

EL APOYO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS DESDE UN ENFOQUE BILINGÜE Y BICULTURAL

Víctor M. Acosta Rodríguez*
Universidad de La Laguna

RESUMEN

Este artículo analiza cómo se está llevando a cabo la educación de las personas sordas. Se propone que el enfoque centrado en el déficit se cambie por otro con base sociocultural. Para ello es necesario la introducción en las escuelas de un enfoque bilingüe y bicultural (*BiBi*) que cambie drásticamente los conceptos de adaptación y apoyo en la educación del sordo, concretándose en los siguientes niveles de apoyo: Comunidad Sorda, interesuelas, familia, profesores y alumnos.

ABSTRACT

This paper analyses the way education of deaf people is carried out. It is proposed to change the deficit centered approach into a sociocultural one. Therefore, it is necessary to introduce a bilingual and bicultural approach (*BiBi*) in order to change the old ideas about adaptation and support in deaf education. This new approach will be centered in the following supports: deaf community, interschools, family, teachers and the pupil.

La educación de las personas sordas debe entenderse en el contexto de una escuela inclusiva y multicultural que no ponga el acento en los déficit sino que resalte el valor de la diferencia. Esta nueva aproximación exige una transformación progresiva de los centros de atención preferente de sordos, dotándoles de nuevas propuestas organizativas y curriculares, e introduciendo en ellos contenidos y aspectos concretos de la cultura propia de la Comunidad Sorda, como la lengua de signos y la participación de personas sordas en la vida escolar. En el presente trabajo intentamos alejarnos de planteamientos patológicos y acercarnos a posiciones más culturales, que ayuden a superar los anticuados modelos monolingües en la educación de los sordos.

1. ENFOQUE CENTRADO EN EL DÉFICIT Vs ENFOQUE CON BASE CULTURAL

Sigue teniendo una enorme implantación en nuestras escuelas el enfoque centrado en el déficit, es decir, aquel que destaca el lado patológico de la sordera: diagnóstico, clasificación, potenciales evocados, uso de prótesis, recursos tecnológicos para corregir o, incluso, curar la pérdida auditiva mediante los implantes cocleares. Nuestros centros educativos siguen llenos de profesionales que defienden este modelo de trabajo vinculado a una tradición oralista y, como consecuencia, se continúa rechazando frontalmente el uso de la lengua de signos, argumentando que perjudica a la adquisición de la lengua oral y especialmente, al aprendizaje de la lectoescritura.

* Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento

Llega el momento de ir avanzando hacia un enfoque que aborde la sordera desde una posición más sociocultural. Desde este planteamiento se reconoce a las personas sordas como un grupo minoritario que posee una lengua y una cultura propias. Las personas sordas tienen la facultad de interaccionar y convivir con ambas culturas, la sorda y la oyente. Esta minoría lingüística y cultural no se reconoce a sí misma como un grupo segregado ni, por supuesto, discapacitado. Se defiende la idea de que los niños sordos tienen las mismas posibilidades de éxito académico que los niños oyentes, siempre y cuando se modifiquen las condiciones lingüísticas, escolares y familiares que hagan posible el acceso pleno a los contenidos. La lengua de signos es la que mejor facilita a los niños sordos el acceso al curriculum (Acosta y Rodríguez, 1998; Fernández, 1996).

A partir de ahora se habla de un enfoque bilingüe y bicultural también denominado *Bi/Bi*. La introducción de esta aproximación en las escuelas debe ser gradual y progresiva, pero siempre se hará a través de iniciativas encaminadas a diseminar y discutir las ventajas y los inconvenientes que reporta la incorporación de la lengua de signos a la educación del niño sordo, estando éste inmerso en dos culturas, la Sorda y la Oyente.

Este planteamiento está acorde con la filosofía que se defiende actualmente desde la educación especial, en el sentido de que los niños no son considerados como incapaces e incompetentes, sino que se habla de responder adecuadamente a las necesidades que cada sujeto presenta. En esta misma línea de argumentación, los sordos necesitan que se les dé respuesta desde la escuela adaptando el curriculum cuando sea necesario e implementando los apoyos oportunos.

Poco a poco la sociedad tendrá que ir aceptando a los sordos como una minoría cultural en lugar de hacerlo como grupo patológico. Supone todo un paso revolucionario el dado en el campo educativo que va sustituyendo el modelo médico que ve a las personas sordas como discapacitados por el modelo sociocultural que las considera como un grupo minoritario con su propio lenguaje y cultura (Cummins y Danesi, 1990; Johnson, Liddel y Erting, 1989; Strong, 1988).

