

USO DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA EN LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO SORDO

Use of spanish sign language in the education of deaf students

M^a Carmen García Gámez

Universidad de Almería (España)
huenejar@hotmail.com

Rafaela Gutiérrez Cáceres

Universidad de Almería (España)
rcaceres@ual.es

Recibido: 02/11/2012

Aceptado: 27/11/2012

231

Resumen

El presente artículo muestra un breve recorrido sobre la historia de la educación de las personas sordas, así como también sobre los avances legislativos existentes en los últimos años en España, tanto en lo relativo a los aspectos educativos como al reconocimiento de la lengua de signos. A continuación, se analiza la situación actual de la educación bilingüe (uso de la lengua de signos y la lengua oral/escrita de la comunidad oyente en que vive) en el alumnado con discapacidad auditiva en España, abordando un estudio reflexivo sobre el concepto así como también sobre las experiencias más significativas que se han llevado a cabo en los últimos años, para finalizar con un análisis de los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones más representativas sobre el bilingüismo y su incidencia en el desarrollo de las personas sordas.

Abstract

This paper presents a brief review on the history of deaf education, as well as on legislative progress in Spain, both with regard to the educational issues as the use of sign language. Then analyzes the current state of bilingual education (use of sign language and spoken/written language of the hearing community) on deaf students in Spain, through a study on the concept as well as on the significant experiences carried out in recent years. Finally, it shows an analysis of the results more representative of various research on bilingualism and its effect on the development of the deaf.

Palabras Clave: Discapacidad Auditiva, Sordos, Lengua de Signos, Bilingüismo.

KeyWords: Hearing impairment, Deafness, Sign Language, Bilingualism.

INTRODUCCIÓN

La educación de las personas sordas ha sufrido una evolución histórica y legislativa, desde sus inicios en que se apoyaban en el sistema dactilológico y en un mínimo uso de la lengua de signos, pasando por los sistemas preferentemente oralistas que se utilizaron tras el Congreso de Milán de 1880 y llegando a nuestros días donde gracias a los estudios que realizó Willian Stokoe (1960) sobre la lengua de signos americana (ASL), se ha desarrollado la metodología bilingüe. En España, esta evolución ha culminado con la aprobación de la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas y la Ley 11/2011, de 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y con sordoceguera en Andalucía.

Asimismo se han llevado a cabo diferentes investigaciones y experiencias sobre el uso de la lengua de signos en la educación del alumnado con discapacidad auditiva, entre las que podemos señalar las experiencias del

colegio “Gaudem” en Madrid o el proyecto ABC con alumnado sordo en el IES “Infante Don Juan Manuel” en Murcia, así como también las investigaciones que señalan los efectos positivos de la educación bilingüe en el desarrollo del alumnado sordo, destacando las realizadas por Meristo (2007), por un grupo de especialistas de la Universidad de Alicante y la fundación CNSE (2008) y por Esperanza Morales (2008).

1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA

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

“La historia pedagógica de las personas sordas, entendida en el sentido más amplio de la palabra, debió iniciarse en la noche de los tiempos, basta con pensar en las enigmáticas manos pintadas por los hombres prehistóricos en la cueva de Gargas, situada en los Altos Pirineos, o en el alfabeto ogámico, o alfabeto de los árboles, cuyos signos sirvieron tanto como alfabeto manual para los sordos, como de escritura, de la cual se sirvieron durante siglos los celtas de las islas británicas, especialmente en el País de Gales o en Escocia, siendo Irlanda el lugar donde más tiempo llegó a pervivir, y cuyas inscripciones más modernas datan de los siglos V y VI”.

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

Partiendo del propio escrito de Ponce de León, su estrategia educativa pasaba en un principio por una simple lámina donde aparecía dibujada la palma de una mano izquierda, representando el alfabeto manual, figurando en cada una de

sus articulaciones una letra distinta del alfabeto, organizadas según su orden ordinario. No utilizaba señas, sino un alfabeto manual simbólico, eso sí, de elaboración propia, pero que nada tenía que ver con un lenguaje en el sentido estricto, ya que con el mismo se limitaba a la pura transcripción de las letras que conforman las palabras (Gascón, 2003).

