

serie
Atención a la diversidad

GeMA
CañiZAReS

Alumnos^A
con
défiCit
Auditivo



UN NUEVO
MÉTODO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

narcea

Alumnos con déficit auditivo

Alumnos con déficit auditivo

UN NUEVO MÉTODO
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Gema Cañizares

NARCEA, S.A. DE EDICIONES
MADRID

Índice

PRÓLOGO. *Antonio Vallés Arándiga*

PRESENTACIÓN

PARTE I. CONOCIMIENTOS TEÓRICOS

1. La discapacidad auditiva

La capacidad auditiva de la persona. La audición dentro del sistema perceptivo general. Los trastornos de la audición: tipos de hipoacusia o sordera. El origen de las sorderas o hipoacusias.

2. Conociendo a las personas sordas

Diferencias entre persona sorda e hipoacúsica. La comunidad sorda: una comunidad con entidad propia. Valores propios de la comunidad sorda: la lengua de signos; la información; costumbres y estrategias para la comunicación; tradiciones e intereses culturales; situaciones cotidianas.

3. La lengua de signos

Historia de la lengua de signos. Consideraciones previas acerca de la lengua de signos. Lengua de signos: ¿una lengua o un sistema? Canales de expresión y comprensión de la lengua de signos. Estructura de la lengua de signos: nivel querológico, nivel léxico y nivel morfosintáctico. Los clasificadores.

PARTE II. LA SORDERA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

4. Los alumnos con déficit auditivo

La educación inclusiva. El desarrollo cognitivo, afectivo y comunicativo-lingüístico del niño sordo. Necesidades educativas en el ámbito escolar. Barreras de comunicación y de aprendizaje. La respuesta de la escuela.

PARTE III. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

5. Refuerzo de la Comprensión Lectora en alumnos sordos

Justificación del Programa. Qué es la comprensión lectora. Dificultades de aprendizaje identificadas en la comprensión lectora de los alumnos sordos. Programa para el refuerzo de la comprensión lectora y habilidades metacognitivas: objetivos, marco teórico y forma de aplicación, metodología y temporalización. Estrategias comunicativas, metodología y organización. Actividades tipo, adaptadas para el desarrollo del Programa. Evaluación de los resultados.

6. Estrategias de enseñanza-aprendizaje para los alumnos con déficit auditivo

Análisis de un caso. Desarrollo de las estrategias; metodología, preparación para el examen.

BIBLIOGRAFÍA

Prólogo

La pérdida auditiva constituye una dificultad específica que altera el proceso comunicativo de aquellas personas con esta privación total o parcial en su *input* sensorial, a través del órgano de la audición. Las consecuencias de ello suelen ser las dificultades en la expresión oral, en las relaciones interpersonales y en la reducción de su accesibilidad a la información del entorno. De estas dificultades se derivan unas necesidades educativas específicas que deben ser abordadas eficazmente desde la escuela.

Estas necesidades educativas se plantean en el ámbito del desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo y social de los alumnos con esta discapacidad auditiva. Por todo ello, es necesario que la escuela les proporcione una adecuada respuesta educativa en el marco de la inclusión con los demás compañeros del aula y centro educativo, y teniendo como referente las áreas de la comunicación, el lenguaje, la socialización y los procesos afectivos y cognitivos que integran el desarrollo integral de su personalidad.

Desde la perspectiva inclusiva, se hace necesaria la colaboración entre el profesorado del centro escolar y los propios estudiantes para lograr que exista una implicación de todos en la interacción con el alumno sordo, de tal modo que éste participe en todas las actividades de interrelación social y pueda autoperibirse competente en sus relaciones con los demás. Ello exige eliminar las barreras comunicativas que pudieran existir y fomentar la comunicación en las actividades, no solamente curriculares, sino en aquellas otras propias de espacios más lúdicos como puedan ser los recreos u otras actividades de carácter extraescolar.

La inclusión educativa del alumnado con discapacidad requiere disponer de unas buenas prácticas que sirvan de guía y de referente para el profesorado. En el caso de los alumnos con discapacidad auditiva las necesidades educativas específicas derivadas de su pérdida total o parcial del sentido de la audición condicionan las actividades de aprendizaje en el aula. Como consecuencia, el profesorado necesita propuestas de enseñanza-aprendizaje prácticas que le faciliten la atención educativa específica que requiere este alumnado.

En este sentido, la autora presenta en este libro, además de una sólida y fundamentada conceptualización sobre las características psicológicas, afectivas, familiares y sociales de la hipoacusia, clarificadoras ejemplificaciones didácticas, contrastadas por su práctica profesional, y dirigidas a mejorar los procesos de comunicación y de afianzamiento de la competencia lingüística en comprensión lectora, aportando valiosas secuencias didácticas para compensar las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos sordos.

El profesorado y los especialistas encontrarán en esta obra de Gema Cañizares recursos prácticos para desarrollar su labor docente mediante propuestas de aprendizaje adaptadas a las peculiaridades sensoriales de aquellos alumnos que presentan dificultades derivadas de su restricción sensorial en la entrada de información verbal.

ANTONIO VALLÉS ARÁNDIGA
Departamento de Psicología de la Salud
Universidad de Alicante

Presentación

El presente libro está dirigido especialmente a profesores y maestros de alumnos con déficit auditivo, así a como padres y a otros profesionales que quieran profundizar en el conocimiento de cómo la discapacidad auditiva condiciona el desarrollo y aprendizaje de los niños sordos y en las formas más adecuadas de intervención en el ámbito escolar.

Por ello, su finalidad principal es la de servir de manual de consulta donde obtener información útil y ejemplos prácticos de actuaciones concretas con estos alumnos.

Para este fin, el libro se ha dividido en tres partes, con la intención de que el lector pueda localizar y consultar fácilmente el contenido sobre el que desea informarse.

Así, en la primera parte se incluyen conocimientos teóricos acerca de la discapacidad auditiva, las funciones perceptivas a las que afecta, y los tipos de déficits auditivos y su origen.

Igualmente en esta parte, se pretende profundizar en el conocimiento de las personas sordas como comunidad con entidad propia, abordando contenidos relacionados con las diferencias entre persona sorda e hipoacúsica y las señas de identidad representativas de esta comunidad, destacando la lengua de signos como principal seña de identidad.

Esta lengua se aborda desde un punto de vista cultural, morfosintáctico y lingüístico.

En la segunda parte, se trata la sordera en el ámbito escolar, desde un enfoque de educación inclusiva. La finalidad de esta parte es profundizar en el conocimiento de las características evolutivas y educativas de los alumnos con déficit auditivo, así como de sus necesidades en el ámbito escolar y los aspectos que ha de tener en cuenta la escuela para responder a dichas necesidades.

Por último, en la tercera parte se presenta, desde un enfoque práctico, una propuesta de estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como un repertorio de actividades tipo.

I

CONOCIMIENTOS TEÓRICOS

1. La discapacidad auditiva

Entendemos que una persona con discapacidad auditiva es aquella que presenta una alteración en la vía auditiva, en el órgano de la audición o en el cerebro, que le va a producir una pérdida en la cantidad y calidad de la información procedente del ambiente y captada por la vía auditiva, impidiéndole desenvolverse en su vida diaria y desarrollarse personalmente con plena autonomía e igualdad de condiciones.

Para conocer este colectivo, lo haremos por separado, en dos grupos bien definidos. Conoceremos pues:

- A las personas Sordas/sordas
- Y a las personas hipoacúsicas

Para ello, es necesario comenzar por el estudio de la capacidad auditiva y la función de la audición dentro el sistema perceptivo del hombre, continuando con el conocimiento de los distintos tipos de déficit auditivo.

La capacidad auditiva de la persona

Como ya hemos comentado, para entender mejor qué es la sordera y cuáles son sus tipos, es necesario que veamos brevemente qué es el sonido y qué es la audición.

El *sonido* es cualquier variación de presión que se propaga en un medio material y que puede ser detectada por el oído. Es un movimiento vibratorio que se transmite a través de las moléculas por los cuerpos sólidos, líquidos y gaseosos y que produce una sensación muy concreta al ser percibido por el oído: *la audición*.

El sonido se propaga en todas direcciones, su difusión se suele comparar al efecto producido por un cuerpo sólido arrojado al agua de una piscina en reposo, formando ondas y círculos concéntricos.

Las principales dimensiones o características de una *onda sonora* son:

- *La frecuencia (tono)*, es el número de vibraciones completas o dobles por segundo. Las percibimos a través de secuencias bajas o tonos graves y a través de frecuencias altas o tonos agudos. Su forma de expresión es de ciclos por segundo

(c/s) o por hercios (Hz). Las frecuencias más importantes para percibir la palabra hablada son las comprendidas entre 500 y 4000 c/s.

- *La amplitud (intensidad)*, se corresponde con la altura de cada hemiciclo en el esquema de la onda sonora y nos informa del cambio de presión que se produce en el medio. Las diferencias en la presión sonora permiten distinguir entre sonidos débiles y sonidos fuertes. Por ejemplo:
 - 130 dB.... Umbral doloroso
 - 120 dB.... Trueno intenso
 - 100 dB.... Sonido del metro
 - 90 dB..... Camión pesado
 - 50-65 dB. Conversación normal
 - 20 dB..... Cuchicheo

- *La forma de la onda (timbre)*. Las ondas sonoras que sólo constan de una frecuencia, son los llamados sonidos puros producidos de forma artificial por diapasones electrónicos especiales (audímetros). La práctica totalidad de los sonidos que llegan al oído no son sonidos puros, están formados por la suma de varias ondas simples ocasionando ondas complejas. El timbre nos permite distinguir entre dos sonidos de igual frecuencia e intensidad, emitidos por dos focos sonoros diferentes.

El *campo auditivo normal* viene delimitado por las dos cualidades físicas del sonido más importantes: la *frecuencia* y la *intensidad*. Como ya hemos mencionado antes, la intensidad del sonido se expresa en decibelios (dB).

El *umbral auditivo mínimo* es la intensidad mínima que el hombre requiere para comenzar a oír, en el audiograma corresponde a 0 dB, mientras que el *umbral máximo auditivo* es la intensidad sonora límite a partir de la cual el hombre experimenta molestias o incluso dolor, en el audiograma se corresponde a intensidades cercanas o superiores a 120 dB.

En cada frecuencia el hombre comienza a percibir el sonido a partir de cierta intensidad (umbral auditivo mínimo), hasta otra intensidad máxima (umbral auditivo máximo). El conjunto de estos sonidos audibles delimita el *campo auditivo normal* (o curva de Wegel).

La zona de la palabra se extiende entre las frecuencias 250 c/s y 4.000 c/s y entre las intensidades 20-75 dB.

- 20-30 dB..... cuchicheo
- 50-65 dB..... conversación normal
- 70-75 dB..... voz intensa

La audición dentro del sistema perceptivo general

En este apartado veremos cómo y de qué forma la audición interviene en las distintas funciones perceptivas del ser humano.

El oído y su relación con los demás sentidos

El oído forma parte de un sistema sensorial más amplio denominado la espaciocepción, integrado, además de por el oído, por la vista, el tacto, el equilibrio y la propiocepción (Panisini, 1985; en Richelle, 1989). A través de este sistema el organismo se sitúa dentro del espacio, se forma un concepto aproximado de su entorno y entra en relación con él.

El oído y la vista constituyen las principales herramientas para la percepción a distancia. La visión es direccional, enfoca solamente el área frontal de la persona y puede interrumpirse durante el sueño y en cualquier momento tan solo cerrando los ojos.

La audición se extiende en todas las direcciones y, en cierto sentido y a ciertos niveles, continúa dispuesta incluso durante el sueño. Le corresponden funciones de exploración y alerta, funciona como un sentido de planos de fondo.

La visión suele ocuparse de los primeros planos, de ordinario enfoca aquella experiencia que ha sido identificada por la audición (Myklebust, 1967; en Rodríguez, 2006).

En ocasiones muy concretas esta división de funciones se invierte o se hace más compleja. Cuando nos concentramos en una prueba auditiva o en una música, dirigimos la vista al infinito, miramos un punto o incluso cerramos los ojos, parece que con ello queremos pasar a primer plano la experiencia auditiva.

En otras situaciones, no tan frecuentes, ambos sentidos pueden realizar funciones de exploración similares.

La audición en general, sirve más como sentido de los trasfondos y la visión como sentido de los primeros planos, con todo, ambos receptores a distancia actúan también de forma recíproca y como partes de un mismo sistema más amplio.

El hombre es el único mamífero con dos sentidos a distancia altamente evolucionados y flexibles. La vista como órgano sensorial, disfruta de una mayor estabilidad en los estímulos a los que es sensible, por ejemplo, la imagen de un cuadro permanece mientras se contempla. Los estímulos auditivos desaparecen, no pueden ser fijados en el tiempo, por ejemplo, la música es pasajera, esto es, tiene una permanencia limitada. La audición es un sentido más temporal y la visión es sobre todo espacial, aunque ambos actúan como temporales y espaciales.

La secuencia, la temporalidad y la continuidad son precisamente elementos que ayudan a atribuir significado a los estímulos auditivos. La audición, por tanto, se caracteriza por su disponibilidad, susceptibilidad a todo sonido y por su fluidez. Esta disponibilidad permanente aporta ventajas pero también conlleva inconvenientes: una experiencia visual puede evitarse con sólo volver la cabeza o cerrar los ojos, la audición en el normo-oyente no cuenta con esta posibilidad.

Tanto los sentidos de contacto como los sentidos a distancia funcionan de un modo característico conocido como *percepción intersensorial*. Aunque no sean estimuladas todas las vías sensitivas, la interpretación específica de una experiencia sensorial se hace a base de lo aprehendido por el conjunto de la experiencia sensitiva.

Si falta la información de un determinado sentido, la experiencia lograda por el resto de los sentidos se estructura de forma diferente. Cuando uno de los sentidos a distancia se encuentra disminuido, los otros asumen cometidos diferentes. Por ejemplo, cuando existe sordera, la vista se ve obligada a asumir fines más complejos y a atender tanto a los primeros planos como al trasfondo. También el tacto (a través de las vibraciones) adquiere en este caso un papel muy significativo.

Funciones en las que participa la audición

La audición no sólo conlleva la posibilidad de percibir y de adquirir la lengua oral, sino que supone mucho más. La audición contribuye de forma decisiva a tomar conciencia del mundo que nos rodea, interviene en funciones relevantes para la supervivencia y para la vida de la persona. Algunas de estas funciones son:

- ✓ *Función de alerta.* El hombre basa su vigilancia en la exploración sonora con más frecuencia que en otras sensaciones. El oído permanece abierto día y noche. Cualquier modificación del entorno, cualquier señal emergente por su intensidad o por su forma, inusual o condicionada, desencadena en el subconsciente el mecanismo de alerta que induce a la atención, a una investigación en busca de la significación y del eventual peligro. Esto lo atemperan los mecanismos neurológicos de la habituación y de la facilitación. Un sonido repetitivo y persistente deja de tener interés (habituación) y un sonido concreto confiere significado a la señal que lo transmite con especial relevancia (facilitación).

La persona sorda se ve obligada a sustituir esta alerta acústica por la visión, menos universal y menos continua. Periódicamente debe explorar su entorno con la vista para permanecer al acecho de las modificaciones que puedan sobrevenir. Está obligada a forzar su vigilancia porque carece de alerta permanente. Por esta razón, en ocasiones puede dar la impresión de estar distraída al mirar a uno y a otro lado. Para mantener su tranquilidad y su atención necesita tener la conciencia de que su medio es seguro y estable.

- ✓ *Localización de la fuente sonora, el estímulo o acontecimiento.*

El oído no sólo alerta sino que indica la dirección del acontecimiento. La audición binaural, por los dos oídos, permite localizar el estímulo. Las diferencias de tiempo y de intensidad con que un sonido es detectado por uno y por otro oído, hacen posible la discriminación del origen y de la dirección de la fuente sonora. Esta reacción de orientación-investigación, se construye desde la primera quincena de la vida, a partir de un reflejo innato de rotación de la cabeza hacia la hemifaz excitada.

La sordera complica la localización de los acontecimientos y obliga a una exploración visual más amplia. La vibración también facilita esta función, así las personas sordas se orientan principalmente a través de la vista, pero en ocasiones también, por medio de la *vibración*.

- ✓ *Estructuración espacio-temporal*. El oído es un medio excelente para captar el tiempo y el ritmo. Los estímulos a los que el oído es sensible son efímeros, rápidos, se desarrollan en el tiempo, pasan, su permanencia es muy limitada.

El deficiente auditivo profundo se encuentra menos expuesto a sensaciones temporales y rítmicas y desarrolla menos habilidades para discriminar estimaciones basadas en juegos temporales (duración, secuencia, ritmo, etc.). Asimismo, el oído es sensible a las estimaciones más breves y rápidas. Su privación parcial o total termina por afectar a la noción de rapidez. La lentitud que en algunas facetas caracteriza a los deficientes auditivos estaría relacionada con la menor exposición a sensaciones auditivas de rápida reacción (Hiskey, 1996).

El *oído* no sólo representa un papel decisivo en la percepción del *tiempo* y del *ritmo*, también interviene de forma importante en la percepción del *espacio*. La visión ofrece la perspectiva, la audición la distancia. Tenemos constantemente una imagen acústica de nuestro entorno en forma de reverberaciones múltiples y de ecos. La reverberación da una sensación de timbre, el eco de intervalo. El eco y el intervalo de tiempos de dicho eco, son los que desde los primeros meses nos aportan indicaciones sobre la distancia de los objetos que reflejan la onda acústica. La absorción de los sonidos, su no-reflexión, aporta sensación de profundidad, impresión de “infinito”.

La imagen del mundo exterior que percibe el *sordo profundo* está amputada de sus rasgos acústicos, lo que contribuye a hacer una realidad algo *más plana*. Al menos dispone de menos aportes informativos sobre las distancias.

- ✓ *Desarrollo motriz*. La audición también influye en el desarrollo de la motricidad general. Además de aportar información sobre las distancias y los espacios, oír los ruidos y sonidos asociados a los movimientos musculares, sirve para controlar la forma en la que se realizan, ayuda a calcular su duración, a llevar el ritmo y facilita su aprendizaje y memorización. Las pérdidas auditivas generalmente complican, no imposibilitan, estos cálculos y aprendizajes.
- ✓ *La atención*. Otra repercusión de la sordera es *atención dividida*.

A la persona sorda no le resulta posible la convergencia simultánea entre comunicación y experiencia, por tanto, se ve obligada a aprender cuándo, dónde y qué debe mirar, secuencialmente. Al oyente la misma información (visual y auditiva) se le presenta de forma simultánea. La persona sorda no podrá actuar y recibir instrucciones al mismo tiempo, no podrá escribir mientras le explican (no podrá tomar apuntes, por ejemplo). Por ello se hace imprescindible que desde los primeros años de vida, se asegure la atención del niño a través de la visión.

A pesar de lo expuesto anteriormente, las personas sordas desarrollan destrezas y ejercen las funciones de alerta y de orientación espacio-temporal con bastante eficacia. No obstante, los mecanismos sensoriales en los que se basan, como se ha mencionado en los párrafos anteriores, no coinciden con los empleados por los oyentes. Basar la experiencia en percepciones diferentes da lugar a ciertas peculiaridades, favorece una determinada forma de entender la realidad y de comportarse.

Las diferencias culturales, a las que a veces se hace referencia cuando se habla de sordos profundos prelocutivos, tienen su razón de ser en estas diferencias perceptivas. Las personas oyentes construyen su experiencia a base de imágenes sonoras (más efímeras) y basan sus percepciones en códigos auditivo-vocales. Las personas sordas fundamentarían su percepción en imágenes visuales, más estables, y en códigos visoespaciales, teniendo por tanto, una experiencia, una cultura más visual.