Ha sido muy frecuente hasta ahora promocionar un debate un tanto estéril en relación con la educación de las personas sordas. Sin embargo hay una cuestión que no debe generar dudas: los niños sordos a diferencia de los oyentes, necesitan atención audiológica y pueden reclamar otras formas de apoyo para salvar las barreras de la comunicación oral que usa la mayoría de la sociedad. Disponer de ayudas para oír mejor, equipos de FM, uso de la lengua de signos, etc., pueden resultar formas cruciales como apoyo a los sordos para que puedan tener éxito escolar y laboral. Sin embargo, todo ello no significa que las personas sordas no tengan el legítimo derecho a ser consideradas como un grupo minoritario (Parasnis, 1998). Y en este sentido un gran desafío para el sistema educativo en particular y para la sociedad en general será crear un ambiente idóneo que facilite la aceptación de la diversidad y de las diferencias individuales.

2. COMUNICACIÓN Y LENGUAJE EN EL NIÑO SORDO

Tradicionalmente la educación del sordo ha estado vinculada a la implantación de sistemas monolingües normalmente relacionados con la lengua oral. Recientemente se han comenzado a utilizar recursos comunicativos de naturaleza visual.

Durante muchos años la forma de comunicación signada empleada comúnmente ha sido la combinación de signos con el lenguaje hablado, manera de actuar que se ha venido llamando *comunicación simultánea* o *comunicación bimodal* -en nuestro país tenemos las propuestas de Monfort *et alii* (1982) y Díaz-Estébanez *et alii* (1989)-, pero es a partir de los trabajos de Klima y Bellugi (1979) y de Wilbur (1979) cuando la lengua de signos -y más concretamente el ASL- se reconoce como una lengua en toda la extensión del término, es decir, un sistema lingüístico formal, reglado, socialmente convencional y de naturaleza generativa (Valmaseda, 1995: 308) y se piensa seriamente en incorporarla en los procesos de enseñanza-aprendizaje de niños sordos. La realidad, sin embargo, nos muestra que aunque la lengua de signos haya cobrado un gran protagonismo en los últimos veinte años, todavía no es aceptado como sistema de comunicación por una buena parte de los educadores de alumnos sordos.

Existen, al menos, tres factores que podrían explicar la exclusión de la lengua de signos de los ambientes educativos. El primero es de naturaleza demográfica y consiste en que un porcentaje muy elevado de niños sordos son hijos de padres oyentes que usan el lenguaje hablado en el hogar, circunstancia que esgrimen los educadores para argumentar que pocas familias podrían manejar la lengua de signos en sus hogares. En segundo lugar un amplio número de educadores de niños sordos siguen teniendo la creencia de que la lengua de signos no tiene la entidad, como sistema de comunicación, que puede tener en este caso el español hablado, por lo que prefieren seguir utilizando enfoques monolingües -audio/orales o bimodales- para la educación de los sordos dentro de las aulas, sin necesidad de adoptar sistemas alternativos signados. Por último, está muy generalizada la creencia de que sólo un sistema bimodal ofrece garantías para acceder de forma natural al desarrollo de habilidades en lectoescritura.

Sin embargo, después de muchas décadas de dominio de los enfoques monolingües, el rendimiento académico de los niños sordos y de manera más específica, su eficacia en el uso del español, es todavía una gran decepción. Singleton *et alii* (1998) informan como año tras año los jóvenes sordos siguen estando por detrás de sus pares oyentes en las puntuaciones de comprensión lectora ¿Cómo podemos explicar este nivel de retraso académico general y en lectura en particular, del niño sordo? ¿Qué podemos decir nosotros como investigadores, educadores y logopedas al constatar este problema? ¿Qué caminos alternativos podemos tomar?