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

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

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

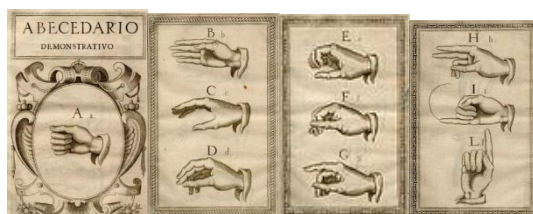


Fig. nº1: alfabeto manual (tomado de Bonet, 1620)

El sistema metodológico de Bonet se iniciaba con el aprendizaje del alfabeto manual (ver fig. nº1), pasando seguidamente a la “desmutización” directa del alumnado mediante la fonética, obligándole después a leer o hablar constantemente en voz alta, sin que la persona sorda entendiera en principio el contenido del texto o del discurso que estaba realizando (Gascón y Storch de Gracia, 2004).

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

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

Otro referente histórico en la educación de las personas sordas es Lorenzo Hervás y Panduro (1735). Éste fue un sacerdote jesuita español, que dedicó una parte importante de su obra intelectual, de gran relevancia histórica, a la educación de las personas sordas. En su libro “La escuela española de Sordomudos” publicado en 1795, hace una serie de observaciones que lo convierten en un precursor de los estudios modernos sobre las personas sordas y las lenguas de signos (Oviedo, 2007).

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

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

aisladas fue Roberto Prádez, el primer profesor sordo de personas sordas y una figura clave a principios del siglo XIX (Plann, 1992).

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

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

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

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

Así, durante el siglo XX y hasta los años ´60, la metodología oralista mantuvo una posición dominante en Europa. Prueba de ello fue el incremento de nuevos métodos para oralizar a las personas sordas, como el de Peter Guberina en 1963 que presentó su método “Bases científicas del método verbotonal”,

mientras que la lengua de signos fue apartada de los sistemas comunicativos que los profesores podían utilizar con las alumnas y alumnos sordos. Sin embargo, dicha lengua continuaba siendo la más utilizada por las personas sordas, tanto estudiantes como adultos (García, 2004).

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

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

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

2. APROXIMACIÓN LEGISLATIVA EN ESPAÑA

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

Actualmente nos encontramos en un contexto socio-histórico-cultural donde predomina la aceptación de las diferencias y el respeto por las peculiaridades lingüísticas y culturales de los diferentes grupos humanos. Una prueba de ello la encontramos en la resolución del Parlamento Europeo de 17 de junio de 1988, sobre lenguajes gestuales para sordos, que reconoce y acepta las

lenguas de signos de cada país (cada país tiene una o varias lenguas de signos) como lengua natural de la comunidad sorda (Rodríguez, 1992, Storch, 2004, citados en Rodríguez, 2005). También la hallamos en la resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1993, donde se afirma que:

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

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

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

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

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

“El desarrollo del derecho a la educación se consagra en el art. 27 de la Constitución, y a partir también de lo dispuesto en el art. 23 de la Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) que declara que “el minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley

reconoce..."[1037], la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, popularmente conocida por sus siglas LOGSE (BOE del 04/10/1990), y siguiendo las exigencias de los Tratados Internacionales sobre la materia y de las Normas Uniformes de la ONU sobre Discriminación por razón de Discapacidad, consagra la regla general de la "educación inclusiva" de las personas con discapacidad en el sistema de educación ordinaria".

