

REFLEXIONES

EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN DEL SORDO. Y MIENTRAS, ALGUNOS RETOS, NECESIDADES Y DEMANDAS DEL PRESENTE

THE FUTURE OF THE EDUCATION OF DEAF PEOPLE: SOME CURRENT CHALLENGES, NEEDS AND DEMANDS

ANTONIO GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ

Fecha de Recepción: 02-02-2006

Fecha de Aceptación: 05-06-2007

RESUMEN

En este artículo se reflexiona sobre el futuro de la educación del alumnado sordo en el que despuntan dos líneas de intervención: Están, por un lado, aquellos que, confiados en los avances de las nuevas tecnologías, que permiten el diagnóstico precoz y la realización de implantes cocleares en edades críticas, propenden al enfoque monolingüe y proponen aprovechar esas edades para proporcionarles tempranamente la lengua oral como instrumento, tanto de comunicación como de acceso al currículo. Y están, por otro, quienes, desde el movimiento de identidad sorda, reivindican la lengua de signos como primera lengua y como instrumento de acceso al currículo, y proponen un enfoque bilingüe (lengua de signos y lengua oral). Quienes mejor resuelvan las necesidades de comunicación e información de las personas, llevan las de ganar. Pero mientras el futuro toma cuerpo, el presente tiene sus retos. Aquí se plantean también algunos: la escolarización de la heterogénea población con discapacidad auditiva, la mejora de su comprensión lectora, las dificultades para optar a una formación profesional deseada y los niveles en lengua de signos.

PALABRAS CLAVE

Discapacidad auditiva, Implantes cocleares, Lengua de signos, Identidad sorda,

El futuro de la educación del sordo. Y mientras, algunos retos, necesidades y demandas del presente

Modelo médico, Modelo sociolingüístico, Modelo bio-evolutivo, Heterogeneidad de la población sorda, Comprensión lectora.

ABSTRACT

This paper is a reflection on the future of the education of deaf students. Two major intervention lines are underlined. On the one hand, there are those who tap into new technologies which allow early diagnosis followed by timely cochlear implants. This line suggests a mono-lingual approach and the early provision of oral language both as a communication tool and as way of accessing education. On the other hand, there are those belonging to the movement of deaf identity who claim the language of signs as the first language and as a way to access education, suggesting a bilingual approach –the language of signs and the oral language. Those who manage to meet people’s communication and information needs will come out ahead. Anyway, while the future takes shape the present time raises its challenges. Some of these challenges include the schooling of the heterogeneous population with hearing disabilities, the improvement of reading comprehension, the difficulties to access vocational education and the levels in the language of signs.

KEY WORDS

Deaf people cochlear implants, Language of signs, Deaf identity, Medical pattern, Socio-linguistic pattern, Bio-development pattern, Reading comprehension.

¿Por dónde va y por dónde va a ir la educación del alumnado sordo? Hablar de la educación del sordo y responder a esta cuestión obliga a abordar el tema con cierta perspectiva de futuro; y es que los avances tecnológicos y su aplicación a la educación del discapacitado auditivo van tan rápidos que el mañana enseguida es hoy y el futuro de inmediato se convierte en presente. Pero, como mientras esas respuestas de futuro se generalizan y consolidan, sigue habiendo en la actualidad un alumnado sordo con unas necesidades y unas demandas cuya atención nos plantean serios retos, el presente-presente no puede ser olvidado. El futuro, ya presente, y algunos de los retos del presente-presente constituyen las dos partes que se va a abordar en este escrito.

Con el fin de proporcionar unan visión de conjunto que facilite el seguimiento y comprensión de este artículo, a modo de introducción, anticiparemos resumidamente los puntos que sirven de hilo conductor de este ensayo en torno a la educación del sordo. Como ya se ha insinuado, consta de dos partes diferenciadas. En la primera trataremos de responder a la cuestión antes planteada: “¿Por dónde va, por dónde va a ir la educación del alumnado sordo? Reflexionaremos teóricamente sobre la educación del sordo. Se trata de disponer de un marco teórico que permita intuir los derroteros que ha de tomar la citada educación. En la segunda parte, haciendo justicia a la otra parte del título, se van a recoger y hacer consideraciones sobre una serie de demandas o necesidades concretas, que no están teniendo una respuesta suficiente por parte de la Admi-

nistración Educativa y que se nos presentan como un reto del presente-presente. Su superación exige análisis y una toma de conciencia de ello, -y en esta exposición lo intentamos-, pero también obliga a la Administración Educativa y a los docentes a buscar soluciones.

Dentro de esa primera parte vamos, en primer lugar, a considerar algunos hechos que marcan el cambio entre el pasado y el presente-futuro de la educación del sordo. Por un lado, los avances tecnológicos que permiten la existencia de planes de diagnóstico precoz universal y el contar con sofisticadas prótesis auditivas e implantes cocleares tempranos, como vía de solución al “problema sordo”; y por otro, el movimiento de identidad sorda que reivindica educativamente el bilingüismo, propuesta educativa en la que la lengua de signos se convierte en primera lengua y sirve como instrumento de acceso al currículum. Se originan así dos líneas de intervención educativa en tensión cuya preponderancia futura se irá decantando en función de con qué eficacia y economía de esfuerzo respondan a las necesidades educativas que plantea el alumnado sordo.

Como la respuesta educativa se justificaría y validaría en la medida en que de respuesta a las necesidades educativas derivadas de la sordera, nuestra reflexión teórica sobre la educación del sordo se iniciará presentando la lista de necesidades educativas del alumnado sordo. Se enfatizará que la respuesta educativa ha de llevar al sordo de una comunicación prelin-güística a la comunicación con una len-

gua, una lengua que le permita comunicar y pensar. Se atiende así la principal de sus necesidades y se le instrumenta para que pueda ser también mejor atendida la segunda: su necesidad de recibir información suficiente y precisa sobre el mundo físico y social en que vive. Por supuesto, también se le instrumentaría así para acceder al currículum ordinario, con lo que se operaría su normalización real y se mejoraría su autoestima, frecuentemente deteriorada porque las propuestas educativas que se le venían ofreciendo no alcanzaban el éxito deseado. Llevar al sordo a la comunicación con una lengua constituye, pues, objetivo capital de esta educación. Pero ¿qué lengua?, ¿cómo?, ¿dónde? La respuesta dada a estas cuestiones marca distintas líneas de intervención educativa con el alumnado sordo, que se tratarán de analizar. Como la respuesta médica, social, educativa... al tema de la sordera está condicionado por la visión que se tenga de la persona sorda y su mundo, el análisis de los distintos modelos de intervención educativa incluirá la revisión de los distintos modelos de interpretación de la sordera relacionados con ellos.

En la segunda parte de esta exposición se plantean y hacen consideraciones sobre ciertas necesidades y retos educativos concretos a los que conviene encontrar soluciones más eficaces:

El primer reto es organizar una respuesta educativa en la que sea atendida la heterogénea población sorda. Hay sordos que necesitan o que, sin necesitarlo, optan por el bilingüismo, hay sordos implantados precozmente, sordos con pro-

blemas añadidos, hipoacúsicos, sordos postlocutivos, sordos inmigrantes que no saben lengua de signos ni lengua oral alguna... Todos necesitan y tienen derecho a una respuesta de calidad. Pero para todos no vale la misma respuesta ni va ser fácil organizarla dentro de una única escuela, aunque esa sea la loable pretensión de la "escuela inclusiva".

Otro reto, eterno en la educación del sordo, es el de conseguir un nivel aceptable de lectura comprensiva en el sordo. Desde hace mucho tiempo y en distintos lugares se viene constatando que la mayoría de los sordos, al terminar la escolaridad, tienen niveles de lectura de niños entre 2º-3º de Primaria. Siendo la lengua escrita representación de la lengua hablada y considerando que la competencia en la lengua representada es capital para la comprensión lectora, aunque también estén implicadas otras muchas cosas, haremos hincapié en que aquellos enfoques educativos que potencien dicha competencia llevarán ventaja a la hora de superar dicho desafío.

Un reto más es el problema, no resuelto, con que se encuentra el alumnado sordo, al terminar la enseñanza obligatoria. Nos referimos a que no puede ejercer su derecho a elegir una formación profesional en la que se tengan en cuenta sus motivaciones e intereses personales a la vez que se le garantizan apoyos y recursos para poder acceder a una capacitación profesional con garantías de éxito. Existe la necesidad de crear una oferta de Ciclos Formativos de Grado Medio y de Programas de Garantía Social, en los que estén

garantizados apoyos y adaptaciones para que los sordos puedan formarse profesionalmente, y para que puedan ejercer su derecho a elegir, al menos, entre un abanico mínimo de oportunidades.

Aclarar los niveles en lengua de signos de los alumnos que optan por esta vía de acceso al currículo es la última necesidad que vamos a tratar. La lengua es la primera instrumental de la escuela. Una competencia limitada en ella dificulta enormemente el rendimiento escolar. Cuando un niño oyente tiene retraso considerable en su lenguaje es fácil predecir sus dificultades para acceder al currículo y obtener buenos rendimientos académicos. Respecto al niño sordo que elige como primera lengua la lengua de signos, un reto que no tiene resuelto el bilingüismo es evaluar hasta que punto el alumnado de este enfoque aborda la Primaria con un nivel de lengua de signos equiparable al de la mayoría de los alumnos oyentes que inician ese mismo tramo educativo. No basta con constatar que un niño sordo sabe lengua de signos. Es necesario tener un nivel de competencia en la misma que permita acceder sin limitaciones al nivel de conocimientos curriculares a los que accede la mayoría del alumnado oyente.

I. PARTE

1. Hechos que marcan el cambio entre el pasado y el presente-futuro de la educación del sordo

Como ya se avanzó antes, hay una serie de hechos, acaecidos en la últi-

ma o últimas décadas que marcan el cambio entre el pasado y el presente-futuro de la educación del sordo: Por un lado los avances tecnológicos y lo que ellos aportan tanto a la detección y diagnóstico temprano de la sordera, como de cara a una intervención terapéutica precoz. Por otro, el movimiento de identidad sorda con sus reivindicaciones educativas consecuentes.