3. EL ENFOQUE BILINGÜE EN LA EDUCACIÓN DEL NIÑO SORDO

Uno de los primeros trabajos en criticar de manera más clara los enfoques monolingües es el de Johnson, Liddell y Erting (1989), al señalar que la adopción en las clases de sistemas de comunicación simultánea ha sido un auténtico fracaso, defendiendo como alternativa una aproximación en la educación del sordo bilingüe y bicultural (*Bi/Bi*), entendiéndose por bilingüismo el uso regular de dos o más lenguajes y por biculturalismo la coexistencia y/o combinación de dos culturas distintas (Grosjean, 1982). El objetivo fundamental de este movimiento es entender la lengua de signos y la cultura del sordo como con un estatus igual a cualquier otra lengua y a la cultura de los oyentes, asegurando que los sordos pueden llegar a ser competentes en ambos lenguajes. El niño sordo pertenece potencialmente a dos comunidades: la Sorda y la Oyente, debiendo, en consecuencia, ser educado de forma que permita su integración personal y social tanto

en el colectivo de personas sordas como de oyentes. La lengua de signos sería considerada como la primera lengua del niño sordo y no porque sea la lengua empleada habitualmente en el hogar, sino porque es la lengua que el niño sordo profundo puede adquirir de forma más natural. Valmaseda (1995 :311) señala que los enfoques bilingües parten de una serie de consideraciones que se pueden resumir en las dos siguientes:

- Los niños sordos tienen derecho a contar con una lengua que puedan desarrollar de la manera más natural posible.
- Al posibilitar la adquisición de una lengua en las primeras edades, se crearán representaciones mentales lingüísticas que pueden servir de base para el aprendizaje posterior de una segunda lengua.

En cualquier caso, no resulta sencillo incorporar esta nueva concepción educativa en los centros de atención preferente de sordos donde sólo el español es la lengua usada para la enseñanza, siendo la lengua de signos conocida y dominada por pocas personas. Además, para que los niños sordos puedan aprender la lengua de signos deben recibir un *input* adecuado en esta lengua. Estudios como los de Clemente y González (1988) o Fernández (1996) que analizan la comunicación de los niños sordos en interacciones comunicativas padres-hijos, y otros más vinculados al contexto escolar como el de Singleton *et alii* (1998) confirman que cuando la lengua de signos se enseña en el contexto familiar o de aula (como oposición a su enseñanza sólo fuera del aula) el manejo y la fluidez de la lengua de signos son considerablemente mayores. Cuando la escuela se implica realmente en la enseñanza de la lengua de signos puede, al mismo tiempo, jugar un papel fundamental para que los padres oyentes con niños sordos puedan aprender y desarrollar la lengua de signos dentro de un ambiente adecuado. Sin embargo, esta es un tarea gradual que se debe construir a partir de un proceso de *colaboración* tanto con padres como con profesores.

4. LA COLABORACIÓN EDUCATIVA COMO FORMA DE INTRODUCIR EL BILINGÜISMO Y EL BICULTURALISMO EN LAS ESCUELAS

En el campo de la educación especial se han venido defendiendo distintos modelos de trabajo, unos con mayor presencia que otros dentro de la integración escolar. La diferencia fundamental de estos enfoques reside en una visión sustancialmente distinta de la definición que dan a dos conceptos claves: apoyo y adaptación. El desarrollo de estas aproximaciones se concreta en tres grandes tipos de apoyo: el clínico o terapéutico, el colaborativo/individual y el curricular.

4.1. El apoyo clínico o terapéutico

Hasta el día de hoy los profesionales que apoyan la integración del niño sordo en centros educativos, suelen desarrollar su trabajo desde planteamientos excesivamente tecnológicos y clínicos, donde las actuaciones con el sordo se hacen de manera individual y descontextualizada. Sin embargo, resulta evidente la existencia de una parcela muy desatendida: cómo llevar a cabo el trabajo en el aula y cómo incorporar sistemas de facilitación para que los sordos puedan usar un lenguaje con el que interactuar con los profesores, los compañeros, y que les permita el acceso a los contenidos del currículum. El apoyo que se ha venido prestando a la educación del sordo ha estado basado en un modelo que podríamos denominar *clínico* o *terapéutico* que parte de una

filosofía en la que se destaca lo patológico en el sordo. Este enfoque enfatiza los mecanismos de la audición (especialmente los mecanismos biológicos por los que ésta falla), así como las medidas de sus potenciales y sus posibilidades de uso correcto, usando tecnología para adaptar (o curar) el problema. Las necesidades de los individuos sordos están centradas exclusivamente en la adquisición de la articulación de los sonidos del habla, la lectura labial y hacer viable la audición. Las habilidades que los sujetos alcanzan en estas áreas son enormemente valoradas por las personas oyentes e implica una situación de cierto éxito tanto en la escuela como en la sociedad. Se considera que los sordos poseen una anomalía física y la educación está basada en la corrección de los déficit. Esta aproximación rechaza el uso de la lengua de signos porque es diferente de la lengua oral y porque no permitiría adquirir las habilidades de lecto-escritura, como ya se ha señalado anteriormente.