Posteriormente se promulgó el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, por el que se regulan las condiciones para la atención educativa al alumnado con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones de sobredotación o de discapacidad psíquica, motora o sensorial. El artículo 8.6 de dicho Real Decreto establece, entre otras medidas, que "la Administración educativa favorecerá el reconocimiento y estudio de la lengua de signos y facilitará su utilización en los centros docentes que escolaricen alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad auditiva en grado severo o profundo. Igualmente, promoverá la formación de los profesores de apoyo y tutores de estos alumnos y alumnas en el empleo de sistemas orales y visuales de comunicación y en el dominio de la lengua de signos" (BOE del 02/06/1995, p. 16182).

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

Teniendo en cuenta los avances legislativos anteriores, también hay que considerar las referencias en cuanto a lengua de signos efectúa el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, aprobado por la Conferencia

Mundial sobre dichas necesidades, que se celebró en Salamanca en junio de 1994. En este marco se adoptó como orientación para la aplicación de la denominada “Declaración de Salamanca”, los principios, política y práctica para la atención a las necesidades educativas especiales. En este documento se resalta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para las personas sordas, indicándose que se deberá garantizar que todas estas personas tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país (Storch de Gracia e Iturmendi, 2006).

Más recientemente, la convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), en el artículo 24 señala que los Estados deben asegurar la igualdad de acceso a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente. En el ámbito educativo se debe emplear los materiales, las técnicas educacionales y las formas de comunicación adecuadas, así como proporcionar las medidas de apoyo pertinentes a los alumnos que las necesiten. El alumnado ciego o sordo debe recibir su educación en las formas más apropiadas de comunicación y bajo la orientación de maestros con fluidez en el lenguaje de signos y el Braille, con el fin de promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad.

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

A nivel andaluz, se encuentra vigente la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA nº 252 de 26 /12/2007). En su Título III se establecen los principios que garantizarán la equidad en la educación andaluza, en el marco de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. En el primer capítulo de este título se establecen las diferentes

tipologías de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, entre las que se encuentran las referidas al alumnado con necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial, y se regulan los principios que regirán la atención del mismo y los recursos humanos y materiales que la Administración educativa pondrá a disposición de los centros docentes para su atención.

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

- Organizar los recursos humanos y materiales necesarios
- Organizar los grupos y las materias de manera flexible
- Adoptar otras medidas de atención a la diversidad y de fomento de la igualdad entre sexos. Uno de los retos por el que más ha luchado, en los últimos años, la comunidad sorda es la promulgación de la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. El objeto de esta ley es reconocer y regular la lengua de signos española como lengua de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas en España que libremente decidan utilizarla, sin perjuicio del reconocimiento de la lengua de signos catalana en su ámbito de uso lingüístico, así como la regulación de los medios de apoyo a la comunicación oral, por lo que se reconoce el derecho de libre opción de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas al aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas. En su Título I, capítulo I, artículo 7 se señala que “las administraciones educativas dispondrán de los recursos necesarios para facilitar en aquellos centros que se determine, de conformidad con lo establecido en la legislación educativa vigente, el aprendizaje de las lenguas de signos españolas al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego que, haya optado por esta lengua. En caso de que estas personas sean menores de edad o estén incapacitadas, la

elección corresponderá a los padres o representantes legales” (p. 43255). En su capítulo II hace referencia al uso de las lenguas de signos españolas y en el artículo 10 se menciona que “las administraciones educativas facilitarán a las personas usuarias de las lenguas de signos españolas su utilización como lengua vehicular de la enseñanza en los centros educativos que se determinen. También promoverán la prestación de servicios de intérpretes de lenguas de signos españolas por los/as usuarios/as de esta lengua en los centros que se determinen, así como que en la atención al alumnado universitario se promoverán programas de atención al alumnado universitario sordo, con discapacidad auditiva y sordociego, para facilitarle asesoramiento y medidas de apoyo” (p. 43256). Asimismo en este segundo capítulo hace mención al uso de la lengua de signos en los ámbitos de la formación y empleo, la sanidad y las relaciones con las administraciones públicas entre otras. Finalmente, en el Título II de esta ley se desarrolla el aprendizaje, conocimiento y uso de los medios de apoyo a la comunicación oral.