Los trastornos de la audición: tipos de hipoacusia o sordera

La audición exige el funcionamiento correcto de los mecanismos del oído. Cuando alguna de las partes del oído se encuentra deformada o interferida por una lesión o enfermedad puede producirse un deterioro de la audición. Si el problema se localiza en el oído externo o medio aparecerán dificultades para que la vibración pueda llegar en su plenitud al tímpano o pueda ser transmitida por la cadena de huesecillos a los líquidos del oído interno. Se habla entonces de una hipoacusia de transmisión o conductiva, que suele tener en muchas ocasiones tratamiento quirúrgico o medicamentoso y que puede ocasionar solo una pérdida parcial de la audición.

Si la lesión se localiza en el oído interno, en el nervio auditivo o en los centros cerebrales, la sordera que origina es irreversible y la pérdida de audición probablemente será de mayor importancia.

Las pérdidas auditivas pueden clasificarse basándose en diferentes criterios según sea:

- El lugar donde se ha producido la lesión
- El grado de pérdida auditiva
- La edad de aparición de la deficiencia auditiva.

Clasificación según el lugar de la lesión auditiva

Según sea el lugar en el que se ha producido o se produce la lesión, hablaremos de:

- *Hipoacusias de transmisión, hipoacusias de conducción o hipoacusias obstructivas.* La lesión se sitúa en el oído externo o medio. Generalmente tienen tratamiento quirúrgico y ocasionan pérdidas de audición transitorias leves o moderadas (pérdida entre 20-50 dB). Aparecen como consecuencia de una obstrucción del conducto auditivo ocasionado por un tapón de cerumen, por una otitis, por una rotura del tímpano o por un problema mecánico en el

funcionamiento de la cadena de huesecillos.

- *Sorderas neurosensoriales o de percepción.* Son irreversibles y se producen como consecuencia de lesiones en el oído interno, problemas en la cóclea o en las fibras nerviosas que conducen el mensaje acústico.
- *Sorderas mixtas.* Suman los problemas de las dos anteriores. Al problema de percepción se le añade un problema de transmisión.
- *Sorderas centrales.* Son consecuencia de un problema en los mecanismos de recepción y de integración del mensaje auditivo, generalmente se derivan de una lesión cerebral. Con frecuencia esta sordera se acompaña de otros déficits o dificultades.

Clasificación según el grado de pérdida auditiva

Existen numerosas clasificaciones de las deficiencias auditivas, pero la más utilizada y la que vamos a ver a continuación es la clasificación que hace BIAP (*Bureau International d'Audiophonologie*). Este organismo ofrece la siguiente clasificación:

- *Audición normal:* pérdida media 0-20 dB. Audición sensiblemente normal. Ningún problema funcional.
- *Deficiencia auditiva ligera:* pérdida media 21-40 dB. Hipoacusia leve o ligera.
- *Deficiencia auditiva media:* pérdida media 41-70 dB. Hipoacusia media o moderada. 1º grado: 41-55 dB. 2º grado: 56-70 dB.
- *Deficiencia auditiva severa:* pérdida media 71-90 dB.- Hipoacusia severa. 1º grado: 71-80 dB. 2º grado: 81-90 dB
- *Deficiencia auditiva profunda:* pérdida media 91- 119 dB. Sordera profunda. 1º grado: 91-100 dB. 2º grado 101- 110 dB. 3º grado: 111- 119 dB.
- *Deficiencia auditiva total. Cofosis.* Pérdida media 120 dB o más.

El término *Hipoacúsico* se suele aplicar a las personas con pérdidas auditivas inferiores a 90 Db, mientras que la denominación de *Sordo* se suele reservar para las personas cuya pérdida media de audición supera los 90 dB.

Clasificación según la edad de aparición de la sordera o hipoacusia

- *Sordera o hipoacusia prelocutiva.* Es aquella que aparece antes de que la persona aprenda a hablar. Existe un período especialmente “sensible” para el aprendizaje del lenguaje, de 0 a 5 años en el sentido más amplio y de 0 a 3 años en el sentido más estricto. Contar con audición en estos años es de gran trascendencia. Los primeros 24 meses de vida son de suma importancia para la adquisición de las habilidades prelingüísticas, habilidades sobre las que se asienta el posterior

desarrollo del lenguaje. En estos primeros meses se adquiere la destreza para diferenciar y asociar palabras, reconocer el habla, memorizar secuencia de sonidos y expresiones.

El aprendizaje del lenguaje comienza a producirse desde el nacimiento. Cuando el lenguaje comienza a hacer su aparición han transcurrido 12 –18 meses, durante los cuales, se han estado recibiendo las estructuras complicadas del sistema de comunicación oral adulto. Oír el lenguaje durante un período muy prolongado, es decir, percibir el habla, es esencial para ser capaz de utilizarlo después. La escucha no constituye un proceso pasivo, el niño participa actuando sobre las señales acústicas que llegan (Northen y Downs, 1981. En Richelle, 1989). Cuando aparecen las primeras palabras, según (Lenneberg 1967. En Richelle, 1989), se han alcanzado ya alrededor del 60% de los valores lingüísticos propios de la madurez adulta, en lo referente a la audición, al lenguaje y a sus correlatos neurológicos. Los 12-18 primeros meses tienen pues, una enorme trascendencia para el aprendizaje del lenguaje y constituyen un período especialmente productivo.

Contar con una audición empobrecida en estas edades, complica la adquisición natural de la lengua oral, será más complicado aprenderla, apropiarse de la información y por tanto se estaría más desconectado del entorno en el que se vive. Esta situación se agrava cuanto menor es la capacidad de audición, por tanto, el grado de pérdida auditiva en las primeras edades, va a ejercer una importante repercusión en el aprendizaje del lenguaje y en el desarrollo cognitivo y social de la persona.

- *Sordera o hipoacusia postlocutiva.* Es la que se presenta después de haber aprendido a hablar. En estos casos, la repercusión va a ser sensiblemente menor ya que la persona ya ha adquirido un sistema simbólico de calidad para representar la realidad y para poder interactuar eficazmente con los demás, ya ha tenido experiencias con los sonidos y con el habla, por tanto el proceso de adaptación a su nueva situación producida por la deficiencia auditiva adquirida, va a ser mucho menos complicado que en el caso de las personas sordas congénitas o prelocutivas.

No obstante, este período de adaptación de las personas con sordera o hipoacusia adquirida, va a depender de la edad (infantil, escolar, adolescencia, madurez), en la que aparezca la deficiencia auditiva y sobre todo del tipo y del momento de la estimulación que reciba (logopeda, audífonos, lengua de signos, etc.).

El origen de las sorderas o hipoacusias

Las distintas causas de deficiencia auditiva podemos agruparlas en tres categorías generales, según su origen: prenatales, perinatales y postnatales.

✓ *Causas prenatales*

Aproximadamente el 40% de las sorderas de origen prenatal son de causa genética (Manrique, Huarte y Molina, 2002). Según la encuesta del Instituto Nacional de Estadística del año 2000 y la Comisión para la Detección Precoz de la Hipoacusia (CODEPEH): 1 de cada 1000 niños nacen con una sordera profunda bilateral; 5 de cada 1000 padecen una sordera de distinto grado y tipo. Esto supone que cada año 2000 familias tienen un recién nacido con problemas de audición.

Las sorderas genéticas o hereditarias suelen presentarse en un 75% de los casos y asociadas a alteraciones de otros órganos formando parte de un cuadro sindrómico, en el 25% restante. Actualmente se conocen más de 200 síndromes que incluyen entre sus síntomas la hipoacusia o sordera.

Se suele admitir que un alto porcentaje de sorderas, entre el 20 y 30%, es de origen desconocido. Se sospecha en muchos de estos casos de la existencia de un factor familiar predisponente, una línea hereditaria difícil de descubrir.

Por otra parte, el 50-60% de las pérdidas auditivas prenatales son provocadas por infecciones, ototóxicos, radiaciones y patología materna gestacional (Manrique, Morera y Moro, 1994).

El oído, durante el desarrollo embriológico, es muy sensible a las infecciones, especialmente durante el primer mes de gestación. Las infecciones bacterianas o virales (rubéola, citomegalovirus, herpes, toxoplasmosis, sífilis, etc..) pueden alterar su desarrollo y dar lugar a hipoacusias.

Diversos fármacos con capacidad tóxica sobre las células neurosensoriales del oído, pueden llegar al feto a través de la placenta y producir una hipoacusia adquirida, por ejemplo: los antibióticos aminoglúcidos. También, las radiaciones en grandes dosis provocan malformaciones generales en el feto. Dosis pequeñas de radiaciones, sin embargo, pueden no afectar de manera evidente al feto, pero sí provocar daño en las células sensoriales del oído interno.

✓ *Causas perinatales*

Representan el 7-17% del total de las deficiencias auditivas. Los principales factores etiológicos durante el período perinatal son:

- Prematuridad y/o bajo peso al nacer.
- Falta de oxígeno, hipoxia o anoxia en el parto.
- Hiperbilirrubinemia.
- Infecciones (meningitis bacteriana...)
- Ototóxicos.

✓ *Causas postnatales (posteriores a los primeros 28 días de vida)* Es imposible

exponer con detalle todas las causas que puedan generar sorderas postnatales, las causas principales que provocan déficits auditivos con mayor frecuencia son:

- Otitis media crónica.
- Infecciones generales que afectan al oído:
 - Meningitis bacteriana. Responsable del 4-10% del total de hipoacúsicos.
 - Sarampión. Culpable del 2,4% del total de hipoacusias.
 - Parotiditis
- Ototóxicos. Causante del 2% de las hipoacusias.
- Traumatismos.

2. Conociendo a las personas sordas

Para la elaboración de este capítulo se han utilizado, como fuente de consulta, algunos de los materiales que han sido publicados por la Confederación Nacional de Sordos de España y por Federaciones pertenecientes a ella, por lo que si el lector quisiera ampliar su conocimiento sobre algún aspecto concreto de los que se van a exponer en este capítulo, puede consultar a través de la red los materiales que estas instituciones tienen elaborados y a disposición de todas las personas interesadas. Para ello, habrá de consultar la página web de su fundación.

Diferencias entre persona sorda e hipoacúsica

La persona hipoacúsica es aquella cuya audición, aunque defectuosa, es funcional con audífono o sin él. La persona sorda, por el contrario, es aquella cuya audición, aún con ayudas técnicas, no es funcional para propósitos comunes de la vida diaria.

La persona hipoacúsica se sirve principalmente de la lengua oral como instrumento de comunicación y almacena su pensamiento en palabras. El sordo es ante todo un ser visual que incorpora el lenguaje apoyándose en la visión (signos, grafía, lectura labiofacial, dactilología) y que se sirve de distintos códigos para almacenar la información en su memoria (códigos fonológicos, manual-cinestésicos, visoespaciales, grafía, etc.). Por tanto el canal visual será su principal vía de percepción del lenguaje y de la realidad, almacenando su pensamiento en imágenes.

La distinción entre sordos e hipoacúsicos no depende exclusivamente de la pérdida auditiva. El aprendizaje, la edad de aparición de la sordera, la adaptación del audífono, los factores familiares y educativos, el contexto social, influyen junto con la pérdida de audición para que la persona termine manifestando comportamientos más cercanos a uno u otro grupo.

Pese a la conveniencia de relativizar los datos numéricos, en algunas experiencias se ha observado que es a partir de 86–92 dB de pérdida auditiva media, cuando comienzan las mayores dificultades en el aprendizaje del habla y en el dominio de la comprensión lectora. Pueden servir estos valores audiológicos como meras orientaciones para identificar a uno y a otro grupo, aunque el dato audiométrico no sea el único que se ha de contemplar.

Por otra parte, las personas sordas constituyen una *comunidad* con una cultura, costumbres y señas de identidad propias, bien definidas y diferentes a las de la comunidad oyente, beneficiándoles en su desarrollo integral como personas.

No ocurre lo mismo con las personas hipoacúsicas, en especial, aquellas personas que más resto auditivo tienen. El hecho de poder oír “perjudica” y dificulta en ciertos aspectos el desarrollo de la persona en todos sus ámbitos. Las personas oyentes al percibir que estas personas son capaces de oír algo y por lo tanto son también capaces de hablar, pasan por alto su deficiencia auditiva y sus implicaciones en todos los niveles. Sin ser conscientes, las personas oyentes tratan a las personas hipoacúsicas como otro oyente, exigiéndoles el mismo rendimiento (lo cual no es un error) de la misma forma y con los mismos medios que una persona oyente (aquí está el error).

Este comportamiento social produce en la persona hipoacúsica una necesidad imperante de comportarse y actuar igual que las personas oyentes, necesidad que acaba frustrándoles y ocasionándoles un sentimiento de no pertenencia a ningún grupo de iguales. Aunque aparentemente sean iguales que las personas oyentes, en algunos aspectos tienen necesidades especiales que los hacen diferentes y por otro lado, esas necesidades especiales coinciden con muchas de las necesidades de las personas sordas, pero a su vez, también difieren en otras tantas y las características de ambos grupos (sordos e hipoacúsicos) no coinciden enteramente.

Por tanto las personas hipoacúsicas no tienen sentimiento de pertenencia a ningún colectivo, no poseen una cultura, ni costumbres, ni señas de identidad propias, están a caballo entre la cultura sorda y la oyente, entre las normas sociales y señas de identidad de ambos colectivos; y esta situación les perjudica seriamente en todos los ámbitos de su vida.

La comunidad sorda: una comunidad con entidad propia

Cada vez se extiende más la percepción y comprensión de la sordera como un fenómeno sociocultural y se considera a las personas sordas como un grupo social minoritario con una lengua, una historia y una cultura propias.

Con el término “cultura sorda” hacemos referencia al tejido social formado por personas sordas que utilizan la lengua de signos y comparten experiencias y objetivos. Son personas con conciencia de una identidad común que mantienen un compromiso individual con el grupo, cooperando en una u otra medida con él.

De igual modo, este término también se refiere al conjunto de valores, tradiciones y costumbres propios de la comunidad sorda y también a sus producciones, de entre las cuales la lengua de signos ocupa un lugar fundamental.

La comunidad sorda, a diferencia de otras comunidades, ni está localizada en un territorio ni tiene un espacio de referencia. Por otro lado, el 95% de las personas sordas tienen padres oyentes, con lo que sólo una pequeña parte, el 5%, encuentra en la familia la lengua, las tradiciones, los valores y la cultura propios de su Comunidad. Además, recordemos que se trata de una diferencia social con base biológica: la organización visual

y no auditiva de la experiencia vital.

Una consecuencia de lo anterior es el importante papel que han tenido las escuelas especializadas y las asociaciones en el desarrollo de la Comunidad Sorda. Estas escuelas, tradicionalmente con internados, han venido siendo espacio donde las niñas y niños sordos aprendían la lengua de signos y entraban en contacto con las tradiciones, los valores y el sentido de pertenencia a una comunidad, que las generaciones anteriores de alumnos y los adultos sordos que en ella trabajaban transmitían.

Las asociaciones, fundadas muchas veces alrededor de las escuelas, han constituido un importante espacio de encuentro, relación y vida social en donde las personas sordas han podido comunicarse, informarse de la actualidad y desarrollar su lengua incluso en los momentos de mayor estigmatización, así como crear y elaborar las más importantes producciones culturales de su Comunidad (literatura y poesía, cine, teatro, etc...).

Las personas sordas consideran que la sordera o la hipoacusia es una diferencia, no una enfermedad ni una deficiencia. Se ven a sí mismas desde el punto de vista de la capacidad, no desde la incapacidad debida a su pérdida auditiva, es decir, no se consideran personas discapacitadas. Esta nueva visión potencia la autoaceptación que cualquier persona sorda debe desarrollar como primer paso hacia la búsqueda del éxito personal y social. Sin embargo, esta concepción propia de las personas sordas e hipoacúsicas, todavía no es compartida por un sector social en el que se incluyen algunos profesionales de disciplinas relacionadas con la sordera (médicos, educadores, profesionales de la justicia y del derecho, etc...).

La cultura de las personas sordas está organizada alrededor de la experiencia visual, de la misma manera que la cultura oyente se organiza alrededor de la experiencia auditiva. Cuando se miran mutuamente ambas culturas, la sorda y la oyente, cada cual ve extraño al otro.

La imagen que las personas sordas tienen de la cultura oyente está claramente expresada y gráficamente caricaturizada en “*My Third Eye*”, obra del *National Theater of the Deaf*. El retrato de las personas oyentes que en ella se escenifica, muestra que su conducta es bastante extraña para las personas sordas. Les llama la atención que las personas oyentes no usen los ojos ni la cara para comunicarse y tampoco las manos. Por el contrario, perciben que los oyentes mueven la boca continuamente, no se sabe para qué, pues no consiguen nada con ello, en lugar de disfrutar del placer de comunicarse cara a cara, les encanta hablar horas y horas a través de un aparato, si les tocas en el hombro o en el brazo, se sobresaltan o se molestan, en lugar de prestarte atención.

Por supuesto, este retrato dice más de quien lo hace que del retratado, porque las personas oyentes no se consideran a sí mismas inexpresivas, ni sienten que no les gustan que las toquen. Este retrato nos muestra que las personas sordas valoran sus ojos y su mirada, su expresividad corporal, la comunicación cara a cara, la importancia de dar toda la información posible en cada momento, que no consideran que sus propios gestos y movimientos sean inadecuados o excesivos. En resumen, deducimos de lo anterior que hay modos y modos de ver el mundo y que las actitudes etnocentristas acaban resultando ridículas.

Por último, en la actualidad dentro de la comunidad sorda existen diferentes puntos de vista o corrientes, que subdividen a esta comunidad en dos subcolectivos:

- El colectivo de personas *Sordas* constituido por las personas sordas e hipoacúsicas usuarias de la lengua de signos.
- El colectivo de las personas *sordas*: Este colectivo se divide a su vez en dos:
 - Las personas *sordas oralistas*, aquellas que solamente utilizan la lengua oral para comunicarse.
 - Las personas *sordas bilingües*, aquellas que utilizan para comunicarse tanto la lengua oral como la de signos.

En este libro utilizaremos la expresión de “*personas sordas*” para referirnos al total de ellas.

En conclusión, cuando hablamos de valores, actitudes, tradiciones y costumbres que conforman la cultura sorda es importante prestar atención al hecho de que se trata de descripciones de pautas que, como manifestaciones de una comunidad viva, son susceptibles de evolución y de cambio. Interesa tenerlo en cuenta para evitar trivializar la cultura sorda reduciéndola a la superficialidad de una lista de comportamientos y costumbres. Desde esta perspectiva, veamos a continuación con más detalle las principales características de la comunidad sorda.

Valores propios de la comunidad sorda

Son muchos los valores que comparte la comunidad de las personas sordas. A continuación, nos referiremos a algunos.

La lengua de signos

La lengua de signos es la clave de la identidad de las personas sordas. En otras épocas era el símbolo de la condición inhumana de los llamados “mudos”, en la actualidad lo es de la decisión de las personas sordas de funcionar y autorrealizarse como comunidad lingüística. El uso y el buen uso de la lengua de signos, es muy valorado dentro de la comunidad sorda a la vez que las relaciones de las personas sordas con su lengua tienen un componente emocional muy fuerte.