Hablemos primero de los avances tecnológicos. Las Otoemisiones Acústicas Provocadas (OEAp), los Potenciales Evocados de Tronco Cerebral (PEATC), los audífonos digitales de última generación y los implantes cocleares, técnicas y tecnologías actuales aplicadas al campo de la sordera, están posibilitando, unas, la realización de un “screening” universal a los recién nacidos, haciendo real tanto la detección temprana de la sordera en los primeros días de vida, como su confirmación diagnóstica en torno a los 3 meses de edad; y otras, una intervención terapéutica eficaz de cara a recuperar audición suficiente como para adquirir y desarrollar tempranamente, dentro de las edades llamadas “críticas”, la lengua oral.

Puesta en marcha en 1995 la Comisión para la Detección Precoz de la Hipoacusia (CODEPEH), se elaboró a nivel nacional un Plan de Detección, Diagnóstico e Intervención Precoz de las Sorderas Infantiles. Y aunque aún no se ha generalizado a todo el territorio español, como consecuencia se han puesto en marcha en varias Comunidades Autónomas Programas de Detección Precoz de la Sordera Infantil. En ellas, efectivamente, se realizan a todos los recién nacidos al día

siguiente del parto unas OEAp, otoemisiones provocadas, prueba rápida, barata y de fácil uso, mediante la cual se registra la energía acústica generada por las células ciliadas externas después de recibir un estímulo sonoro, permitiendo contrastar así el normal o patológico funcionamiento de la cóclea. Esta prueba junto con los PEATC, prueba más costosa en tiempo y dinero, y de mayor fiabilidad diagnóstica, posibilitará una confirmación del diagnóstico de sordera antes de los 3-4 meses, tanto de los niños inicialmente detectados, como de aquellos niños de alto riesgo a los que se hace seguimiento, aunque pudieran haber superado las otoemisiones iniciales por no tener la lesión a nivel de cóclea. Se consigue así derivar a los niños con discapacidad auditiva a un Programa de Intervención Temprana antes de los 6 meses.

Existe una estrecha relación entre audición e incorporación y desarrollo de la lengua hablada, cuya edad crítica de adquisición, sobre todo de los aspectos más estructurales del lenguaje, los fonológicos y morfosintácticos, va de los 0 a los 5 años. Pero, siendo especialmente significativos los dos primeros años en el establecimiento de las redes sinápticas, los citados Programas permiten iniciar un tratamiento terapéutico temprano, muy eficaz en la mayoría de los casos, mediante el equipamiento con audífonos digitales a aquellos hipoacúsicos con restos auditivos útiles, y mediante el implante coclear para aquellos otros casos de sordera profunda para los que se considere indicado médicamente. Esto significa que muchos niños con discapacidad auditiva están disponiendo y dispondrán cada vez más de una

oportunidad de adquirir tempranamente y de modo más fácil, una lengua, la lengua oral, un instrumento para comunicar y pensar, para recibir información y para acceder a los contenidos curriculares.

Situándonos en la perspectiva educativa, este conjunto de hechos significa que el niño sordo puede llegar a la escuela ordinaria, en segundo ciclo de Educación Infantil, compartiendo código lingüístico con compañeros y maestros. Con él podrán mantener interacciones comunicativas aptas para el aprendizaje y mantener una educación más normalizada, en la que no será imprescindible conocer técnicas específicas. Podría bastar con tener algunos cuidados especiales para los que, consideramos, pueden estar preparados profesionalmente los maestros de la escuela ordinaria. Aunque esto no significa que no siga siendo necesaria una cierta intervención intencional por parte de los profesores de audición y lenguaje.

El movimiento de “identidad sorda” es otro hecho, de floreciente preponderancia en las últimas décadas, que trata también de dejar su impronta en los derroteros actuales de la educación del sordo. Teniendo a la lengua de signos como bandera de su identidad y considerando que es el código al que el sordo puede acceder tempranamente de forma más fácil para así disponer de un instrumento para comunicar y pensar, reivindican una educación “bilingüe” para el alumnado sordo. Significa defender contextos educativos en los que se pueda adquirir y desarrollar como primera lengua, la lengua de signos, que se convierte

así en instrumento de acceso al currículum e, incluso, de medio para aprender también la lengua de los parlantes.

Ha habido algunos hechos acaecidos en la segunda mitad del siglo XX que han contribuido a reforzar tal movimiento. En la década de los 60, Stökoe llevó a cabo una serie de estudios sobre la lengua de signos que concluyeron con su reconocimiento científico como tal. Enjuiciada hasta entonces desde la perspectiva de las lenguas orales, solía ser considerada como un conjunto de gestos icónicos, carente de reglas sintácticas, léxicamente limitada... Y por ende, no reconocido su estatus de lengua, era rechazada en el aula. Habiendo constatado Stökoe que cumplía los requisitos de las lenguas, adquirió ese estatus científico, un rango que ha posibilitado también su reconocimiento legal como lengua de los sordos y su utilización como lengua académica y de acceso al currículum. Y aunque los signos manuales siempre estuvieron presentes en la educación del sordo, en unos centros más que en otros, fue después de estos reconocimientos cuando se fundamentó más su uso en educación y se pusieron en marcha las experiencias bilingües antes aludidas.

Precisamente en España se debate en las Cortes un “anteproyecto de ley por la que se reconoce la lengua de signos española y se regula el derecho a su aprendizaje, conocimiento y uso, a la par que se establecen y garantizan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas”. Suponemos que su aprobación podrá suponer cierto refuerzo al

movimiento de identidad sorda y sus reivindicaciones educativas “bilingües”.

La revisión del oralismo, en la década de los 80, con motivo del centenario del Congreso de Milán, ha sido otro punto de apoyo para las reivindicación educativa de la lengua de signos como primera lengua y lengua educativa. Afirmada en el Congreso de Milán “la superioridad de la palabra sobre la mímica, considerando que el uso simultáneo de la palabra y el gesto mímico perjudicaba”, y declarado que “el método oral puro debía ser preferido”, imperaron durante un siglo estas ideas educativas; pero su puesta en práctica produjo frutos limitados y frustrantes como pudieron constatar las revisiones del oralismo antes citadas.

Al analizar lo ocurrido bajo el dominio del oralismo, poniendo el foco en lo que sucedía con la mayoría de los sordos, lo constatado era que su competencia en la lengua oral era poco satisfactoria. Además de un habla poco inteligible, la incorporación del léxico y de las estructuras de la lengua oral era deficitaria, viéndose limitada su comprensión lectora y su acceso a los contenidos curriculares. Con este contrapunto resulta fácil entender por qué la reivindicación del “bilingüismo” en la educación del sordo ha tenido una pujanza floreciente en la última parte del siglo XX.

Podemos concluir este punto diciendo que las nuevas tecnologías, por un lado, y el movimiento de identidad sorda, por otro, están dando lugar a dos líneas de intervención educativa diferentes

y en tensión. Sin dar sentido absoluto a las siguientes afirmaciones, una es defendida generalmente desde el movimiento asociativo familiar, otra, desde el movimiento asociativo sordo. Ambas son reconocidas en el citado anteproyecto de ley y ambas pueden y deben tener cabida en el actual sistema educativo.

Teniendo en cuenta que entre las necesidades específicas de los niños sordos están contar tempranamente con una lengua para comunicar y pensar, así como recibir información precisa y eficaz sobre su entorno físico, social y emocional, la preponderancia futura de una línea de intervención educativa sobre otra se irá decantando en función de con que eficacia y economía de esfuerzo respondan a esas necesidades educativas que acabamos de enunciar. En mi opinión, hablando en general, hace unos años era necesaria la exposición del niño sordo a la lengua de signos si se quería alcanzar el objetivo de que adquiriese tempranamente un código lingüístico. Pero desde que se realizan implantes cocleares en edades tempranas, las cosas están cambiando. Estos niños adquieren la lengua oral de forma próxima a la normalidad y pueden recibir mayor cantidad de información por tener la audición abierta hacia todas las direcciones. Si se cumple la ley del efecto y si existe cierto darwinismo socioeducativo, el implante coclear se puede ir generalizando entre los niños sordos y la lengua de signos puede no resultarles imprescindible; en consecuencia, se irá generalizando la escolarización en aulas ordinarias y acabaría tomando preponderancia la lengua oral como instrumento de acceso al currículo

lum, por cuanto puede ser un código de interacción compartido más eficazmente con los compañeros y maestros.

En la última mitad del siglo XX surgieron inventos, métodos, autores (los sistemas de amplificación, Jouve, Guberina, Kanieski...) prometedores. Pero sus momentos de auge, luego se desinflaron porque la realidad de los resultados no era tan generalizable. En cambio, tenemos la impresión de que los implantes cocleares sí ofrecen soluciones y brindan a muchos niños sordos oportunidades que hasta ahora nunca habían tenido. Si se generaliza su aplicación, puede ser arriesgado no aprovechar o rechazar esa oportunidad que, se sabe, dura un tiempo limitado, el periodo crítico para la adquisición del lenguaje. Rechazar el implante coclear, como a veces se ven tentados de hacer los padres sordos que tienen hijos con esa discapacidad, puede derivar en serios perjuicios para su futuro, pertenecer a un grupo con menos oportunidades, y puede que menores aún, al tener riesgo de mayor aislamiento, si se hace realidad la previsión de que la mayoría sean niños implantados.

¿Pero irá por esos derroteros la respuesta educativa a los sordos? El tiempo lo dirá. Aquí vamos a seguir haciendo reflexiones sobre la respuesta educativa y su adecuación a este tipo de alumnado.

2. Necesidades educativas específicas del alumnado sordo

Como se dijo anteriormente, la respuesta educativa se justifica y valida en

la medida en que atiende satisfactoriamente a las necesidades educativas derivadas de la sordera. Por eso resulta procedente empezar con el establecimiento y comentario de un listado de esas necesidades, ya que habrá que tenerlas presentes a la hora de valorar los modelos de intervención educativa que se suelen ofertar al alumnado sordo.