Por último es necesario señalar, que en Andalucía, en el año 2009 se inició la tramitación del anteproyecto de la ley que regulará el uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas con discapacidad auditiva o con sordoceguera, el cual establece un conjunto de medidas destinadas a garantizar el uso de la lengua de signos española como condición básica de accesibilidad y no discriminación para la población andaluza afectada por este tipo de discapacidades. El Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía aprobó el pasado mes de Octubre de 2011 este proyecto de Ley y a finales del mes de Noviembre del mismo año el Parlamento Andaluz aprobó la Ley 11/2011, de 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la Lengua de Signos Española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y con sordoceguera en Andalucía, publicada en el Boletín Oficial de Parlamento Andaluz el 1 de Diciembre de 2011 y en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) el 15 de Diciembre del mismo año.

3. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

A continuación mostramos un estudio reflexivo acerca del concepto de educación bilingüe, así como sobre varias experiencias bilingües significativas

que se han llevado a cabo en los últimos años, para finalizar con un análisis de los resultados obtenidos en diversas investigaciones representativas centradas en el uso de la lengua de signos en el ámbito educativo.

3.1. Concepto de educación bilingüe

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

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

Una vez definido este concepto, nos podemos preguntar ¿qué ha provocado que tras tantos años de ausencia y de persecución de las lenguas de signos en la actividad académica, determinado profesorado vuelva a ellas? Hay razones múltiples y comunes en muchos países, algunas de las cuales ya se han comentado anteriormente, como son los resultados escolares negativos del alumnado sordo tras el uso de una metodología oral, los estudios de Willian Stokoe y las expectativas y resultados positivos de los enfoques educativos basados en los sistemas de comunicación bimodal (Schlesinger, 1978, citado en Alcina, 2009) y su evolución en muchos casos a modelos bilingües en los que se sistematiza el uso de la lengua de signos y de la lengua oral para acceder al currículo, los cuales ya están asentados y son una realidad en sistemas educativos, como el sueco o el danés.

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

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

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

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

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

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

Una vez que lingüística y legalmente se reconocen las lenguas de signos, otra de las cuestiones que nos podemos plantear es la importancia y la necesidad

de la lengua de signos en educación (mediante el modelo educativo bilingüe), ya que esta lengua facilita el acceso a los contenidos curriculares y la construcción de los conocimientos en el aula (Rodríguez, 2005).

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

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

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

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

3.2. Experiencias Bilingües en España

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

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

- Concepción bilingüe y bicultural del alumnado sordo.
- Dos tutores en una misma aula, un sordo y otro oyente que participan en igualdad como planificadores y ejecutores de la programación curricular.
- Incorporación del área curricular de la lengua de signos.
- Enseñanza de la lengua oral apoyada en la Palabra Complementada.
- Enseñanza de la lengua escrita desde un enfoque sociocultural y psicolingüístico.
- Nuevas metodologías didácticas: los Proyectos de Trabajo.

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

- Favorecer la adquisición y competencia en LSE.
- Ser modelo de identificación para el alumnado sordo.
- Garantizar una total comunicación.

- Enseñar a los profesionales que trabajan con alumnado sordo estrategias de comunicación propias de las personas sordas signantes.
- Favorecer el aprendizaje de la lengua escrita desde la LSE.

