

# UN ESTUDIO CUALITATIVO DE LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS DEL ALUMNADO SORDO. ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

VÍCTOR M. ACOSTA RODRÍGUEZ  
*Universidad de La Laguna*

En este artículo analizamos los principales problemas encontrados en la educación del alumnado con sordera con el propósito de generar líneas de acción y pautas prioritarias para una intervención contextualizada. Los resultados indican que, con mucha frecuencia, las personas sordas encuentran enormes barreras para educarse en centros de integración, sugiriéndose ir hacia planteamientos sostenidos sobre las bases del bilingüismo y biculturalismo (*BiBi*).

**Palabras clave:** *Sordera, Integración, Rehabilitación, Bilingüismo, Biculturalismo.*

## Introducción

La educación de las personas sordas sigue siendo un tema muy polémico entre los distintos profesionales del campo educativo. Son numerosas las investigaciones acerca de las ventajas y los inconvenientes que reporta su integración escolar en relación con su desarrollo intelectual, lingüístico, emocional y social (Moore y Meadow-Orlans, 1993; Moore, 1996; Emerton, 1998; Holcomb, 1998). Al parecer, aunque la integración ha supuesto un incremento del rendimiento escolar para muchos niños sordos, también se entiende que la mayoría de ellos no alcanzan la autoestima necesaria cuando conviven con alumnos oyentes, mostrándose generalmente como sujetos inadaptados. Además, se cree que las oportunidades de aprendizaje y la socialización mejoran notablemente en función del grado de pérdida auditiva, es decir, sólo los alumnos con pérdidas auditivas

leves y moderadas parecen obtener beneficios educativos claros. Por ello, algunos autores como Emerton (1998), Meath-Lang (1998), Domínguez (2001) o Domínguez y Alonso (2004) consideran que la escuela no está dando una respuesta adecuada ni al acceso lingüístico a los aprendizajes escolares ni a las posibilidades de interacción social con sus iguales, constatándose cómo los profesores hablan en sus clases, escriben en la pizarra, realizan conversaciones, etc., mientras que el alumno sordo tiene una comunicación muy limitada, no participa en la mayoría de las discusiones que tienen lugar en el aula y le cuesta mucho trabajo integrarse como un miembro activo en las situaciones de trabajo en grupo. Todo ello contribuye a un incremento de las dificultades del alumnado sordo para acceder al conocimiento, tanto académico como social, pues son demasiadas las barreras que le impiden una interacción normal tanto dentro como fuera del aula (Foster, 1998: 122).

Victor M. Acosta Rodríguez

Hasta ahora, ha sido muy frecuente tomar como objetivo principal en la educación de los sordos la adquisición de la lengua oral. Sin embargo, esta opción deja de lado dos hechos sustanciales en la construcción de los sordos como sujetos educables. En primer lugar, se ha obviado que la educación es un proceso de goce y disfrute, en el que se logra un desarrollo personal y se dota de autonomía a sus propias vidas. En segundo lugar, el aprendizaje del lenguaje puede ser una parte importante de este proceso, pero no puede reemplazar totalmente la consecución de otros objetivos, la realización de otras vivencias. En su enorme empeño porque el sordo adquiriera el lenguaje hablado, los

educadores pierden de vista la perspectiva pragmática del lenguaje. Se enfatiza únicamente la función social del mismo que permite comunicarse a oyentes y sordos, pero se olvida, frecuentemente, que el lenguaje es al mismo tiempo un medio poderoso para estimular y desarrollar el pensamiento, un vehículo para imaginar y para transformar nuestros deseos en proyectos y planes de acción y una herramienta fundamental para hacer de las personas sujetos culturales (Vigotsky, 1997). Como nos recuerda Booth (1997: 162), el principal problema que tienen los niños sordos es que se intenta llevar a cabo su educación a través de la lengua oral, olvidándose de su sordera.

**TABLA 1. Fases, objetivos y estrategias metodológicas del estudio**

Fases	Objetivos	Estrategias metodológicas
Preparatoria	Revisión de estudios e investigaciones con sordos	Análisis documental de las investigaciones Valoración de la información analizada
	Delimitación de las áreas del estudio	Concreción de las principales áreas
	Elaboración de instrumentos para la recogida de los datos	Elaboración de los guiones para las entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión
Trabajo de campo	Selección de la muestra	Estudio de las características generales de la población sorda en la provincia de Santa Cruz de Tenerife
	Contacto inicial	
	Obtención de los datos	Realización de las entrevistas y grupos de discusión
Análisis	Análisis e interpretación de los datos Presentación de los resultados Informar de los datos Conclusiones	Transcripción y análisis Categorización de los datos Descripción e interpretación de los resultados
	Valoración de las dificultades encontradas en la realización de este estudio	Valoración de los resultados
	Elaboración de las conclusiones	Discusión de las conclusiones
	Propuestas de actuación	Discusión de propuestas de actuación Elaboración del informe

Con el actual escenario educativo marcado por la incertidumbre y los resultados poco alentadores alcanzados en la educación de los sordos, me ha parecido oportuno la realización del estudio que se presenta a continuación. Éste se sitúa en una línea de investigación que analiza las características de las personas sordas con el propósito de mejorar sus posibilidades reales de inclusión educativa y social, es decir, se trata de obtener un *corpus* de conocimiento que pueda ser el punto de partida para pensar en cómo mejorar la inclusión de las personas sordas en la escuela y en la comunidad social.

El objetivo principal es efectuar un análisis de los problemas de los sordos a lo largo de su escolarización; todo ello como punto de partida para la elaboración de propuestas válidas de intervención.

## Método

Para responder al objetivo anterior se ha diseñado la presente investigación estructurada en diferentes fases. Un resumen de éstas, así como una relación de sus principales objetivos y de las estrategias metodológicas, se recogen en la tabla 1.

## Muestra

La muestra final contó con una representación de todas las personas implicadas en la educación del alumnado con sordera. Un resumen de

las personas que han participado en este estudio se expone en la tabla 2.

## Procedimientos de recogida de la información

Los procedimientos utilizados para la recogida de la información fueron los siguientes: entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

A modo de resumen, en la tabla 3 se expresan los aspectos más notables de la recogida de información a través del procedimiento de la entrevista.

También se llevaron a cabo un total de 6 grupos de discusión; un resumen de sus principales características se recoge en la tabla 4.

