos lenguas pretende incorporar dos culturas diferentes dentro de la escuela, con representantes de ambas culturas asumiendo roles pedagógicos. Hemos hablado más arriba de la cultura sorda que en torno al elemento aglutinante de la lengua de signos mantienen las comunidades de sordos de todo el mundo. Se trata por tanto de proporcionar al alumno sordo las claves para entender e integrarse en dicha cultura de forma temprana y progresiva sin esperar a la edad adulta en que voluntariamente la mayoría entran a formar parte de ella

Otra cuestión decisiva es el modo de intervención. Determinadas experiencias aplican un bilingüismo sucesivo, enseñanza inicial de la lengua de signos para posteriormente aprender la lengua oral. Otras experiencias parten de un bilingüismo simultáneo, aprendizaje de las dos lenguas al mismo tiempo utilizando contextos o tiempos separados.

### **Dificultades de la educación bilingüe**

- Reflexión acerca del tipo de intervención que se quiere practicar : bilingüismo sucesivo o simultáneo.
- Inclusión de la lengua de signos en el proyecto educativo de los centros y en el proyecto curricular.
- Desarrollo del área específica de la lengua de signos
- Posibilidad de acceso y aprendizaje de la lengua de signos mediante el contacto con personas competentes en lengua de signos (sordas y oyentes)
  - Asesores sordos
  - Profesores oyentes competentes en lengua de signos
  - Profesores sordos
  - Interpretes de lengua de signos

- Organización de los agrupamientos de los alumnos sordos en contextos naturales
  - Escolarización en centros preferentes (o exclusivos) de integración
  - Relación con otros alumnos sordos (lengua de signos)
  - Relación con alumnos oyentes (lengua oral y lengua de signos)
- Decisiones sobre la enseñanza de la lengua oral y escrita. Apoyos pedagógicos y logopédicos. Relaciones entre la lengua escrita y la signada
- Desarrollo de materiales didácticos con la lengua de signos como soporte (video, informática)
- Formación del profesorado. Continuidad del profesorado en la educación.
- Apoyo y formación a padres. Estrecha colaboración.

Otra importante dificultad derivan de la enseñanza de la lengua de signos a los compañeros y a los profesores oyentes. Es evidente que una metodología bilingüe tiene su marco óptimo de desarrollo en el marco de una escuela integrada donde puedan favorecerse procesos de interacción variados entre sordos y oyentes y entre los propios sordos. Si entre estos últimos, la lengua de signos sirve, no es fácil como introducir la lengua de signos entre los compañeros oyentes a sabiendas de que la lengua oral para los sordos profundos es imperfecta y poco eficaz. Y junto al aprendizaje el problema del uso. No resulta sencillo sistematizar el empleo de un código manual en clases o ambientes donde predominan las personas oyentes.

Por último y en una dimensión completamente distinta habría que considerar los problemas derivados de las barreras legislativas en cuanto al reconocimiento de la lengua de signos como lengua oficial en determinados países y las restrictivas políticas de formación educativa de los sordos para asumir verdaderos roles pedagógicos en el ámbito educativo.

Los primeros países en incorporar enfoques bilingües en la educación del niño sordo en el ámbito europeo han sido Suecia y Dinamarca. Los estudios llevados a cabo después de casi veinte años de experiencia aportan datos alentadores (Heiling, 1993, 1999, Svartholm, 1994). Los rendimientos lectores de los alumnos sordos son ostensiblemente mejores que los obtenidos con enfoques exclusivamente orales. Cuando la lengua de signos se ha empleado tempranamente los resultados aún mejoran.

Otros datos en favor de esta tesis provienen tanto en Suecia como en Dinamarca de los exámenes que pasan los alumnos al finalizar la escolaridad obligatoria y que eran

voluntarios para los alumnos sordos, lo que propiciaba que muchos no se presentaran. Algunos controles llevados a cabo con alumnos sordos en los últimos exámenes llevados a cabo han puesto de manifiesto la mejora en los resultados. Estas pruebas han dejado de ser voluntarias y han pasado a ser obligatorias.