No oír conlleva serias dificultades para incorporar la lengua oral de la comunidad parlante. Si uno crece sin estar suficiente y cualitativamente expuesto a la lengua de signos, -y el 95 % de los niños sordos son hijos de padres oyentes y no lo van a estar-, también tendrán dificultades para incorporar oportunamente la lengua de signos. Por ello, ***acceder tempranamente a un código que le permita comunicar y pensar es una de las primeras necesidades que han de ser atendidas educativamente en el niño sordo***, si se le quiere instrumentar con una herramienta que potencie su desarrollo cognitivo y social.

Otra consecuencia derivada de no oír es la pérdida de ingente cantidad de información sonora, codificada en lengua hablada, flotante en el entorno, procedente de los cuatro puntos cardinales, concomitante con hechos y vivencias a los que da sentido, y que envuelve al sordo. De ahí que, ***la necesidad de recibir información suficiente y precisa sobre el entorno físico, psíquico y social en que vive***, constituya otra de sus importantes necesidades a atender educativamente.

Según reflejan las publicaciones¹ sobre sordera, el rendimiento académico de la mayoría de los sordos, pese a contar con niveles de inteligencia normales, se ha quedado muy por debajo (diferencias en torno a 5 años, y en comprensión lectora más) de lo que suele suceder en la población normal al terminar la secundaria, algo que interfiere la continuación de estudios posteriores que faciliten su integración social y laboral. Estos problemas se pueden explicar desde las dificultades antes aludidas. Cuando no se comparte código con el entorno, se carece de una herramienta eficaz para acceder a la información. Y cuando, por ésta y otras razones, uno se pierde mucha e importante información, las lagunas de conocimiento y el fracaso escolar son previsibles. Así pues, el alumnado sordo, para lograr una mayor normalización y su verdadera integración sociolaboral, tiene que ver atendida educativamente su ***necesidad de acceder, en la medida de lo posible, al currículum ordinario***. La aplicación del principio de normalización en la educación trajo la integración escolar. Pero no basta para conseguir esa normalización con sentarse al lado del oyente en las aulas. La normalización del sordo ha de venir por acceder a los mismos contenidos curriculares a los que acceden la mayoría de los alumnos "normales".

El sordo se encuentra inmerso en una sociedad parlante, usuaria de una determinada lengua. Es mayoritaria y la persona

¹ Torres, S., Rodríguez, J. M., Santana, González, A. (1995): *Deficiencia Auditiva. Aspectos Psicoevolutivos y Educativos*. Archidona (Málaga), Aljibe.

sorda necesita o se va a ver en situación de tener que interaccionar con ella. Para desenvolverse más adaptadamente en dicha sociedad tiene ***necesidad de mejorar su competencia en la lengua de los parlantes, herramienta, por otro lado, imprescindible para acceder a la cultura escrita.*** Por esa razón, si la primera lengua con la que se atendió la necesidad prioritaria de un código hubiese sido la lengua de signos, el sistema educativo tendría también que implementar contextos educativos que posibiliten la incorporación y desarrollo de la lengua de los parlantes.

El sentido del oído desempeña un papel importantísimo en la adquisición y desarrollo de la lengua hablada, pero tiene también, y primordialmente, una función de supervivencia; es en la especie humana, el sentido de alerta que informa de muchos de los cambios que se producen en el medio; ejerce así un control sobre el entorno y garantiza a los sujetos una seguridad tranquilizadora, que puede verse perturbada cuando se carece de él, si no se produce un reajuste, compensatorio, en el comportamiento sensorial. Es fácil intuir que las personas sordas tienen ***necesidad de controlar su entorno para sentir una seguridad física y psicológica básica.*** Se entiende, pues, que educativamente se trate de atender a la necesidad que tiene el sordo de reajustar su funcionamiento sensorial para controlar el medio, mediante apoyos técnicos (audífonos, FM,...) y medidas pedagógicas (organización de espacios...).

Hay factores que pueden contribuir a un comportamiento social en el

alumnado sordo desajustado. Puede obedecer a una dificultad para interiorizar normas y valores que, codificados verbalmente y flotando en el entorno, van penetrando en los sujetos según se van socializando. Esto puede producirse naturalmente en los oyentes, pero no así en los sordos. He ahí la razón por la que la escuela ha de atender intencionadamente su ***necesidad de recibir explícitamente información sobre normas y valores de la sociedad.***

Como ya se insinuó antes, la historia educativa de los alumnos sordos está cuajada de frustración, el niño sordo no ha tenido fácil el éxito escolar, de ahí que tenga ***necesidad de mejorar su autoconcepto y autoestima mediante una atención pedagógica que le brinde oportunidades de éxito.***

Necesidad de ser aceptado y respetado en su diferencia y necesidad de un grupo de referencia constituyen otra dos necesidades a tener en cuenta a la hora de organizar la respuesta educativa al alumnado sordo. Cuando se recurre a la lengua de signos o a otros sistemas alternativos para mejorar la comunicación en el aula, y cuando se propone su escolarización en centros de integración preferente de sordos en los que se concentran cierto número de alumnos de estas características, en el trasfondo, existe un propósito de atender dichas necesidades.

Hemos tomado conciencia de cuantas necesidades tiene que atender la respuesta educativa al alumnado sordo, si quiere ser de calidad. La respuesta debe ser global y tomar en consideración todas esas

necesidades. No obstante, podemos hacer síntesis, comprobar como se relacionan entre ellas y priorizar algunas. Desde luego, el primero y más importante reto de la educación del sordo reside en facilitarle tempranamente el acceso a un código lingüístico en sentido estricto, es decir, a una lengua, la lengua de signos, la lengua española o la lengua de los parlantes de la zona en que viva. La lengua es la primera instrumental de la escuela y el niño sordo, que solía llegar sin ella a la Escuela Infantil, atendida esa necesidad de una lengua, se vería así instrumentado con una herramienta que le permitiría recibir información suficiente y precisa sobre el mundo físico y social en que vive y acceder al currículum ordinario al que acceden la mayoría de los ciudadanos "normales". Se operaría así la normalización real del sordo que, gracias a esos niveles educativos estaría capacitado para una mayor integración sociolaboral. Sin lugar a dudas que su autoconcepto y su autoestima se verían muy reforzados. Máxime si la respuesta educativa, en caso de que la primera lengua y principal lengua vehicular del currículum hubiese sido la lengua de signos, logra proporcionarle también una competencia aceptable en la lengua de los parlantes, una competencia que le permita desenvolverse mejor entre la sociedad mayoritaria y acceder a la cultura escrita, requisito necesario para el éxito escolar en sus más altos logros.

3. Respuestas educativas dadas a esas necesidades

Vistas las necesidades educativas derivadas de la sordera, vamos a

hablar ahora de la respuesta educativa a esas necesidades y de los marcos teóricos subyacentes. La respuesta médica, social, educativa... que se viene dando al tema de la sordera, suele estar condicionado por la visión que se tiene de la persona sorda y su mundo. Veamos pues los distintos modelos de interpretación de la sordera.

• Modelos de interpretación de la sordera

En las últimas décadas, en foros y libros se confrontan dos modos, dos concepciones de la sordera: el modelo médico y el modelo sociolingüístico-cultural. Esta contraposición ha sido propuesta fundamentalmente por los defensores del segundo modelo, tratando así de resaltar lo significativo de su propuesta. Son, sin duda, enfoques diferentes y está didácticamente justificada su contraposición, aunque para destacar las avanzadas excelencias del modelo sociolingüístico con frecuencia se ha presentado el modelo médico con ciertas connotaciones peyorativas. Veamos con mayor concreción las características de cada uno de ellos.

Se dice del **Modelo Médico** que pone su énfasis en el déficit auditivo. Vista la sordera desde los parámetros de la enfermedad, trata de buscarle solución médica con el fin de que el paciente funcionalmente se desempeñe asimilándose, en la medida de lo posible, a la sociedad mayoritaria normal, la sociedad oyente-parlante. Se achaca a este modelo que, desde su perspectiva, la educación es fun-

damentalmente un proceso rehabilitador en busca de esos objetivos.

El **modelo sociolingüístico-cultural**, en cambio, se resiste a ver la sordera desde el prisma de la enfermedad y sostiene que el sordo no es un deficiente, sino un ser diferente perteneciente a un grupo con entidad cultural propia, la Comunidad Sorda, una de cuyas señas de identidad es la lengua de signos. Ser sordo comporta una forma diferente de estar en el mundo como miembro de una minoría con unas características peculiares provenientes de su forma predominantemente visual de percibir y categorizar el mundo, una minoría con identidad propia. Desde esta perspectiva no tiene sentido la rehabilitación y se reivindica una educación, con cierta especificidad, utilizando la lengua de signos como primera lengua y como lengua de acceso al currículum.

En mi opinión, esos modelos no agotan todas las interpretaciones posibles de la sordera. Cabe un **modelo bio-evolutivo** de la sordera. Sin volver a los términos de la enfermedad y la deficiencia, cabe considerar que la sordera supone una desventaja bio-evolutiva, además de social. Es decir, una desventaja derivada no solo de encontrarse en medio de una sociedad mayoritaria oyente-parlante y diseñada desde esos parámetros, sino una desventaja derivada de no poder utilizar el oído, un sentido que funciona multidireccionalmente y en simultaneidad con la vista. Estas dos características de la funcionalidad auditiva suponen una gran ventaja evolutiva de cara a adquirir y desarrollar tempranamente una lengua, un instru-

mento eficaz y preciso para comunicar y categorizar el mundo, y una gran ventaja de cara a recibir mayor cantidad de información procedente desde todas las direcciones. Situarse en esta perspectiva comporta abrirse a nuevas soluciones y demandar distintos tipos de solución. Las desventajas sociales podrán compensarse con decretos leyes que favorezcan la igualdad de oportunidades y justo será reivindicarlos, pero difícilmente podrán compensar una desventaja de tipo bio-evolutivo. Son entendibles, pues, los esfuerzos médicos y tecnológicos que se realicen por superarla. Los implantes cocleares ofrecen posibilidades de compensar mejor esa desventaja. Y desde esta perspectiva es consecuente que los modelos educativos hagan una propuesta coherente con la nueva situación. Pero de ella hablaremos después, cuando le toque el turno, una vez que empecemos, a continuación, a explicitar más concretamente los modelos de intervención educativa.