## Procedimiento de análisis

La naturaleza de los distintos procedimientos utilizados en la recogida de información ha llevado a realizar un análisis por medio de técnicas cualitativas sobre el contenido de las entrevistas y de los grupos de discusión. En primer lugar, después de transcribir las entrevistas y los grupos de discusión grabados en vídeo, el análisis ha sido realizado a partir de la elaboración de un sistema de codificación en categorías. En segundo lugar, los resultados obtenidos por los diversos procedimientos de recogida de

**TABLA 2. Personas que constituyen la muestra aceptante de este estudio**

Profesores de Centros de Integración de Tenerife de D.A.	Logopedas de Centros de Integración Preferente de D.A.	Equipos Psicopedagógicos de Santa Cruz de Tenerife	Profesionales de la salud	Intérpretes L.S.E.	Padres de niños sordos	Personas sordas	Personas vinculadas al mundo laboral
14	8	4	2	2	24	19	4

Victor M. Acosta Rodríguez

TABLA 3. Cuestiones más relevantes de la recogida de datos a través de las entrevistas

Entrevistadores	• Dos personas muy relacionados con el mundo de los sordos
Temporalización	• Se formalizaron entre los meses de enero y junio de 2001 • La duración media de las entrevistas ha sido de una hora y media aproximadamente • Se efectuaron en diferentes momentos del día en función de la disponibilidad de los entrevistados. La mayor parte de las personas sordas preferían ser entrevistadas a última hora de la tarde o por la noche
Lugar	• Fueron ejecutadas en distintas localidades de la isla de Tenerife (La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, Tegueste, Tacoronte, Puerto de la Cruz, Icod de los Vinos, Arafo) • Tuvieron lugar en espacios diferentes: Universidad de La Laguna, Asociaciones de Sordos, domicilios particulares, centros educativos, empresas, clínicas
Forma de establecer el contacto	• Fundamentalmente a través del Equipo Específico de Atención de Discapitados Auditivos de la provincia de Santa Cruz de Tenerife. También por medio de la Federación Sordos Canarias y de Fundación Canaria Sordos • Llamadas telefónicas, cartas y reuniones, siempre que se tratara de personas oyentes • Con las personas sordas se contactó mediante cartas, fax, servicio de intermediación del IMSERSO y reuniones frecuentes • Hay que destacar que muchos de los encuentros concertados con las personas sordas resultaron frustrados
Número de entrevistas	• Se realizaron 25 entrevistas
Tipos de entrevistas	• Semiestructurada • En profundidad
Observaciones	• Se utilizó Lengua de Signos y Lengua Oral

datos han sido triangulados (Santos, 1998; Stake, 1998). A este respecto cabe señalar que se procedió en un doble sentido. Por un lado, considerando el mismo procedimiento y distintos informantes sobre las mismas categorías; por otro, se ha tenido en cuenta las mismas categorías con procedimientos diferentes.

## Resultados

La educación de las personas sordas ha estado marcada por un movimiento pendular. Hace doscientos años a los sordos se les educaba como personas que eran perfectamente capaces de tener un desarrollo personal adecuado. Luego ha venido un periodo histórico de total aislamiento de los sordos durante el cual se les ha asociado con una serie de estereotipos y conductas negativas fomentadas también desde la propia escuela (Acosta, 2003; Acosta, 2005). Pero veamos cómo son educados en la actualidad.

## Las dificultades en la integración escolar

Por medio de la integración escolar se ha intentado que los sordos dejaran la exclusión a la que han estado sometidos durante tantos años. Efectivamente, una razón de peso para la integración de los sordos era que con ella se conseguía una mayor interacción con sus compañeros oyentes. Sin embargo, los resultados de este estudio no sólo no confirman este extremo sino que además señalan las numerosas dificultades con las que tropiezan los alumnos con sordera severa y profunda para su integración escolar.

Seguramente, una de las funciones más importantes de las escuelas es la de ofrecer oportunidades para el desarrollo social, creando un terreno propicio para las interacciones sociales y consecuentemente para las relaciones y la creación de vínculos con los compañeros. A través de los contactos regulares que tienen lugar en la escuela, los alumnos intentan ser aceptados como miembros de un

**TABLA 4. Cuestiones más relevantes de la recogida de datos a través de los grupos de discusión**

Número de grupos de discusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un total de seis grupos</li> </ul>
Composición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se utilizó el criterio de homogeneidad agrupando por separado a los padres —diferenciando entre los que tenían hijos sordos y los que habían realizado implantes cocleares—, a los educadores y a los sordos. También existía cierta heterogeneidad en los grupos; así por ejemplo, entre los educadores los había de la etapa de infantil, primaria y secundaria, pero también estaba presente el equipo directivo o los especialistas en Audición y Lenguaje</li> <li>• Resultaron mucho más estables los grupos de personas oyentes (entre 6 y 12 personas) que los de personas sordas (entre 5 y 7 personas)</li> </ul>
Forma de establecer el contacto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación escrita y telefónica</li> <li>• Fax</li> <li>• Servicio de Intermediación del IMSERSO</li> <li>• Reuniones previas</li> <li>• E-mail</li> </ul>
Duración de la discusión en el grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre una y dos horas de duración cada una de las sesiones</li> </ul>
Lugar de celebración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna</li> <li>• Colegio</li> <li>• Domicilio particular</li> </ul>
Funciones del moderador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pequeña charla de presentación, donde se establecen normas de funcionamiento, se tranquiliza a los participantes y se crea un ambiente cálido y amistoso</li> <li>• Plantear los temas y moderar</li> <li>• Fomentar el debate</li> <li>• Canalizar la producción del discurso</li> <li>• Conducir la sesión en un ambiente relajado que permita expresarse en libertad</li> <li>• Tratamiento adecuado de los silencios</li> <li>• Favorecer la participación de todo el grupo</li> </ul>
Registro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo, sistema 8 mm</li> </ul>
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se utilizó lengua de signos y lengua oral</li> </ul>

grupo, creándose al mismo tiempo verdaderas amistades.

Pues bien, los resultados de esta investigación muestran cómo una buena parte de los sordos que se encuentran integrados en las aulas padecen situaciones de auténtico aislamiento social, de soledad y de rechazo, circunstancias que, obviamente, no son las propicias para conseguir el objetivo de mejorar las relaciones sociales con sus compañeros oyentes. Si esto es lo común en el aula, fuera de ella, donde se producen más interacciones verbales, casuales y espontáneas, los alumnos sordos tienen aún mayores dificultades.

El pasaje que se presenta seguidamente tiene por objetivo ilustrar lo comentado anteriormente:

«Yo lo que recuerdo especialmente de cuando era pequeño está relacionado con la gran marginación en la que vivía. Mi primera infancia la recuerdo como un intento por incorporarme al mundo de los oyentes y un sentimiento de rechazo absoluto, no podía acceder a los oyentes [...]. Yo recuerdo que había una enorme marginación por parte de los compañeros oyentes. Me sentía perdido..., y el profesor me trataba como un oyente» (Entrevista nº 21-Sordo. Federación Sordos de Canarias; en adelante Fasican).

Victor M. Acosta Rodríguez

Esta última reflexión nos muestra un panorama muy preocupante, que mina uno de los objetivos principales de la integración escolar: las relaciones normalizadas entre sordos y oyentes.

**Profesores y logopedas:  
¿tienen la formación necesaria?**

Una dificultad que afecta al proceso de integración escolar, tal y como se desprende del presente estudio, viene dada por las lagunas en la formación de los profesionales de la educación, y más concretamente de los profesores tutores y de los especialistas en audición y lenguaje. Frecuentemente, los profesores de los centros dejan la educación del sordo en manos de los logopedas, circunstancia que les exige de comprometerse con la discusión e introducción de cambios en el currículo y en la propia organización escolar. Esta situación es un elemento más que contribuye al fracaso de la integración escolar del alumno sordo, ya que el profesorado en su conjunto es incapaz de diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje, de realizar las oportunas adaptaciones curriculares y llevar a cabo un trabajo colaborativo.