Las personas sordas no se describen a sí mismas como discapacitadas, ni como sordomudas. Son personas que presentan una disfunción en un órgano sensorial, pero que son capaces de rendir superando los obstáculos del lenguaje con la ayuda de la lengua de signos. Desde este enfoque, la lengua de signos es entendida como una *lengua propia*, que aporta no sólo las ventajas de igualdad de derechos, sino que además permite a las personas sordas un desarrollo emocional, social y personal así como una entidad estable y positiva. Veremos estos aspectos más adelante.

La información

Un valor muy importante para las personas sordas es compartir información, tanto personal como social. Recibir y dar información dentro de un mundo oyente es arduo para las personas sordas, por eso se valora mucho y se transmite la información recogida.

La falta de información produce en las personas sordas un sentimiento de discriminación y de abandono a la vez que les crea impotencia y desorientación. Por este motivo dentro de la comunidad sorda es normal asegurar y facilitar la comunicación y la información para todos, repetir la información cuantas veces sea necesario y adaptarla a todos los niveles de comprensión. Este es uno de los aspectos donde más claramente se manifiesta la solidaridad y la cohesión de grupo de este colectivo.

Niños y niñas sordos

La comunidad sorda cuida y valora a sus niños, no ya sólo porque significan continuidad y desarrollo, sino porque conocen y comparten sus vivencias. Por su parte, los niños y niñas sordos encuentran dentro de la comunidad sorda el espacio donde realmente se sienten cómodos, donde se identifican, donde pueden comunicarse con sus iguales a través de su lengua natural, la lengua de signos.

Asociaciones

Constituyen el espacio geográfico, el territorio de una comunidad sin territorio. En ellas la lengua, las actividades, las estrategias de conducta, en suma, las formas de vida, son las que generaciones anteriores de personas sordas han ido desarrollando y depurando como las más gratificantes para la comunidad. Participar en la asociación o desarrollar un cargo en ella, son motivos de orgullo y de reconocimiento para las personas sordas.

Centros educativos especializados

En ellos se han socializado y se han recogido las tradiciones de la comunidad y su lengua, el contexto educativo se convertía en fuente de enriquecimiento lingüístico, siendo en la mayoría de ocasiones el primer ámbito comunicativo de numerosos niños sordos. En ellos se han creado vínculos entre personas sordas de diferentes regiones constituyendo las bases de su cultura y de sus señas de identidad para garantizar una mejor integración. En la actualidad estos colegios están en vías de reconversión e incluso desapareciendo dando lugar a una escuela inclusiva donde niños oyentes y sordos conviven e intercambian sus culturas.

Costumbres y estrategias para la comunicación

La utilización de la visión y del espacio propio de las personas sordas, origina determinadas costumbres que en muchos casos se convierten en normas de comportamiento. A continuación relatamos algunas de ellas.

Estrategias para establecer la conversación

Para iniciar una conversación es fundamental establecer contacto visual. Para llamar la atención del interlocutor o para incorporarse a una conversación, las personas sordas se tocan ligeramente en el hombro o mueven la mano en el espacio donde se signa. Las personas oyentes suelen establecer contacto mediante vocativos, pero obviamente esto no funciona con las personas sordas.

Si se trata de llamar la atención de un grupo numeroso o de una persona que está absorta en su tarea, es frecuente apagar y encender la luz de la sala donde se encuentra. Es un recurso del que no se debe abusar ya que puede resultar molesto. Es preciso tener en cuenta que requerir la atención visual de alguien sordo significa obligarle a interrumpir lo que estaba haciendo, no se puede signar y hacer otras cosas al mismo tiempo.

Estrategias durante la conversación

En una conversación de personas sordas no se interrumpen mutuamente, ni inician su intervención sin advertirlo previamente o sin que se cedan el turno.

Cuando en una conversación se necesita hacer una interrupción, como por ejemplo mirar a otro lugar, debe advertirse signando “espera”. En caso de interlocutores oyentes, es importante que éstos avisen si el motivo de la interrupción es el timbre del teléfono, de la puerta, un ruido, levantarnos al aseo o a coger algo, etc. No se debe responder a una llamada de teléfono sin más, dejando desprevenida a la persona sorda que no sabe qué está sucediendo, debemos explicarle lo que está pasando en todo momento.

Durante la conversación es importante mostrar que se permanece atento; esto se hace mediante signos de asentimiento y confirmación “Sí, tienes-razón, es-verdad...”.

Si es preciso dirigirse a una persona que está en una conversación e interrumpirla, se advertirá y se harán los signos “perdón+interrumpir” a la persona que va a quedar momentáneamente fuera de ella, mientras se mantiene el contacto visual con la otra. Una vez transmitido el mensaje, se repetirá el signo “perdón” antes de salir de la escena.

Nunca se deben coger las manos de alguien que está signando, se considera equivalente a tapan la boca a alguien que está hablando. Además, muchas personas sordas tienen malos recuerdos de castigos en su infancia inmovilizándoles las manos.

Estrategias espaciales

Las personas sordas normalmente se colocan en círculo para hablar, a fin de facilitar buena visibilidad para todos los participantes en la conversación. Por el mismo motivo es conveniente que las mesas sean redondas o bien colocadas en forma de U. El espacio que se deja entre las personas signantes es amplio por motivos de buena visibilidad. Este uso del espacio suele resultar muy extraño a las personas oyentes que coinciden en lugares públicos y que a veces reaccionan invadiéndolo.

Es importante no circular ni quedarse parado en sitios donde se interrumpe el contacto visual que otros mantienen. Es un aspecto con el que las personas sordas son extremadamente cuidadosas, no tenerlo en cuenta se considera irrespetuoso.

Los focos de luz deslumbran e impiden ver, por tanto se buscan lugares bien iluminados pero sin luces molestas. Para una conversación agradable no es lo más adecuado invitar a una persona sorda a un “pub” a media luz y mucho menos con luces intermitentes.

El uso del tiempo

Es normal que las personas sordas cuando vayan hablando por la calle caminen más despacio de lo habitual y haciendo frecuentes paradas, a fin de seguir mejor la conversación. Lo mismo ocurre cuando realizan alguna tarea mientras hablan.

La despedida es una de las acciones a la que las personas sordas dedican más tiempo. Las personas sordas cuando salen de algún sitio, por ejemplo, y se disponen a despedirse, se quedan largo tiempo hablando en la calle asegurándose que las despedidas están claras antes de marcharse. Esto tiene que ver con la escasez de medios que ha habido hasta ahora para que las personas sordas pudiesen comunicarse a distancia.

Afortunadamente, en la actualidad con los mensajes de texto de los teléfonos móviles y el correo electrónico por internet, las posibilidades de comunicación a distancia han aumentado para estas personas, pero siguen dedicando mucho tiempo a sus despedidas porque disfrutan con el placer de poder estar entre personas sordas y poder comunicarse sin limitaciones, ya que muchas de las personas sordas no tienen o tienen baja comprensión lectora, por lo que la comunicación a través de mensajes escritos, ya sea vía telefonía móvil o vía internet, les lleva en muchas ocasiones a malas interpretaciones de la información.

En cuanto a las citas, la puntualidad es importante. Si la cita es en una casa particular, donde no hay adaptaciones luminosas u otros recursos técnicos, obliga a la persona sorda a interrumpir lo que está haciendo y adoptar una actitud de espera. Normalmente se acercará cada pocos minutos a mirar por el balcón o por la mirilla, en consecuencia, alargar la espera puede producir efectos desagradables. Si la cita es en la calle, las limitaciones de medios como teléfonos de texto pueden crear incertidumbre que hacen la espera molesta. En la actualidad, el uso del móvil-fax está supliendo la falta de adaptaciones que todavía hoy existen en nuestra sociedad.

Intimidad y confidencialidad

El sentido de la confidencialidad y de la intimidad es bastante flexible dentro de la comunidad sorda. Las personas sordas suelen comunicarse todo tipo de acontecimientos y noticias y compartir toda la información, lo que implica que tanto las noticias como los rumores se extiendan con mucha facilidad. Las preguntas suelen ser directas y las informaciones que se dan cuando se presenta a alguien, amplias. Las personas oyentes se sienten sorprendidas ante lo que para ellas es demasiada crudeza y una forma de abordar las cosas excesivamente directa y abierta, por su parte las personas sordas encuentran extraño el sentido de la privacidad y la intimidad de las oyentes.

Las características de la lengua de signos, que permiten observar una conversación a

distancia, también imponen determinadas reglas a fin de preservar las conversaciones privadas. En general, lo que se habla en espacios públicos puede ser visto, aún así, conviene valorar en cada caso si debemos o no mirar hacia una conversación a la que no hemos sido invitados.

Tradiciones e intereses culturales

Literatura, cine, teatro, pantomima

La rica vida social que tradicionalmente han llevado las personas sordas, que empieza en las escuelas y continúa en las asociaciones, ha dado lugar a numerosas producciones culturales. Sin embargo, en su mayor parte no son producciones escritas, sino en lengua de signos. Así, se cuentan numerosas historias signadas, se realizan filmaciones en vídeo (en cine en épocas anteriores), se crean y representan obras de teatro y pantomima. En muchos casos, estas producciones giran en torno a la propia vida e historia de la comunidad y a la experiencia de la sordera, en otros, son representaciones lúdicas que buscan el relax y la risa, también en ocasiones son versiones de creaciones oyentes. En estos materiales dispersos podemos encontrar los conocimientos que las personas sordas han ido acumulando sobre sí mismas y la expresión de sus sentimientos y vivencias, materializados con la belleza, la poesía y la ironía que permite el dominio de una lengua rica y expresiva.

Un tipo especial de literatura en lengua de signos, son las historias que se narran repetidamente y forman parte de la mitología de la comunidad. Pueden girar en torno a la fundación de la asociación local y lo importante es precisamente la repetición, el juego del lenguaje, la recreación de la historia o el mito, el recuerdo de los compañeros y compañeras que participaron en los hechos. En suma, reforzamiento de la cohesión de la comunidad.

Humor y anécdotas

Las personas sordas ironizan con frecuencia acerca de la percepción que los oyentes tienen de ellas y del contraste entre sus propias formas de actuar y las de aquellos. Así, una historia relata cómo un grupo de personas sordas alquiló un chalet adosado para pasar el fin de semana. Llegaron de noche y organizaron las cosas para dormir. Ya en la cama, un miembro del grupo necesitó salir a buscar algo al coche. De regreso, cayó en la cuenta de que no había mirado el número del adosado, al ser todos iguales, se quedó dudando qué hacer. Regresó al coche y tocó insistentemente la bocina. Al instante se encendieron las luces en todos los chalets, excepto en uno. Ese era el suyo, problema resuelto.

El humor y las anécdotas dentro de la comunidad sorda, tienen también una función catártica y se utilizan para liberar presiones externas o experiencias personales. Por ejemplo, otro relato se refiere a dos personas sordas que van buscando una puerta en el aeropuerto. Se les acerca una persona oyente y pregunta:

- “¿Puedo ayudaros?”
- “Sí, llévame las maletas para que pueda hablar”.

El humor utilizado como mecanismo de liberación de la tensión que genera la vida diaria entre oyentes da lugar a historias en las que se invierten situaciones corrientes en la vida real. En estas historias, las personas sordas dan la vuelta a la situación comunicativa que ellas tienen entre las oyentes y colocan a éstas en un mundo de sordos en el que su lengua oral no sirve para nada.

Hay además un tipo de humor que juega con los signos, con el espacio y con el movimiento. Por sus características es un humor prácticamente imposible de traducir a la lengua oral, de la misma manera que un chiste oral que juega con las palabras, muchas veces no tiene sentido en lengua de signos. Sucede como con las lenguas orales, no se puede traducir el humor expresado en inglés al castellano salvo que nos extendamos en largas explicaciones, con lo cual estropeamos el efecto sorpresa y la gracia. Muchas personas sordas son muy hábiles contando este tipo de chistes que juegan con los signos y son muy requeridas en las reuniones sociales. Se trata de una manifestación más de cómo las personas sordas valoran y disfrutan su lengua y explotan sus amplias posibilidades creadoras.

Situaciones cotidianas

En relación con el ruido (Padden y Humphries, 1988. En FESORD CV, 2001) hablan de la “metáfora del silencio”. El sonido no tiene el mismo significado para las personas sordas que para las oyentes, ni siquiera significa lo mismo para las distintas subculturas oyentes. Por ejemplo, la música heavy metal o tecno puede resultar muy atractiva para oyentes jóvenes e insoportable para otros grupos. Sin embargo, cuando se aborda este tema, en vez de dar la perspectiva de la persona sorda, se suele jugar con el miedo de los oyentes a perder el sonido, dando una imagen terrorífica del mundo de las personas sordas. Estas ideas han sido incluso asimiladas por sectores sordos, que utilizan ellos mismos expresiones tales como “Miss Silenciosa”, “mundo del silencio”, etc.

Sin embargo, las personas sordas suelen resultar más bien ruidosas para las oyentes. Al comer, al mover las sillas, al signar, etc., las personas sordas producen ruidos que suelen extrañar y desagradar a los oyentes. Esto puede crear situaciones engorrosas y en ocasiones las personas sordas pueden sentir dudas acerca del modo más adecuado de funcionar entre oyentes. Por ejemplo: ¿estará toda la sala de cine escuchando los ruidos de mi estómago? En consecuencia, muchas personas sordas deciden actuar sin preocuparse por estos asuntos, aún siendo conscientes de que se exponen a miradas reprobatorias. El sonido no tiene el mismo valor cultural para las personas sordas que para las oyentes.

El dominio del campo visual y del espacio también es distinto y resulta extraño para las personas oyentes. Por ejemplo, las personas sordas signan con toda naturalidad cuando conducen un automóvil, provocando estupor y susto en las oyentes que no

conocen la capacidad de control visual y espacial del conductor o conductora.

Ahora bien, hay situaciones que resultan difíciles de controlar. Por ejemplo, cuando se caen las llaves o las monedas del bolsillo, la persona sorda puede ser la última en enterarse a no ser que las características del suelo permitan percibir la vibración. Con un poco de suerte, las miradas de extrañeza de los oyentes le advertirán del lugar exacto donde han caído las llaves.

En las relaciones sociales, es preciso tener en cuenta las diferentes maneras de funcionar y organizar el mundo. Así, quizás no convenga invitar a una persona sorda a una comida de trabajo, porque puede ser que le estemos dando el trabajo adicional de intentar mirar la conversación, signar y enrollar los espaguetis al mismo tiempo. En el caso de comer con ellos, o tomar algo, debemos tener cuidado de situarnos enfrente de él o ella para facilitarles la lectura labial.

Un estereotipo común es dirigirse a las personas sordas con grandes voces. Las personas oyentes suelen extrañarse mucho cuando se les dice “No me grites, que soy sordo”. Justo lo contrario de lo que se suele pensar siempre.

Las personas sordas no suelen alterarse con los ruidos del ambiente, su “ruido” suelen ser los focos de luz y las luces destellantes o intermitentes de los televisores, discotecas, etc. Así que, si se produce un incendio en el piso del vecino, la persona sorda puede seguir durmiendo tranquilamente, sin temor a que le despierten las sirenas de los bomberos..., y aquí se nos hiela la sonrisa. Es necesario que sean obligatorias las alarmas visuales, tanto en edificios privados como en públicos.

3. La lengua de signos

Historia de la lengua de signos

Las funciones del lenguaje humano son básicamente las siguientes: interpersonal, comunicativa y representativa.

- Función *interpersonal*: mantener las relaciones interpersonales, la identidad y coherencia del grupo.
- Función *comunicativa*: comunicar a otras personas informaciones sobre la realidad, incluida la realidad mental.
- Función *representativa*: representar la realidad, organizar coherentemente lo que percibimos, conceptualizamos e imaginamos.

Las personas sordas tienen la misma necesidad de comunicación que las personas oyentes para desarrollar las funciones anteriormente descritas. Al no poder cubrir esta necesidad de comunicarse a través del sistema de comunicación mayoritario transmitido por vía oral-auditiva, las personas sordas empezaron a desarrollar su propio sistema de comunicación transmitido por vía espacial-visual.

Es en España, donde se comienza a observar las señas que se hacían las personas sordas para comunicarse y basándose en ellas, se creó el primer método de comunicación para enseñar a las personas sordas. Por tanto, podemos afirmar que el origen de la lengua de signos y de la educación especial para las personas sordas, es español.

En los comienzos, la educación de las personas sordas era individual, sólo podían acceder a ella los hijos de la nobleza, por tanto no se formó escuela y como consecuencia no dio discípulos.

La enseñanza del sordo era considerada como un “Arte”. La técnica educativa se ocultaba y en sus comienzos no se recogió en ningún libro metodológico.

El padre de la Lengua de Signos fue Fray Pedro Ponce de León (siglo XVI: 1509–1585), monje benedictino que ejercía como maestro en su convento y fue el creador del primer método para educar a niños sordos llamado *Instruir al mudo*.

El objetivo principal era que las personas sordas pudiesen hablar, porque se consideraba que al poder hablar podrían pensar y ser dotados de inteligencia. En primer

lugar se les enseñaba a escribir para después enseñarles la pronunciación y lectura de las palabras aprendidas.

Durante los cuarenta años de ejercicio de Fray P. Ponce de León, instruyó a doce alumnos sordos. Su método, preferentemente oralista, consistía en:

- *Escritura de las palabras.* Se partía siempre de objetos reales cercanos al niño, objetos que pudiese ver y manipular.
- *Correspondencia de las palabras escritas con los objetos reales.*

Deletrear la palabra usando el alfabeto dactilológico.

- *Lectura oral de la palabra y pronunciación.* Primero se trabajaba las sílabas por separado para terminar con la lectura global de la palabra. Se realizaban ejercicios respiratorios usando la técnica de las velas, gimnasia lingual y facial, gimnasia bucofacial, tacto de los órganos fonatorios, lectura labiofacial.

Fueron palabras de Ponce: “(Tuve) discípulos que eran sordos y mudos de nacimiento, hijos de grandes señores é personas principales, a quienes enseñé a hablar, y a leer, y a escribir, y a contar, y a rezar, y a ayudar a misa y saber la doctrina cristiana, y saberse por palabra confesar, é algunos latín, é algunos latín y griego, y (a uno incluso) entender la lengua italiana...”.

Ponce de León resumió la experiencia de toda su vida en el libro *Doctrina para los mudos sordos*, cuyo manuscrito no se ha encontrado y que probablemente se perdió o fue destruido en el siglo XIX. Pero la personalidad de este primer maestro de los sordos sigue reverenciándose hoy en España y su retrato cuelga, como un icono, en casi todos los centros educativos para sordos del país.

Treinta años después, en 1615, a comienzos del siglo XVII Manuel Ramírez de Carrión, se convirtió en el sucesor de Ponce de León. Su primer trabajo consistió en enseñar a hablar a un niño de dos años de edad. Éste era familiar de los dos primeros alumnos de Ponce de León, los cuales conservaban todavía el material didáctico que utilizaron entonces. Es por este motivo por lo que Ramírez de Carrión utilizó este mismo método creado años atrás por Ponce de León.

Jacobo Rodríguez Pereira, posteriormente inventó un nuevo sistema dactilológico que consistía en deletrear las palabras al mismo tiempo que se habla. Este método requería una gran habilidad manual y coordinadora que no todas las personas sordas poseían. Rodríguez Pereira llevó el método de Ponce de León a Francia.

Aunque el método de Ponce de León nunca fue publicado, sus contemporáneos lo conocían bien y lo difundieron, sobre todo Juan Pablo Bonet quien, en 1620, recogió este método en un libro que fue traducido en muchos países.