Todos estos datos parecen aportar argumentos convincentes de que los enfoques bilingües obtienen mejores resultados académicos en los alumnos sordos que anteriores enfoques exclusivamente orales.

### **Breve panorámica de la escolarización del niño sordo en España**

Sobre la base de algunas experiencias aisladas de integración de alumnos sordos en aulas ordinarias, a partir de la puesta en marcha del **Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial en 1985**, la mayoría de los alumnos con pérdidas auditivas, durante la etapa de Educación Primaria, comenzaron a ser escolarizados en centros ordinarios. En algunos casos se determinaron **centros de integración preferente** de alumnos sordos o exclusivos para sordos con el fin de rentabilizar mejor los recursos para atenderlos sobre todo en el ámbito logopédico. En estos centros se favoreció la convivencia entre alumnos sordos y oyentes y el uso de sistemas complementarios o alternativos de comunicación. A pesar de estos centros numerosos alumnos sordos se mantuvieron dispersos en los **centros de integración general**, situación esta que no era la más favorable para el desarrollo integral de estos.

En los **centros de educación especial**, se produjo una disminución global importante del número de alumnos quedándose en ellos fundamentalmente sordos profundos ya escolarizados anteriormente y aquellos otros sordos en mayor o menor grado con trastornos asociados. Este hecho provocó el descontento y la desmotivación en el profesorado y complicó el trabajo docente al tener que hacer frente en un mismo contexto a situaciones y expectativas escolares muy variadas. Todo ello llevó a un cierto desprestigio social de los centros de educación especial.

En lo referente a la Educación Secundaria, la gran mayoría de los alumnos sordos la realizan en Institutos de Educación Secundaria ordinarios, sólo unos pocos de estos centros se configuran como **centros de integración preferente** lo que les permite contar con mayores recursos educativos.

A partir del curso 92-93 y fruto de un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Confederación Nacional de Sordos de España se adoptó la medida de incorporar **Asesores sordos** para la etapa de Educación Primaria e **Interpretes de Lengua de Signos Española** para los alumnos de Educación Secundaria. Las funciones de estos profesionales están íntimamente relacionadas con la presencia de sistemas alternativos y/o complementarios de comunicación que desde la puesta en marcha de la integración escolar se fueron incorporando a la escuela. Concretamente las funciones del Asesor sordo (persona sorda competente en el uso de la lengua de signos) se concretan en la enseñanza de la lengua de signos a niños, profesores y familias, la cooperación con el profesor en el proceso educativo del alumno y servir como modelo de identidad personal para el niño sordo. Las tareas del interprete se centran en el trabajo de traducción e interpretación de la lengua de signos en ámbitos pedagógicos y escolares.

### **Momento de reflexión sobre la integración**

Con esta política educativa la mayoría de los alumnos hipoacúsicos (con restos auditivos) escolarizados en centros ordinarios con las características y recursos descritos más arriba, encuentran una respuesta ajustada a sus necesidades. Pero no se puede decir lo mismo de los alumnos sordos profundos que tienen muchas dificultades para incorporar la lengua hablada como código comunicativo útil, que precisan de numerosos objetivos centrados en la adquisición del lenguaje (reeducción auditiva, lectura labial, etc.) y que necesitan el empleo de códigos visuales para incorporarse plenamente al proceso educativo.

Como consecuencia de todo el análisis recogido en el documento citado se reclama de nuevo la incorporación de los niños sordos a Centros Específicos, sobre todo de aquellos :

- Sordos con deficiencias asociadas cuya educación pasa por la L. de Signos.
- Sordos profundos con dificultades de oralización
- Sordos que quieren una educación bilingüe (L. Signos y L. Oral)

Para los centros de integración las propuestas van en la línea de favorecer el uso real de códigos adecuados que garanticen el acceso al curriculum. Esta propuesta pasa por la necesidad de un cambio de mentalización (hemos comentado más arriba

III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo".

Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)

detenidamente las dificultades de incorporar códigos alternativos en las aulas). Mientras tanto sólo el trabajo desarrollado de forma individual con el alumno (profesor de apoyo, logopeda, tutor) permite el avance en los aprendizajes. No obstante y de cara a la escolarización lo determinante es el análisis de las variables individuales y las características de cada alumno.

### **Propuestas actuales**

Estas propuestas son recogidas abiertamente en el último **Real Decreto de 1995** (Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales) donde junto a todos los planteamientos generales sobre la integración recogidos en el Decreto de 1985, se introducen nuevos y prometedores aspectos.

Con respecto a la escolarización se amplía la posibilidad de centros de integración preferente en Educación Infantil y Educación Secundaria. Igualmente se contempla la creación de aulas de Educación Especial en Educación Secundaria. En lo referente al empleo de códigos alternativos por primera vez en un Real Decreto se favorece el reconocimiento y estudio de la Lengua de Signos Española y su uso en los centros donde se escolarizen alumnos sordos, se promueve la formación de profesores de apoyo y tutores en el empleo de sistemas orales y visuales de comunicación y en el dominio de la lengua de signos y se facilita la incorporación al sistema educativo de personas adultas sordas competentes en lengua de signos. Estos últimos puntos en clara alusión a la presencia de intérpretes y asesores sordos en las aulas.

¿Que podemos decir en relación a la situación de la educación bilingüe en España? Siguiendo a Galcerán, (1998) la situación de las experiencias que se están llevando a cabo es bastante heterogénea. La mayoría de los proyectos son relativamente recientes, tres o cuatro años y en general apuntan hacia un bilingüismo más simultáneo que sucesivo como es lógico en un país con mucha tradición oralista.

A pesar de la heterogeneidad, en lo que si coinciden todas las experiencias es en los problemas que deben afrontar: poco apoyo de las administraciones; actitudes negativas y beligerantes por parte de los sectores oralistas; falta de formación en la utilización de la lengua de signos; proceso de normalización, estudio y reconocimiento de la lengua de signos insuficiente; ausencia de un curriculum de lengua de signos oficial; falta de materiales curriculares específicos y pocos equipos y programas de orientación y formación para padres.

A pesar de los problemas y del poco tiempo de seguimiento de las experiencias, las impresiones de los padres y profesores son bastante positivas, sobre todo en lo que se refiere al desarrollo personal de los niños sordos y a la integración familiar. Las relaciones entre padres e hijos son más fluidas y acogedoras para todos, y suponen una mayor motivación para los aprendizajes escolares.

Resulta evidente que una revolución educativa de tal calibre en el mundo de los sordos después de muchos años de tendencia oralista no puede generalizarse de la noche a la mañana ni aportar soluciones de un día para otro. Es un trabajo lento y perseverante en el que no sólo deben estar implicados grupos aislados de profesores y padres o la comunidad de sordos adultos. Todo el conjunto de la comunidad educativa debe trabajar por aportar cuanto este en su mano de tal manera que las conclusiones vayan recogiendo legalmente e impulsen proyectos oficiales bien estructurados y financiados. En este sentido pequeños rayos de luz surgen junto a las experiencias citadas. Así la constitución reciente de una asociación de padres y madres para la promoción y el desarrollo del enfoque educativo bilingüe (Abipans) o la puesta en marcha de Ciclos Formativos de Grado Medio en la Educación Secundaria Postobligatoria sobre interpretación de lengua de signos, con reconocimiento oficial, para formar a intérpretes de la lengua de signos.

*No parece sensato pensar que en pocos años podamos dar respuestas a las incógnitas que se nos plantean (en el ámbito de la educación bilingüe) pero resulta alentador que profesionales y adultos sordos tratemos de buscar modos de ofrecer a los niños sordos un futuro educativo mejor. Los enfoques bilingües no son los únicos, ni probablemente los más adecuados para los alumnos con pérdidas auditivas, pero se van configurando, dentro de la oferta educativa, como la alternativa más adecuada para un buen número de alumnos que presentan graves pérdidas de audición. (Valmaseda, 1998).*

## BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, P. ; VALMASEDA, M. (1993). “Los sistemas alternativos de comunicación sin ayuda”. En Sotillo, M. : “Sistemas alternativos de comunicación”. Valladolid. Trotta.