**Las políticas y las prácticas educativas:  
¿confusión o coherencia?**

Las decisiones políticas que se toman en relación con la integración de los alumnos sordos están marcadas por la ausencia de líneas generales de actuación que sean comunes para todos los centros educativos. La siguiente cita resume bastante bien esta situación:

«... algo que debería ser previo, te encuentras con un Centro Preferente y muchas veces en las reuniones de coordinación que teníamos decíamos: pero vamos a ver, de Preferente qué tenemos, a parte de nosotros, ¿sabes?, puesto que no había nada más, o sea la figura de... el recurso personal adicional y a lo mejor algo de material específico [...]. No hay una acción... y sobre todo un

referente que tú digas, mira, esto está aquí, y por aquí van los tiros y vamos todos en el mismo sentido, y hay un planificación desde arriba [...]. Yo creo que hace falta, sobre todo ver una planificación... sería y como muy estructurada, sobre todo en... en el trabajo de estos niños en el que si no te estructuras y si no hay una incidencia...» (Entrevista nº 10-Logopeda).

Cuando no existe una idea clara de cuál debe ser la educación que deben recibir los alumnos sordos, se recurre frecuentemente a situaciones de improvisación y a introducir innovaciones que responden más a las modas y a la imitación de las experiencias que se llevan en otros lugares, que a una verdadera política de tratamiento de la sordera desde la óptica de la diversidad. Un buen ejemplo de ello son los comentarios hechos en un grupo de discusión compuesto por padres de niños sordos:

«... lo que no quiero es que se estén haciendo experimentos, ¡Dios mío!... No estoy de acuerdo con que se siga experimentando... Y tengo la impresión, desde que mi hija es sorda y desde que conozco este mundo, de que cada dos por tres aparece un iluminado y... se le ocurre una historia... la Consejería durante una época con los SUVAG, luego el Bimodal, y ahora, ¡otro experimento: el bilingüismo! ¡Dios, ya es hora de que...» (Grupo Discusión nº 2-Padres).

Un segundo problema viene dado por las enormes barreras de comunicación existentes en los centros. Éstas se ponen de manifiesto en un doble sentido. Por un lado, en la ausencia de señales visuales que ayuden a los sordos a tener la información necesaria para poder entender las normas que establecen el funcionamiento de la vida en la escuela. Por otro, en que con cierta frecuencia, el número de alumnos sordos en un centro es muy limitado.

Las consecuencias de las barreras de comunicación se hacen patentes dentro de las aulas. En ellas, el panorama que se describe es el de un profesor que intercala su habla con la escritura

en la pizarra y un alumnado sordo que no participa en la discusión con el resto del grupo ni suelen plantear dudas o preguntas al profesor. La siguiente cita extraída de un grupo de discusión en el que participaron personas sordas intenta ilustrar estos comentarios: «... el profesor en clase parecía un loro...» (Grupo Discusión nº 6-Jóvenes sordos).

Lo anterior hace que los alumnos sordos se muestren incapaces de acceder a la gran cantidad de conocimiento —tanto académico como social— que es adquirido a través de las conversaciones informales entre los alumnos tanto dentro como fuera de la clase. Pero además impide a estos alumnos cualquier posibilidad para el trabajo en grupo, situación todavía mucho más problemática, ya que la interacción tiende a ser mucho más espontánea y abierta.

Por otra parte, si bien las actividades extraescolares están reconocidas como vehículos para el desarrollo de los alumnos en una gran variedad de áreas (que incluyen aquellas asociadas con el desarrollo físico, emocional, social e intelectual), a menudo la participación de los alumnos sordos en este tipo de actividades está muy limitada por las enormes barreras de comunicación entre los alumnos y entre los alumnos sordos y sus monitores oyentes (por ejemplo, entrenadores de deportes).

Las dificultades en la comunicación frecuentemente también reducen a los alumnos sordos sus oportunidades para desarrollar amistades con sus pares oyentes. Las conversaciones con los compañeros oyentes se limitan a menudo a «hola y adiós».

«... los sordos no tienen amigos entre los oyentes, siempre estamos los sordos juntos, porque te comunicas bien por medio de la LSE, con otros compañeros no puedes...» (Grupo Discusión nº 6-Jóvenes sordos).

Muchos informantes sordos son conscientes de que ellos en la escuela han estado completamente

perdidos, sin vida social, al no tener relaciones con los demás compañeros. Incluso muchos de ellos han expresado el rechazo a que han sido sometidos por los compañeros oyentes cuando éstos descubren sus problemas para comunicarse, tal y como queda patente en la siguiente cita:

«... los oyentes marginan a los sordos en los colegios de integración... los sordos se sienten muy mal. Cuando tu vas a un centro específico de sordos notas que las relaciones son diferentes...» (Grupo Discusión nº 5-Adultos sordos).

Una buena parte de los informantes sordos tiene la impresión de que la gente oyente simplemente no tiene la paciencia y la motivación suficientes para trabajar en situaciones donde abundan las dificultades en la comunicación, y de manera especial en aquellas que requieren de la conversación en grupo, donde la espera y la cesión del turno para comunicarse constituye un verdadero problema.

En resumen, como resultado de todo lo anterior, muchas personas sordas, informantes de este estudio, describen su experiencia en las escuelas de integración en términos de aislamiento social y académico.

El tercer problema en la política educativa es el modelo de apoyo terapéutico o clínico que prevalece en todos los Centros de Integración Preferente de Discapacitados Auditivos. Se trata de un apoyo llevado a cabo por especialistas, centrado en el alumno y basado en los problemas imputados al niño sordo. Por lo tanto, estamos ante una concepción que no resalta el valor de la diversidad, sino que se centra fundamentalmente en subrayar lo deficitario como algo que hay que remediar.

Se puede ver notoriamente cómo este apoyo se realiza en dos vertientes. En la etapa de Educación Infantil, el trabajo se centra sobre todo en estimular el lenguaje oral en el niño sordo, de tal forma que se compensen sus limitaciones comunicativas, entendiendo por éstas el habla

y la escucha. A partir de la Educación Primaria y durante toda la Educación Secundaria se intenta apoyar primordialmente los contenidos que se dan en el aula, pero trasladando a los niños a la sala de logopedia. Aunque la mayoría de los entrevistados manifiesta que el niño sordo en el aula se entera de bien poco de lo que en ella está ocurriendo, nadie se cuestiona el papel del aula ordinaria en la enseñanza de estos alumnos. Se trata, en definitiva, de un modelo que potencia la exclusión del alumnado sordo que, lejos de llevar una relación normalizada dentro de las aulas, es visto como un sujeto con dificultades que el profesor tutor no acierta a resolver adecuadamente. El tutor actúa siempre mirando al especialista, sin modificar sustancialmente su acción en el aula. El siguiente pasaje extraído de un grupo de discusión en el que participaron profesionales de la educación intenta ilustrar lo dicho:

«... el niño sordo debe pasarse muchas horas con la especialista en sesiones de logopedia, con un trabajo sistemático, para que luego puedan llegar al aula y tener una comprensión, y una adquisición de vocabulario...» (Grupo Discusión nº 4-Educadores).

Al ser un apoyo centrado en la sordera como un déficit, no se realiza ningún análisis de tipo curricular, organizativo o social. Quien tiene que cambiar es el sujeto sordo, la escuela debe permanecer como siempre.

#### ¿Adaptaciones Curriculares o Programas de Desarrollo Individualizados?

En general predomina una concepción técnica del currículo, que resta el poder de decisión y reflexión que tienen los agentes educativos y donde se diferencian claramente las funciones entre especialistas, quienes sitúan los problemas en las limitaciones del alumnado sordo. Éste permanece excluido de los acontecimientos que ocurren regularmente en las aulas —se encuentra como si estuviera ausente— y luego

se tratan de remediar las cosas mediante el trabajo del técnico-especialista.