A mediados del siglo XVII, la enseñanza deja de ser individual para ser colectiva. Ahora puede acceder a ella cualquier persona de cualquier condición social. Este hecho comienza en 1755, al fundarse en París, el primer centro público de educación para personas sordas del mundo, el Instituto Nacional de Sordomudos de París.

Aparece por tanto la formación específica de maestros para niños sordos, es decir, los maestros eran maestros especializados en este tipo de enseñanza y conocedores de la lengua de signos. Es ahora cuando se empieza a hacer público el método de enseñanza, publicando libros y materiales didácticos, lo que provocaría una diversidad de opiniones y con ellas la creación de diferentes métodos de enseñanza.

El primer director del Instituto Nacional de Sordomudos de París fue L'Abbé de L'Epée. Fue el primero en reconocer que la lengua de signos es la lengua natural de las personas sordas. Su metodología, basada en el método de Ponce de León, consistía en utilizar la lectoescritura y la dactilología para enseñar los conceptos. Pero poco después se dio cuenta de que la dactilología era insuficiente para llegar a entender el significado de las palabras, por ello, decidió comenzar a aprender los signos que utilizaban sus alumnos para comunicarse entre ellos. Una vez aprendidos, L'Epée tomó algunos de estos signos y los modificó y a su vez creó otros nuevos para enseñarles, por ejemplo, las preposiciones, los tiempos verbales, etc. Estos nuevos signos recibieron el nombre de "Signos Metódicos", de esta manera podemos decir que L'Epée fue el creador del sistema de comunicación, que hoy se conoce con el nombre de *sistema bimodal*.

Sucesor de L'Epée fue El Abad Roch Ambroise Sicard (1801). Éste critica los signos metódicos y no los utiliza. Sicard defendía que había que enseñar a los alumnos a través de los objetos reales y partiendo de su realidad inmediata, ya que si el profesor se interesaba por el entorno cercano del alumno, éste tendría más interés y motivación, de esta forma veían que su aprendizaje tenía una función práctica inmediata.

Pero el cambio más importante, que se produjo con Sicard en la lengua de signos, es que al igual que su antecesor L'Epée, él también aprendió los signos que utilizaban sus alumnos, pero siempre en contacto real con los objetos. Solamente cuando el alumno le preguntaba el nombre del objeto que signaba, Sicard se lo enseñaba a través del dactilológico. Este método funciona al contrario que el método diseñado por Ponce, ya que el método creado por Sicard estaba basado principalmente en la interacción alumno-profesor, consiguiendo en primer lugar la comunicación entre ambos para después pasar a la escritura y la lectura oral.

En este momento la lengua de signos experimenta un cambio muy importante que hace que se asemeje más a la funcionalidad de lengua de signos actual, ya que pasa de ser un método creado para aprender a leer y escribir (Ponce de León y L'Epée) a ser un sistema de comunicación principalmente (Sicard).

Posteriormente, en 1817, otro profesor del Instituto Nacional de Sordomudos de París, Roch Ambroise Bébien, defiende la postura de una nueva enseñanza totalmente en lengua de signos, ya que al ser la lengua natural de las personas sordas y al considerar que poseía una gramática propia, era fundamental educarles con ella para alcanzar un desarrollo integral del niño sordo en todos los niveles: cognitivo, procedimental y actitudinal. Bajo esa filosofía la lengua oral era utilizada solamente para facilitar la integración y la relación social de las personas sordas con las oyentes.

Esta nueva concepción supone otro momento determinante para la lengua de signos ya que no sólo se reconoce que es la lengua natural de las personas sordas, sino que se

utiliza como tal, por tanto podemos afirmar que Bebián fue el precursor de la “Educación Bilingüe” que es el tipo de educación que más se aconseja en la actualidad.

Mientras tanto en España, tras la muerte de Carrión y Bonet, la lengua de signos desapareció durante unos años, hasta que en 1795 se fundó en España la primera escuela pública para niños sordos “Escuela Pía de Avapiés”, adoptando el método de enseñanza francés. Esta escuela mandó a un profesor español a Francia para aprender el método de enseñanza del Instituto Nacional de París. Una vez aprendido (recordamos que en su origen este método se creó en España), éste profesor volvió a la escuela de Pía de Avapiés y lo enseñó a todos los profesores.

Años después, en 1805, se fundó un segundo colegio en España, el “Real Colegio de Sordomudos de Madrid”, fundado por José Miguel Alea. En los primeros años de este colegio hubo dos grandes maestros: Roberto Francisco Prádez, que era sordo, y Francisco Fernández Villabrille, quien publicó muchos libros, entre ellos, en 1851, un diccionario de lengua de signos que incluye 1547 signos españoles, e inventó un método de escritura para el lenguaje de signos.

La metodología utilizada en estos centros de enseñanza estaba basada principalmente en la utilización de la lengua de signos como vía principal de adquisición de información y aprendizaje. Su contenido curricular estaba dividido en cuatro cursos:

- *Primer curso*: Descripción del objeto por medio de los signos.
- *Segundo curso*: Descripción del objeto que se ampliaba con la lengua de signos. Primeras conversaciones entre el profesor y el alumno en lengua de signos.
- *Tercer curso*: Se desarrolla más la interacción profesor-alumno y se empieza a escribir aquello que se habla en lengua de signos.
- *Cuarto curso*: Se comienza a cambiar el signo por la palabra oral y escrita.

Actualmente este colegio sigue funcionando aunque con un método exclusivamente oral, lo que habría indignado sin duda a sus fundadores. Como podemos observar es este último método, el adoptado en los comienzos del Real Colegio de Sordomudos, el que más se asemeja a la función actual de la lengua de signos.

Situación actual

En la actualidad la lengua de signos se considera la lengua natural o materna de las personas sordas, la lengua por la cual adquieren los conocimientos y se desarrollan íntegramente como personas, quedando la lengua oral como segunda lengua que es aprendida, no adquirida como la lengua de signos y cuya función es la de facilitar la integración en todos los ámbitos de la vida, de las personas sordas en la sociedad en la que conviven (sociedad de oyentes).

Por otra parte, existen otros sistemas de comunicación a través de signos como el sistema bimodal, o la palabra complementada que son utilizados en los colegios actuales, para la enseñanza de la lectura y de la escritura o del habla, respectivamente.

Los estudios demuestran que los niños sordos adquieren su lengua materna, lengua de signos, como cualquier otro niño sin discapacidad auditiva, es decir, a través de la interacción con sus padres, familiares y amigos, así como en el colegio.

Actualmente existen colegios específicos para niños sordos. Se trata de colegios privados por lo que no pueden acceder a ellos todos los niveles sociales, pero también en las escuelas públicas existe un gran número de alumnos sordos integrados en la enseñanza ordinaria, existiendo en algunas comunidades autónomas, colegios de escolarización preferente para alumnos sordos, que cuentan con los medios y recursos materiales y personales que estos alumnos precisan

No obstante, tanto los colegios privados como públicos, dependiendo de su ideología, utilizan diferentes métodos de enseñanza que se organizan en dos enfoques pedagógicos opuestos:

- *La postura oralista*: La enseñanza se realiza siempre a través de la lengua oral. El uso de la lengua de signos queda prohibido tanto en el colegio como en el entorno familiar. Estas personas sordas normalmente cuando son adultas, no utilizan la lengua de signos, ni siquiera saben hablarla, solamente unos pocos la aprenden en su madurez a través de la interacción con otras personas sordas.
- *La educación bilingüe*: En estos colegios la educación del niño sordo se da en las dos lenguas: oral y de signos. Se puede llevar a cabo a través de dos formas: *consecutiva*, en la etapa de educación infantil se comienza la educación del niño utilizando lengua de signos, para que éste tenga un mejor acceso a los conceptos concretos y abstractos de su realidad inmediata, y posteriormente en el primer ciclo de educación primaria, se comienza a introducir progresivamente la lengua oral; *simultánea*: la educación del niño desde su escolarización se realiza simultáneamente en lengua de signos y oral, independientemente de la etapa educativa en la que se escolarice el alumno.

Algunos expertos defienden que con este tipo de enseñanza bilingüe las personas sordas consiguen, en todas las etapas vitales, una mayor integración de los conceptos representativos de todos los ámbitos de su vida, pues al adquirir el conocimiento a través de la lengua de signos, la persona sorda tiene más posibilidades de entender mejor los conceptos y el significado de las palabras, para después poder hacer un uso mucho más eficaz y completo de la lengua oral, consiguiendo con ello la normalización.

Consideraciones previas acerca de la lengua de signos

La diferencia entre mimo, gestos naturales y signos, es que a pesar de que los tres se apoyan en herramientas comunes como son, los movimientos del cuerpo y las expresiones faciales, los dos primeros son universalmente interpretados por todos los miembros de nuestra sociedad, mientras que los signos sólo pueden ser entendidos y por lo tanto interpretados, por las personas conocedoras de ellos.

La lengua de signos *no es universal*. Cada país tiene su propia lengua de signos y además existen variedades dialécticas y diferencias léxicas, dentro de cada país, es decir, existen tantas lenguas de signos como comunidades de sordos. Muchas personas oyentes se hacen la pregunta: ¿No sería bueno que existiera una lengua de signos internacional? El intento de crear una lengua de signos internacional con la que todas las personas sordas se entendieran, recibió el nombre de “Gestuno”, el equivalente al Esperanto en la lengua oral, pero tanto el *Gestuno* como el *Esperanto* no consiguieron un buen desarrollo debido a su artificialidad. Hoy en día para facilitar los encuentros entre personas de diferentes nacionalidades, las personas sordas utilizan la Lengua de Signos Americana (ALS).

La lengua de signos no está compuesta en su mayoría por una serie de signos icónicos, es cierto que existe un porcentaje de ellos, pero el porcentaje de signos arbitrarios es mucho mayor.

Klima y Bellugi (1979), diferencian entre signos transparentes y signos traslúcidos.

Denominan *signo transparente* a aquel signo que puede ser adivinado por una persona sin que ésta previamente conozca el significado de dicho signo. Por ejemplo: dormir, comer, beber, besar, soplar, etc.. (signos icónicos). Y llaman *signo traslúcido* a aquel signo que sólo puede ser adivinado una vez se explica el significado del mismo. La relación entre el signo y su referencia se descubre cuando se desvela su significado. Por ejemplo: perro, gato, tortuga, etc.

Por otra parte, en la lengua de signos existen objetos o acciones que se representan a través de signos supuestamente “icónicos” y que a pesar de esta “iconicidad” no son representados de la misma forma en todas las lenguas de signos. Por ejemplo: el signo “comer” podríamos pensar que es universal tanto para sordos como para oyentes, sin embargo, en los países orientales no entienden este signo, ya que su forma de comer es otra (con palillos), por tanto la iconicidad de muchos signos está relacionada con la cultura en la que han sido creados.

Lengua de signos: ¿una lengua o un sistema?

“Una lengua es un sistema de símbolos relativamente arbitrarios y de reglas gramaticales, que se transforman en el tiempo y que los miembros de una comunidad usan para interactuar unos con otros, comunicar sus ideas, emociones e intenciones, para transmitir su cultura de generación en generación” (Baker y Cokely 1980:22. En Baker, et al, 2005).

Sabemos que en las lenguas orales, los sonidos (fonemas), son el elemento básico que combinado de diferentes maneras, dará lugar a las palabras y a su vez, la combinación de éstas dará lugar a frases.

En las lenguas de signos ocurre lo mismo. Disponen de un elemento básico que son los *queremas* o *parámetros formativos* (fonemas en la lengua oral), que son los que forman los signos y éstos las frases signadas. Cada signo tiene una serie de queremas que unidos de una manera determinada, crearán un significado específico, al igual que en la

lengua oral, la unión determinada de distintos fonemas da lugar a distintas palabras. Estos queremas o parámetros formativos son:

- La forma de la configuración de la mano o manos.
- La posición o el lugar de la articulación.
- La orientación de la palma de la mano o manos.
- El movimiento.
- La expresión facial o corporal.

Veremos con más detenimiento estos aspectos más adelante.

La lengua de signos es algo más que la producción de gestos que crean signos, es también un sistema de reglas morfológicas y sintácticas, que deben ser conocidas y compartidas por todos los que se comunican con esta lengua.

Hasta hace unos años, se consideraba que las lenguas de signos no poseían ni una morfología ni una sintaxis, ya que una visión superficial de las mismas, parecía decirnos que no tenían artículos, no se diferenciaba entre nombre y verbo y representaban un orden relativamente libre de los componentes de la frase.

Oliver Sacks en su libro *Veo una voz. Viaje al mundo de los Sordos*, hace un recorrido por una gran cantidad de investigaciones sobre la gramática de la lengua de signos. “La característica más sobresaliente de las lenguas de signos (la que las diferencia de las demás lenguas y de las demás actividades mentales), es la utilización lingüística del espacio. La complejidad de este espacio lingüístico es absolutamente abrumadora para la vista “normal” que no se puede percibir, y aún menos entender, la enorme complejidad gramatical de sus pautas espaciales”. (Sacks, 1997:117).

Canales de expresión y comprensión de la lengua de signos

La lengua de signos y las lenguas orales difieren en muchos aspectos. De manera general podemos señalar las siguientes diferencias:

LENGUA DE SIGNOS	LENGUA ORAL
Visual	Acústica
Gestual	Vocal
Espacial	Temporal o lineal
Simultánea	Consecutiva

La lengua de signos utiliza una modalidad visual-gestual frente a la lengua oral que usa una modalidad acústico-vocal.

Esta modalidad visual-gestual pone en marcha una serie de mecanismos, fundamentales en la lengua de signos, que son los que van a permitir codificar toda la información: preposiciones, sistemas de flexiones, orden de las frases, etc. Estos mecanismos son:

- El uso del espacio. Ej: los pronombres posesivos.
- La modificación del movimiento con que se produce un determinado signo. Ej: ayer/ hace mucho tiempo.
- La producción de movimientos no manuales: expresión facial, labios, cabeza, cejas, mirada y posición del cuerpo. Ej: cómo/difícil, también/aún no, hablar con un niño (cambio de la posición del cuerpo y de la mirada).

La modalidad visual-gestual da lugar a su vez a la representación simultánea y no lineal, de la lengua de signos, lo cual tiene importantes repercusiones en el orden de las frases. Mientras que la lengua de signos permite expresar simultáneamente diversos elementos, la lengua oral, necesita ser expresada en una secuencia lineal.

Por ejemplo, ante la oración “Una persona se encuentra apoyada en el tronco de un árbol”, en lengua de signos, esta frase se podría signar utilizando un solo signo realizado con las dos manos simultáneamente, mientras que con la cara podemos expresar la condición física de la persona que está apoyada en el tronco del árbol, es decir si está cansada, apoyada sin más, aburrída de esperar, etc. Sin embargo, para expresar esta información en lengua oral necesitamos una cadena de elementos que hemos de expresar de forma consecutiva, aunque los apoyemos con gestos y expresiones faciales.

En este sentido, “El Lenguaje de Signos supera la desventaja de hacer un signo más lentamente, juntando más información (carga semántica) en un único signo. Esto es posible porque la modalidad visual-gestual permite la producción y la percepción simultáneas de los distintos componentes de la lengua de signos. Los distintos componentes del signo individual son visibles. Esto quiere decir que el componente ‘forma de la mano’, es visible al mismo tiempo que lo es el movimiento, la localización, la orientación y los componentes no manuales” (Boyes y Kolb, 1990:101-102).

Estructura de la lengua de signos

Para conocer la estructura de la lengua de signos analizaremos tres niveles:

- Nivel querológico (fonológico en la lengua oral)
- Nivel léxico
- Nivel morfosintáctico

Nivel querológico

Se trata de la formación de los signos, de los parámetros que los definen. Cada signo que puede analizarse sobre la base de estos parámetros, da lugar a distintos signos, al igual que en la lengua oral, cada rasgo fonológico da lugar a diferentes fonemas y por lo tanto a diferentes palabras, por ejemplo: mapa, mama, mala. Estos queremas o parámetros formativos son:

- *Lugar de articulación del signo*: un parámetro fundamental en la lengua de signos es el lugar preciso donde se realiza el signo.

Este espacio se sitúa enfrente del cuerpo del signante y ocupa desde la parte alta de la cabeza hasta las caderas. Hay signos que se articulan en diferentes lugares del cuerpo, mientras que otros se realizan en el espacio denominado “espacio neutro” (el espacio anteriormente descrito). Un mismo signo puede cambiar de significado dependiendo del lugar donde se realice. Por ejemplo, motivo, se realiza en la barbilla y harto en la frente, pero el resto de los parámetros son iguales.

- *Configuración de la mano*: es la forma física que adopta la mano o las manos que van a realizar el signo. Existe un número limitado de componentes ya que no todas las formas que pueden adoptar las manos son físicamente posibles.
- *El movimiento y la orientación de la palma*: la palma de la mano puede orientarse hacia arriba, hacia abajo, hacia la derecha y hacia la izquierda, cambiando el significado del signo en función de cómo esté orientada la palma de la mano y de cómo sea el movimiento. Por ejemplo, en el signo “hola” mostramos la palma de la mano, en el de “directo” la mano está de perfil y en el de “gracias” enseñamos el dorso de la mano.
- *Componentes no manuales*: están compuestos por las expresiones faciales y los movimientos de las cejas y de la boca. Estos componentes suponen un elemento fundamental en la formación de los signos y sin embargo han sido uno de los aspectos más ignorados y peor entendidos en la lengua de signos. Dentro de estos componentes, los “movimientos de la boca”, tienen una gran importancia. Muchos de los movimientos de los labios y de la boca son un préstamo de la lengua oral, pero otros muchos no lo son y además son una parte obligada del signo, si no se realizasen, el significado del signo cambiaría y el signo estaría incompleto y por lo tanto mal signado, es como si dijésemos una palabra sin pronunciar una de sus letras o pronunciándola mal. Por ejemplo en el signo “cómo” si no bajásemos las cejas estaríamos signando “difícil”.

Los *movimientos de las cejas* son de gran importancia, pues son los responsables de transmitir qué tipo de frase estamos signando:

- Frases interrogativas de respuesta larga: cejas arqueadas hacia abajo.
- Frases interrogativas de respuesta sí o no: cejas levantadas.
- Frases admirativas: cejas levantadas y expresión facial de admiración.

- Frases imperativas: cejas juntas.
- Frases dubitativas: cejas juntas y expresión facial de duda.

Por otra parte, Battison (1978), señaló tres condiciones que limitaban la creación de signos:

1. Condición de *simetría*: se manifiesta en aquellos signos que se realizan con las dos manos, en las que ambas se mueven. En estos signos, la configuración y el movimiento de ambas manos son iguales y simétricos. Por ejemplo, viajar, compañero, hermano.
2. Condición de *dominancia*: se muestra en aquellos signos realizados con las dos manos, pero en los que la forma que adopta cada una de las manos, es distinta. En este caso sólo se mueve una de las dos manos (mano dominante) mientras que la mano pasiva (mano no dominante), adopta una configuración similar o diferente y permanece quieta. Por ejemplo: campo, lunes, trabajar.
3. Condición de *variación*: cuando a un signo le variamos alguno de sus parámetros formativos, nos da lugar a otro signo diferente. Por ejemplo, perro/hombre (cambia el lugar del signado), quién/ luz (cambia el movimiento), cómo/difícil (cambia la expresión facial), castellano/España (cambia la configuración).

Nivel léxico

Al hablar del nivel léxico de los signos nos referimos a dos aspectos: al *significado* de los signos y a la *creación* de esos mismos signos.