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

Otra experiencia innovadora fue el proyecto ABC con alumnado sordo de Educación Secundaria Obligatoria iniciado en el curso 2008-2009, en el Instituto de Educación Secundaria (IES) "Infante Don Juan Manuel" de Murcia. Se presentó como una continuidad del propio proyecto ABC desarrollado en Educación Primaria en el centro CEIP "Santa María de Gracia" (centro de integración preferente de alumnas y alumnos con discapacidad auditiva), que se viene desarrollando desde el curso 2001-02. Dicho proyecto consiste en la incorporación al aula, de un especialista en Audición y Lenguaje con amplios conocimientos de lengua de signos y experiencia en la educación de niñas y niños sordos. Dicho profesional atiende a tiempo total a este alumnado y también participa de la dinámica del aula, colaborando con el tutor o tutora de la misma y compartiendo responsabilidades. En Educación Secundaria la experiencia consistió en la incorporación de profesores de educación secundaria que son competentes en lengua de signos española, utilizándola ésta como lengua vehicular para impartir las materias. Es decir, es el propio profesorado el que se comunica con los alumnos directamente a través de la lengua de signos, y no a través de un mediador, como es el caso del intérprete de lengua de signos, único recurso que existía hasta ahora para comunicarse de forma eficiente con este alumnado en los centros de Educación Secundaria.

Así en el aula, donde el alumnado sordo comparte con el resto de compañeros y compañeras oyentes en la mayoría de las asignaturas, hay dos profesores: el profesor o profesora de área y el profesor o profesora competente en lengua de signos. Como excepción, en el caso de lengua castellana y literatura así como en lengua inglesa, el alumnado sordo está en un aula específica, ya que aunque se imparte el mismo currículum que en su aula de referencia, el enfoque de enseñanza en estas asignaturas es diferente. La enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana y literatura, se basa en la consideración del castellano como una lengua extranjera para este tipo de alumnado, dándose prioridad a todos los aspectos instrumentales de esta materia. En el caso de la lengua inglesa se da prioridad a la modalidad escrita, adaptando los contenidos de inglés oral a las posibilidades auditivas y orales del alumnado (López y Martínez, 2009).

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

En otras asignaturas como educación física y educación plástica y visual, no cuentan con profesores especialistas, puesto que no son materias en las que el alumnado sordo tenga dificultades en su proceso de enseñanza y aprendizaje, pero la comunicación se garantiza con la intervención en el aula de un intérprete de lengua de signos. Por último, en la asignatura de religión y música se les oferta rehabilitación logopédica donde el profesorado de audición y lenguaje no interviene como apoyo educativo, sino que su labor se centra en la comunicación oral y pragmática de la lengua castellana.

Según López y Martínez (2009), los resultados de este proyecto ABC durante el curso 2008-2009 fueron muy positivos. Las familias se manifestaron unánimemente muy satisfechos con la evolución de sus hijos e hijas y el profesorado también calificó la experiencia como muy positiva.

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

Por todo lo comentado anteriormente y siguiendo a Fernández (2002) las condiciones fundamentales que deben cumplir los actuales proyectos educativos que se definen como bilingües -biculturales para el alumnado sordo son:

- a) La lengua de signos como el instrumento de comunicación y de transmisión de los contenidos del curriculum preferente en las aulas con niñas y niños sordos, por lo que los diferentes agentes educativos que participan en un proyecto educativo bilingüe-bicultural deben ser competentes en las diferentes lenguas (lengua de signos y oral/escrita) que se incorporan en el Proyecto.
- b) La lengua de signos como un área del curriculum escolar, considerada como contenido de enseñanza para las niñas y niños tanto sordos como oyentes. Por ello, deben elaborarse los diferentes niveles de concreción de esta lengua para su inclusión como área curricular.
- c) La Historia y la Cultura Sorda como contenidos curriculares específicos. Se trata de un proyecto bilingüe-bicultural y, en consecuencia, se deben incorporar contenidos relativos a la Historia y la Cultura propios de esta minoría cultural.
- d) Los profesionales sordos como modelos de identificación en las escuelas bilingües- biculturales.
- e) La confianza y el compromiso activo de los profesionales que participan en el proyecto.
- f) Un programa de estas características debe iniciarse con estricto rigor metodológico, sin precipitación, ni improvisaciones, realizando un seguimiento

del proceso y estudiando su efectividad. Debe poner énfasis en la evaluación no sólo de su puesta en marcha, sino también continuada.