Un exponente claro de lo anterior queda reflejado en la concepción que se tiene de la Adaptación Curricular Individualizada (ACI), contemplada más como una práctica docente meramente discursiva y retórica que como una experiencia inclusiva, entendiéndose como un problema de carácter técnico de saber cumplimentar un nuevo tipo de documento y de cómo llevar a cabo una propuesta puntual con el alumno sordo.

Cuando se habla de la ACI existe un predominio claro del modelo deficitario en la definición de las necesidades educativas especiales (n.e.e.). Éstas no se establecen en relación al contexto y al grupo, por lo que no se tienen en cuenta las peculiaridades de cada alumno en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje ni las singularidades de la vida del aula o del propio centro. Se parte exclusivamente de la idea de la sordera como déficit, concepto en ocasiones sustituido por el de n.e.e.

Se habla de la ACI como una medida excepcional que no tiene incidencia alguna en un cambio en las prácticas de enseñanza, presentándola como una respuesta individual a los problemas de aprendizaje de los alumnos sordos, circunstancia que pone en evidencia la existencia de dos sistemas paralelos de enseñanza dentro de los Centros de Integración Preferente de Alumnos con Discapacidad Auditiva. Las siguientes citas intentan reflejar estos comentarios:

«... los sordos no son iguales a los niños normales... porque yo tengo que hacer una programación específica...» (Grupo Discusión nº 4-Educadores).

«...con los sordos no puedes trabajar en grupo, ni siquiera en pequeños grupos, casi todo lo tienes que hacer uno a uno...» (Grupo Discusión nº 4-Educadores).



Otro aspecto destacable es que el referente utilizado para llevar a cabo la ACI suele ser la Programación de Aula, sin reflexionar seriamente si se debe partir del currículo prescriptivo o del Proyecto Curricular de Centro o de Etapa. La consecuencia, en el caso de los alumnos sordos, es primar más unas áreas sobre otras —especialmente la Lengua—, reduciendo los contenidos y los objetivos, y las experiencias del alumno dentro del aula, no teniendo en cuenta elementos tan importantes como la heterogeneidad de actividades o de estrategias metodológicas. Cuando se habla de la ACI se nota el predominio de lo estrictamente academicista, limitándose a contenidos conceptuales, nunca se piensa en procedimientos y actitudes que estarían más relacionados con el desarrollo personal como las habilidades sociales o los valores.

La ACI se traduce en la práctica en una herramienta de naturaleza técnica que realiza fundamentalmente el especialista en Audición y Lenguaje, muy lejos de una concepción de trabajo en equipo o de entender las n.e.e. desde una acción colaborativa.

El siguiente pasaje ilustra la concepción que predomina de lo que debe ser la ACI:

«... Se le hacen las adaptaciones... generalmente compartiendo con el profesor de área, pero generalmente si hay que hacerle una adaptación se la hacemos nosotras mismas pues... bajándoles los contenidos y los objetivos y... tratando de aclararle el vocabulario...» (Entrevista nº 8-Logopeda).

#### **Uso del lenguaje: lenguaje oral, lenguaje de signos y lectoescritura**

La concepción que se tiene del uso del lenguaje es claramente rehabilitadora: la mayor parte del tiempo, especialmente durante los primeros años de escolarización, se dedica al aprendizaje de un solo lenguaje —obviamente el oral— y de una sola modalidad —la auditivo-verbal—. Esta manera de entender las cosas parece irle bien a los sujetos hipoacúsicos, pero resulta un auténtico

fracaso cuando se lleva a cabo con los alumnos sordos-severos y profundos. Lo paradójico de esta realidad es que, a pesar de los evidentes fallos, no se proporcione a los sordos otros lenguajes alternativos, otros modos de comunicación.

Estas circunstancias tienen consecuencias especialmente dramáticas pues impiden cualquier posibilidad de desarrollo personal, profesional y social a las personas sordas. Lo que no deja de resultar incongruente es que mientras a otras personas con problemas graves en la comunicación se les brinda la posibilidad de usar otras formas de comunicarse, a los sordos se les venga negando sistemáticamente.

El dominio de la concepción audiológica en la sordera (Acosta, 2003) hace prevalecer el criterio de que al no estar afectados los órganos del habla en las personas sordas, éstas pueden hablar perfectamente, independientemente de que la experiencia de los propios sordos demuestre que se trata de un hecho de gran dureza que además les provoca un retraso considerable en su comunicación y en su desarrollo general. Las derivaciones de todo ello son recogidas en la siguiente cita perteneciente a las opiniones de un informante sordo:

«Sí, era fácil; bueno hablar sí, pero no perfectamente. El porqué tampoco lo sé, tal vez sea suerte y haya podido aprender a hablar por fortuna. No lo sé. Pero lo que es la modulación no es perfecta. Pero lo que sí sé es que he sufrido bastante, porque han sido muchas horas de adiestramiento. El resultado yo pienso que ha sido negativo, porque he aprendido a hablar, a articular la voz, pero de conocimientos nada de nada, lo que es la base nada de nada. Todo lo que me han enseñado se me ha olvidado. Sólo se han centrado en que hable. Y después en la sociedad cuando he tenido que hacer algo me he encontrado con barreras porque no entiendo nada... Sí, hay mucha dificultad. Ahora me he dado cuenta de que he aprendido a hablar, pero después en la calle cuando hablo con otras personas, no me entienden, no comprenden lo que les digo. Depende un poco de las personas. Hay algunos que sí están acostumbrados a estar con

*Victor M. Acosta Rodríguez*

sordos, pues no tienen dificultad, pero otros en cambio no tienen ni idea de lo que les estoy diciendo, entonces tengo que escribirlo...» (Entrevista nº 24-Adulto sordo).

Una de las consecuencias más negativas de la política monolingüe que ha prevalecido en los centros educativos que integran alumnado sordo es su gran fracaso en el aprendizaje de la lectoescritura. Muchos de estos alumnos tienen un lenguaje oral muy pobre, no pudiendo tan siquiera comprender la información de textos muy simples. Pero al mismo tiempo, la mayor parte de ellos no han tenido nunca la oportunidad de aprender a leer y a escribir con un profesor que conozca la lengua de signos.

Las consecuencias de un mal aprendizaje de la lectoescritura lleva al alumno sordo a un más que seguro fracaso escolar; los informantes de este estudio comentan en su gran mayoría que una buena parte de los sordos acaba la escolaridad siendo prácticamente analfabetos.

Efectivamente, tanto la comprensión lectora como las habilidades en escritura son básicas para poder acceder al mundo del trabajo y participar en la sociedad en general.

La lectoescritura permite al sordo no sólo poseer una herramienta instrumental —tener un lenguaje para obtener el permiso de conducir o para aprender una profesión—, sino que le sirve como instrumento para una mayor integración. Las personas sordas suelen usar el lenguaje escrito de manera indirecta con fines integradores. Por ejemplo, a través del teléfono de texto o de cartas escritas ellos pueden comunicarse con sus amigos o mantener relaciones en los lugares de trabajo habituales.