Bajo este enfoque al niño sordo se le excluye de la educación general, ya que el sujeto es tratado como una entidad individual por un especialista, mientras que el tutor juega un papel más difuso.

Esta forma de trabajo que enfatiza el papel de los especialistas -logopeda, psicopedagogo, trabajador social- centra los apoyos en el sujeto con déficit, quedando los profesores totalmente desasistidos en su quehacer docente dentro del aula. Los profesores están deseosos de que al niño sordo se le saque del aula, manteniendo serias dudas de cómo llevar a cabo su labor pedagógica en la clase para que los sordos logren un aprendizaje y desarrollo adecuado.

Sin embargo, para lograr una correcta intervención psicopedagógica en el marco del aula se necesita que tanto los profesores, como los logopedas y los psicopedagogos, se replanteen un cambio en su labor profesional, y se aproximen cada vez más a un enfoque de trabajo más *colaborativo*. Este planteamiento se puede abordar desde dos tipos de apoyo: *el colaborativo/individual* y *el curricular* (Parrilla, 1996: 91).

4.2. El apoyo colaborativo/individual

El trabajo sigue estando centrado en el alumno como una entidad individual, aunque se requiere una planificación previa y una colaboración adecuada entre los distintos profesionales que atienden al alumno sordo, e incluso llegan a participar en el trabajo diario que el profesor realiza dentro del aula, complementando su acción educativa. En muchos casos se llega hasta situaciones de apoyo al aprendizaje, enseñanza complementaria y co-enseñanza.

Los especialistas ahora se deciden a entrar en el aula ordinaria a colaborar con el profesor tutor, participando en la planificación de la acción educativa la cual se realiza de manera conjunta entre todos los profesionales implicados en el proceso educativo del sordo.

Esta perspectiva supone un avance sustancial en la forma de entender los apoyos en la escuela, pero sigue reduciendo los problemas al análisis de los individuos que presentan déficit. Necesitamos en el mundo de los sordos ir hacia visiones más socioculturales que den una respuesta institucional a las necesidades educativas de la sordera.

4.3. El apoyo curricular

Esta perspectiva de trabajo traslada una respuesta educativa excesivamente individualizada a otra donde se destaca el papel de la escuela como institución y la manera en que se concreta el currículum en ella. Se ve la necesidad de que la escuela adapte su proyecto educativo y curricular para dar respuesta a las distintas situaciones que conviven en ella. La colaboración ahora dirige sus esfuerzos a la resolución de problemas de la propia escuela, al trabajo que desarrollan los distintos profesionales, al aula, a los niños y a los vínculos que se establecen entre la escuela y otros sistemas como el familiar.

Esta visión curricular permite la incorporación a las escuelas de una aproximación cultural centrada en la habilidad de las personas sordas para interactuar y participar en ambas culturas la Sorda y la Oyente. Según esta perspectiva la lengua de signos debe aprenderse en primer lugar tanto en las interacciones comunicativas padres-hijos (Fernández, 1996) como en el aprendizaje. Los sordos no se consideran a sí mismos como aislados, segregados, ni discapacitados, sino más bien como una minoría lingüística y cultural. Esta filosofía educativa ve a los niños sordos como iguales a los niños oyentes en cuanto al rendimiento académico si se modifican las condiciones lingüísticas y ambientales que hagan posible el acceso pleno a los contenidos.

El movimiento *Bi/Bi* defiende, entre otras cuestiones, la introducción de la lengua de signos en la educación del sordo, viendo la necesidad de que se empiece un debate en las escuelas sobre los aspectos positivos que tiene su uso en la comunidad educativa. *Bi/Bi* propone que los programas educativos ofrezcan la posibilidad de que los niños sordos tengan la oportunidad de comprender y valorar las dos culturas, la de los Sordos y la de los Oyentes. Esto supondría un cambio de perspectiva en la percepción que se tiene de la Comunidad Sorda, ya que en la actualidad la cultura Sorda se ve como separada y distinta de la cultura Oyente.