3.3. Investigaciones sobre educación bilingüe

Por último presentamos un análisis de algunas investigaciones más relevantes que se han realizado sobre la educación bilingüe en el alumnado sordo y sus beneficios.

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

En dos estudios realizados por Meristo y otros (2007, citado en González y otros, 2008), llevados a cabo uno en Italia y otro en Suecia y Estonia, han pretendido comprobar el efecto que el tipo de instrucción que recibe el alumnado sordo en la escuela tiene en su desarrollo de la Teoría de la Mente (referida a la capacidad de los seres humanos de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas y, a veces, a entidades). En la investigación realizada en Italia se han encontrado mejores resultados en las tareas de falsa creencia (la falsa creencia de primer orden es comprender que la representación del personaje es falsa con respecto a una situación real, las creencias falsas de segundo orden hacen referencia a la capacidad que tienen las niñas y niños de atribuir falsas creencias a los demás (María piensa que su madre cree)) en el alumnado sordo cuyos padres son sordos signantes y, sobre todo, los que se encuentran educados con el sistema bimodal/bilingüe que en aquéllos educados con el sistema oralista, ya que éstos no tienen todavía la habilidad de ponerse en el lugar del otro.

En el segundo estudio Meristo y otros (2007, citado en González y otros, 2008) han evaluado la Teoría de la Mente de las niñas y niños sordos (7-16 años) a través de una amplia batería de pruebas que incluye, además de las tareas clásicas de falsa creencia, una tarea que requiere la atribución de la falsa creencia de segundo orden y tres tareas que requieren la atribución de diversos estados mentales (deseos, emociones e intenciones) a otras

personas. De nuevo, el mejor rendimiento equiparable al de las niñas y niños oyentes, es el de las niñas y niños sordos cuyos padres y madres son sordos signantes y aquéllos educados bajo un sistema bimodal/bilingüe. Los autores sostienen que no sólo las interacciones comunicativas tempranas a través de la lengua de signos, sino que también el acceso continuado a la lengua de signos en la enseñanza proporcionan unas experiencias comunicativas a las niñas y niños sordos que estimulan un normal desarrollo de la Teoría de la Mente.

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

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

Los resultados de este estudio revelan que los cambios sociopolíticos hacia una mayor aceptación de la diversidad y los temas relativos a la sordera, unidos a un modelo médico/social de la salud de las personas sordas pueden promover o limitar las opciones educativas de este colectivo mucho más que los cambios que se producen en los propios sistemas educativos. Asimismo, la investigación muestra la necesidad de una perspectiva internacional a la hora de decidir la manera más adecuada de apoyar la educación bilingüe del alumnado sordo tanto en el ámbito nacional como en el local en un mundo cada vez más globalizado.

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

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

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

En otro estudio se realizó una reflexión sobre las características generales del bilingüismo inter-modal (utiliza diferentes canales sensoriales) y sus diferencias con el bilingüismo en lenguas orales (bilingüismo intra-modal, transmitido a través del mismo canal). Su autora, Esperanza Morales (2008), ha encontrado que través de la adquisición completa de una lengua natural (en este caso, la lengua de signos), el niño y la niña sorda adquiere las mismas experiencias que un niño o niña oyente aunque mediatizadas por medio de otra forma de comunicación. En el caso del bilingüismo inter-modal, no se han encontrado diferencias entre el alumnado sordo y el oyente en relación con la adquisición de la primera lengua (LSE en niñas y niños sordos y lengua oral materna en oyentes), aunque sí en la adquisición de la segunda lengua (lengua oral en niñas y niños sordos -ya que su proceso de adquisición no será nunca algo espontáneo, sino que se produce mediante rehabilitación logopédica- y otra lengua oral no materna en niñas y niños oyentes, por ejemplo lengua inglesa). Por tanto, a pesar de que tanto la LSE como la lengua oral se comiencen a aprender al mismo tiempo, en la niña y niño sordo la LSE será muy pronto la lengua dominante o primera lengua, mientras que la lengua oral como segunda lengua no será adquirida sino a través de un proceso más largo que precisará, la mayoría de las veces, una reflexión metalingüística continuada sobre sus diferentes estructuras (Morales, 2008).