### **Colaboración familia-escuela**

En líneas generales se puede afirmar que las familias de las personas sordas no participan activamente en la educación de sus hijos,

hecho que se explica de una doble manera. Por un lado, los padres se consideran receptores pasivos de la política educativa que es diseñada por la Administración Educativa, a la vez que existe un sinfín de barreras que impiden la colaboración estrecha entre los profesionales y las familias. Por otro, tenemos la opinión de los profesionales, quienes entienden que la participación de los padres se queda en una cuestión meramente formal, dada su enorme pasividad ante los avatares de la vida escolar. Las citas que se incorporan a continuación ilustran este comentario:

«... en infantil y primaria había más contacto con el profesorado... En secundaria casi no puedes ir al centro y, cuando vas te cierran la puerta y ahí no puedes entrar... Por ejemplo, no puedo ver dónde está mi hija sentada. En el instituto está prohibido entrar...» (Grupo Discusión nº1-Padres).

«... generalmente los padres no acuden al centro, pero ni los que tienen hijos sordos ni los de los oyentes. Convocas una reunión y vienen 2 o 3 padres...» (Grupo Discusión nº 4-Profesionales Educación).

Lo que sí parece quedar claro es que los centros no tienen ningún tipo de iniciativa planificada para potenciar la colaboración educativa con la familia.

### **¿Existe en los centros un proyecto compartido?**

La concepción audiológica y médica de la sordera hace extender el pensamiento de que lo importante en la educación de los sordos es su rehabilitación; y obviamente nadie mejor para ello que el especialista en audición y lenguaje.

En este sentido, los Centros de Integración Preferente de Discapacitados Auditivos no funcionan como una comunidad escolar que afronte la tarea de ajustar el currículo a las exigencias de su propio alumnado sordo, tomando como

referencia sus peculiaridades, personales y contextuales. No existe una propuesta integral que dirija el proceso de intervención psicopedagógica en cada uno de estos centros, y en la cual se pudieran enumerar las notas de identidad del centro, los objetivos que se desean conseguir y su estructura organizativa. Algunas citas reflejan esta situación:

«... Aquí se está trabajando, no sé si, creo que faltaba un aspecto, faltaba... Estos años se ha estado trabajando en este tema y bueno sé... la parte de necesidades educativas especiales, se estaba elaborando también, un poco como globalmente, o sea, no sólo específica de sordos, se hacía globalmente, aquí está el aula de programación terapéutica y entonces se hacía globalmente para el alumnado de n.e.e., y se hacía un apartado especial para alumnos sordos. Sobre todo qué aspectos tiene que tener en cuenta el tutor a la hora de intervenir con los sordos pues, en la dirección de la mirada, cómo comunicarse con él. Algunos aspectos básicos es lo que hay en ese sentido, faltaba también algún aspecto que concretar de evaluación, por lo visto en concreto. Y luego lo que se hace es que cada año, como se manda un plan de trabajo que se elabora, pues yo lo que hago es un plan de trabajo un poco la programación, o los aspectos que yo... que se trabajan y eso» (Entrevista nº 2-Logopeda).

«... Bueno en realidad lo que queda recogido en el PEC y el PCC es una cuestión muy general, muy amplia...» (Entrevista nº 3-Logopeda).

Se deja sin respuesta a muchas cuestiones que son esenciales para la educación de las personas sordas: valores que se pretenden respetar y desarrollar, qué se entiende por cultura, cómo se plantea la educación de los sordos, qué pautas organizativas de centro y aula es necesario adoptar para garantizar la atención a estos alumnos, qué medidas metodológicas se aplicarán en el aula, etc.

Cuando no se asume un proyecto común por parte de todos los profesionales de un centro

educativo, se da paso a los posicionamientos individuales y fragmentados, en los que es el especialista quien asume toda la responsabilidad en la educación de las personas sordas. La siguiente cita intenta ilustrar estos comentarios:

«... No se sabe que hay niños sordos, mucha gente, tu pregunta por ahí, pero mucha gente de este centro no sabe ni tan siquiera que hay niños sordos en el colegio... Bueno, ¿y los de secundaria? Bueno, los de secundaria no saben que hay sordos en este colegio, seguro. Bueno, sí, al profesor que le toca el sordo, sí lo sabe, pero el resto ni idea. Yo creo que existe poca información, la gente no está debidamente informada... creo yo» (Entrevista nº 4-Profesora).

#### **Existe insatisfacción, pero... ¿cuáles son las alternativas?**

Como ha quedado patente, una buena parte de los informantes dicen sentirse insatisfechos con la integración escolar de las personas sordas. Ante esta situación se ofrecen básicamente dos alternativas: la creación de centros específicos de sordos y el impulso de una educación bilingüe desde los propios Centros de Integración Preferente de Discapacitados Auditivos.

No puede resultar insólito que dado el enorme impacto que tienen en la vida de los sordos las enormes barreras de comunicación que se encuentran en los centros de integración, los profesionales de la educación, los padres y los propios sordos participantes en este estudio vean como una posible alternativa la creación de centros específicos. En éstos se cree encontrar a menudo a otros sordos con los que tener verdaderas posibilidades de conversación, de intercambio de información y de amistad, asuntos que como ya quedó dicho no pueden hacer con las personas oyentes. No es de extrañar, pues, que la mayor parte de las personas sordas que tienen familia sólo oyente, prefieran muchas veces interactuar con pares sordos utilizando la lengua de signos. Como dice una persona sorda:

Victor M. Acosta Rodríguez

«Sí, muchísimos problemas, el más importante es las barreras de comunicación... Las barreras de comunicación pueden perjudicar enormemente la salud mental de las personas sordas. Hay personas sordas que se encuentran muy mal porque han sufrido barreras de comunicación en todos los sitios en la familia, en la escuela, en el trabajo... Mira, por ejemplo, una persona que nunca habla se vuelve loco... La comunicación es fundamental para la humanidad, si no hay comunicación seríamos igual que los animales» (Entrevista nº 21-Sordo Fasican).

Muy contrariamente a la experiencia de los informantes sordos que han estado en escuelas de integración, los informantes que también han convivido en centros específicos para sordos a menudo describen una comunidad rica desde el punto de vista lingüístico en la cual tienen un acceso continuo a la comunicación —y por extensión a la información y a las relaciones de amistad—. La comunicación en estos ambientes nunca fue un problema. En la mayor parte de estas escuelas los profesores usan la lengua de signos, una práctica muy apreciada por la mayor parte de los alumnos sordos. En palabras de una persona sorda:

«Y así fue mi primera infancia hasta que pude ir a un centro específico para sordos, allí ese sentimiento de marginación y desprecio desapareció, la situación era muy diferente. Cambió todo completamente. El sordo allí era considerado como una persona y se le prestaba la atención necesaria. La mayoría de los profesores seguían mi desarrollo curricular. Luego había un seguimiento de nuestra escolarización y un control exagerado, le contaban todo lo que hacía a mis padres» (Entrevista nº 21-Sordo Fasican).

Los centros específicos también brindan la oportunidad a los sordos de desarrollar un sentido de identidad y pertenencia a un grupo. Las personas sordas necesitan a los otros sordos para llevar a cabo un proceso de socialización que se les niega en el mundo oyente. Pero además, la habilidad para comunicarse con profesores y compañeros sordos, y el sentimiento de estar conectado con

los demás es un aspecto central que se destaca en la vida de estos centros. Como recuerda esta persona sorda:

«... los alumnos sordos se sienten identificados y sin complejos de inferioridad...» (Entrevista nº 21-Sordo Fasican).