• Modelos de intervención educativa

Como ya hemos venido insinuando, ligados a los modelos de interpretación de la sordera hay unos modelos de intervención educativa, y en los párrafos anteriores han quedado apuntados. Ahora vamos a profundizar un poquito más, haciendo repaso de las propuestas educativas que se han dado o se dan para atender a las necesidades educativas del sordo. Las agruparemos en torno a su forma de atender esa necesidad prioritaria de proporcionar cuanto antes una lengua al alumnado sordo como clave facilitadora

para atender al resto de sus necesidades, entre otras, la de recibir información más precisa y eficaz sobre el propio entorno.

En educación del sordo se habla de **enfoque monolingüe** cuando el objetivo propuesto para atender la necesidad comunicativo-lingüística del alumnado sordo es proporcionarle competencia en una sola lengua, siendo esta la lengua oral. Existen, sin embargo, diferentes formas o métodos de trabajo para conseguirlo:

— El método **unisensorial** lo ha pretendido poniendo especial énfasis en aprovechar los restos auditivos como vía para adquirir y desarrollar la lengua oral. Es llamado así por proponer la vía auditiva, pese a sus disfuncionalidad, como única vía –o al menos prioritaria– para ese fin, aconsejando eliminar pistas visuales por considerar que pueden interferir o restar eficacia a la potencialidad de los restos auditivos. La **Terapia Auditiva Verbal (TAV)**, hoy en justificada alza en el trabajo con niños implantados cocleares, es un claro exponente de este modo de trabajar.

Mojándonos en la valoración de su eficacia de cara a conseguir el objetivo propuesto, dotar tempranamente al sordo de una lengua, el citado método, en nuestra opinión, sí podía ser indicado en el caso de hipoacusias leves, moderadas y severas de 1ª grado. Los defensores del método lo proponían, incluso, para su utilización con sordos bastante profundos, siempre que estuvieran debidamente protésicos y se cumplieran ciertos requisitos que aquí no vamos, por razones de espacio y tiempo, a explicitar. Hay citas

en estos autores de asombroso éxito. Pero, en mi experiencia, es algo que no se puede generalizar; no basta con encontrar casos excepcionales; lo que importa es lo que ocurre con la mayoría. Otro cosa es el uso de la **TAV** con los niños tempranamente implantados cuyo umbral auditivo suele colocarse en muchos casos entre 20-30 dB. Hay audición suficiente como para sacar gran rendimiento a la explotación de esa vía y me consta que se están obteniendo muy buenos resultados, aunque no acabo de entender ese aspecto metodológico en el que se rehuye dar pistas visuales, como ver la cara del interlocutor, cuando esto es lo normal en los procesos interactivos entre las personas oyentes, incluso deseable para el desarrollo de la comunicación y la incorporación del lenguaje.

— El **Verbotonal** del profesor Guberina es otro de los métodos más utilizados en los centros educativos, en las últimas décadas, de cara a proporcionar lengua oral al alumnado sordo. Tampoco cabe aquí hacer un resumen detallado de esta compleja metodología. Sólo resaltar que para el logro del objetivo, proporcionar al sordo la lengua oral como instrumento para comunicar y pensar, trata de apoyarse en dos de los sentidos: por un lado, en el auditivo, tratando de establecer y aprovechar el campo óptimo de audición del alumno; y por otro, en el vibrotáctil, que sobre todo en el caso de los muy sordos, ayudará a detectar la presencia ausencia de sonido y algunos de los aspectos suprasegmentales el lenguaje.

— El método **Multisensorial**. Llamamos así al método tradicional por su

recurrencia a todos los sentidos para proporcionar a los alumnos sordos la lengua oral. Para ello trata de aprovechar los restos auditivos a través de la correcta protezización, la vista a través de la labiolectura, y las sensaciones táctiles y propioceptivas para controlar la propia fonarticulación.

Para terminar la revisión de todos estos métodos utilizados en la educación del sordo con el fin de dotarle con la lengua oral, añadir que se enmarcan dentro de lo que se ha venido llamando “oralismo”. En ellos subyace clara resistencia a la lengua de signos, por considerar que no tenía el estatus de lengua y por considerar que interfería en el logro de su objetivo, la incorporación de la lengua oral por el alumnado sordo. Pero también es verdad que este “oralismo” ha sido ejercido con más rigor por unos que por otros. Y desde la citada revisión del oralismo en torno a la década de los 80, tomada conciencia de lo importante que era garantizar un buen “input” para la incorporación de una lengua y de la insuficiencia de lo que la audición y la labiolectura aportaba en el caso de los sordos más severos, muchos profesores no dudaron en recurrir a apoyos manuales como la Dactilología, la Palabra Complementada, el Bimodal... con el fin de facilitar la incorporación de distintos aspectos de la lengua oral.

Como se habrá podido ver, dentro del enfoque monolingüe hay muchos matices, y habría también que dar valoraciones muy matizadas, más, según los casos, sobre todo cuando la población con discapacidad auditiva es muy heterogénea.

Aquí haremos una valoración más global, centrándonos en su eficacia para conseguir el que hemos establecido como objetivo prioritario de su educación: incorporar tempranamente una lengua, llave para recibir información precisa y eficaz sobre el entorno físico y social, llave para acceder a los contenidos del currículo ordinario. Nuestra experiencia nos dice que, cuando se trata de alumnos con graves sorderas prelocutivas y permanentes, al confrontarse con la lengua oral, no la pueden “**adquirir**” de forma natural y espontánea, han de “**aprenderla**”, y esto implica un proceso de enseñanza-aprendizaje sistemático, laborioso y lento, que, en la mayoría de los casos, concluye con limitado éxito ya que difícilmente se puede recorrer todo el proceso dentro de ese periodo crítico que existe para la adquisición del lenguaje. Esto explicaría también su baja comprensión lectora posterior, las dificultades académicas y la aludida crisis del oralismo.

En educación del sordo hablamos de **enfoque bilingüe** cuando el objetivo de esa intervención es proporcionarle competencia en dos lenguas: la lengua de signos y la lengua de los parlantes. Como el término “bilingüismo” es usado con distinto sentido por algunos profesionales, vamos a proponer aquí un uso restrictivo. No nos basta con la presencia de ambas lenguas para definirlo. El enfoque **bilingüe clásico** trata de proporcionarle al sordo la lengua de signos como primera lengua y como lengua prioritaria de acceso al currículo, aunque dedica también un tiempo, bastante tiempo, más cada vez, al aprendizaje y desarrollo de la lengua de la comunidad

parlante en que se vive. Existen también distintas formas de abordar este doble objetivo:

— El **bilinüismo sucesivo** que, inicialmente y con el propósito de conseguirlo y consolidarlo cuanto antes, dirige su energía a proporcionar al sordo la lengua de signos como primera lengua y lengua de acceso al currículum, incluso a la lengua de los parlantes, cuyo trabajo posterga hasta la edad de la enseñanza obligatoria, 6-7 años, edad en la que, renunciando a su emisión oral, trata de enseñarlo a nivel escrito. Es el modelo seguido en los países nórdicos.

— El **bilinüismo simultáneo** que brinda al sordo la posibilidad de adquirir tempranamente la lengua de signos como primera lengua, desde un principio también dedica tiempos y espacios a la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral, sin renunciar, claro está, al plano fonoarticulario. Es el modelo seguido en algunos centros españoles.

Haciendo valoración global de este enfoque y teniendo como criterio el objetivo señalado de atender la necesidad del sordo de contar tempranamente con una lengua para comunicar y pensar, nuestra opinión es que si, por inmersión, se produce una exposición adecuada a una lengua de signos de calidad, el alumno sordo puede verse instrumentado con una lengua, la lengua de signos, para recibir información y para acceder al currículum. Eso es ya mucho. Pero saber lengua de signos no implica tener de paso competencia en la lengua de los parlantes. Está tam-

bién tendrá que ser “**aprendida**” y, aunque saber ya una lengua ofrezca algunas ventajas, el proceso sigue presentando dificultades para quien sin oír tiene que incorporar una lengua diseñada para ser adquirida por esa vía.

¿Qué enfoque educativo seguir con el niño sordo implantado?

En nuestra opinión, los implantes cocleares marcan un antes y un después en la educación del sordo. Es una apuesta por la audición y por recuperar sus funciones compensando esa desventaja bio-evolutiva que, de cara a “**adquirir**” una lengua y a recibir mucha, precisa y eficaz información, conlleva su carencia. Esas funciones las restaura con suficiente eficiencia el implante coclear en los casos en que su indicación es pertinente y cuando se realiza dentro del periodo adecuado.

Expliquémoslo con más precisión. Adquirir una lengua a través del oído ofrece más facilidades que hacerlo a través de la vista, primordial o exclusivamente. La cantidad de “inputs” lingüísticos es un factor de calidad, es decir, resulta cualitativamente determinante en la adquisición de una lengua. En este proceso también desempeña un papel importante el procesamiento simultáneo vista-audición, ya que permite la asociación entre vivencias-experiencias y un lenguaje concomitante que así se va cargando de sentido, fenómeno éste que resulta mucho más difícil cuando, para adquirir una lengua, sólo se funciona visualmente. Y es que en la adquisición visual de una lengua se

reduce el número de oportunidades para su incorporación. Esto significa que el niño que oye, expuesto a la lengua hablada, tiene muchas oportunidades de recibir “inputs” lingüísticos provenientes desde todos los puntos cardinales, “inputs” asociados a las vivencias-experiencias que vive, “inputs” pertenecientes a distintos registros lingüísticos (cerrados, elaborados...) ya que ese sentido está permanentemente abierto y “multidireccional”. Mientras que el niño sordo, aún estando expuesto a una lengua de signos de calidad, naturalmente diseñada para ser incorporada visualmente, verá, en cambio, notablemente reducida su cantidad de “inputs” lingüísticos a aquellos que se produzcan intencionadamente delante de su campo visual y si tiene la voluntad de mirar y no cerrar los ojos. Es muy probable, por ende, que se pierda la exposición a distintos registros que se puedan producir en su entorno entre otros interlocutores en lengua de signos. Ocurre, además, que la asociación de la vivencia-experiencia con su lenguaje concomitante es más difícil. El interlocutor usuario de lengua de signos ha de procurar intencionadamente que referente y signo manual queden en su mismo campo visual, o ha de tomarse un tiempo para que el niño sordo mire al referente y luego al lenguaje signado, en todo caso un proceder que algo lentifica los actos comunicativos.