El significado de los signos

Cuando un niño aprende una determinada lengua, lo hace en interacción con las personas de su entorno, pero no sólo está aprendiendo una serie de palabras o signos, sino también los significados culturales que estas palabras o signos tienen en la sociedad en la que convive. De esta manera, y partiendo de que las personas sordas constituyen una comunidad con costumbres, cultura e identidad propias, no podemos hacer un emparejamiento entre signos y palabras cuando realicemos una traducción del castellano a la lengua de signos española, sin correr el riesgo de que se haga una mala traducción y que por tanto, las personas sordas pierdan información o no la entiendan.

La creación de signos

Las lenguas de signos, al igual que las lenguas orales, no son algo fijo y estable, sino que se transforman con el tiempo o se crean nuevos signos para referirse a nuevos conceptos. Principalmente existen dos formas de crear nuevos signos (unidades léxicas). Actualmente es habitual que unas lenguas influyan en otras, que exista contacto entre ellas, y que por tanto, a modo de “préstamo”, se tomen palabras o signos propios de

otras comunidades y de otras lenguas. Es el caso de los galicismos: (chalet, garaje, filete, ...), los anglicismos: (walkman, fútbol, ...) y otras palabras adoptadas de la lengua castellana: (signos “hay”, “sí”, ...). Otra forma de generar un signo nuevo es creando nuevas unidades léxicas en función de su necesidad de uso. Por ejemplo: “Euro”.

Nivel morfosintáctico: ESTRUCTURA INTERNA DE LA L.S.E.

En este apartado veremos cómo formar los signos y las oraciones a partir de unidades más pequeñas.

- **MARCAS MORFOSINTÁCTICAS:** se utilizan para indicar la persona, la acción recíproca, el número, el aspecto temporal y el orden de elementos de la frase. Todas estas categorías se forman a través de uso del espacio y del movimiento.

✓ *Flexiones para indicar la persona con relación al verbo (pronominalización).* Se realiza con el uso estructurado del espacio, es decir que tanto la primera como la segunda o tercera persona del singular y del plural, se ha de situar en el espacio correspondiente asignado para ello.

– Primera persona: el propio cuerpo del signante.

– Segunda persona: enfrente del signante.

– Tercera persona: al lado del signante.

- Por ejemplo: “Yo te digo” (cuerpo del signante y enfrente del signante), “Ellos me miran” (al lado del signante y cuerpo del signante), “Tú le preguntas” (enfrente del signante y al lado del signante).

En el caso de los *pronombres posesivos*, se ha de cambiar la configuración de la mano y es aconsejable que siempre se signen estos pronombres después del objeto (directo-indirecto), excepto cuando el pronombre posesivo se sitúa al final de la frase, que se utiliza la expresión “amo” (dueño + persona).

✓ *Flexiones para indicar el número.* Para diferenciar el sujeto o el verbo en singular o en plural, el verbo se ha de modificar en su movimiento.

– Singular: movimiento hacia un único lugar.

– Plural: movimiento hacia dos o tres lugares.

– Plural: movimiento a lo largo de un arco horizontal de 180° (si se refiere a más de tres personas u objetos).

✓ *Flexiones que permiten diferenciar entre el sujeto y el objeto.* En las frases donde el sujeto y el objeto de la oración son de diferente estatura o están situados en alturas distintas, el componente espacial y el uso de la mirada serán los que produzcan la modificación del verbo, de manera que en la nueva configuración que adopta el verbo, está implícito tanto el sujeto como el objeto (directo-indirecto) de la oración.

Por ejemplo: “La madre llama al niño”. La mirada se dirige hacia abajo y el signo de llamar se hace a la altura del niño.

- ✓ *El uso del espacio para expresar acciones diferentes.* Cuando queremos expresar dos o más acciones diferentes, es necesario que designemos a cada acción un espacio distinto.

Por ejemplo: “Cuando salga del trabajo me iré a casa”.

- Lengua de signos: trabajo, yo, salir (ubicar trabajo en la parte izquierda), mi casa, yo, ir (ubicar casa en la parte derecha).

Cuando expresemos acciones que describan tareas que debemos hacer nosotros u otras personas, además de ubicar cada acción en un espacio diferente, signaremos el signo “fin” al final de cada tarea para indicar que se trata de acciones independientes aunque se realicen de manera consecutiva.

Por ejemplo: Cuando termines de cenar, ve a lavarte los dientes y a la cama.

- Lengua de signos: Tú, cenar, fin/ Dientes, tú, lavar, fin/ Cama, tú, acostar (clasificador).

Más adelante veremos los clasificadores.

- ✓ *El orden de los signos en las frases.* Junto a la aparente “libertad” en el orden de los signos a la hora de construir las frases, existen ciertas reglas para estructurar la información que debemos tener en cuenta.

En primer lugar siempre indicaremos el tiempo (pasado, presente, futuro) en el que transcurre la acción y a continuación indicaremos el espacio físico donde se desarrollan los hechos.

Posteriormente indicaremos el objeto (directo o indirecto) y terminaremos con el sujeto unido al verbo. Siguiendo esto, el orden de la frase sería: Tiempo, Lugar, Objeto, Sujeto+Verbo.

Por ejemplo: La semana que viene se lo diré en tu casa.

- Lengua de signos: Semana que viene, tu casa, dentro, yo, decir (flexionado hacia la tercera persona del singular).

Cuando nos encontramos con una frase en la que queremos expresar dos acciones, a la hora de signarlas, debemos realizar dos frases simples (una acción en cada frase). En estos casos es aconsejable seguir el mismo orden que hemos descrito anteriormente pero de manera más flexible, es decir, podemos realizar variaciones en el orden de los signos, pero nunca separaremos el sujeto del verbo.

Por ejemplo: Ayer fui a la tienda a recoger la caja de mi hermano.

- Lengua de signos:
 - Opción A: Ayer, tienda, yo, ir / Caja, mi, hermano, yo, recoger.

- Opción B: Ayer, tienda, yo, ir/ Motivo/ Caja, mi, hermano, su, yo, recoger.

Utilizaremos un modo u otro dependiendo de la forma de expresión de la persona sorda con la que hablemos.

En el caso de las *frases interrogativas* cuya respuesta sea sí o no, es aconsejable realizar al final de la frase el signo ¿sí o no? Para asegurarnos de que la persona que nos escucha está entendiendo que se trata de una pregunta y no de una orden o una mera afirmación.

Por ejemplo: ¿Vendrás a la fiesta del sábado que viene?

- Lengua de signos: sábado que viene, fiesta, ¿tú + venir? (cejas levantadas), ¿sí o no? (cejas levantadas).

Por el contrario, si se trata de *frases interrogativas* en las que utilizamos partículas interrogativas (qué, cómo, cuándo...), bastará con signar estas partículas al final de la frase, *siempre detrás del verbo*.

Por ejemplo: ¿Cuándo vas a venir a mi casa de campo?

- Lengua de signos: campo, casa, mía, tú + venir, ¿cuándo? (cejas hacia abajo)

De igual modo ocurre con las *frases negativas*. En estas frases la partícula negativa la colocaremos *al final*, detrás del verbo.

Por ejemplo: No rompas los juguetes.

- Lengua de signos: Juguetes, tú + romper, no.

Pero, ¿qué pasa con las frases que son interrogativas y negativas al mismo tiempo? En estos casos, colocaremos la negación detrás del verbo y la partícula interrogativa al final del todo.

Por ejemplo: ¿Por qué no fuiste al colegio el lunes pasado?

- Lengua de signos: Lunes pasado, colegio, tú + ir, no, ¿por qué?

- EXPRESIONES FACIALES Y CORPORALES: Estas funciones son las que nos van a transmitir información sobre el aspecto cuantitativo o temporal, el modo en el que se realiza la acción, tipo de oración, otros.
 - ✓ *Flexiones para indicar el aspecto temporal*. Se realizan a través de la utilización cualitativa del movimiento del signo. El movimiento del signo se realizará en función de si queremos expresar una acción más duradera en el tiempo o una acción puntual.

Por ejemplo: Echar un vistazo (realizamos una vez el movimiento correspondiente al signo “mirar”).

- Mirar fijamente (mantenemos unos segundos el movimiento correspondiente al signo “mirar”).

– Mirar sin parar (repetimos varias veces el movimiento correspondiente al signo “mirar”).

- ✓ *Los tipos de oración.* Para diferenciar los tipos de oración, la expresión facial es uno de los aspectos clave. De no utilizarla, el discurso se convertiría en algo monótono y confuso, sería el equivalente en la lengua oral, a hablar sin cambiar de entonación.

Por ejemplo: Este libro es mío: libro, este, amo, yo (expresión de seguridad y afirmación).

– ¿Es este mi libro?: libro, este, ¿amo, yo? ¿sí o no? (subir cejas).

– ¡Este es mi libro!: libro, este, ¡mío! (expresión de sorpresa)

En el caso de las oraciones condicionales, es necesario realizar el signo “Si” (condicional), al inicio de la frase.

Por ejemplo: "Si" te lo comes todo nos vamos al cine.

• Lengua de signos: Si, (señalar comida), tú + comer, todo / cine, tú, yo + ir.

- ✓ *Los componentes no manuales como cuantificadores.* Para expresar el grado superlativo de los adjetivos, utilizaremos la expresión facial y un movimiento más lento y amplio del signo, o corto y rápido, según el signo que utilicemos.

● EL TIEMPO

Existen signos específicos para indicar el tiempo, por ejemplo los signos de “pasado”, “presente”, “futuro”, “hoy”, “mañana”, “ayer”, otros, pero los movimientos del cuerpo unidos a las expresiones faciales y al uso del espacio, pueden también indicarnos el tiempo en el que transcurre la acción.

Por ejemplo:

– Hace poco (igual que el signo “ayer”).

– Hace poquísimo (mismo signo, cambia la expresión facial, se echa hacia delante el hombro sobre el que se signa y se saca un poco la punta de la lengua).

– Hace bastante tiempo (igual que signo “pasado”, se juntan y bajan las cejas y se resopla).

– Hace mucho tiempo (mismo signo realizado con las dos manos y expresión facial más acentuada).

En conclusión “los componentes no manuales más el movimiento que adoptan los signos y el uso del espacio, añaden matices morfosintácticos básicos en la lengua de signos y aportan un enorme caudal de información al signo inicial. La condensación de estos mecanismos es un signo y el hecho de que todas sus modificaciones sean espaciales, son la razón de que la lengua de signos resulte, en el nivel visible y obvio, completamente distinta a cualquier lengua hablada y son también en parte, la causa de

que no se la considere una lengua. Pero es precisamente por esto y por su gramática y su sintaxis especiales y únicas, por lo que la lengua de signos es un verdadero lenguaje, aunque sea completamente original” (Sacks, 1997:116).

Los clasificadores

Los clasificadores son signos icónicos o no icónicos que representan acciones. Estos signos representan el modo en el que se realiza la acción, representando su imagen visual a través de la configuración, posición y movimiento de la mano, es decir, expresan la forma del objeto del que se está hablando y la actuación del mismo.

Siempre que signemos un clasificador hemos de signar primero el signo o signos específicos del que queremos hablar y que están implicados en la acción y posteriormente realizamos su correspondiente clasificador.

Algunos clasificadores funcionan como pronombres y otros como verbos. Unos indican la localización espacial de una persona, animal u objeto, otros indican la manera como se realiza la acción y otros describen características de los objetos, animales o personas.

II

LA SORDERA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

4. Los alumnos con déficit auditivo

La educación inclusiva

Como hemos comentado en capítulos anteriores, en la actualidad la legislación española¹ en materia educativa y las nuevas corrientes pedagógicas basadas en las teorías constructivistas del aprendizaje y en el aprendizaje social, ponen de manifiesto una tendencia a la educación del niño sordo desde una perspectiva de educación inclusiva y bilingüe (lengua oral y de signos).

En este sentido entendemos por educación inclusiva aquella que “trata de responder a la diversidad desde la valoración que hace de todos los miembros de la comunidad, su apertura a nuevas ideas y la consideración de la diferencia de forma digna” (Arnáiz, 2002). Esto requiere del centro escolar, una actitud de entendimiento y profundización del concepto de diversidad, por un lado, y de las nociones de semejanza y de diferencia por el otro.

Estos planteamientos son los que fundamentan la organización de nuestro actual sistema educativo, sin embargo, para que el enfoque inclusivo de la educación se pueda llevar a la práctica, necesitamos entre otras cosas, un conocimiento previo de las características individuales de nuestros alumnos, ya que éstas se traducirán en unas necesidades educativas concretas que van a suponer unas determinadas implicaciones educativas.

Por este motivo, antes de pasar a los contenidos prácticos, en esta segunda parte del libro conoceremos las peculiaridades del desarrollo del niño sordo, las barreras de comunicación y de aprendizaje con las que se encuentra, sus necesidades en el ámbito escolar y aquellos aspectos que han de tener en cuenta los centros escolares para dar respuesta eficaz a dichas necesidades educativas.

El desarrollo del niño sordo

A la hora de analizar el desarrollo del niño con déficit auditivo, hemos de tener presente una serie de variables que van a influir de forma diferenciada en cada niño, dependiendo de sus características, situación y circunstancias. Estas variables son:

- Edad de aparición del déficit auditivo.
- Etiología y forma de aparición (repentina-progresiva).
- Momento, lugar y forma de su detección.
- Localización de la lesión: oído externo, oído medio, origen central.
- Grado de pérdida auditiva.
- Resto de audición y sonidos a los que afecta: graves o agudos.
- Estado del resto de audición: estable, progresivo.
- Posibilidad de aparición de otro déficit o problemática como parte de un síndrome.
- Grado de ajuste a la discapacidad: aceptación/adaptación a su identidad sorda.
- Adaptación a los audífonos o implante coclear.
- Nivel de desarrollo intelectual.
- Nivel de conocimiento de la lengua oral del país en el que vive el alumno.
- Nivel de competencia escolar y de comprensión lectora.
- Padres sordos u oyentes.
- Lengua vehicular que se utiliza en el hogar: oral o de signos.
- Características del entorno familiar y social.
- Atención socio-educativa que ha recibido o puede recibir.
- Tratamientos educativos o ayudas técnicas que recibe el alumno.

Como hemos dicho, todos estos aspectos o variables van a influir de manera diferenciada en el desarrollo del niño sordo en sus distintos ámbitos, por lo que a la hora de valorar cada ámbito del desarrollo del niño, debemos hacerlo desde la particularidad de cada caso.

Dicho esto, veamos a continuación las principales áreas del desarrollo en las que el niño sordo muestra peculiaridades. Revisaremos las peculiaridades que se dan en su desarrollo *cognitivo, afectivo y comunicativo-lingüístico*.

● ***Desarrollo cognitivo***

Desde las teorías del procesamiento de la información, la inteligencia se percibe como las formas del individuo de procesar la información y la capacidad de éste para utilizar esta información procesada en la resolución de problemas. Por otra parte, Case, 1992a (en García y Pérez, 2001) considera el desarrollo cognitivo como “el incremento de la capacidad de procesamiento de la información que resulta de usar estrategias más eficaces” y paralelamente Fisher (Berk, 1999. En García y Pérez, 2001) señala que “la extensión de la aplicación de una tarea depende de la madurez del cerebro y de los

ambientes a los que el niño ha sido expuesto”.

Ahora bien, teniendo en cuenta las evidencias empíricas aportadas por numerosos investigadores acerca de cómo el lenguaje influye en el desarrollo cognitivo del ser humano, es de suponer que las dificultades que presenta el niño sordo para la adquisición del lenguaje oral, debidas a sus limitaciones en la audición, van a condicionar su desarrollo cognitivo. En este sentido Marchesi (1987) defiende que el desarrollo cognitivo del niño sordo es equivalente al del niño oyente salvando los problemas derivados de sus limitaciones lingüísticas. Este autor considera que el desarrollo cognitivo del niño sordo se produce de igual modo al del oyente, pero con un ritmo más lento, especialmente hacia los 3-4 años, edad en la que el lenguaje comienza a adquirir mayor protagonismo.

Así pues, el niño sordo no solo va a presentar dificultades en la obtención y procesamiento de la información, sino también en su representación y conceptualización a nivel intelectual. Dichas dificultades se encuentran mediatizadas por un lado, por el uso de un lenguaje de signos caracterizado por el sincretismo (un mismo signo puede expresar varios significados) y por el otro, por el uso predominante de un pensamiento concreto basado en la percepción y experiencia directa de la realidad, lo cual va ocasionar dificultades en los procesos de generalización de conceptos y acceso y comprensión de las ideas abstractas.

Situándonos en uno de los postulados básicos vigostkyanos respecto al desarrollo cognitivo del individuo, basado en la idea de que la inteligencia se construye en interacción social y en que todos los procesos psicológicos básicos tienen una doble construcción, primero a nivel interpersonal y luego a nivel intrapersonal, habríamos de tener en cuenta en el niño sordo las siguientes consideraciones. El niño con déficit auditivo se encuentra en una situación de desventaja debido a sus limitaciones para la interacción social. Por ello, hemos de facilitar, desde los distintos ámbitos (familia, escuela y sociedad), los medios que compensen estas limitaciones y hagan posible una interacción social eficaz en igualdad de condiciones y oportunidades.

En conclusión, el desarrollo cognitivo del niño sordo va a estar mediatizado por las limitaciones que presenta para el acceso al código lingüístico oral y para el desarrollo del lenguaje, dando lugar a dificultades para:

- Categorizar y estructurar la realidad.
- La organización perceptual.
- Percibir las señales de alerta.
- El desarrollo del pensamiento formal-abstracto.

Por otra parte, los estudios llevados a cabo acerca del desarrollo cognitivo del niño sordo, se pueden organizar en torno a tres áreas: la *medida de la inteligencia*, *habilidades cognitivas* y el *procesamiento de la información*. Veamos cada una de ellas:

✓ *La medida de la inteligencia*

Existen estudios aislados que muestran niveles de inteligencia similares entre niños sordos y oyentes, utilizando pruebas psicométricas no verbales. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones sí encuentran diferencias significativas entre ambas poblaciones, relacionando la ejecución de estos niños con factores tales como las habilidades académicas y la competencia lingüística (Braden, 1985; Paquin y Braden, 1990. En García y Pérez, 2001).

Por otro lado, existen estudios que comparan el desarrollo cognitivo del niño sordo con padres oyentes, con el del niño sordo con padres sordos, concluyendo que los niños sordos de padres sordos, presentan un mayor desarrollo cognitivo debido, sobre todo, a que ya en las edades tempranas sus posibilidades de interacción y por tanto de adquisición de la capacidad simbólica, son mayores que las del niño sordo con padres oyentes.

Asimismo un estudio realizado por la universidad de Nebraska, utilizando pruebas psicométricas específicas para niños con déficit auditivo, señala que las diferencias en el desarrollo cognitivo de niños oyentes y sordos son principalmente cualitativas respecto a la interrelación entre las distintas habilidades, encontrando que el niño sordo parece tener menor flexibilidad cognitiva.

En resumen, las limitaciones procedentes del déficit auditivo, para el acceso a la información procedente del ambiente, van a condicionar de distintas formas el desarrollo intelectual del niño sordo, especialmente en aquellos aspectos más ligados al lenguaje oral y por tanto, a la capacidad de representación simbólica. Asimismo, va a influir en otros aspectos relacionados con la inteligencia, tales como la comprensión, el uso del lenguaje, la atención, la orientación en el tiempo y el espacio, la flexibilidad cognitiva, la memoria y el procesamiento de la información.

✓ *Las habilidades cognitivas*

Tomando como base los estadios del desarrollo establecidos por Piaget, durante el estadio sensoriomotriz, los estudios muestran que el desarrollo de la conducta de señalización en el niño sordo, dentro del patrón de interacción padre/madre-hijo, muestra un cierto retraso con respecto a la de los bebés oyentes, pudiendo afectar al desarrollo de su capacidad de simbolización.