La aceptación del enfoque *Bi/Bi* ha supuesto un modelo de innovación educativa desde el cual los niños sordos son vistos como seres humanos competentes con habilidades únicas y necesidades de aprendizaje, más que como individuos ineptos con ciertos defectos físicos que necesitan corregirse y rehabilitarse. Este cambio implica que los objetivos y expectativas educativas deberían centrarse en impartir conocimiento y promocionar el aprendizaje de forma paralela a como se hace con los niños oyentes.

Para Parrilla (1996: 106) una escuela que se plantee el apoyo desde el marco curricular podría concretar el mismo a los siguientes niveles de apoyo: comunidad, interesuelas, familia, profesores, aula y alumnos. Nosotros hemos concretado dichos apoyos al trabajo que venimos realizando con alumnos sordos.

1) *Apoyo a la Comunidad Sorda*. Se trata de apoyar procesos educativos no formales, como experiencias y actividades con asociaciones de sordos, prolongando la acción educativa más allá del ámbito escolar. Ello no es fácil ya que el mundo de los sordos se encuentra muy dividido y muchas de sus asociaciones no están de acuerdo con una escuela que eduque para la diversidad y por tanto, reivindican la vuelta a los centros específicos. Por ello es imprescindible apoyar tanto

informal como formalmente a la Comunidad Sorda e invitarle a que participe en la vida de las escuelas.

2) *Apoyo interesuelas*. Se intenta favorecer encuentros donde distintos centros pongan sobre la mesa problemas comunes con el fin de buscar de manera compartida soluciones a los mismos. El intercambio de recursos y experiencias contribuye de forma decidida a una transformación progresiva de los centros de atención preferente de sordos.

3) *Apoyo a la familia*. Familia y escuela constituyen los dos sistemas básicos en los que se educa un niño, sea sordo u oyente.

A través de la colaboración educativa se trataría de mejorar el funcionamiento de los mismos. Ahora bien, al tratarse de dos sistemas abiertos, ambos se encuentran en constante interacción, que habrá que estrechar y mejorar. La familia y la escuela no pueden seguir divididas como dos sistemas independientes, ni establecer relaciones exclusivamente formales. La colaboración educativa realiza la misma función que hace el larguero en una portería de fútbol. Los postes de una portería no sirven para el desarrollo de este deporte si no se completan con un travesaño superior; de la misma manera familia y escuela deben establecer vínculos fiables a través de un proceso de colaboración franco y sincero. Nuestra experiencia de apoyo familiar está cercana a los postulados que defienden las aproximaciones sistémicas.

Efectivamente, es el enfoque *sistémico* uno de los mayores promotores de aproximar la familia y la escuela con el afán de resolver los problemas infantiles en general (Dowling y Osborne, 1996) y del lenguaje en particular (Andrew y Andrew, 1990, 1993, 1995). El trabajo de estos dos últimos autores se centró en la consideración de cada familia como un caso singular e irrepetible, donde el profesional les ayuda en la búsqueda de sus propias soluciones a partir de un auténtico proceso de cambio. Este planteamiento arranca de una doble premisa. Por una parte se considera que el contexto para el cambio está dentro de cada familia, siendo el profesional un facilitador del mismo más que un agente de cambio. Por otra, debe focalizarse hacia la búsqueda de soluciones más que incidir en los problemas.

Los padres de los niños sordos necesitan apoyo, especialmente en las edades tempranas, tanto cuando se identifica la sordera como cuando comienza el periodo de escolarización.

La confirmación de una sordera dentro de una familia supone situarse ante un problema importante que genera, en muchas ocasiones, frustración, ansiedad y no aceptación de esta situación que se vive, la mayor parte de la veces, con excesiva culpabilidad. Nuestro trabajo se desarrolla en cuatro grandes fases (Acosta y Moreno, 1999; Acosta *et alii*, 1998):

Fase I: descripción detallada del problema por parte de los padres

Antes de iniciar un programa para padres es conveniente tener una serie de encuentros previos donde se les explica los beneficios que les puede reportar su implicación en un trabajo compartido. Es el momento elegido para que nos cuenten todo lo que quieran acerca de sus hijos e hijas, y ofrezcan su versión de cómo entienden ellos la comunicación en el contexto familiar. La actitud

del profesional debe ser de respeto y escucha. En ocasiones es conveniente hacer preguntas abiertas que inviten a los progenitores a hablar sinceramente.