ALONSO, P; GUTIERREZ, A; FERNÁNDEZ, A. Y VALMASEDA, M. (1991). “Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva”. Madrid. MEC.

BEHARES, L. E. ; (1997).” Implicaciones teóricas (y de las otras) del “descubrimiento” de Stokoe”. Memorias del VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos. INSOR. Santa Fé de Bogotá. Pg 22-28

CDC (1996). “Las personas sordas y su realidad social”. Madrid. MEC

GALCERÁN TROYA, F. (1988).”Bilingüismo y biculturalismo en la educación del niño sordo. Concepto, bases que lo sustentan y tendencias actuales”. Rev. de Logopedia, Foniatría y Audiología, Vol. XVIII, nº 2. Pgs 75-84

HEILING, K. (1993). “Deaf children’s development in a temporal perspective: Academic achievement levels and social processes”. Studia Psychologica et Paedagogica. Series Altera CVIII. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

HEILING, K. (1999). “La lectura y la escritura en los niños sordos en contextos bilingües. Una experiencia de veinte años de evaluación”. En “Lenguaje escrito y sordera”. Salamanca. UPS.

MARCHESI, A. (1987). “El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos”. Madrid . Alianza.

MARCHESI, A. (1990). “Comunicación, lenguaje y pensamiento de los niños sordos”. En Marchesi, A. ; Coll, C. ; Palacios, J. : “Desarrollo Psicológico y Educación. III”. Madrid. Alianza Psicología.

PERELLO, J. ; TORTOSA, F. “Sordera profunda prelocutiva”. Barcelona. Científico-médica.

RODRIGUEZ, M. A. ; (1992). “Lenguaje de signos”. Madrid. CNSE-ONCE.

- SKLIAR, C. ; MASSONE, M. I. ; VEINBERG, S. (1995). "El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo". Rev. Infancia y Aprendizaje 69-70, pgs. 85-100.
- SVARTHOLM, K. (1993). Bilingual Education for the Deaf in Sweden. Rev. Sing Language Studies, 81, 291-331.
- SVARTHOLM, K. (1997). "La educación bilingüe de los sordos: Principios básicos". Memorias del VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos. INSOR. Santa Fé de Bogotá. Pg 29-36
- VALMASEDA, M. (1987). "Interacción, desarrollo social y características de personalidad del niño sordo". En MARCHESI, A. El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos profundos. Madrid. Alianza
- VALMASEDA, M. (1995). "La evaluación y tratamiento en las deficiencias auditivas". En Verdugo, M.A. (Dir) : "Personas con discapacidad". Madrid. Siglo Veintiuno de España Editores.
- VALMASEDA, M. (1998). "Algunas reflexiones acerca de la educación bilingüe". En VV. AA, Experiencias bilingües en la educación del niño sordo. Barcelona: Mayo.
- VALMASEDA, M. ; DIAZ ESTEBANEZ, E. (1995). "En el camino hacia una educación de calidad para los alumnos y alumnas sordos". Infancia y Aprendizaje, 69-70, pg. 45-59
- VV. AA. (1992). Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Madrid. MEC-CNREE
- VV.AA. (1995). Monografía sobre sordera y educación de la Rev. Infancia y Aprendizaje. N° 69-70. Madrid
- VV.AA. (1998) "Experiencias bilingües en la educación del niño sordo". Ed Mayo. Barcelona
- VV.AA. (1998) "II Jornadas de Educación Bilingüe en el niño sordo. Ed Mayo. Barcelona
- VV.AA. (1998). "Experiencias bilingües en la educación del niño sordo". Barcelona: Ed Mayo.