Respecto a la simbolización, un estudio realizado por Marchesi et al. (1994, 1995. En García y Pérez, 2001), en el que se estudió la etapa representativa y simbólica del juego, muestra que no existen diferencias significativas en la evolución del juego simbólico entre niños oyentes y sordos con relación a las dimensiones de descentración, sustitución e integración de acciones. Sin embargo, este estudio sí encontró diferencias significativas en las dimensiones de identidad y planificación. Es decir, según estos autores, el niño sordo parece tener dificultades para asignarle un rol a los muñecos mientras que él mismo realiza el suyo, así como también para anticipar e imaginar situaciones.

Situándonos en el estadio de operaciones concretas, los estudios realizados no muestran resultados concluyentes, respecto a la adquisición de las capacidades operatorias y al desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo. No obstante, sí parece

existir un acuerdo general en que los niños sordos de estas edades, presentan un desfase de dos a cuatro años respecto a la adquisición de las capacidades operatorias, dependiendo del grado de abstracción de éstas e independientemente de si son niños sordos oralistas o signantes (García y Pérez, 2001).

Es en el estadio del desarrollo del pensamiento formal-abstracto cuando las dificultades en el niño sordo se hacen más evidentes, existiendo una correlación inversa entre habilidades académicas y lingüísticas y las dificultades en este desarrollo, de manera que a menor desarrollo de las habilidades académicas y lingüísticas, mayores serán estas dificultades. Según Wood (1986. En García y Pérez, 2001), la base de la pobreza de su pensamiento abstracto podría radicar en el tipo de enseñanza basada en la concreción y en la literalidad que se suele utilizar con estos alumnos.

✓ *Procesamiento de la información*

Las diferencias en esta área respecto a cómo las personas sordas procesan la información en relación con las personas oyentes, constituyen una fuente de información muy valiosa a la hora de diseñar los métodos de enseñanza y aprendizaje que podemos aplicar con estos alumnos.

Las diferencias más significativas las encontramos en el estilo cognitivo de las personas sordas respecto al de las oyentes. Puente Ferreras, (1994. En Ashman y Conway, 1990) define el estilo cognitivo como: “el tipo de estrategias mentales mediante las cuales el sujeto adquiere información del medio, la almacena en su memoria, la analiza y organiza, elabora y opera con ella, la recupera y la utiliza para resolver los distintos problemas que se plantea”.

Sobre la base de esta definición, podemos inferir que la elaboración de estas estrategias va a estar mediatizada por los distintos canales sensoriales que nos permiten acceder a la información y por los formatos en los que ésta se presenta.

La audición considerada el segundo canal de información más utilizado por el ser humano, nos acerca igualmente al entorno inmediato y lejano, a través de la conceptualización de los sonidos que percibimos y de la integración paulatina de nuestro código lingüístico, el cual va a representar un papel crucial en la interpretación de la realidad. La carencia de este sentido va a suponer que las personas sordas y deficientes auditivas, la compensen principalmente con el sentido de la vista, aunque también con el olfato y el tacto. Ello va a dar lugar a que estas personas integren y conceptualicen la información de forma contraria a como lo hacen las personas oyentes.

A través de la visión percibimos la información de forma simultánea y espacial, fijando nuestra atención en primer lugar en los aspectos más generales, para pasar después a percibir los detalles, por ello, las personas sordas y deficientes auditivas presentan un estilo de procesamiento de la información deductivo, es decir, de lo general a lo concreto. Sin embargo no ocurre así cuando percibimos la información por la vía auditiva.

Este canal nos proporciona un tipo de información lineal y consecutiva, en la que los elementos que la integran han de ir secuenciados haciendo imposible percibir dos mensajes verbales de forma simultánea. Esas características se traducen en un estilo

inductivo de procesamiento de la información verbal que procede del canal auditivo.

Pongamos un ejemplo. Si un profesor expresa una acción a través de la lengua oral o escrita, como “coge la libreta que está encima de la mesa del aula”, el alumno oyente interpretará e integrará la información en el mismo orden que la hemos enunciado, procesando uno a uno los elementos de la cadena de significados y conformándose la idea general al término de ésta, es decir, procesará en primer lugar, la acción de “coger” en segundo lugar el objeto “la libreta” y el tercer lugar la localización en el mismo orden “encima”, “mesa”, “aula”.



Pero ¿qué ocurre con los alumnos con déficit auditivo? Estos alumnos procesan la información tal y como la percibimos visualmente cuando nos disponemos a ejecutar la acción que hemos expresado oralmente. Esto es, cuando vamos a realizar la acción arriba mencionada, lo primero que vemos es el “aula”, en segundo lugar “la mesa”, en tercer lugar “la libreta” que está “encima” y por último la “cogemos”.

Como hemos visto anteriormente existen notables diferencias entre el modo en el que procesan, interpretan e integran la información las personas sordas y las personas oyentes. Esto hemos de tenerlo muy presente a la hora de elaborar los métodos de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos.

Por último, respecto a la memoria, diferentes estudios ponen de manifiesto que en cuanto a la memoria a corto plazo, la pérdida auditiva está inversamente relacionada con la ejecución de las tareas de memoria, de manera que a mayor pérdida auditiva, peor ejecución, mientras que la habilidad oral del niño tiene una correlación directa (García y Pérez, 2001).

Por otro lado, existen estudios comparativos entre la capacidad de memoria a corto plazo de niños sordos respecto a los oyentes, encontrando mejores resultados entre los niños oyentes. Las explicaciones a estas deducciones se enfocan hacia la creencia de que los códigos temporales y lingüísticos son más eficaces para el recuerdo a corto plazo que los códigos visuales-espaciales.

Respecto a la memoria a largo plazo, las investigaciones realizadas hasta el momento muestran dificultades en el niño sordo para la conceptualización y categorización como

estrategia de memoria a largo plazo, así como en situaciones de resolución de problemas que requieren la recuperación de la información ya almacenada, para su aplicación en una situación-problema concreta. A este respecto, Harris (1977) comprobó que los niños sordos que habían adquirido la lengua de signos desde la infancia, tenían mayor capacidad de planificación de la conducta de resolución de problemas y un mayor control ejecutivo de los propios procesos cognitivos.

● *Desarrollo afectivo*

Como hemos visto, la interacción social y el desarrollo cognitivo y comunicativo lingüístico, mantienen una relación de interdependencia e influencia mutua. Ahora bien, en la medida en que el lenguaje oral es el medio mayoritario para expresar y transmitir los sentimientos y emociones propias y las que experimentamos hacia los demás, cabe esperar, que el desarrollo afectivo del niño sordo, igualmente se verá influido por sus limitaciones para la audición.

Según este enfoque, el desarrollo afectivo del niño sordo se va a ver influenciado por las siguientes variables: la *interacción comunicativa*, el *estilo de socialización parental* y las *expectativas de los padres*.

✓ *Interacción comunicativa*

El niño sordo experimenta interacciones con sus padres de una manera más planificada y controlada. El adulto suele tomar la iniciativa y dirige la interacción con el niño, guiándole e instruyéndole en el aprendizaje de formas alternativas de comunicación. Esto va a suponer para el niño sordo, un menor margen de opciones y menos oportunidades por tanto, para desarrollar la capacidad de tomar decisiones de forma autónoma.

Por otra parte, el niño sordo como hemos visto, presenta limitaciones para el acceso a la información del entorno, por lo que va a manifestar patentes dificultades para la adquisición, comprensión y seguimiento de las normas sociales de funcionamiento de un grupo. Asimismo, debido al carácter predominantemente visual de procesamiento de la información del niño sordo y a la rigidez de la interacciones que lleva a cabo, los contenidos y significados de sus interacciones y de las representaciones cognitivas que de ellas construya, van a estar referidas a su contexto inmediato y concreto. Esto produce dificultades para la adquisición de conceptos más abstractos como son los de pasado y futuro, la comprensión de secuencias temporales y condicionales, alejarse de lo concreto, pensar en lo posible o de forma prospectiva y planificar acciones.

✓ *Estilo de socialización parental*

Otra variable que hemos de tener en cuenta en este ámbito es la adopción por parte de los padres, de un estilo educativo negligente o demasiado permisivo y sobreprotector. Esto provoca en el niño sordo que aprenda a utilizar su déficit auditivo como hecho justificativo que le puede eximir de la realización de esfuerzo personal para conseguir una

determinada meta, condicionando con ello la formación de su personalidad, generando inmadurez y egocentrismo, a la vez que baja autoestima y sentimientos negativos y de frustración en la auto-eficacia percibida con relación a la consecución de un logro.

Este hecho unido a las limitaciones que tiene el niño sordo para la interacción con los demás y su tendencia a compararse con sus iguales oyentes, va a ir forjando una personalidad basada en las siguientes características:

- Inseguridad afectiva y social
- Pobre autoconcepto y baja autoestima
- Inmadurez personal y social
- Sentimientos de desprotección y soledad
- Menor competencia social
- Rigidez en la interacción social
- Dificultad para integrar y seguir las normas sociales
- Egocentrismo
- Impulsividad
- Irritabilidad
- Conducta de recelo o evitación en el contacto con el adulto o los iguales.

✓ *Expectativas de los padres*

Por último, las reacciones de los padres ante la noticia de que su hijo presenta un déficit auditivo, son muy diferentes. Sin embargo, hemos de tener presente que las expectativas que los padres construyen sobre sus hijos, influyen de manera decisiva en la formación de su personalidad. Por ello hemos de tener en cuenta cómo reaccionan los padres ante la discapacidad de su hijo con la intención de intervenir sobre estas reacciones y guiar a los padres en la construcción de expectativas realistas y positivas hacia sus hijos sordos. Así, algunos de los comportamientos paternos que se observan con más frecuencia con relación al hijo sordo son (García y Pérez, 2001):

- No aceptación de la discapacidad, tendiendo a actuar con normalidad.
- No consideración de la deficiencia auditiva al entenderla como un problema superable con tratamiento.
- Sentimientos de culpa, frustración y depresión.
- Dificultades para la aceptación de la discapacidad, tardando con ello en la facilitación de la estimulación temprana que precisa el hijo.
- No implicación y delegación de la responsabilidad de educar al niño a especialistas.

- Rechazo hacia el hijo sordo.
- Sobreprotección.
- Inseguridad y angustia parental respecto a su propia valía como padres.
- Reducción del círculo de relaciones sociales de la familia y del niño.

● ***Desarrollo comunicativo-lingüístico***

En función de los planteamientos anteriores basados en que en el niño sordo su desarrollo general está condicionado por el uso de la vista como principal canal de acceso a la información, en compensación de la falta de audición, podemos inferir que el desarrollo comunicativo-lingüístico de estos niños, igualmente se verá influido por este hecho. En este sentido, son muchos los investigadores que consideran que la lengua de signos es la lengua natural de las personas sordas, precisamente por las características visuales y espaciales de esta lengua que, como hemos visto, coincide con las propiedades de acceso y procesamiento de la información a través del canal visual, canal prioritario en las personas sordas. Ahora bien, en la medida en que el niño sordo se desarrolla en interacción con otras personas en su mayoría oyentes, hemos de tener en cuenta diversos aspectos.

El niño sordo con pérdida leve o moderada podrá adquirir el lenguaje oral por vía auditiva con la ayuda de las prótesis auditivas y apoyo de algún sistema de signos, no obstante, suele mostrar dificultades en la articulación y estructuración del lenguaje, por lo que precisará apoyo logopédico. Sin embargo el niño sordo con pérdida auditiva severa o profunda, presentará serias dificultades en el desarrollo del lenguaje oral, a pesar del uso de audífonos, necesitando una mayor intervención logopédica y la utilización de un sistema alternativo de comunicación, como la lengua de signos.

Aquellos niños que nacen sordos o padecen el déficit auditivo antes de la adquisición del lenguaje (3 años en sentido estricto y 5 años en sentido amplio), van a presentar mayores dificultades para el desarrollo del lenguaje oral, respecto a aquellos niños cuya sordera aparece después del desarrollo del lenguaje.

El niño sordo habrá de aprender el código de comunicación mayoritario y dado que la estructura de éste es diferente a la de su lengua natural, habrá de aprenderlo como se aprende una segunda lengua.

El desarrollo lingüístico del niño sordo va a estar condicionado en buena parte por la presencia, en su entorno inmediato, de personas usuarias de lengua de signos (sean o no sordas), especialmente los padres. En este sentido, los estudios demuestran que los niños sordos cuyos padres son conocedores de la lengua de signos, mantienen una relación natural entre su input lingüístico y la lengua vehicular que se utiliza en el hogar, favoreciendo con ello el acceso a los conceptos y significados del entorno. Sin embargo, este hecho tan sólo se da en el 20% de los casos ya que la mayoría de los niños sordos tienen padres desconocedores, al menos al comienzo, de la lengua de signos, interfiriendo debido a la no coincidencia de inputs lingüísticos, el desarrollo global del niño sordo, especialmente su desarrollo cognitivo y comunicativo-lingüístico.

El bebé oyente produce vocalizaciones que son sobreinterpretadas, dotadas de intención y reforzadas por los adultos, dando lugar así a su desarrollo comunicativo-lingüístico. Este fenómeno se da igualmente en el bebé sordo, pero al no percibir el refuerzo vocal de sus padres, deja de emitir estas vocalizaciones espontáneas alrededor de los 8 meses. Es por este motivo, que a diferencia del bebé oyente que adquiere el lenguaje de forma espontánea mediante la interacción con los otros, el bebé sordo ha de ser enseñado y dirigido por el adulto, recurriendo a otros sistemas alternativos de comunicación que le ayuden a comprender las normas y elementos de la comunicación y del lenguaje (turnos, entonación, cadencia, intencionalidad, sonidos, otros...).

Hemos de tener en cuenta, que alrededor de los cuatro meses los niños oyentes ya comienzan a establecer relaciones entre lo que oyen y lo que ven, por lo que podemos inferir que a partir de esta edad, es cuando podríamos determinar el punto de partida del retraso lingüístico del niño sordo.

Tal y como venimos diciendo, el bebé sordo no puede acceder o accede con dificultad (según el grado de pérdida auditiva) a los elementos sonoros, verbales y semánticos, en los procesos comunicativos. Nos referimos a elementos como: la entonación afectiva, la intencionalidad, la descripción, los estados de ánimo, las reacciones emocionales, el refuerzo del balbuceo espontáneo que desaparecerá, la correspondencia entre experiencia y comunicación...

El bebé sordo no puede percibir el sonido y la imagen a la vez, ni tampoco la imagen procedente de una experiencia concreta y la instrucción o el mensaje lingüístico dado en su caso en lengua de signos, por lo que habrá de aprender a prestar atención a los estímulos de forma secuencial.

En tales circunstancias, el desarrollo de la interacción recíproca y la comunicación preverbal necesitan más tiempo para establecerse, ya que el bebé sordo ni percibe sonidos, ni se queda mirando el rostro de la madre o el padre para obtener información, ni le llegan las explicaciones que éstos pueden ir dando sobre las experiencias que el niño tiene en ese momento, con lo que se pierde la “convergencia” de la información (Alonso y otros, 1995. En García y Pérez, 2001).

En este sentido no debemos olvidar que el bebé sordo carece de la idea de sonido y cuando un adulto se dirige a él para hablarle, tan sólo percibe movimientos de labios y gestos de cara carentes de sentido para él, por lo que a través de la comunicación no lingüística, habremos de iniciar al niño en la habilidades de comunicación lingüística.

Autores como Marchesi, 1987; Wood, 1983; Domínguez y Alonso, 2004, entre otros, señalan las *características más significativas del desarrollo del lenguaje del niño sordo*:

- Iniciación de las primeras palabras con retraso y con distorsiones fonológicas.
- Lentitud en las nuevas adquisiciones y poca flexibilidad en el uso de lo aprendido.
- Retraso en la construcción de oraciones de mayor grado de elaboración y complejidad.
- Ritmo de aumento del vocabulario más lento que en el oyente.

- Aprendizaje tardío de la gramática y sintáxis de la lengua oral. En ocasiones no consigue su dominio.
- A partir de la adquisición de un vocabulario de 50 palabras, comienza a realizar combinaciones de dos palabras, aunque su velocidad no aumenta significativamente.
- Permanencia más prolongada en el período de la palabra-frase, hasta los 4-5 años.
- Tardanza en la aparición de la intención comunicativa. Los niños sordos entre 8 y 30 meses con estimulación exclusivamente oral disponen de menor riqueza y variedad funcional del lenguaje. En algunos casos sólo utilizan el lenguaje para la denominación de objetos y peticiones. Según Marchesi (1987), el niño oyente a la misma edad es capaz de expresar descripciones de sentimientos y de diversos acontecimientos.
- El niño oyente puede usar frases de 2-3 palabras, referidas a situaciones inmediatas (antes-ahora-después) entre los 18 y 24 meses. El niño sordo puede seguir hablando con frases de 2-3 palabras hasta los 8-9 años (Wood, 1983).

En conclusión, el ritmo y grado de adquisición del lenguaje oral en el niño sordo va a estar mediatizado principalmente por las siguientes variables: tipo y grado de déficit auditivo, momento de aparición del déficit y características del contexto socio-familiar.

Por otro lado el dominio de la lectura labiofacial, independientemente de que el niño sea signante u oralista, va a contribuir en buena parte a la adquisición y dominio de la lengua oral. La lectura labiofacial se puede definir como la interpretación que realiza la persona sorda, de los movimientos de los labios y expresiones faciales que realiza el hablante durante su discurso. Se denomina labiofacial porque como vemos, no solo se limita a la decodificación de los movimientos de los labios, sino que además se interpretan los gestos de la cara para dotar de contenido semántico contextualizado a los significados decodificados a través de la lectura de labios.

La mayoría de las personas consideran que si una persona sorda domina la lectura labiofacial, no tendrá ningún problema de comunicación con el entorno. Sin embargo, lo cierto es que esta lectura, puede dar lugar a una considerable cantidad de información confusa y errónea debido, a diversas causas entre las que señalamos algunas.

Por un lado, porque la correspondencia entre fonema y visema (forma de los labios y posición de la lengua cuando se articula un fonema) no es unívoca, es decir, varios fonemas pueden articularse con idéntica forma de los labios y posición de la lengua o al menos con forma muy similar, dando lugar a confusiones en la lectura de labios. Por ejemplo los fonemas /m/ /b/ /p/, /s/ /ch/, /l/ /r/, o las terminaciones /la/ /al/, /les/ /las/, entre otros ejemplos.

La lectura labiofacial requiere de un proceso de elaboración mental interna, dirigido a completar e integrar de forma coherente la información parcialmente captada a través de la lectura labiofacial. Este fenómeno se conoce con el nombre de “suplencia mental”. Distintos estudios muestran que una persona sorda que domina la lectura labiofacial, lee

de forma real y literal tan solo un 25% de la información del total verbalizado, complementándolo con un 25% de información que deduce del contexto en el que se desarrolla la conversación y un 25% de información inventada, mientras que el 25% restante de la información se pierde.

A través de la lectura labiofacial tan sólo se accede a las palabras, pero no a los conceptos. A este respecto, las distintas investigaciones realizadas muestran que las personas sordas que complementan la lectura labiofacial con el uso de la lengua de signos, tienen un mayor acceso al significado de los conceptos de forma contextualizada, mientras que aquellos que sólo utilizaban la lectura labiofacial, presentaban deficiencias en la comprensión de textos verbalizados o escritos.