Durante esta fase inicial resulta fundamental explicarles que nuestra propuesta de colaboración no aumentará su nivel de estrés y ansiedad, ya que la mejora del estilo de interacción y comunicación con sus hijos se hace desde planteamientos lúdicos que se pueden incorporar fácilmente a las rutinas diarias de la casa (la hora del desayuno, de la merienda, del baño, al acostarse, etc.).

En esta primera fase se lleva a cabo el proceso de evaluación en el que resulta determinante la implicación de los padres. En primer lugar, contándonos todas sus vivencias desde la gestación hasta el momento actual. A partir de aquí, es conveniente que los padres observen a su hijo en el aula y en la sala de logopedia con el fin de establecer vínculos entre el contexto escolar y el familiar; esta tarea nos facilita la enseñanza a los padres de sistemas de registro como el *diario* que se usa en situaciones reales de comunicación que tengan lugar en el hogar.

Fase II: búsqueda de soluciones

Al iniciar esta fase se intenta la búsqueda de soluciones para cada caso desde un planteamiento positivo, es decir, desde la convicción de que con la implicación y el apoyo de todos, daremos pequeños pasos que propiciarán cambios en el desarrollo y la educación del sordo.

Fase III: enseñanza de recursos para la comunicación

Llega la hora de buscar estrategias y recursos que faciliten el cambio en el lenguaje del niño, momento en el que resulta crucial que los padres conozcan tanto sus debilidades como sus fortalezas.

Las estrategias o recursos que se enseñan a los padres a través de la observación de situaciones reales y por medio de vídeos didácticos son las siguientes (Alonso, Gómez y Salvador, 1995):

- Tener un tono emocional suficientemente regulado.
- Fomentar las interacciones más simétricas.
- Desarrollar formatos de acción conjunta (juegos con objetos donde se alternan los papeles).
- Desplegar un estilo comunicativo relajado, tranquilo y paciente.
- Favorecer el contacto físico y visual.
- Tener en cuenta la atención dividida.
- Promover encuentros con grupos de padres con problemáticas parecidas.
- Conversar acerca de la conducta de los niños pequeños.
- Dar nombre a los sentimientos.
- Apoyo familiar individualizado.
- Formación en lengua de signos

Por otro lado, es deseable promover una serie de visitas de los padres al centro, entre otras cosas, para que se familiaricen con el trabajo y los materiales que utilizan los distintos profesionales y participen en alguna actividad que tenga lugar en el contexto del aula como hacer un gran mural, explicar una receta de cocina, contar un cuento o participar en la escenificación de una historia.

Fase IV: seguimiento

El seguimiento del trabajo se establece previamente planificando reuniones con cada familia para explicar y discutir la situación y la evolución de cada individuo. Puede resultar interesante establecer un análisis comparativo de la conducta comunicativa y lingüística en el colegio y en el hogar, para lo cual es fundamental una escucha atenta de las vivencias familiares. En este sentido, lo importante es convencer a los padres de que el contexto familiar tiene una contribución decisiva como factor de cambio en la comunicación y el lenguaje del niño sordo, resultando concluyente su apoyo mediante una respuesta ajustada y adaptada a cada situación. Insistir de nuevo en la necesidad de dejar hablar a los padres, adoptando una actitud de escucha activa y empática, formulando preguntas sólo para clarificar puntos oscuros o para profundizar en algún hecho concreto.

En los casos en que se requiera de un programa de intervención individualizado hay que transmitir a los padres sensaciones positivas, trazando objetivos claros y realizables que nos permitan ir avanzando a través de pequeños pasos. Es evidente que los programas individualizados deben ser explicados y discutidos con cada familia, aceptando cuantas sugerencias nos hagan llegar.

En el trabajo con familias resulta decisiva la coordinación entre todos los profesionales que realizan con ellas algún tipo de actividad, como cuando la actuación es llevada a cabo conjuntamente por los servicios sociales, los centros de salud o los equipos psicopedagógicos municipales.

Los programas para padres deben estar perfectamente preparados para que sirvan de puente entre la escuela y el hogar, de tal forma que se logre una generalización del uso que los niños y las niñas hacen de su comunicación y lenguaje en situaciones más formales, a los contextos naturales. No hay que perder de vista, sin embargo, que el grado de compromiso debe ser libremente decidido por cada unidad familiar.