La lengua de signos es la lengua materna de las niñas y niños sordos porque ésta es la única lengua que pueden adquirir en forma natural. La lengua escrita y la oral son entonces la segunda lengua o tercera lengua (Fernandez y Yarla (2006) consideran la lengua escrita como una tercera lengua), dependiendo del orden de su introducción. Las niñas y niños sordos hijos de sordos signantes,

aprenderán la lengua de signos de sus padres. Aquéllos cuyos padres son oyentes, la aprenderán de los adultos sordos. Por lo tanto, como expresa Britta Hansen, directora de la escuela de sordos de Copenhague, los padres oyentes no serán los “principales modelos lingüísticos” para sus hijos sordos sino sus “comunicadores principales” (Fernández y Yarza, 2006).

4. CONCLUSIONES

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

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

Pero, el debate sobre qué lengua debe usarse en la educación de las niñas y niños sordos no nos debe distraer de la cuestión principal: qué educación es la

más apropiada para cada caso y cuáles deben ser los elementos curriculares más adecuados.

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

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

participación activa, así como también en la colaboración por parte de todos los implicados en la educación de las personas sordas.

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

5. BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

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

Fernández, M^a P. y Yarza, M^a V. (2006). Reflexiones sobre las definiciones de bilingüismo en los sordos: un estudio de tres experiencias españolas. En *Cultura Sorda*. Vol. 33, N^o 5 y 6. Consultado el 28 de Mayo de 2011 de

http://www.cultura-sorda.eu/resources/Fernandez_Viader_Yarza_Reflexiones_bilinguismo_sordos_tres_experiencias_espa%3B1olas_2006.pdf

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

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

Gascón, A. y Storch de Gracia, J. G. y Asensio, J. G. (2004). *Historia de la Educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Ramón Areces.

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

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

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

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

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

Oviedo, A. (2006). La vida y obra de Juan Pablo Bonet (1573- 1633). En *Cultura Sorda*. Consultado el 2 de Junio de 2011 de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Oviedo_Juan_Pablo_Bonet.pdf

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

- Plann, S. (1992). Roberto Francisco Prádez: sordo, primer profesor de sordos. En *Revista complutense de Educación*, 3 (1 y 2), 237-262.
- Rodríguez, I. R (2004). El valor de la Lengua de Signos Española en la educación de las personas sordas. En P. Fernández y E. Pertusa (coord.), *El valor de la mirada: sordera y educación* (pp. 187-209). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, I. R. (2005). Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas. En *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25 (1), 28-37.
- Rodríguez, I. R. y Mora, J. (2007). El uso educativo de la Lengua de Signos Española (LSE) y su problemática. En *Revista de Educación*, 342, 419-441.
- Rodríguez, P. y Roldan, N (2008). El Hispano, referente en la educación del alumnado sordo. En *Revista Faro del Silencio*, 222, 16-19.
- Storch de Gracia, J. G. e Iturmendi, J. (2006). *Estatuto jurídico de las lenguas de señas en el Derecho español*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- VVAA (2009). *Un viaje por la historia de la comunidad sorda*. Granada: FAAS.

Referencias Legislativas

- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de Abril de 1982, núm. 103 pp. 11106 - 11112.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 04 de Octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927 - 28942.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril por el que se regulan las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones de sobredotación o de discapacidad psíquica, motora o sensorial. *Boletín Oficial del Estado*, 02 de Junio de 1995, núm. 131, pp. 16179 - 16185.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04 de Mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 - 17207.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 26 de Diciembre de 2007, núm. 252, pp. 5 - 36.

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

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

Ley 11/2011, de 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y con sordoceguera en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 15 de Diciembre de 2011, núm. 244, pp. 15-21.