Otras causas por las que la lectura labial puede conllevar información confusa son las condiciones en las que se produce el mensaje hablado como la distancia entre los interlocutores, iluminación, obstáculos, claridad en la articulación de las palabras, tipo de vocabulario utilizado por el hablante y su relación con el que conoce la persona sorda.

Así como las características de la persona sorda, capacidad y nivel intelectual, grado de conocimiento de la lengua oral dominante, pericia en la lectura labiofacial, características de su déficit auditivo, agudeza visual, capacidad de atención o resistencia a la fatiga por citar algunos ejemplos. Por estos motivos, a la hora de estimular el desarrollo del lenguaje y de la lectura labiofacial de nuestros alumnos sordos, hemos de tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Favorecer que las condiciones ambientales sean las adecuadas: iluminación suficiente y no deslumbrante, articulación clara y a ritmo moderado, ausencia de obstáculos entre las caras de los interlocutores, posición frente-frente.
- Distancia no superior a un metro entre los interlocutores.
- Facilitar al alumno la adquisición de vocabulario nuevo. Para ello habremos de partir del vocabulario que ya conoce y maneja y lo iremos aumentando y organizando en categorías semánticas, siempre de forma contextualizada.
- Utilizar un sistema de signos complementario para el acceso a la distinción de los distintos fonemas y al significado de las palabras. Por ejemplo, Cued-Speech para la primera finalidad y la lengua de signos o sistema bimodal para la segunda.
- Ofrecer constantemente modelos de oraciones morfosintácticamente correctas y completas y hacer hincapié en que el alumno las utilice en su práctica diaria.
- Cuando se va a iniciar una conversación con el alumno sordo, es recomendable situar previamente al alumno sordo en el contexto concreto en el que se enmarca la conversación que vamos a tener, así le permitimos que active el vocabulario de la categoría o categorías semánticas conocidas y relacionadas con el tema de conversación.

Necesidades educativas en el ámbito escolar

Las peculiaridades evolutivas que se dan en los alumnos con discapacidad auditiva, se van a traducir en unas necesidades educativas concretas que nos habrán de servir de punto de partida para el diseño del currículo y de los métodos de enseñanza-aprendizaje más adecuados para estos alumnos.

Estas necesidades habrán de servir de base para la elaboración de las adaptaciones curriculares que el alumno va a precisar en su proceso de enseñanza-aprendizaje, en el ámbito escolar. De manera que los ajustes que se realicen en el currículo ordinario, den respuesta a cada una de las mencionadas necesidades educativas, con el fin de que el alumno pueda desarrollar su proceso educativo de la forma más normalizada posible.

Las tablas (4.1, 4.2 y 4.3) muestran las características más significativas del alumnado con déficit auditivo, ya analizadas en el capítulo anterior, así como las necesidades que generalmente manifiestan estos alumnos en tres áreas del desarrollo: en el *Área cognitiva* (Tabla 4.1), *Área socio-afectiva* (Tabla 4.2) y *Área comunicativa-lingüística* (Tabla 4.3).

Tabla 4.1. ÁREA COGNITIVA

CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS	NECESIDADES EDUCATIVAS
Déficit auditivo y uso de la vista como principal canal de entrada de información	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar estrategias visuales de acceso a la información y al aprendizaje. – Potenciar el resto de canales sensoriales. – Aprender estrategias alternativas de localización de la información sonora. – Desarrollar habilidades para el reconocimiento de las situaciones de alerta. – Aprender estrategias alternativas que sustituyan la capacidad de la atención dividida en tareas que requieren la atención simultánea de la vista y el oído. – Potenciar por vías sensoriales alternativas, la estructuración del espacio y el tiempo, así como la estimación de la distancia física. – Favorecer el desarrollo del equilibrio, el control muscular y los movimientos en distancias y espacios concretos.
Menor acercamiento al mundo debido a sus limitaciones auditivas y lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> – Aprender de la experiencia directa. – Favorecer estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento formal-abstracto a través del conocimiento procedimental. – Adquirir un código alternativo de representación simbólica de la realidad.
	<ul style="list-style-type: none"> – Contar con un sistema de comunicación alternativo, de representación simbólica de la realidad.

Barreras lingüísticas que limitan el desarrollo intelectual y cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la adquisición de vocabulario y de estrategias adecuadas de almacenamiento y recuperación de la información. - Potenciar el uso de la atención sostenida y la flexibilidad cognitiva. - Partir de la experiencia directa del alumno en las situaciones de enseñanza.
Estilo deductivo de procesamiento de información	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de los contenidos curriculares de forma recurrente y en espiral ascendente. - Presentación de la información de los contenidos más generales a los más concretos. - Establecer relación constante entre lo aprendido y lo que se va a aprender. - Ilustrar los contenidos conceptuales con ejemplos de la realidad inmediata del alumno. - Aprender estrategias de organización y categorización de la información.

Tabla 4.2. ÁREA SOCIO-AFECTIVA

CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS	NECESIDADES EDUCATIVAS
Pobre autoconcepto y autoestima	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor conocimiento de sí mismo y de la discapacidad auditiva para forjar su identidad como persona sorda. - Conocimiento de sus capacidades y limitaciones, así como de las formas de mejorar sus limitaciones a partir de sus potencialidades. - Conocimiento de la cultura sorda y la oyente desde el punto de vista del respeto a las diferencias y de la no discriminación de ninguna de las dos.
Dificultades para integrar y seguir las normas del grupo social	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor conocimiento y definición operativa de las normas de funcionamiento y de convivencia del grupo social oyente al que pertenece el alumno. - Supervisión de su uso. - Difusión de las normas de funcionamiento y convivencia de los grupos sociales sordos.
Inseguridad afectiva y social, sentimientos de soledad y desprotección	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar el acceso a la información. - Información sobre las reacciones emocionales y comportamentales de los demás. - Apoyo físico y verbal en las situaciones que supongan una desventaja para el alumno sordo. - Dotarle progresivamente de estrategias personales, sociales y académicas que le permitan ser autónomo en su toma de decisiones y en la realización de tareas, para que no dependa siempre.

Tabla 4.3. ÁREA COMUNICATIVA-LINGÜÍSTICA

CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS	NECESIDADES EDUCATIVAS
Limitaciones en la adquisición del lenguaje oral y los procesos de simbolización	<ul style="list-style-type: none"> – Adquirir y dominar un código de comunicación visual (lengua de signos). – Aprender el código de comunicación mayoritario (lengua oral). – Aprender y dominar la lectoescritura.
Dificultades para la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> – Alcanzar la capacidad de expresión oral. – Intervención logopédica. – Desarrollar destrezas de lectura labiofacial. – Aprendizaje de la lengua de signos por parte de los adultos e iguales más significativos de su entorno. – Adquisición de estrategias de comunicación alternativas para la comunicación con otras personas oyentes desconocedoras de la lengua de signos. – Uso de intérprete de lengua de signos.

Barreras de comunicación y de aprendizaje

En el ámbito escolar los alumnos con déficit auditivo, en ocasiones se encuentran con determinadas circunstancias que actúan como barreras que limitan las oportunidades de comunicación y de aprendizaje, en igualdad de condiciones respecto al resto del alumnado. Algunas de estas barreras más destacables son:

- *Desconocimiento* por parte del profesorado de la discapacidad auditiva y sus implicaciones en el ámbito personal, social y escolar.
- Adquisición y seguimiento de *creencias y tópicos erróneos*, acerca de las personas sordas, originados principalmente por la falta de información, como por ejemplo, que las personas sordas no pueden hablar, es decir que son sordomudas, que tienen menor capacidad intelectual, que no pueden aprender determinados contenidos curriculares porque no pueden oír, que no pueden titular porque son Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), entre otros ejemplos.
- Las *bajas expectativas* generadas en el profesorado acerca de las capacidades y la perspectiva de logros académicos y personales del alumno sordo, en buena parte causadas por las creencias y tópicos erróneos existentes en la mente del profesor.
- La *falta de disposición* por parte de algunos profesores para aprender la lengua de signos o cualquier otro conocimiento que le sea útil para adaptar el currículo escolar a las necesidades educativas que presenta su alumno sordo, considerando

que la educación de estos alumnos es responsabilidad exclusiva de los profesores y profesionales especialistas.

- *Ausencia de un proyecto educativo de centro* que incluya medidas de atención a la diversidad eficaces en cuanto a la organización, planificación, metodología, apoyos, inclusión en el currículo de contenidos curriculares como la lengua de signos, la discapacidad auditiva, las características de estos estudiantes, accesibilidad a la comunicación en todos los lugares del centro y en todas las actividades, provisión de los recursos materiales y humanos necesarios, programas de formación-información a las familias de estos alumnos que permitan el trabajo conjunto con la escuela.
- *Falta de vías de comunicación* con otras entidades especializadas en la discapacidad auditiva, que pueda hacer posible la puesta en práctica de programas educativos específicos entre el centro escolar y la entidad.

La respuesta de la escuela

Conocer las características de nuestros alumnos es una condición previa y necesaria para poder diseñar y poner en práctica un currículo escolar que responda eficazmente a sus necesidades educativas concretas. Esto requiere por tanto por parte del centro escolar, un proceso de análisis, reflexión y toma de decisiones dirigido a adaptar el currículo escolar en el sentido amplio, a las características y necesidades de sus estudiantes.

En el caso de contar con alumnos con discapacidad auditiva y partiendo de las características, necesidades y barreras analizadas en apartados anteriores, a continuación se presentan aquellos aspectos básicos que el centro escolar ha de considerar a la hora de diseñar y planificar la educación de un alumno sordo: respecto del Proyecto Educativo del Centro, respecto del diseño y desarrollo del currículo escolar y respecto a otros aspectos de la práctica docente.

● *Respecto al Proyecto Educativo del Centro (PEC)*

- ⇒ *Inclusión de finalidades* en las que se reconozca la importancia del uso de la lengua de signos como lengua natural de las personas sordas, que les permite acceder al mundo que les rodea y desarrollarse de forma integral como seres humanos, en igualdad de condiciones con los alumnos oyentes.
- ⇒ *Definición de los principios y los medios* que hagan posible, la concienciación, el aprendizaje y el uso de la lengua de signos en el entorno escolar.
- ⇒ *Incorporación de principios fundamentales* de funcionamiento del centro basados en el conocimiento y respeto de la comunidad sorda, estableciendo los cauces y formas más eficaces de comunicación e integración de estos alumnos.

- ⇒ *Definición operativa de los medios y recursos* personales, materiales y de comunicación que se van a necesitar para garantizar la inclusión y el aprendizaje de estos alumnos en igualdad de condiciones y oportunidades.
- ⇒ *Eliminación de todas las barreras de comunicación* existentes en el centro escolar para hacer accesibles todas las dependencias del centro y todas las actividades y rutinas que se realicen.
- ⇒ *Criterios claros y efectivos* acerca de la organización de los grupos y los recursos para incorporar al alumno sordo al grupo de alumnos que más potencie sus posibilidades de comunicación e integración, así como para organizar de forma óptima y viable los apoyos ordinarios y especializados que ha de recibir.
- ⇒ *Concreción de los medios y formas de colaboración* con otras entidades o servicios de apoyo al centro escolar, como equipos de orientación, asociaciones de sordos, etc.
- ⇒ *Definición de los principios y líneas de actuación* que hagan viable una comunicación fluida y una participación constante de la familia de estos alumnos en el proceso educativo de sus hijos.
- ⇒ *Diseño de un programa de formación y cualificación* del profesorado en aquellos aspectos y conocimientos necesarios para atender a los alumnos con discapacidad auditiva, así como definición de los medios y formas de llevarlo a cabo.

● ***Respecto del diseño y desarrollo del currículo escolar***

- ⇒ *Garantizar la presencia de la lengua de signos* en las situaciones de enseñanza, de modo que el alumno pueda acceder a los contenidos curriculares de las distintas áreas o materias.
- ⇒ *Planificar adecuadamente los apoyos* específicos, ayudas técnicas y sistemas de comunicación complementarios en su caso, que favorezcan el desarrollo máximo de la competencia de la lengua oral y la comprensión lectora.
- ⇒ *Incorporar en la programación docente* contenidos curriculares dirigidos al conocimiento de la discapacidad auditiva, las personas sordas y la lengua de signos.
- ⇒ *Adaptación del currículo escolar* en cuanto a la organización de *espacios, tiempos y profesorado*, provisión de los *recursos* materiales, personales y de comunicación que permitan el acceso del alumno al currículo, adaptación o incorporación de los objetivos y contenidos curriculares necesarios y modificación de los procedimientos y criterios de evaluación en función de los objetivos y contenidos modificados.

● ***Respecto a la práctica docente***

- ⇒ Lograr el *compromiso y la implicación del profesorado* hacia la adquisición de aquellos conocimientos necesarios para la atención educativa de estos alumnos.
- ⇒ Fomentar la consideración de que *el alumno con discapacidad auditiva es un alumno más del grupo*, no un alumno exclusivo del maestro especialista.
- ⇒ Realizar un *uso responsable y eficaz de los apoyos especializados* fuera del aula ordinaria, para que no se conviertan en un medio para sacar del aula al alumno sordo.
- ⇒ Potenciar en el profesorado un *estilo de enseñanza flexible*, capaz de adaptarse constantemente a las necesidades particulares de los educandos.
- ⇒ *Creación de expectativas realistas y positivas* acerca de las capacidades de los alumnos con déficit auditivo, basadas en el conocimiento de sus potencialidades y limitaciones.
- ⇒ *Utilizar métodos de enseñanza basados en la pedagogía del éxito* para motivar al alumno e inculcarle la cultura del esfuerzo, de manera que aprenda a establecerse metas a largo plazo y a esforzarse para conseguirlas.
- ⇒ *Incluir en las programaciones docentes contenidos curriculares dirigidos al conocimiento de uno mismo* de tal forma que el alumno sordo construya una identidad realista y positiva de sí mismo.
- ⇒ *Organización del aula que potencie la autonomía y participación* del alumno sordo en igualdad de condiciones respecto a sus compañeros oyentes.
- ⇒ *Establecer conjuntamente por el profesor-tutor y los alumnos, normas claras de convivencia en el aula*, basadas en el respeto de las diferencias individuales.

¹ En España la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, contempla en su artículo 1 relativo a los fines de la educación, “La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias” y “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de discapacidad”.

III

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

5. Refuerzo de la Comprensión Lectora en alumnos sordos

Justificación del Programa

Teniendo en cuenta que la lectura es el medio principal que permite al individuo avanzar en su aprendizaje y potenciar su acercamiento al mundo, se ha considerado interesante incluir en este libro un capítulo dedicado a la *mejora de la lectura comprensiva en los alumnos sordos*, como condición necesaria y previa a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje que se ponga en práctica con él.

La lectura es para el alumno oyente una forma de enriquecerse con nuevos conceptos, conocimientos, ideas y vocabulario, pero para el alumno sordo, si el texto no es adecuado, nada o muy poco se puede beneficiar de esta lectura ya que sería como si leyésemos un texto en otro idioma del que tenemos sólo conocimientos básicos.

El alumno oyente, por lo general, evoca con la lectura sus conocimientos anteriores y entiende casi todo lo que el texto transmite. Sin embargo, las limitaciones auditivas del niño sordo, al suponer carencias en el desarrollo del lenguaje oral como sistema simbólico de representación de la realidad, encuentra mayores dificultades para la evocación de sus conocimientos previos ante la tarea lectora, ya que tiene menos conceptos y significados lingüísticos almacenados en su memoria.

Por otro lado, los estudios demuestran que el proceso lector se realiza a través de dos vías, la visual u ortográfica (reconocimiento de los grafemas a través de la vista) y la auditiva o fonológica (asociación entre la letra o grafema y su sonido o fonema) por ello, para conseguir un buen dominio de la lectura necesitamos dominar también la fonología recordando que es una de las mayores dificultades del alumno sordo.

Asimismo, si tenemos en cuenta que el lenguaje escrito es el medio principal de acceso a la cultura para el alumno sordo, el dominio de éste, debe ser uno de los objetivos fundamentales del currículo escolar. La lectura a simple vista, es una actividad eminentemente visual y en eso los estudiantes sordos, no sólo no deberían tener problemas, sino que deberían mostrar evidentes ventajas al tener esa vía bien desarrollada. En efecto, los alumnos sordos adquieren igual o más rápidamente que los oyentes la lectura mecánica, el problema se presenta cuando pasamos a la fase de la

lectura comprensiva.

Cuando un niño sin deficiencia auditiva accede a una palabra, accede a diversos tipos de información: a su fonología (sabe cómo se pronuncia esa palabra), a su ortografía (conoce la forma de escribirla), a sus propiedades morfológicas, a sus propiedades sintácticas y al significado de la propia palabra.

El niño sordo, sin embargo, no accede a todas estas informaciones por igual. No accede o lo hace con deficiencias, a la información fonológica, por lo que las habilidades de decodificación y segmentación de las palabras necesarias para la adquisición de la conciencia fonológica, se realizan a través de las propiedades ortográficas y morfológicas de éstas y de la imitación de la posición de los labios, dientes y lengua al hablar. Esta suplencia de la ruta fonológica de acceso a la información, por la ruta visual, conllevará deficiencias en la adquisición de las propiedades sintácticas y el significado de las palabras, que se reflejarán en dificultades de comprensión lectora.

Simultáneamente, hemos de tener en cuenta el estilo de procesamiento de la información de estos alumnos, ya que va a suponer dificultades para adquirir las propiedades sintácticas de las oraciones, y en consecuencia, dificultades para su comprensión. Como ya vimos, esto se debe a que su principal fuente de acceso de información es visual, siendo el procesamiento de esta información de forma simultánea y su organización espacial, en contraposición con la organización de la información procedente del lenguaje oral (vía auditiva) y por tanto escrito, que es lineal, temporal y secuencial (ver capítulo 3, apartado 4).

Recordemos el ejemplo ya expuesto. En el lenguaje oral para expresar una orden diríamos: “Coge la libreta que está encima de la mesa del aula”, procesando la información de forma secuencial y en el mismo orden que se ha enunciado, mientras que el orden lógico siguiendo el canal visual sería: lo primero que localizamos visualmente es el aula, en segundo lugar la mesa, en tercer lugar la libreta y por último la cogemos. La oración por tanto quedaría procesada de esta manera: “Aula, mesa, libreta, encima, coger”.

Como podemos observar, las dos oraciones expresan lo mismo pero de distinta forma, y si recordamos que los alumnos sordos acceden al lenguaje a través del canal visual, no sorprende que tengan dificultades en la adquisición de las propiedades sintácticas de las oraciones y por extrapolación en su comprensión.

En este sentido, la lengua de signos, al estar organizada en torno a unas propiedades y estructuras gramaticales y sintácticas, que respetan el orden natural de acceso de la información a través del canal visual, se convierte en un magnífico recurso de apoyo para desarrollar buenas habilidades de comprensión lectora en los alumnos sordos independientemente de que se expresen a través de la lengua oral o la lengua de signos. Más adelante profundizaremos más en este asunto.

Independientemente de que utilicemos un sistema de comunicación aumentativa, de apoyo a la enseñanza de la comprensión lectora, será también necesario la adaptación de los textos de lectura, que será imprescindible en los primeros años escolares e irá reduciéndose a medida que el alumno sordo vaya adquiriendo más competencia en esta

habilidad (más comprensión y más vocabulario).

Utilizaremos un ejemplo. El profesor pidió a su alumna sorda, de nueve años, que subrayase todas las palabras que no entendía de un texto que no había sido adaptado. El texto quedó así:

“Grigor dormía los ángeles. Se en el , el colchón bajo las mantas. A de la ventana, del bosque de, la noche parecía un plato lleno de luces. Se vistió y se escaleras abajo, oscuras, sólo por el de las llamas del”.