No obstante, la alternativa que se plantea como más deseable podría tener como escenario los actuales centros de integración, pero incorporando a ellos un modelo educativo bilingüe. No existe una aceptación universal de lo que significa el bilingüismo, aunque una idea bastante admitida es que se trata del uso regular de dos o más lenguajes. Por lo tanto, el bilingüismo puede ser visto como un continuo que incluye a todas aquellas personas que pueden variar considerablemente en su conocimiento lingüístico, fluidez, y en la edad en la cual ellos adquieren cada lenguaje.

Ahora bien, una propuesta bilingüe debe girar alrededor de un proyecto bien articulado en el que participe toda la comunidad educativa —que por supuesto incluye también a la propia gente sorda—; no tiene sentido poner en marcha experiencias aisladas sin un debate previo y sin una debida planificación y formación de los profesionales, las familias y los propios sordos. Lo anterior parece quedar reflejado en la opinión de este informante:

«Yo creo que por lo inmaduro y lo difícil que es poner la práctica yo haría un modelo... una experiencia piloto, es decir, que utilizaría... para construir ese modelo del que hablamos que es necesario... de los profesores, qué tipo de formación intensiva tienes que tener, cómo se distribuyen las horas en los niños... qué le vamos a exigir al asesor... cuándo va a estar el intérprete cuándo no..., hasta dónde tienen los profesores para aprender la lengua de signos... un montón de cosas que... me parece... crear a partir de la teoría sería complicadísimo más allá de sacar un esquema... un borrador que nos guíe por dónde trabajar, esa experiencia piloto tiene que servir para construir una propuesta un poquito más

sólida de ese tipo de cosas que te permitan... al año siguiente pues llevarlo a dos o tres centros con condiciones lo suficiente diferentes para... intentar legalizar los modelos, concretarlos, ¿no?» (Entrevista nº 16-Trabajador Social).

Por otra parte, parece sensato comenzar una experiencia de este tipo por la etapa de Educación Infantil, ya que se proporciona al sordo un mayor desarrollo cognitivo y, al mismo tiempo, refuerza su identidad y le ayuda a mejorar su propia autoestima.

«Si desde la Educación Infantil no se proporciona a las personas sordas un modelo bilingüe entonces será muy difícil que las personas sordas se integren en la sociedad, porque se sienten marginadas, con complejos, su identidad es débil, se dicen a sí mismas: soy una persona sorda, pero no tengo clara mi identidad... Sí, por supuesto que se puede. Se puede y se debe, porque el modelo bilingüe ayuda a las personas sordas a vivir sin ningún problema, en la sociedad en general con los oyentes y con los sordos, porque pueden conocer dos lenguas al mismo tiempo, y las personas sordas podrían hablar perfectamente gracias al método bilingüe» (Entrevista nº 21-Sordo Fascian).

En resumen, lo que se pide no es volver a los centros específicos sino mejorar notablemente la integración escolar, hecho que pasa por definir mejor qué debe ser un centro de integración para alumnos sordos. El bilingüismo puede constituir todo un reto para mejorar la educación de los alumnos sordos y un camino para sentar las bases de una educación que quiere ser más inclusiva.

## Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio muestran algunos de los caminos que se han seguido para conducir la educación de las personas sordas. Una reflexión inicial, de carácter general, nos dibuja un escenario educativo articulado en torno a tres grandes puntos. El primero nos indica que en la realidad estudiada aquí no se

ha seguido un planteamiento educativo basado en los presupuestos de la diversidad. Este dato se corrobora porque en ningún momento se han tenido en cuenta aspectos *sui generis* de los sordos como grupo minoritario, y más concretamente de su cultura y su lenguaje.

Lo anterior nos lleva a la segunda consideración, al confirmarse que las pautas seguidas para la educación de las personas sordas son las versiones exclusivas marcadas desde la política educativa realizada por personas oyentes (circunstancia muy usual en la educación de los sordos, según se desprende de trabajos como los realizados por Van Cleve, 1993 y Lang, 1994). El papel que los individuos sordos y sus comunidades han jugado hasta ahora se encuentra frecuentemente minusvalorado o totalmente excluido, y sólo parecen emerger algunos destellos —bien es verdad que a base de experiencias aisladas y nada sistemáticas— que hacen pensar que las cosas pueden cambiar en los próximos años; o que, por el contrario, éstas «se hacen de cara a la galería» (Grupo Discusión nº 2), y se sigue con un discurso absolutamente retórico.

Con todo, el tercer punto nos lleva a pensar que si se hace caso de la experiencia educativa que han tenido algunos de nuestros informantes sordos, vividas por un lado con un cierto goce y disfrute en los centros específicos, y por otro como auténticos dramas personales en situaciones de integración («mi único amigo era la pelota», Entrevista nº 23) y se pone en intersección con algunas de las corrientes teóricas recientes, quizá se podría estudiar más de una perspectiva de lo que ha sido la educación de los sordos en los últimos años, no con el afán de presentar certezas sino como una oportunidad para el diálogo y el trabajo de reinterpretación.

## Educación de las personas sordas: visiones antagónicas

En el presente estudio se repite el planteamiento dicotómico tan común en la historia de la educación de las personas sordas, esto es, las

Victor M. Acosta Rodríguez

---

confrontaciones entre los oralistas y los educadores del signo, o lo que es lo mismo, los planteamientos científicos que buscan la perfectibilidad humana frente a la responsabilidad moral y política de los educadores con las personas sordas.

Es evidente que entre los informantes externos de este estudio suele ser habitual la idea de que la lengua oral debe competir con la lengua de signos («deben aprender la lengua oral porque es la que se usa en la sociedad», o «la lengua de signos vuelve cómodos a los sordos para aprender la lengua oral» son comentarios frecuentes). Sin embargo, sería conveniente cambiar el pensamiento anterior por otro que esté más próximo a la creencia de que los lenguajes pueden cooperar entre ellos y actuar de manera complementaria. Cabe recordar junto con Meta-Lang (1998) que el lenguaje no sólo tiene un uso instrumental sino que es también fundamental para la creatividad y la vida personal (íntima) y social (y por lo tanto cultural, permitiendo un gran encuentro social entre individuos). En numerosos casos lo que sucede es que, como señala de nuevo Meath-Lang (1998), se ve el lenguaje como muestra de la inteligencia, de la evolución genética. La presencia de un elemento extraño (en el caso de los sordos, la lengua de signos) puede verse no como un añadido, sino como algo que resta. Una desviación de la norma que genera problemas para una sociedad unificada.

Educar *para* y *en* la diversidad presupone, en el caso de los sordos, la concreción en el currículum de esa diversidad lingüística y cultural. No se trata de hacer o no las adaptaciones curriculares ni que éstas sean consideradas como un tratamiento descontextualizado y técnico —tal y como ocurre en el presente estudio—, sino que los profesionales de la educación sean capaces de comprender que existen múltiples perspectivas y caminos en los que la tolerancia y el abrazo del pluralismo junto con la reflexión crítica deben servir de base para educar a los sordos de manera competente. En este sentido, las variaciones del lenguaje, tanto si es el

español hablado como la LSE, ponen de relieve que cada persona es diferente; pero es tarea de los profesionales de la educación aprender a darle un sentido a ambas de manera conjunta (Acosta, 2003).

Dicho trabajo conjunto invitaría a los profesionales de la educación a escuchar el discurso de las personas sordas, a través del cual los alumnos narran historias en las que dan cuenta del excesivo formalismo en los métodos utilizados en su educación, del poco diálogo o conversación que se produce en la clase y de la imposibilidad de participación del sordo, de la inadecuada formación de los profesores y de sus serios problemas para comunicarse con ellos. Y lo que es más importante: que este prestar atención a un discurso lleno de un alto grado de frustración genere un cambio de actitud entre los profesionales para que las cosas no sigan como hasta ahora.