Los profesionales deben adoptar una actitud receptiva a cuantas sugerencias e ideas aporten los padres a los procesos de evaluación e intervención; el profesional, en este sentido, debe realizar un análisis cuidadoso del contexto familiar en su globalidad, extrayendo del mismo no sólo sus puntos débiles, sino sus posibles fortalezas. A partir de aquí lo fundamental es la mejora del estilo comunicativo que los padres usan con sus hijos dentro de las rutinas diarias.

4) *El apoyo a los profesores*. El apoyo a los profesores debe servir para establecer vínculos fiables entre ellos encaminados a la mejora de la escuela donde llevan a cabo su labor docente. La planificación conjunta del trabajo, el intercambio de información, el establecimiento de grupos de discusión, el abordaje conjunto de los problemas educativos, la articulación de propuestas

metodológicas compartidas, la aceptación y la formación en la lengua de signos, la implicación en el establecimiento de conexiones con la familia, son algunas de las tareas que favorecen un clima colaborativo de trabajo.

5) *El apoyo al aula*. No se trata tanto del contexto físico como de la estructura y organización del aula como espacio de trabajo en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje para todo un grupo. Las aulas deben estar adaptadas a las necesidades de los niños y niñas sordos. Un ejemplo concreto lo constituye la enseñanza de signos a todos los niños y niñas, sordos y oyentes. Cuando hacemos esto ocurren dos cosas. La primera es que se inicia un proceso de autoselección, mediante el cual los niños oyentes que aprenden lengua de signos pasan a formar parte de los posibles amigos a elegir por los sordos; mientras que la segunda, consiste en que los escasos niños oyentes que aprenden bien la lengua de signos empiezan de manera casi automática a ser intérpretes para otros niños que no signan o lo hacen de manera incorrecta.

6) *Apoyo a los alumnos*. Casi siempre el alumno sordo necesitará una actuación educativa individualizada. El matiz es que ésta se ve, no como una acción aislada, sino como la etapa final de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante muchos años los trabajos vinculados con la educación de los sordos han estado muy preocupados por la descripción de las bases anatomofisiológicas del oído humano, sus patologías, el diseño de instrumentos más potentes para la detección y el diagnóstico de la sordera, etcétera. Sin embargo, se ha dedicado poco esfuerzo investigador y apenas se han escrito unas pocas obras que describan cómo se organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros encargados de la educación de los niños y las niñas sordos.

Cuando el niño sordo no progresa se suele achacar el fracaso a un problema de pérdida auditiva, no se atribuye o se adopta una aproximación que lo explique en términos de enseñanza y aprendizaje. Los problemas son vistos más como inherentes al sujeto que como una dificultad del lenguaje o un problema curricular. En realidad el reto está en seguir repitiendo un modelo segregador con apariencias formales de una escuela que integra y educa a todos los niños o cambiar al modelo educativo que se esboza en el presente trabajo: bilingüe-bicultural, a través del cual la escuela educa al niño por medio de dos lenguas, la lengua de signos y el español, y de dos culturas, la mayoritaria y la de la gente sorda. Para ello es necesario, entre otras cosas, que los profesores reestructuren el currículum y su práctica en el aula.

En cualquier caso estamos ante un desafío que no está exento de dificultades, dudas y callejones sin salida. En efecto, quedan muchas cuestiones por investigar. Una bien urgente es obtener datos de aquellos niños sordos que han estado inmersos durante los primeros años de sus vidas en un contexto donde predomina la lengua de signos y ver qué consecuencias está teniendo en la adquisición de un segundo lenguaje, la lengua oral. En este sentido es necesario un análisis de las interacciones comunicativas que estudie las díadas de comunicación, y cuál es el papel que juega el adulto en ellas, ya que en muchas ocasiones los sordos tienen dificultades no porque tengan

una incapacidad para aprender un lenguaje, sino más bien por las estrategias que los adultos, tanto padres como profesionales, usan en el hogar y en el aula.

Por otro lado, no deja de ser una ironía que se siga reivindicando que la educación para los niños y las niñas con necesidades educativas especiales se haga desde una escuela inclusiva, sin dar los pasos necesarios para introducir en esta institución algunas cuestiones específicas y singulares, que en el caso de los sordos tienen que ver con aspectos idiosincráticos de la Comunidad Sorda, como por ejemplo, la enseñanza de la lengua de signos tanto a niños sordos como a oyentes, la mayor participación de las personas sordas en la toma de decisiones que afectan a los procesos de planificación educativa, la consideración de la lengua de signos como otra área curricular, la inclusión de contenidos sobre la Historia y la Cultura de la Comunidad Sorda, entre otros muchos temas.