Un razonamiento muy parecido podríamos hacer para comprender las ventajas de la audición sobre la vista a la hora

de recibir mayor cantidad y variedad de informaciones. Esto depende, por un lado, de contar con un código lingüístico, lo más rico posible en registros, y por otro, de tener la antena permanentemente abierta hacia todas las direcciones.

La comparación entre ambas situaciones, la del niño sordo que ha de adquirir una lengua por vía visual y la del oyente que la puede adquirir por vía auditiva, facilita entender la ventaja bio-evolutiva de éste a la hora de adquirir una lengua y de recibir información. Según lo razonado, las oportunidades entre uno y otro están en proporción de 1 a 4, al menos. Pues bien, no decimos que el niño sordo implantado se convierta en un oyente totalmente normal, pero teniendo en cuenta que si el implante coclear, en los casos en que está indicado, se le realiza en edades tempranas, preferentemente antes de los dos años, sí estamos afirmando que puede seguir un proceso bastante paralelo al del niño oyente en la adquisición de la lengua oral. Ese proceso paralelo alcanza una aproximación máxima, según insinúan algunos autores,² cuando el implante coclear se realiza entre los seis meses y un año, edad en la que va siendo cada vez más posible, si se aplican los aludidos planes de diagnóstico precoz, ya en marcha en algunas comunidades autónomas. Intervenir con esa perspectiva supone, por un lado aprovechar al máximo la plasticidad neuronal de cara a la adquisición de la lengua oral, y por otro, actuar antes de que la ansiedad de la “no comunicación” anide

² <http://www.cun.es/cun-OLD/html/lineas/lin25.htm>. (Web de la Universidad de Navarra).

en los padres, quienes viviendo que sus hijo les “oye”, aunque aún no les hable (a esa edad es fácil entender que así curra), van a tener más fácil mantener interacciones comunicativas con la espontaneidad que requiere el proceso de adquisición de una lengua, y van a contribuir a ello, enganchándose a las reacciones de su niño, atribuyendo significado a sus gestos y emisiones. Cabe, pues, esperar que en el futuro se vaya generalizando este tipo de terapéutica entre quienes son precozmente diagnosticados como sordos y, en consecuencia, se tienda a escolarizarlos en entornos orales para garantizarles una exposición no solo intencionada sino también incidental a la lengua hablada, ya que así podrán ver satisfecha esa necesidad de contar más pronto con una lengua para comunicar y pensar y acceder al currículum, y esa otra necesidad de recibir información precisa sobre el entorno físico, psicológico y social en que vive.

Volviendo a nuestra pregunta ¿Por donde va, por donde va a ir la educación del sordo en el futuro? Aceptado que cubrir su necesidad de ser instrumentado tempranamente con una lengua para comunicar y pensar como potenciador de su posterior desarrollo cognitivo y social, opinamos que, si estaba justificado que, cuando el sordo se veía obligado a funcionar visualmente, se defendiese un entorno educativo que propiciase su exposición a la lengua de signos para que pudiese ser incorporada naturalmente por la vista, el sentido para el que está diseñada, y así “adquirirla” como primera lengua, también parece justificado que cuando el sordo logra mediante el implante coclear

disposición para poder “adquirir” por vía auditiva la lengua de los parlantes como primera lengua, se le escolarice en un entorno educativo oral que lo propicie, un entorno que garantice una notable exposición a la lengua hablada.

Para terminar estas consideraciones, aclarar que esto no significa que un implantado coclear no pueda ser escolarizado en un entorno bilingüe en el que adquirir también competencia en lengua de signos. Pero en nuestra opinión, dicho entorno tendría características distintas a las del entorno bilingüe “clásico” definido anteriormente. En éste, adquirir la lengua de signos como primera lengua y estar suficientemente expuesto a ella es una necesidad. En el caso del niño sordo implantado, no. Aquí se prioriza la adquisición de la lengua oral cuanto antes y a ello se encaminan las distintas estrategias. Que también adquiera la lengua de signos pasa a ser considerado como una opción enriquecedora, pero no una necesidad. Puede, pues, dedicarse un tiempo y un espacio para que incorpore y desarrolle dicho código, pero este modo de entender las cosas significaría que la organización de su entorno educativo ha de velar porque no se arriesgue una exposición suficiente a la lengua oral, o se caiga en una exposición inadecuada, y por ende, interfiriente, que retrase su temprana adquisición.

II. PARTE

Desde siempre la educación del sordo ha estado inmersa en un inmenso

debate. Todo en su educación es un reto. Pero haciendo justicia a la otra parte del título de este artículo, en esta segunda parte vamos a poner nombre a algunas necesidades concretas que no están teniendo respuesta suficiente por parte de la Administración Educativa, y cuya superación nos exige un análisis, una clarificación y una toma de conciencia previa. Nos referimos, primero, a la necesidad de contar con una oferta educativa para responder satisfactoriamente a la heterogénea población sorda; en segundo lugar, al reto que supone mejorar sus niveles de comprensión lectora; en tercer lugar, a la necesidad de contar con una oferta educativa en formación profesional para el alumnado sordo para que pueda ejercer satisfactoriamente su derecho a la elección de profesión u oficio; y por último, a la necesidad de contar con una estrategia de evaluación para constatar si los niveles alcanzados en lengua de signos por los alumnos en Primaria permiten el acceso a los niveles normalizados del currículum ordinario.

1. Heterogeneidad de la población sorda y entornos educativos

Como se dijo en la introducción, el primer reto es organizar una respuesta educativa en la que sean adecuadamente atendidas las necesidades de la heterogénea población sorda. “Escuelas para todos” resume la “cultura” –así se expresan los autores- del movimiento de las escuelas inclusivas. Dar una respuesta educativa a la diversidad en la que se posibilite la mejora del aprendizaje y una mayor participación de todos es el modelo de escuela

que mejor refleja la escuela que corresponde a una sociedad democrática, y que pretende hacer realidad el derecho a la educación en igualdad de oportunidades.

Nadie puede discrepar de esta “cultura” y todos deseamos que las escuelas desarrollen políticas, y lleven a cabo prácticas educativas que traten de superar aquellas barreras de aprendizaje que se puedan generar desde el sistema. Pero dada la compleja heterogeneidad de la población con discapacidad auditiva, no va a ser fácil organizar una respuesta educativa de calidad bajo un solo techo para esa enorme diversidad, sin riesgo de que lo que es eliminación de barreras de aprendizaje en unos casos no pueda suponer un levantamiento en otros. Esto se complica más si se tiene en cuenta que las familias quieren ejercer su derecho de elección y reclaman opciones que, a veces, no es fácil compaginar. Pero la existencia de estas dificultades no significa que tengamos que renunciar a la “cultura” de la escuela inclusiva. “Escuelas para todos” se puede hacer realidad, si el Sistema Educativo único oferta una respuesta educativa de calidad en la que es adecuadamente atendida esa diversidad y en la que las familias pueden libremente optar.

Se dice con frecuencia que “ningún sordo es igual a otro sordo”. Esto evidencia la necesidad de respuestas educativas muy diversas. Pero como no es posible ofrecer una educación a la carta, sin renunciar a los principios de la enseñanza individualizada y personalizada a la hora de actuar, vamos a hacer ciertas agrupaciones de alumnos y vamos a proponer los

entornos educativos que consideramos más adecuados para cada una de ellas. El criterio para hacer esa asignación entre las características de cada grupo de sordos y el entorno educativo ha sido, además de tener en cuenta la libertad de elección de los interesados, el poder de garantizar su comunicación y de atender la necesidad que venimos definiendo como prioritaria, la del acceso, lo más temprano posible, a una lengua como instrumento para comunicar y pensar, y como vehículo de acceso al currículum. Pasemos a la exposición de esas agrupaciones.

Un primer grupo los constituyen **los sordos prelocutivos, cuya audición no es funcional para incorporar la lengua oral, pero con inteligencia y sin problemas añadidos**. Son sordos que para ver atendida su apremiante necesidad de adquirir tempranamente una lengua, precisan de un entorno bilingüe (lengua de signos y lengua hablada) en el que se les garantice su exposición suficiente a la lengua de signos, cuya incorporación temprana la convertiría en 1º lengua, en lengua de acceso al currículum.

Otro grupo puede estar constituido por **los discapacitados auditivos que, aún contando con audición funcional para adquirir en edades adecuadas la lengua oral por vía auditiva, optan por que la lengua de signos sea su primera lengua**. Como en el grupo anteriormente aludido, aunque por una razón distinta, también necesitan de una exposición suficiente a la citada lengua y precisan de un entorno educativo bilingüe de similares características.

Por lo que respecta al grupo de **los discapacitados auditivos prelocutivos, con problemas añadidos de índole cognitiva o comunicativo lingüística, y con necesidad de un sistema alternativo de comunicación**, podemos diferenciar dos subgrupos:

— Por un lado, **quienes tienen capacidad para incorporar la lengua de signos por exposición, tanto intencional como incidental, a ella**. Es evidente que precisan y benefician de un entorno educativo que permita exposición a dicha lengua.