Como sugiere Meath-Lang (1998), se trataría de poner en práctica el concepto de interactividad por el cual los profesores y los alumnos usan el lenguaje conjuntamente, incluyendo la manera intersubjetiva de relación tanto a través de la lengua de signos como del lenguaje oral. El campo de la educación de los sordos simplemente ha realzado de manera desproporcionada su atención sobre los usos instrumentales del lenguaje y se ha ocupado menos de las posibilidades expresivas del mismo como cultura. Donde el lenguaje es visto solamente como un instrumento, la lengua de signos es restringida a un medio para aprender el español; el español es reducido a la consecución de un nivel que permita la integración en el aula; y las múltiples culturas y mundos en los cuales los alumnos y los profesores viven serán ignorados.

La educación *para* y *en* la diversidad exige conectar con todas las perspectivas. Ello conlleva que los educadores asuman la responsabilidad moral de aprender y respetar los lenguajes de los alumnos —en este caso la lengua de signos y el español— así como interesarse tanto por

la cultura mayoritaria como por la de la Comunidad Sorda. Para que todo ello ocurra hay que buscar darle sentido a la educación de las personas sordas de manera conjunta, haciendo posible el diálogo entre las diferentes visiones que se han puesto de manifiesto a lo largo del presente estudio.

### **El papel de la escuela en el desarrollo social de los alumnos sordos**

Entre las funciones más importantes que se atribuyen a las escuelas está la de ofrecer oportunidades para el desarrollo social, creando un terreno propicio para las interacciones sociales y consecuentemente para la creación de vínculos entre compañeros y para la aceptación en el grupo.

Este tipo de afiliación por pares se consigue a menudo dentro del aula pero también, y de forma no menos importante, mediante la interacción informal con otros alumnos en actividades como los deportes o la participación en las asociaciones de sordos. Esta asimilación social es fundamental para el desarrollo de la competencia social en los niños sordos, en aras a contribuir a su desarrollo emocional y a conseguir una identidad positiva, tal y como se comentó en la presentación de los resultados de este estudio.

La importancia de la aceptación por sus pares en las escuelas ha sido un tema muy discutido por diversos autores (para una revisión, ver Rice, 1995). En efecto, participar en una red de amigos, así como la necesaria cooperación en las actividades extracurriculares son considerados factores muy provechosos no sólo para el rendimiento académico sino también para las aspiraciones profesionales y personales. Compartir actividades conjuntas en la escuela aunque sean de naturaleza informal se considera muy positivo para la mejora de la autoestima, del incremento de la interacción positiva entre los compañeros y para el fortalecimiento del sentido de pertenencia a un grupo.

La pregunta que se podría formular a partir de aquí es la siguiente: ¿participan los alumnos sordos en las actividades sociales que se llevan a cabo en los centros de integración?

La mayor parte de los sujetos sordos entrevistados dan cuenta de que las situaciones de integración constituyen un lugar idóneo para el aislamiento social y el rechazo con pocas o ninguna posibilidad de hacer amigos. Al mismo tiempo, tal y como ya había manifestado Foster (1988), los alumnos sordos tienen serias dificultades para hacer amigos en la escuela, porque la integración social fuera del aula requiere más interacciones verbales, casuales y espontáneas, que los sordos no pueden afrontar debido a las enormes barreras de comunicación existentes en los centros.

Foster (1988, 1989), Mertens (1989) y Holcomb (1998) han investigado sobre las prácticas educativas llevadas a cabo con los alumnos sordos en centros de integración. Tres fueron sus hallazgos más significativos. En primer lugar, al parecer los sordos no son usualmente invitados a las fiestas y a otros acontecimientos que realizan los alumnos oyentes; en segundo lugar, las conversaciones y las relaciones de amistad, entre sordos y oyentes, se encuentran muy limitadas y resultan muy superficiales; en tercer lugar, el rechazo es un hecho usual en la experiencia educativa del alumnado sordo. Foster (1988, 1989) puso sobre la mesa la cuestión de si el precio que tenían que pagar los alumnos sordos por la integración (el aislamiento social) no era demasiado alto para ellos.

Los resultados de este trabajo son muy similares a los encontrados por Foster (1988, 1989), ya que en el discurso de los informantes sordos se pueden encontrar pasajes en los que se alude a su aislamiento social en los centros de integración, al rechazo que experimentan por parte de sus compañeros oyentes y a las pocas oportunidades que tienen para participar activamente en las actividades de la escuela.

Victor M. Acosta Rodríguez

La imposibilidad de establecer relaciones con los demás produce un fuerte impacto emocional sobre los alumnos sordos —y en ocasiones explicaría los problemas de conducta que se les atribuyen—. Efectivamente, las atribuciones negativas que los profesionales imputan a los sordos no son características de la sordera, sino la consecuencia de las enormes barreras de comunicación que se encuentran en los centros («reaccionan muy agresivamente», «son un poco vagos, parecen desmotivados», son comentarios habituales entre los profesionales de la educación).

Los niños sordos se mueven en una situación circular de la que es muy difícil salir como producto de su aislamiento social dentro de los centros de integración, lo cual tiene unas consecuencias muy negativas para el desarrollo de su autoestima.

Un escenario bien distinto es el descrito por los informantes que se han educado también en centros específicos para sordos. Sus experiencias ofrecen, sin lugar a dudas, resultados más positivos en el área de la conducta interactiva social (incluyendo la no presencia de barreras de comunicación), permitiéndoles un mayor desarrollo de su identidad, su autoestima y su sentido de pertenencia a un grupo. En la mayor parte de estas escuelas los profesores usan la lengua de signos, una práctica muy apreciada por la mayor parte de los alumnos sordos. En las palabras de una persona,

«... en los centros específicos, yo comprendo todo. Yo conozco todo lo que se está haciendo porque los profesores usan la lengua de signos en sus explicaciones...» (Entrevista nº 21).

¿Qué se puede hacer para mejorar esta situación? La mayor parte de los informantes abogan por una mejora de las condiciones actuales en las que se desarrolla la integración escolar. Dicha mejora tendría por objeto ofrecer mayores oportunidades para que los alumnos sordos puedan tener una experiencia social positiva en la escuela. Asimismo, los hallazgos de este estudio sugieren que la participación de los sordos en las actividades de la escuela no parece ser el principal problema. Los

alumnos participan cuando se les da la oportunidad de hacerlo. Pero se necesita enfatizar más en la calidad de las oportunidades de interacción social para los alumnos sordos integrados. Los profesionales de la educación deberían dedicar un mayor esfuerzo a aumentar y mejorar las oportunidades ofrecidas a los sordos para que puedan participar verdaderamente en las actividades extracurriculares («jugaba en un equipo de fútbol, pero lo terminaron rechazando por su sordera...» Grupo Discusión nº 1). Las estrategias podrían incluir aquellas tendentes a minimizar las barreras de comunicación existentes en los centros, tales como el establecimiento de la lengua de signos en las clases para que pueda ser usada por los alumnos oyentes, incrementar la provisión de servicios de apoyo para después de la jornada escolar, mejorar la formación para todo el personal de la escuela, y entrenar en asertividad a los alumnos sordos, ya que a veces los sordos pueden necesitar recibir un entrenamiento específico para mejorar sus capacidades de liderazgo (Suárez, 1997).