Son varios los países que llevan años desarrollando propuestas educativas que incluyen una educación bilingüe para los niños y las niñas sordos, como es el caso de Suecia, Dinamarca y los Estados Unidos de América. En España a pesar de contar con enormes resistencias, parecen iniciarse algunos procesos incipientes en la misma dirección en algunas comunidades, como por ejemplo en Cataluña y en Canarias. Este es un proceso lento y costoso que requiere grandes dosis de sacrificio y esfuerzo, pero que garantiza que el lenguaje y el acceso al curriculum sean dos de los pilares fundamentales en la educación de las personas sordas. Para conseguir este objetivo es necesario hacer una apuesta decisiva para que la Comunidad Educativa en general y la gente implicada en la Educación Especial en particular, deje sus miedos y sea capaz de compartir el poder y los temas sobre los sordos con los miembros de la Comunidad Sorda. Es este, sin duda, uno de los mayores retos que tenemos en la educación de las personas sordas para el próximo milenio.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, V. et alii** (1998): El desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas en padres con niños sordos. Actas del XX Congreso Nacional de AELFA. Barcelona.
- ACOSTA, V. y RODRÍGUEZ, M.C.** (1998): Una propuesta de educación bilingüe para favorecer la integración del sordo en la escuela ordinaria. *Fiapas*, 63: 46-48.
- ACOSTA, V. y MORENO, A.** (1999): *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona, Masson.
- ALONSO, P., GÓMEZ, L. y SALVADOR, M.** (1995): *Asesoramiento a familias de niños y niñas sordos*. Madrid, Centro de Desarrollo Curricular. Ministerio de Educación y Ciencia.
- ANDREW, J.R. y ANDREW, M.A.** (1990): *Family based treatment communicative disorders: a systemic approach*. Sandwich, Janelle.
- ANDREW, M.A. y ANDREW, J.R.** (1993): Family-centered techniques: integrating enablement into the IFSP process. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 15, 41-46.
- ANDREW, J.R. y ANDREW, M.A.** (1995): Solutions-focused assumptions that support family-centered early intervention. *Infants and Young Children*, 8, 60-67.
- CLEMENTE, R. y GONZÁLEZ, A.** (1988): "La comunicación entre diádas sordo-normo oyentes en la edad preescolar". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 8, 97-103.

- CUMMINS, J. y DANESI, M. (1990): Denial of voice. En *Heritage languages: The development and denial of Canada's linguistic resources*. Montreal, Quebec, Our Schools/Our Selves Education Foundation, pp. 81-98.
- DÍAZ-ESTÉBANEZ, E., MADRUGA, B., y VALMASEDA, M. (1989): *Introducción a la comunicación bimodal*. Madrid, MEC.
- DOWLING, E. y OSBORNE, E. (1996): *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Paidós, Barcelona.
- FERNÁNDEZ, M.P. (1990): *La comunicación de los niños sordos. Interacción comunicativa padres-hijos*. Barcelona, PPU.
- GROSJEAN, F. (1982): *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Harvard University Press.
- JOHNSON, R., LIDDEL, S. y ERTING, C. (1989): *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Gallaudet Research Institute Working Paper, 89-93. Washington.
- KLIMA, E. y BELLUGI, U. (1979): *The signs of language*. Cambridge Mass., Harvard University Press.
- MONFORT, M., ROJO, A. y JUÁREZ, A. (1982): *Programa de comunicación bimodal para padres y educadores*. Madrid, CEPE.
- PARASNIS, I. (1998): *Cultural and language diversity and the deaf experience*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PARRILLA, A. (1996): *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- SINGLETON *et alii* (1998): "From sign to word: Considering Modality Constraints in ASL/English Bilingual Education". *Topics in Language Disorders*, 18, 16-29.
- STRONG, M. (1988): *Language learning and deafness*. Nueva York, Cambridge University Press.
- VALMASEDA, M. (1995): La evaluación y tratamiento en las deficiencias auditivas. En M.A. Verdugo (dir.), *Personas con discapacidad*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, pp. 273-323.
- WILBUR, R. (1979): *American Sign Language and sign systems*. Baltimore, University Park Press.