— Por otro, **quienes necesitan intervención intencionada y específica para poder ir incorporando algunos signos manuales para resolver elementalmente sus problemas comunicativo-lingüísticos. No les resulta posible una incorporación incidental por inmersión**. Estamos pensando en aquellos sordos que tienen un retraso grave del desarrollo añadido. No beneficiándose de una exposición incidental a la lengua de signos, parece justificado escolarizarles en un entorno educativo en el que se conozca un sistema alternativo signado adecuado y cuya implantación en el niño requiere metodología específica.

Otro grupo sería el de los **sordos prelocutivos, tempranamente implantados, o perilocutivos implantados al poco de perder la audición**. Ellos podrían adquirir tempranamente la lengua oral como primera lengua por vía auditiva. Hemos destacado en otro apartado la ventaja bio-evolutiva que ello

comporta. Allí ya se justificó que su inmersión en un entorno oral que garantice una buena exposición a la lengua oral les beneficia. También en ese momento se dijo que la LSE, para ellos, no es imprescindible sino algo optativo que se puede ofrecer, pero sin arriesgar la consecución del primer objetivo, como vía para enriquecerse.

Los sordos postlocutivos implantados, con el lenguaje ya adquirido constituyen otro tipo de grupo. Con el implante suelen recuperar audición suficiente para volver a entender y poder desarrollar la lengua oral por vía auditiva tras un intensivo e intencionado entrenamiento. Se beneficiarían de permanecer en un entorno educativo oral, aunque, como en otros casos, habrá que tener cuidados.

El grupo de **los implantados dentro del periodo crítico para el desarrollo del lenguaje, pero con trastornos específicos del lenguaje (TEL)** merece consideración especial. Recuperan audición suficiente. Hemos observado que repiten secuencias de golpeo a distintas intensidades y con distintos ritmos, pero tienen dificultades para incorporar la lengua oral y desarrollarla. Oyen pero no comprenden. Algo que podía haberse atribuido a la falta de audición, ahora no tiene esa excusa. Cabe pensar que hay trastornos específicos del lenguaje (TEL) que interfieren. Parece justificado pensar que se tendrían que escolarizar allí donde hay otros niños oyentes con este tipo de trastorno (TEL) y donde se supone que cuentan con recursos para su atención. Pero la verdad es que no resulta fácil

encontrar un entorno educativo en el que escolarizar a este tipo de niños, oyentes o sordos implantados dentro del periodo crítico para el lenguaje. Su necesidad de un sistema alternativo en el que se recurra a signos manuales y ante la dificultad de ser atendidos en la escuela ordinaria, ha llevado a caer en la tentación de escolarizarlos en centros específicos de sordos en los que estuviesen expuestos a la lengua de signos como vía para resolver o aminorar sus problemas comunicativos y académicos. En nuestra opinión, si oyen, un entorno que permita su exposición a la lengua oral, resultaría un beneficio, aunque necesitará también que este entorno educativo le ofrezca un apoyo de signos manuales, un sistema complementario al estilo del “bimodal”, que le facilite ir incorporando la lengua o resolver, en parte, su problema comunicativo. Pero ¿dónde está ese entorno educativo? Un Sistema Educativo inclusivo, con respuesta de calidad para todos, se lo debe plantear.

El grupo de **los sordos prelocutivos, sin competencia suficiente en lengua oral, implantados fuera de las edades críticas para la adquisición del lenguaje**, recuperará audición, pero como oír no es entender y esto es lo que hemos observado que ocurre, suelen necesitar de la LSE para poderse garantizar cierto nivel de comunicación y el acceso a la información curricular. Precisan, pues, de un entorno educativo en el que esté presente el uso de la lengua de signos.

El grupo de **los sordos prelocutivos inmigrantes** merece también consi-

deración especial. En nuestra experiencia cotidiana desde el EOEP Específico de Discapacidad Auditiva nos estamos encontrando con un alumnado inmigrante, de cierta edad, que llegan a nuestro país sin competencia en lengua de signos y sin competencia en lengua oral, bien porque su historia escolar ha sido desastrosa, bien porque, además en algunos casos, proceden de países con otro idioma, cuya competencia en el mismo resulta, por otro lado, difícil de valorar. Resolver su problema comunicativo, ampliar el círculo de sus relaciones, constituyen objetivo prioritario de su educación. Necesitan urgentemente incorporar un sistema comunicativo y, no oyendo, éste no puede ser otro que el de la lengua de signos cuya incorporación podrá verse favorecido si se les escolariza en un entorno educativo en el que, además de enseñárseles intencionadamente la LSE, es posible una inmersión entre usuarios de este código.

Por último, recordaremos al grupo de **los hipoacúsicos leves y moderados o con un grado de audición, que, habiendo sido temprana y adecuadamente protesizados, cuentan con audición suficiente para adquirir la lengua oral por vía auditiva.** Como ocurría en el caso de los tempranamente implantados, se entiende que se verían beneficiados por una escolarización en entornos orales. Consideraciones similares a entonces cabrían hacerse aquí.

2. Mejorar el nivel de comprensión lectora de los alumnos sordos

Otro de los grandes retos que tiene pendiente la educación de los alumnos sordos es el de proporcionarles niveles aceptables de lectura comprensiva. Que éste constituye uno de sus problemas más serios a lo largo del tiempo y en los más distintos lugares, lo certifican los tres textos recogidos a continuación. A principios de los 60, Myklebust³ (1960) que realizó en EEUU importantes estudios a nivel nacional, se manifestaba así: “Comparativamente, el sordo profundo muestra mucho menos progreso y evolución en la adquisición del vocabulario leído. Cuando llega a la edad en que el oyente termina la escuela media tiene una capacidad lectora inferior a la del oyente de nueve años o al nivel de tercer grado. Esto da a entender que cuando el sordo termina su escolaridad normal, lleva un retraso de siete u ocho años en lectura”.

La magnitud de esa dificultad nos la vuelve a hacer patente un texto de Conrad⁴ (1979), investigador inglés que, tras un amplio estudio de los alumnos sordos de la Gran Bretaña que terminaban estudios, concluía así: “...Los niños que oyen... ...a los 16 años, si son lectores medios, tendrán una edad lectora de 16 años. Pero si hubieran nacido profundamente sordos y su destreza lectora fuera media dentro de la población sorda, a los

³ Myklebust, H.R. *Psicología del sordo*. Madrid. Fundación General Mediterránea y Editorial Magisterio Español. Versión inglesa: (New York, 1960).

⁴ Conrad, P. *The deaf schoolchild. Language and Cognitive Function*. London. Harper and Row.

16 años tendrían una edad lectora de 9 años, tanto si fueran americanos, como si fueran británicos”. A mí siempre me impresionó que, 20 años después, pese a ser la comprensión lectora un problema muy presente en la conciencia de quienes trabajamos educativamente con el alumnado sordo, se mantuviese más o menos la misma situación. Los sordos seguían manteniendo un retraso en lectura comprensiva de aproximadamente 7 años. Pero lo peor del problema era que, por alargar su educación otros siete años más, no se iba a superar, en la mayoría de los casos, esos niveles.

Para terminar estas citas, añadamos un texto que pone de manifiesto lo que ocurría en España en torno a los 90. Asensio⁵ (1989) ofrecía la siguiente tabla recogiendo y comparando las puntuaciones obtenidas por alumnos oyentes y sordos en una prueba de comprensión lectora:

PUNTUACIONES EN UNA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA								
	1ºEGB	2ºEGB	3ºEGB	4ºEGB	5ºEGB	6ºEGB	7ºEGB	8ºEGB
<i>OYENTES</i>	0,0	21,0	32,4	38,3	42,1			
<i>SORDOS</i>	2,3	2,5	5,3	9,0	14,0	17,6	23,1	27,5

De nuevo podemos constatar como los sordos de 8º de EGB obtienen puntuaciones propias de los oyentes que están entre 2º y 3º de EGB. De nuevo esa dificultad para pasar la frontera que va del

lector mecánico al lector comprensivo, que también descubríamos en distintas décadas en EEUU y en Inglaterra.

El sordo, en los 60, era por lo general un lector mecánico, pero un alfabeto funcional y, a finales de los 70 o a principios de los 90, seguía ocurriendo igual. Partiendo de la suposición de que era un tema que preocupaba a los profesores, el que veinte y treinta años después se mantuviese una situación idéntica hay que interpretarlo como que se está ante un problema de difícil solución. Los hechos, desde luego, evidencian que estamos ante un gran reto, cuya superación ha de empezar por comprender por qué ocurre esto.

Abordar el problema de la lectura en el sordo sería objeto de un trabajo muy largo. Nos limitaremos a hacer algunas consideraciones. La lengua escrita es representación de la lengua hablada y su

comprensión, esto es, hacerse una representación mental del significado de lo escrito, exige fundamentalmente, entre otras cosas, competencia suficiente en la lengua representada. Concretando, si ésta

⁵ Asensio, M. *Los procesos de lectura de los deficientes auditivos*. Tesis doctoral: Facultad de Psicología de la UAM.

es el español, habrá que tener competencia suficiente en lengua española en todos sus planos: el fonológico, el semántico, el morfosintáctico y el pragmático. Los cuatro son consustanciales a la lengua hablada y a su representación escrita, si es alfabética. El todo se ve afectado cuando falla alguna parte. Estamos queriendo decir que se requiere dominio de un vocabulario aceptable, que poder combinar según las reglas de la morfosintaxis y usar de acuerdo al contexto comunicativo, pero que esto sólo es posible cuando se tienen correctamente constituidos en la mente, con sus fonemas correspondientes, los distintos significantes. Sin estos no hay palabras y sin palabras no hay frases. Pero, como se ha venido diciendo en numerosas ocasiones a lo largo de esta presentación, ése, incorporar la lengua hablada en todos sus planos, será uno de los problemas del alumnado sordo que, al funcionar por vía visual, tendrá que “**aprender**” más que “**adquirir**” dicha lengua: no interiorizará correctamente más que un número limitado de significantes y tendrá dificultades para abstraer las reglas sintácticas.