Según este estudio se precisa urgentemente una mayor sensibilidad y una mejor comprensión de la integración de los sordos que se refleje en las decisiones políticas que se toman para este tipo de alumnos. Las implicaciones de mantener aislado a un solo alumno sordo en un lugar determinado necesita revisarse y reconsiderarse. Los políticos deberían preocuparse por unos resultados académicos «nefastos y caóticos» y por un inexistente desarrollo social de las personas sordas, lo que les conduce a un más que probable fracaso personal y social. La integración siempre debe permitir las oportunidades adicionales a los sordos para que puedan conseguir un auténtico proceso de socialización.

#### ¿Qué alternativas se proponen a los evidentes problemas de la integración escolar?

Una de las cuestiones que se desprenden de este estudio es la existencia de demasiadas actitudes negativas y prejuicios hacia las personas sordas



entre los propios profesionales. El mundo profesional posee un conocimiento mínimo acerca de la sordera; dicho conocimiento es prácticamente imposible de obtener sin un acercamiento personal a los propios sordos a través de sus asociaciones. La gente que se interesa por los sordos no sólo lo hace por su habla como suele ser habitual, sino que se acercan a la historia de la comunidad sorda, a la cultura sorda.

Las personas más sensibilizadas hacia los signos están más interesadas por el mundo de los sordos, al tiempo que se preocupan también por su desarrollo profesional. Ellos reconocen su ignorancia de la lengua de signos, pero trabajan en su perfeccionamiento y reconocen la necesidad de introducirla en la escuela y de contar con gente sorda en la educación.

Para muchos informantes sordos existe una vieja guardia entre los profesionales de la sordera, formados en la tradición del oralismo, que son incapaces de cambiar de actitud. Muchos profesionales se resisten al cambio aduciendo que supone un trabajo muy duro, en el que «siempre se les está pidiendo más y más y más...» (Grupo Discusión nº 4), refiriéndose, entre otras cosas, a lo que supone la enseñanza-aprendizaje en lengua de signos. En otras palabras, hay grandes dudas de si la generación de profesionales oralistas verdaderamente desean o si son realmente capaces de hacer, pensar y sentir en lo que se considera como camino correcto hoy en día, según las personas sordas y muchos de los informantes externos que han participado en este estudio: la educación bilingüe y bicultural (BiBi).

No obstante, un número considerable de implicaciones emerge desde que se empieza a considerar la posibilidad de poner en marcha la alternativa BiBi como fórmula que puede orientar la educación de las personas sordas. Algunas sugerencias para su puesta en práctica se desprenden del discurso de los informantes. En primer lugar, será necesario un estudio en profundidad de su implantación y desarrollo, y no sólo informar a los padres y a los educadores de cómo llevarlo a cabo, sino ofrecer una formación adecuada que permita su paulatina incorporación a los centros. En segundo lugar, es muy importante que las personas sordas se crean esta idea del bilingüismo y se impliquen en su puesta en marcha, lo que no resulta probable si no se les invita a ello. En tercer lugar, no se puede partir de la idea de que se trata de la suma de dos situaciones monolingües sino que se busca un todo integrado con una sola competencia comunicativa. En cuarto lugar, es muy importante que los niños sordos empiecen desde pequeños con una modalidad bilingüe —con un lenguaje de signos como su primer lenguaje y con el lenguaje de la mayoría (especialmente en su modalidad escrita) como un segundo lenguaje—. Pero resulta trascendental que ellos aprendan las diversas modalidades y se ajusten a los requerimientos de cada situación. Los niños serán bilingües si la vida diaria requiere, al menos, del uso de dos lenguajes y modalidades lingüísticas.

Para el biculturalismo es realmente importante que los niños sordos tengan la oportunidad de aprender acerca de las culturas sorda y oyente, que sean capaces de interactuar de la mejor manera posible con ambas culturas, con el propósito de impulsar su selección e identificación cultural.

## Referencias bibliográficas

- ACOSTA, V. (dir.) (2005) *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson.
- ACOSTA, V. (2003) Un estudio de la sordera como construcción social: visiones externas versus visiones internas. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 23,4, 178-195.
- BOOTH, T. (1997) Challenging Conceptions of Integration. En S. GREGORY y G. HARTLEY (eds.), *Constructing Deafness* (pp. 157-164) Londres: Harvard University Press.
- DOMÍNGUEZ, A. (2001) Proyecto Docente de Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca.
- DOMÍNGUEZ, A. y ALONSO, P. (2004) *La educación de los alumnos sordos hoy*. Málaga: Aljibe.
- EMERTON, R. (1998) Marginality, Biculturalism, and Social Identity of Deaf People. En I. PARASNIS (ed.), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 136-145.
- FOSTER, S. (1998) Communication Experiences of Deaf People: An Ethnographic Account. En I. PARASNIS (ed.), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 117-135.
- FOSTER, S. (1989) Educational programs for deaf students: An insider perspective on policy and practice. En L. BARTON (ed.), *Integration: Myth or reality?* Londres: Falmer Press, 57-82.
- FOSTER, S. (1988) Life in the mainstream: Reflections of deaf college freshmen on their experiences in the mainstreamed high school. *Journal of Rehabilitation of the Deaf*, 22 (2), 27-35.
- HOLCOMB, T. (1998) Social Assimilation of Deaf High School Students: The Role of School Environment. En I. PARASNIS (ed.) *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience* (pp. 181-200). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- LANG, H. (1994) *Silence of the spheres: The deaf experience in the history of science*. Westport: Begin y Harvey.
- MEATH-Lang, B. (1998) Cultural and Language Diversity in the Curriculum: Toward Reflective Practice. En I. PARASNIS (ed.), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 160-170.
- MERTENS, D. (1989) Social experiences of hearing-impaired high school youth. *American Annals of the Deaf*, 134, 15-19.
- MOORES, D. (1996) *Educating the deaf. Psychology, principles, and practices* (cuarta edición). Boston: Houghton Miffling.
- MOORES, D. y MEADOW-ORLANS, K. (1993) *Educational and Developmental Aspects of Deafness* (segunda edición). Washington: Gallaudet University Press.
- MORENO, A. (2000) *La Comunidad Sorda. Aspectos psicológicos y sociológicos*. Madrid: C.N.S.E.
- PAUL, P. y QUIGLEY, S. (1994) *Language and Deafness*. San Diego, California: Singular Publishing Group.
- RICE, M. (1995) «Don't talk to him: He's weird». A social consequences account of language and social interactions. En A. KAISER y D. GRAY (eds.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes, 139-158.
- SANTOS, M. (1998) *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares* (tercera edición). Madrid: Akal.
- STAKE, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- SUÁREZ, M. (1997) *Las habilidades sociales en niños sordos profundos*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna. Inédita.
- VAN CLEVE, J. (ed.) (1993) *Deaf history unveiled: Interpretations from the new scholarship*. Washington: Gallaudet University Press.
- VAN CLEVE, J. (ed.) (1987) *Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness*. Nueva York: McGraw-Hill.
- VIGOTSKY, L. (1997) *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

**Abstract**

This paper analyses the main problems of deaf children education. Its aim is to design intervention lines. The results show the problems deaf people have to deal with when they attend Integration Centres. The conclusions suggest the of introducing bilingual and bicultural (BiBi) contexts.

**Key words:** *Deafness, Integration, Rehabilitation, Bilingualism, Biculturalism.*