Si la comprensión de un texto escrito, depende, aunque no sólo, de la competencia en la lengua representada en el texto, parece evidente que será el enfoque educativo que posibilite esa condición, el que ofrecerá ventajas de cara a garantizar mejor comprensión lectora en los sordos. Como adquirir la competencia requerida en la lengua hablada exige una exposición suficiente a la misma y en condiciones de ser incorporada, es decir, propiciando situaciones de “**adquisición natural**”, o en definitiva, recibiendo sufi-

cientes “inputs” lingüísticos, amén de completos, correctos y simultáneos a la realidad referenciada, cabe esperar que serán los niños sordos con implante coclear en edades tempranas quienes, por contar con esas facilidades, por fin podrán mejorar la comprensión lectora y pasar ese “Rubicón” que existía tradicionalmente en la educación del sordo, y que les impedía pasar de la lectura mecánica a la comprensión lectora funcional. Se trata, además, de niños que por tener suficiente audición, abierta a los 4 vientos, han de disponer, como ya se dijo, de mayores oportunidades de alcanzar más rica información y más matizados conocimientos previos, factores que, como es sabido, facilitan también la comprensión lectora.

No faltan por ahí expresiones que parecen insinuar que sabiendo LSE se garantiza la comprensión lectora. No nos podemos engañar. Que se pueda recurrir a la LSE para explicar los contenidos de un texto, y así ayudar a la comprensión del texto en cuestión, no significa que pueda darse una generalización rápida de esa habilidad y luego entender cualquier texto. La lengua de signos es distinta de la lengua hablada. Y siendo la lengua escrita una representación de la lengua hablada, nunca podrá ser representación de la LSE que, como es dicho, es una lengua diferente. El sordo, buen usuario de lengua de signos, si quiere ser un lector eficiente, no tiene otra vía que tratar de alcanzar un competencia, al menos, básica en la lengua hablada representada en el texto escrito, tarea que, como se ha visto, ha tenido y sigue teniendo sus dificultades en los distintos espacios y a lo largo de los tiempos.

3. Necesidad de una oferta educativa en F.P. que permita al alumnado sordo elegir entre distintas opciones en función de sus motivaciones e intereses

Sin lugar a dudas, la inserción laboral constituiría un indicador claro del éxito en el proceso educativo recorrido y una de las cristalizaciones en las que ha de culminar el proceso de integración social buscada por el Sistema Educativo. Como dicha inserción laboral está condicionada por una buena Formación Profesional y por la consecución del correspondiente título que la respalde, y como en el caso del alumnado sordo existe un riesgo de que las cosas no ocurran así, vamos en este apartado, por un lado, a analizar riesgos y problemas que tiene el alumnado sordo para alcanzar una buena Formación Profesional y la titulación que lo avale; y por otro, a avanzar algunas ideas que permitan pergeñar una oferta de F.P. para que los alumnos sordos puedan elegir, entre varias opciones y contando con los apoyos y adaptaciones que sean necesarios para garantizar su buena formación, aquella profesión que les guste y alcanzar el título que facilite su inserción laboral y su integración social.

El primer problema con el que se encuentra el sordo al terminar la ESO es que no cuenta con una oferta de Formación Profesional adaptada a sus necesidades que le permita elegir en función de sus motivaciones y aptitudes. El artículo 40 de la Constitución exige “el fomento de la formación profesional de forma que se haga realidad el derecho al trabajo, **a la elección de profesión u oficio**, y a la pro-

moción a través del trabajo”. Pero para que se haga realidad el derecho a la elección de profesión u oficio, el alumnado sordo tiene necesidad de una oferta educativa en F.P. que le permita elegir aquellos estudios profesionales por los que se siente motivado e interesado. De ahí que una de sus demandas en este campo sea que se le ofrezca una serie de profesiones en las que formarse, y donde contar con apoyos y adaptaciones para aprender su ejercicio con garantías de éxito, y así poderse integrar laboralmente.

Hemos aludido al problema con que se encuentra el alumnado sordo al terminar la ESO. Pero existe otro problema, si se quiere previo, el riesgo que tienen numerosos alumnos sordos de no titular en ESO. Estudiar una FP reglada y alcanzar el título profesional correspondiente es muy importante para conseguir un buen trabajo. Pero esto requiere cursar, al menos, un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM), al que la forma de acceder más normalizada es culminar con éxito la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Ahí radica la importancia de titular en ESO. El problema del alumnado sordo surge porque bastantes alumnos corren el riesgo de no titular y verse derivados, pese a contar con capacidades suficientes, a un Programa de Garantía Social donde su capacitación profesional será menor y sólo le permitirá obtener una Certificación, pero no un título profesional, con las repercusiones que ello tiene de cara al mundo laboral.

Ese riesgo lo están corriendo algunos alumnos sordos escolarizados en

los IES de integración que, arrastrando notables desfases curriculares y problemas de competencia en la lengua de los parlantes, no logran titular, cuando tienen capacidades cognitivas y aptitudes para poder incorporar procesos y técnicas profesionales que les permitirían desempeñarse con profesionalidad. Pero ese riesgo lo corren, aún más, alumnos similares a los anteriores, es decir con capacidad cognitiva, pero con problemas lingüísticos y académicos, escolarizados en centros específicos de sordos en la EBO (Enseñanza Básica Obligatoria). Cursan el currículum de Educación Especial y, por definición, desde esos estudios no es posible legalmente titular en ESO. Acabarán siendo derivados a PTVA (Programas de Transición a la Vida Adulta) en los que la capacitación profesional es muy elemental, o en el mejor de los casos, a Programas de Garantía Social. Estamos hablando de un riesgo que sólo es posible salvar si en el momento indicado se produce el oportuno cambio de modalidad educativa y el alumno sordo es rescatado de la Educación Especial y legalmente escolarizado en la enseñanza ordinaria.

Aunque ya se ha aludido a ello, un tercer problema que interfiere en la buena Formación Profesional del sordo radica en no contar ni con los apoyos ni con las adaptaciones pertinentes para garantizar un buen acceso a los contenidos teóricos y prácticos que posibiliten el buen ejercicio profesional. Y es que, no siendo la F.P. una enseñanza obligatoria, la Administración Educativa no se siente forzada a garantizar esos servicios, cuando la sordera de los alumnos permanece y tam-

bién las necesidades educativas derivadas de ella, sobre todo las de tipo comunicativo-lingüístico y de acceso curricular.

Vistos los problemas que dificultan una buena Formación Profesional del alumnado sordo, hagamos algunas propuestas para mejorarla. Ello pasa por conseguir que mayor número de alumnos pueda elegir profesión u oficio según sus aptitudes e intereses, teniendo garantizados apoyos y adaptaciones para alcanzar una buena capacitación profesional. Ante la imposibilidad de hacer esta oferta respecto a cualquier ciclo formativo, la Administración Educativa debería garantizar que en varios centros de la región, bien comunicados, existan 10 ó 12 Ciclos Formativos de Grado Medio, con apoyos y adaptaciones curriculares pertinentes, con intérpretes de lengua de signos y profesores conocedores de la psicología del sordo, en los que, concediéndosele prioridad de escolarización, pueda concentrarse el alumnado sordo y acceder a una buena capacitación profesional y al título que la respalda. No importa que no se cumpla el principio de sectorización. Son edades en las que los alumnos sordos son autónomos para desplazarse, y cualquier esfuerzo estaría justificado si es a cambio de una buena capacitación profesional, vía por la que se ha de hacer realidad el principio de normalización, que tendría que llegar a través de su inserción laboral y de la integración social que ello comporta.

Mejorará, aún más, la capacitación profesional del alumnado sordo, si en los citados centros se montan PGS relacionados con las ramas profesionales de los

ciclos ofertados. Sobre todo si esos PGS son profesionalmente potentes, es decir, proporcionan una buena capacitación práctica e, incluso, preparan para aprobar la prueba de acceso al correspondiente CFGM. Sería esta la vía para que muchos alumnos sordos, con capacidad intelectual suficiente, pero con problemas de otro tipo, adquieran una formación profesional que les facilite la inserción en el mundo laboral, y en algunos casos, cuando logren superar la prueba de acceso al CFGM, también un título profesional. Para reforzar este argumento, dejar constancia de lo observado desde nuestra experiencia: Conocemos alumnos a los que las dificultades en la ESO les desmotivaron académicamente en exceso, pero que con la experiencia educativa de los PGS, más ligados a las prácticas profesionales, se volvieron a motivar, mejoraron su autoestima y ahora desean continuar formándose a través de un CFGM y preparan la prueba de acceso.

4. Necesidad de un Sistema de Evaluación del nivel de LSE de los alumnos sordos

La lengua es la primera instrumental de la escuela, es la herramienta básica de acceso a los contenidos curriculares. Por eso, cuando la competencia lingüística del alumno es escasa, su acceso a la información será limitado y podrán surgir problemas de aprendizaje.

Cuando se trata de niños oyentes, a los profesionales de la educación les resulta relativamente fácil tener una

primera impresión sobre si la competencia lingüística de un alumno es adecuada a su edad, es decir, si tiene un dominio de la lengua tal que puede utilizarse como herramienta eficaz para la interacción y para el acceso a la información curricular. Y es que los maestros, al tener claro el modelo correcto de la lengua oral, (en nuestro caso la lengua española), pueden formarse un juicio sobre el grado de desviación que existe a nivel fonarticulatorio, léxico, morfosintáctico, pragmático... en el lenguaje de un alumno y predecir si hay desarrollo suficiente como para comprender los mensajes que se produzcan en el aula. Pueden contar además con la ayuda de otros profesionales y el recurso a instrumentos para evaluar el nivel de su desarrollo lingüístico y así determinar con más precisión el grado de desviación. Cuentan así con unos valores de referencia para estimar si su desarrollo de la lengua le permite al alumno seguir las explicaciones en clase y compartir información con sus iguales o si, por el contrario, es necesario un refuerzo intencionado de la lengua como herramienta de acceso, si no se quiere consumir la gestación de lagunas informativas y un retraso en el nivel de conocimientos académicos.

La cuestión que aquí planteamos es: ¿Qué está pasando con los niños sordos que eligen la LSE como primera lengua y como instrumento de acceso al currículo? ¿Teniendo en cuenta que la lengua está en permanente y progresivo desarrollo, los niños sordos llegan a la Primaria y a sus sucesivos cursos con niveles lingüísticos en LSE equiparables a los de

los niños oyentes en lengua oral, es decir con un desarrollo lingüístico adecuado para la edad y suficiente para ir accediendo a los contenidos curriculares, progresivamente enriquecidos y más complejos? De no ser así, se corre el riesgo de engañarnos y engañarles, pues si la potencia de la herramienta estuviese demediada, el acceso a los contenidos curriculares resultaría deficitario y los niveles curriculares alcanzados ficticios.

Inger Ahlgren (1985)⁶, refiriéndose a los niños sordos que crecían expuestos a la lengua de signos, decía: "...el resultado de todo ello es que la mayor parte de los sordos de siete años entran en la escuela con un nivel evolutivo de lenguaje, conocimientos, emociones y madurez social que es completamente comparable con el de los oyentes de la misma edad. La única diferencia está en que los niños sordos se expresan en lenguaje de signos y los oyentes en lenguaje oral". Esta afirmación permite decir que así ocurre en el caso de los niños suecos. ¿Pero está ocurriendo lo mismo en el caso de los niños españoles que eligen la lengua de signos como primera lengua? Poder responder con precisión a esta cuestión es otro reto que se le presenta a la educación del sordo en España; sin duda se necesita de un Sistema de Evaluación que permita estimar los niveles de LSE alcanzados por los alumnos en los distintos cursos a los que

van accediendo, y valorar su eficacia de cara a acceder a los contenidos curriculares "normalizados".

No conocemos un Sistema de Evaluación estandarizado para valorar distintos niveles de desarrollo lingüístico en LSE. Y menos, un Sistema que permita establecer equiparaciones de potencialidad con los niveles de desarrollo en lengua hablada que alcanza el alumnado oyente en los distintos niveles curriculares. En el caso de los niños sordos usuarios de la LSE resulta difícil, incluso, formarse un juicio de impresión. Por dos razones. Una, porque la mayoría de los profesionales de la educación no tienen en su cabeza el modelo ideal de la lengua de signos española (LSE) correcta; y desde ese punto de partida no es posible establecer grados y repercusiones de las desviaciones que se puedan presentar. La otra razón obedece a que, a diferencia de lo que ocurre con el acto comunicativo de los parlantes en el que, aunque se acompañe su habla con gestos manuales, está muy claro lo que es estrictamente lingüístico y lo que es gestual y paralingüístico, en el acto comunicativo de los sordos "manuales" no es así, por realizarse tanto lo estrictamente lingüístico como lo gestual con el mismo órgano ejecutor fundamentalmente, las manos.

Ambos aspectos favorecen la comunicación, pero es el aspecto estrictamente lingüístico el que aporta precisión y

⁶ Inger Ahlgren, de la universidad de Estocolmo, "*El lenguaje de signos en casa y en la escuela para sordos*". En resúmenes de Seminario Internacional sobre Lengua de signos en la educación de los niños con dificultades de comunicación oral, organizado por la Cátedra de Psicología Evolutiva de UCM, el CIDE y el INEE. (1985).

eficacia a los mensajes que se quieren transmitir. Cuando hablamos de lo estrictamente lingüístico nos estamos refiriendo a la necesidad de que se usen signos lingüísticos pertenecientes al “Lexicón” de la LSE y respetando las normas flexivas y estructurales de dicha lengua, por realzar también la importancia de dominar los aspectos morfosintácticos para conseguir esa comunicación eficaz que se necesita para acceder a los contenidos curriculares. Lo contraponemos así a aquellos aspectos concomitantes del acto comunicativo, no lingüísticos, a los que llamamos gestos.

Alertamos de que “mover las manos” a la hora de comunicarse no significa necesariamente ser buen usuario de la lengua de signos. Puede ser útil para satisfacer ciertas necesidades comunicativas y uno corre el riesgo de afirmar que quien así actúa, domina la lengua de signos; pero para poder emitir un juicio sobre la eficacia de tales actos comunicativos es necesario distinguir cuánto hay de “gesto” y cuánto de “signo lingüístico”, cuánto hay de “mimo” y cuánto de “uso reglado”, y si, en esas proporciones, podrá usarse eficazmente para acceder a los contenidos curriculares.

Dado que en la situación actual los juicios sobre el nivel del alumno en LSE corren el riesgo de la subjetividad, volvemos a reiterar la necesidad que existe en los enfoques bilingües de un Sistema de Evaluación de la LSE por niveles, un Sistema que permita estimar si el nivel alcanzado es adecuado y equipotencial al alcanzado por los alumnos oyentes a la hora de acceder a los distintos niveles curriculares.

CONCLUSIONES.

El futuro de la Sociedad está en su educación. Y en una educación de calidad está el futuro del Sordo. Desde luego, mejorar su calidad de vida pasa por mejorar su atención educativa y esto obliga a afrontar con ánimo renovado este gran reto: Proporcionar a la persona sorda tempranamente una lengua, la que sea (la LSE, la lengua española, la lengua...), que le permita comunicar y pensar, penetrar en el sentido del mundo físico y social en que vive, y penetrar en su propio mundo personal. También necesita esa lengua como instrumento eficaz de acceso a los contenidos curriculares.

Teniendo en cuenta que existen periodos críticos para la adquisición de la lengua y que la vía auditiva es la que, evolutivamente, se muestra como la más favorecedora para ese fin, queremos dejar constancia de que las nuevas tecnologías, en especial los implantes cocleares, realizados tempranamente, proporcionan a las personas sordas audición suficiente como para adquirir la lengua oral mediante exposición intencionada a ella y siguiendo un proceso casi similar a la del niño oyente. Siendo así los hechos, rechazar o postergar el implante coclear supone renunciar a irrepetibles oportunidades de adquirir tempranamente la lengua oral y lo que eso comporta.

La escolarización de los niños sordos implantados tempranamente en entornos educativos orales favorece igualmente ese proceso de adquisición de la lengua oral y de ver así atendida su necesidad prioritaria. En esos centros, además de

actuaciones intencionadas para facilitar la incorporación de la lengua oral, hay oportunidades constantes de exposición a ésta y de ver favorecida su incorporación espontánea. Si el paso de los años confirman y generalizan a la mayoría de los sordos prelocutivos, tempranamente implantados, los esperanzadores resultados que ya se están alcanzando, es probable que esta sea la línea de intervención medico-educativa que se haga preponderante y tome fuerza esa frase que ya se empieza a oír: “los implantes cocleares marcan un antes y un después en la educación del sordo.

Existen, no obstante, alumnos sordos que siguen necesitando de la lengua de signos y otros que, por razones personales, optan porque dicho código sea su primera lengua. Se justifica, pues, que la Administración ofrezca entornos educativos de distinta orientación para que los sordos puedan ser escolarizados según sus necesidades y sin despreciar las opciones personales.

Por último, si la primera lengua del sordo hubiese sido la LSE, también necesita alcanzar una competencia lingüística suficiente en el idioma en que estén escritos los textos escolares, la cultura y todos los saberes de su entorno. Es la base para que de un paso adelante en el terreno de la comprensión lectora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asensio, M. (1989). *Los procesos de lectura de los deficientes auditivos*. Tesis doctoral: Facultad de Psicología de la UAM.

Colin, D. (1980). *Psicología del niño sordo*. Barcelona. Toray-Masson.

Conrad, P. (1979). *The deaf schoolchild. Language and Cognitive Function*. London. Harper and Row.

Domínguez, A.B.; Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos. Perspectivas y Respuestas educativas*. Málaga, Aljibe.

Fernández Viader, P. y Pertusa Venteo, E. (2004). *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona. Universitat de Barcelona. Publicacions i Edicions.

Furth, H.G. (1981). *Pensamiento sin lenguaje*. Madrid. Marova. Versión inglesa: (New York, 1966).

González, A.M. y Altrs. (2004). Deficiencia Auditiva: Experiencia comunicativa, lenguaje y teoría de la mente. *Rev. FIAPAS*, N° 99.

Manrique, M. y Huarte, A. (2001). *Implantes cocleares en niños*. Barcelona. Masson.

Manrique, M. y otros. (2003). “Resultados en implantados prelinguales: Implantación coclear en el periodo crítico auditivo”, en *Prótesis implantables en Otorrinología*. Barcelona. Sociedad Española de Otorrinolaringología y Patología Cerviño-Facial.

Marchesi, A. (1980). *Influencia de variables educativas, sociales y lingüísticas en el desarrollo de los sordos*

El futuro de la educación del sordo. Y mientras, algunos retos, necesidades y demandas del presente

profundos. Madrid. Fundación General Mediterránea.

Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid. Alianza Editorial.

Marchesi, A. et al. (1979). *Estructura combinatoria y comprobación de hipótesis en adolescentes sordos profundos*. Ponencia en las 1ª Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid.

Meadow, K.P. *Deafness and child development*. California. Edward Arnold.

Myklebust, H. R. (1975). *Psicología del sordo*. Madrid. Fundación General Mediterránea y Editorial Magisterio Español. Versión inglesa: (New York, 1960).

Oleron, P. (1972). *Langage et developpement mental*. Bruxelles. Dessart.

Pinter, R. y Reamer, J.F. (1920). A mental and educational survey of schools for the deaf. En *American Annals of the Deaf*, 65, 451.

Torres, S., Rodríguez, J. M., Santana, González, A. (1995). *Deficiencia Auditiva. Aspectos Psicoevolutivos y Educativos*. Archidona (Málaga), Aljibe.

VV. AA. (2004). *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva*. Madrid. FIAPAS.

Wood, D. (1983). El desarrollo lingüístico y cognitivo en los deficientes auditivos. En Schaffer comp. *El mundo social del niño*. (pags. 201-221). Madrid. Aprendizaje Visor.