Como se puede observar, la alumna subrayó la mayoría de las palabras del texto, complicando su comprensión. Esto es un ejemplo claro de una de las dificultades con las que se enfrentan los alumnos sordos a la hora de leer un texto.

El texto original era el siguiente:

“Grigor dormía como los propios ángeles celestiales. Se incorporó en el camastro, el colchón de panojas crujió bajo las mantas. A través de la ventana, al otro lado del bosque de abedules, la noche parecía un plato de porcelana lleno de luces. Se vistió y se lanzó escaleras abajo, casi a oscuras, sólo guiado por el resplandor de las llamas del fogón”.

Este simple ejemplo nos hace ver de forma clara la necesidad de intervención en dos sentidos: proporcionar al alumno sordo *estrategias eficaces de análisis y comprensión del texto*, por un lado, y por otro, la necesidad de *adaptar los textos* con los que estos estudiantes van a trabajar.

Con las adaptaciones de los textos lo que vamos a facilitar al niño sordo, son todos los accesos lingüísticos que hemos comentado anteriormente, apoyándonos fundamentalmente en la ortografía (vía visual) y en los sinónimos (significado de palabras ya conocidas). No quiere decir que vamos a limitar el vocabulario que ha de aprender el alumno sordo, sino que nos vamos a servir de dichas adaptaciones para que, a través del acceso a la nueva información, pueda ampliar el vocabulario.

Sin embargo, antes de comenzar a desarrollar el Programa, que aquí proponemos, es necesario profundizar en el entendimiento del significado de la comprensión lectora.

Qué es la comprensión lectora

En la literatura existente, encontramos numerosas definiciones sobre la comprensión lectora, realizada bajo enfoques teóricos diversos. Tomando como base las teorías cognitivas, la comprensión lectora es considerada desde una doble vertiente, esto es como un producto y como un proceso. Como *producto*, es el resultado de la interacción entre el lector y el texto. En esta interacción, la información que el lector obtiene a través

de la lectura, la almacena en su memoria, con el fin de poder evocarla posteriormente cuando se le formulen preguntas sobre lo que ha leído. El acento pues recae en la memoria a largo plazo del alumno. Como *proceso*, el alumno va dotando de significado a las palabras que va leyendo durante el proceso lector utilizando para ello, su memoria inmediata.

Desde el enfoque cognitivo, encontramos definiciones sobre la comprensión lectora como la de Clark (1977) y Trabasso (1980): “La comprensión lectora es un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su percepción hasta que se toma una decisión”. O como la de Defior (1996): “La comprensión lectora es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto” (ambas, en Vallés, 1998).

O bien, la definición ofrecida por Castelló (en Monereo, 2002), que entiende la comprensión lectora como un producto dialéctico en el que “la interacción que se produce como mínimo entre el texto y el sujeto, incluye una negociación entre lo que el lector va interpretando y las características particulares de cada texto. Para que se produzca esta dialéctica es necesario que tanto el texto como el lector cumplan un conjunto de requisitos”.

En función de estos planteamientos podemos inferir que en la comprensión lectora van a intervenir distintos *factores* como:

- *Los conocimientos previos* que el alumno tiene sobre el contenido de lectura, que almacenados en su memoria, los recuperará para asociarlos a la nueva información y elaborar así nuevos esquemas de conocimiento.
- *Las estrategias* con las que cuenta el alumno para recuperar la información almacenada en su memoria y aplicarla a la información que obtiene a través de la lectura.
- *La competencia lectora* del alumno, el grado de pericia alcanzado por el estudiante en el dominio de las habilidades que intervienen en el proceso lector.
- El *nivel de conocimiento de las estructuras sintácticas* de las oraciones que lee, puesto que a menor conocimiento, menor comprensión lectora.
- La cantidad de *vocabulario* que conoce el alumno acerca del material de lectura.

Por otro lado, existen estudios que determinan distintos *tipos de comprensión lectora*. Se cita como ejemplo, la clasificación realizada por Defior (1996), Miranda (1988) y Vallés (1990), citada en Vallés (2000). Es la siguiente:

- *Lectura comprensiva literal*. Su función es la de obtener un significado literal de la escritura, mediante el acceso léxico (significados asociados a patrones de escritura o sonido) y la combinación de las palabras para lograr la comprensión de la frase y párrafo como unidad o idea comprensiva. Es el tipo de comprensión

propia de los primeros cursos de Educación Primaria.

- *Lectura comprensiva inferencial (interpretativa)*. Este tipo de lectura proporciona una comprensión más profunda y amplia de las ideas que se están leyendo. Supone ya niveles más expertos de lectura. Correspondería a lectores de tercer ciclo de Educación Primaria y los inicios de Educación Secundaria
- *Lectura comprensiva crítica*. Es un nivel más elevado de conceptualización y supone haber superado los dos niveles anteriores de comprensión. Correspondería al nivel de alumnos expertos lectores de la Educación Secundaria.
- *Metacompreensión lectora*. Es definida como el conocimiento que tiene el lector acerca de las propias estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito aunque supone también niveles lectores expertos para adquirir los procesos de metacognición. En los niveles de Educación Primaria pueden estimularse dichos procesos a través de actividades sencillas de preparación a la lectura, supervisión de la misma y la evaluación final de cómo se ha leído (comprendido).

Una vez que nos hemos acercado al concepto, factores condicionantes y tipos de comprensión lectora, veamos las principales dificultades en esta área que se dan en los alumnos en general y en los alumnos sordos en particular.

Dificultades de aprendizaje identificadas en la comprensión lectora de los alumnos sordos

Antes de diseñar las estrategias de aprendizaje para la mejora de la comprensión lectora, conviene realizar una evaluación inicial con el fin de detectar las dificultades de aprendizaje que presentan nuestros alumnos. De modo general éstas son las que principalmente pueden presentar.

- *Dificultades generales del grupo-clase*
 - Reconocer el significado de las palabras. Vocabulario escaso.
 - Identificar sinónimos y antónimos.
 - Fijar, retener y evocar la información.
 - Identificar acciones de los personajes.
 - Extraer la idea principal y las ideas secundarias.
 - Expresar el contenido del texto con palabras propias.
 - Resumir el texto.
- *Dificultades específicas del alumno sordo*

- Con asiduidad, lee palabras y a partir de ahí *inventa* el resto o las sustituye por otras más familiares. Esta interpretación que hace del lenguaje escrito es similar a la estrategia que emplea en la lectura labial. Por ejemplo: Lee “suavemente” y dice “suavizante”, lee “librería” y dice “libreta”.
- Con frecuencia dispone de *menos información previa* sobre los temas tratados en el texto, debido a las limitaciones propias del déficit auditivo para acceder a la información, por lo que a veces accede a una información distorsionada o incompleta.
- Necesita *más tiempo* que sus compañeros para descifrar el contenido del texto.
- Falta de dominio del *vocabulario e interpretación literal* de las palabras haciendo que frecuentemente cambien el significado de los conceptos.
- *No tiene lectura anticipada* y si lo hace pueden equivocarse al decodificar las letras.
- Va incorporando en la lectura *palabra por palabra* teniendo que descifrarlas a su vez grafema por grafema, lo que hace que su lectura sea más lenta y fatigosa, como en las primeras etapas del aprendizaje lector.
- *Interpretación literal*. Las oraciones relativas o con doble sentido, las metáforas, o bien las que expresan sentimientos y emociones, suponen mucha dificultad para estos alumnos.
- Problemas de *concordancia de género*. En este aspecto, estos alumnos elaboran reglas gramaticales propias basadas en generalizaciones de la información visual que perciben de las palabras, así en general, relacionan el género femenino con la terminación “a” y el masculino con la terminación “e” y “o”.
- Dificultades en la *concordancia de número*. Estos alumnos con frecuencia asocian un nombre plural a un pronombre o artículo en singular, realizando a su vez las mismas generalizaciones de concordancia de género.
- Dificultades en la comprensión de las *estructuras sintácticas*.

Por otra parte, además de estas dificultades hemos de tener en cuenta las *características psicosociales* que en general, presentan los alumnos sordos cuando se enfrentan a las actividades escolares y sobre todo a las tareas lectoescritoras. Éstas son:

- *Pensamiento concreto*, mediatizado por el estilo deductivo de procesamiento y organización de la información.
- *Limitaciones para la anticipación de hechos* y para el lenguaje anticipado.
- *Dificultad para expresar sus emociones*, porque esto requiere un dominio del lenguaje abstracto que no tienen bien desarrollado. Rara vez comprenden y utilizan verbos de sentimiento personal (sentir, desear, angustiar, afligir, animar,).

- *Problemas para comprender normas sociales* y situaciones sociales específicas. Son menos hábiles socialmente. Al tener un pensamiento diferente, tienen de igual modo una forma diferente de ver la vida. Estas normas implican un intercambio lingüístico (prestar atención, guardar turno,...). Los niños oyentes las adquieren de forma natural mediante la interacción con adultos e iguales, pero los niños sordos tienen que aprenderlas. De aquí la importancia de incluir estos aprendizajes en su currículo escolar.
- *Baja autoestima*. Tienen a rechazar participar en el grupo y en las exposiciones de la clase, por temor a hacer el ridículo.
- *Utilización de modelos próximos* (amigos, profesor, padres,...), preferentemente oyentes, para imitar y comparar experiencias.
- *Sentimientos de desconfianza e inseguridad* al no poder seguir las conversaciones y situaciones de los oyentes, ya que giran la cabeza al hablar o no articulan con claridad, realizan burlas de los compañeros, se ríen, entre otros ejemplos.
- *Desconocimiento de sus propias capacidades y posibilidades*. Se comparan constantemente con sus iguales oyentes.

Estas características van a influir de igual modo tanto en el aprendizaje lector, como en los aprendizajes escolares en general, así como en su comportamiento y actitud en las tareas escolares.

Programa para el Refuerzo de la Comprensión Lectora y Habilidades Metacognitivas

A continuación se propone y se describe someramente un modelo de Programa para el Refuerzo de la Comprensión Lectora en los alumnos con déficit auditivo. La principal finalidad de este programa es la de proporcionar a estos estudiantes técnicas prácticas y estrategias de aprendizaje para entender lo que leen mediante los textos de uso habitual escolar y una secuencia didáctica de dificultad progresiva, así como, estimular habilidades de metacompreensión lectora a través de actividades sencillas de preparación a la lectura, supervisión de la misma y la evaluación final de cómo ha leído.

Objetivos

Con la aplicación de este Programa se pretende el desarrollo de una serie de *habilidades* que podemos agrupar del siguiente modo:

⇒ *Habilidades de lectura comprensiva* literal e interpretativa. Para ello incluiremos actividades como las siguientes:

- Identificación de la *idea principal* y las *ideas secundarias* de un texto. –

Adquisición de *organizadores gráficos* a través de esquemas o mapas conceptuales.

- Uso de *claves contextuales*, para comprender la idea general de un texto a pesar de que exista alguna palabra desconocida y para deducir el significado de ésta a partir del contexto del texto.
 - Identificación y uso de *sinónimos/antónimos*.
 - *Procedimiento cloze*, como medio para favorecer en el alumno la evocación y asociación de sus conocimientos previos con el texto escrito.
 - *Lectura parafraseada*, a través de la cual el alumno puede profundizar en la comprensión del texto al poderlo traducir con sus palabras.
 - *Tutoría interactiva*. Una modalidad de lectura compartida entre profesor y alumno o alumno y alumno, en la que ambos leen un texto, previamente dividido en pequeñas partes. En cada una de éstas, ambos participantes hablan sobre lo que han leído.
- ⇒ *Habilidades metacognitivas*. Basado en el programa Meta-Comprensión Lectora (Vallés, 1998), se incluyen actividades para el desarrollo de las siguientes habilidades:
- *Habilidades de planificación*. Actividades dirigidas a preparar al alumno para la tarea lectora, como identificar el objetivo de la lectura, los conocimientos previos sobre el tema sobre el que se va a leer, los pasos que hemos de seguir para leer el texto, entre otros.
 - *Habilidades de supervisión*. Actividades que permitan la revisión y retroalimentación constante por parte del alumno durante el proceso lector.
 - *Habilidades de evaluación*. Al término de la tarea lectora, se han de incluir actividades que ayuden al alumno a valorar si ha alcanzado los objetivos de la tarea, las dificultades encontradas y la forma de superarlas.

Marco teórico y forma de aplicación

Este Programa se enmarca en las teorías cognitivas del procesamiento y organización de la información, en tanto que está dirigido a proporcionar a los alumnos sencillas herramientas comprensivas, guiándoles paso a paso en el proceso de comprensión de frases, textos breves y algunas lecturas más amplias. De igual modo se incluyen elementos *metacomprendivos* de preparación a la lectura y la aplicación práctica de técnicas cognitivas.

Está dirigido a los alumnos sordos y oyentes que ya hayan aprendido las habilidades básicas de decodificación y se inician en el perfeccionamiento lector de la comprensión. El ámbito óptimo de aplicación es con alumnos entre 8 y 12 años, recomendando su trabajo en el área de lenguaje, en el área de conocimiento del medio y en el área de matemáticas, por ser tres ámbitos escolares donde el proceso lector influye

significativamente en el rendimiento de los alumnos.

Metodología y temporalización

Este Programa está diseñado para ser implementado en un aula donde se encuentre integrado un alumno con discapacidad auditiva, por lo que las estrategias están diseñadas para poder ser aplicadas teniendo en cuenta al grupo-clase en general. No se aplicarán unas estrategias generales para todos los alumnos oyentes y otras diferentes para el alumno con discapacidad auditiva, sino que se trabajarán las mismas para todos, procurando al alumno sordo aquellas adaptaciones y estrategias específicas y complementarias necesarias para que realice en igualdad de condiciones el trabajo diseñado para cada ocasión.

Por este motivo, este Programa de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora, no ha de concebirse como un programa específico, con un horario determinado, sino que se aplicarán a los contenidos y materiales que componen las tres áreas curriculares, mencionadas anteriormente. Este trabajo tiene la finalidad de ofrecer al maestro, una serie de estrategias y actividades tipo, que éste en función de su criterio, irá aplicando a los textos, temas y materiales de uso diario en los que se puedan utilizar fácilmente dichas estrategias, siempre que el acto lector esté presente y formando parte de dicho proceso. Esto implica realizar actividades antes de la lectura, actividades mientras se lee y actividades después de haber leído, con el fin de que los alumnos aprendan a planificar, regular y evaluar su propio proceso de comprensión ante cualquier actividad de lectura en cualquiera de las áreas curriculares propuestas.

El profesor ha de ser el guía y modelo durante todo el proceso de lectura, es decir, siempre que en la dinámica educativa del aula, esté presente el acto lector, el profesor mostrará como experto, los pasos que sigue al leer, manifestando qué piensa y hace antes, durante y después de leer, razonando el porqué de sus decisiones.

Igualmente habrá de utilizar procedimientos y materiales variados en la aplicación de las estrategias de comprensión lectora, con el fin de ir dotando al alumno de un amplio abanico de técnicas y destrezas de comprensión lectora para que éste paulatinamente sea más autónomo en la planificación y puesta en práctica de sus propias estrategias de comprensión lectora.

La duración del programa será de todo el curso académico, realizando evaluaciones trimestrales de comprensión lectora en el área de lenguaje, para poder determinar el grado de evolución y poder introducir las modificaciones necesarias.

Por otra parte, se recomienda utilizar con el alumno sordo, los sistemas de comunicación, como el sistema bimodal y la lengua de signos, como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se usará preferentemente el sistema bimodal para la enseñanza de la lectura y la lengua de signos para la comprensión del significado de los conceptos, al ser la estructura interna de los elementos de esta lengua gestual, similares al orden del procesamiento visual de la información. De este modo se facilita que el alumno sordo ordene, clasifique e interiorice de un modo más natural y eficaz la información que le mostramos. Se recomienda utilizar tanto el sistema bimodal como la lengua de signos

española, en coordinación con el profesor especialista en audición y lenguaje con el fin de que nuestro trabajo sea complementario al de nuestro compañero.

Para la elaboración de las actividades tipo que se presentan en este programa, se han utilizado los contenidos de los libros de texto que habitualmente se utilizan en el aula, con la finalidad de que puedan servir de muestra para poder realizar estas actividades aplicadas a los contenidos curriculares que contenga cualquier material de texto que se utilice en las aulas.

Estrategias comunicativas, metodología y organización

A continuación se detallan una serie de estrategias con relación a la *comunicación*, la *metodología* y la *organización*, que hemos de tener en cuenta con el alumno con deficiencia auditiva, en la realización de las actividades de este Programa y también durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

1. Estrategias comunicativas

- *Hablar al alumno lo más cerca posible*, colocándonos a su misma altura y poniéndonos enfrente de él. Mantener una distancia razonable, aproximadamente 1 metro, mientras se le habla. Resulta difícil hacer labiolectura más allá de los 2,5 - 3 metros.
- Procurar tener siempre presentes las siguientes *estrategias*, para que el alumno sordo se beneficie de la lectura labiofacial:
 - Colocar al alumno sordo de espaldas a la luz natural. Ésta debe dar de frente a la cara del hablante.
 - Si se posee barba o bigote abundante, el alumno sordo tendrá dificultades para realizar la lectura labiofacial.
 - Mientras se camina por la clase o mientras se escribe en la pizarra, procurar no realizar explicaciones o dar informaciones básicas. Evitar colocar objetos, papeles o las propias manos, delante de los labios o junto a la cara, mientras se está hablando.
 - Procurar distribuir a lo largo de la jornada escolar las sesiones de explicación para toda la clase. La lectura labiofacial es una actividad muy fatigosa, pues exige mucha atención y concentración. Prestar atención a la aparición de indicios de cansancio y permitir breves períodos de descanso de la vista. Basta con dejar que el alumno mire hacia otro lado.
- Hablarle utilizando *frases sencillas, pero completas y gramaticalmente correctas*. No hablarle utilizando palabras sueltas o un estilo telegráfico demasiado simplificado. El ritmo de expresión ha de ser moderado y sin movimientos exagerados de la boca.

- Situar al alumno sordo *junto a un compañero oyente* que se haya distinguido por su mayor acercamiento o empatía hacia él.
- En los debates y asambleas este compañero oyente y el profesor, deberán estar *atentos para guiar al alumno sordo* a que siga al compañero/a que esté hablando en cada momento.
- Distribuir el mobiliario de manera que el alumno *pueda ver a todos sus compañeros* y la totalidad del aula. Se recomienda en forma de U, colocando a la alumno sordo en un extremo de la U, de espaldas a la luz de la ventana y cerca del profesor.
- Realizar las *explicaciones siempre de frente a la clase*, utilizando todos los recursos expresivos y gestuales que estén al alcance.
- *Promover la participación* del alumno sordo. Prestar más atención al contenido que a la forma de sus emisiones. Reforzar positivamente sus intervenciones orales ante sus compañeros. Valorar sus dificultades y esfuerzos para expresarse. Escucharle siempre.
- Recordar que al alumno *sordo le resulta imposible atender simultáneamente a dos fuentes de información*. No podrá estar observando su libro y al mismo tiempo *escuchar/ver* al profesor.

2. Estrategias metodológicas

- *Ubicar el nuevo conocimiento* en el marco más general al que pertenece, con el fin de que el alumno tenga en todo momento situado el contenido que está aprendiendo. Nos podemos servir de esquemas o mapas conceptuales que den una panorámica general, ordenada y jerarquizada, de los contenidos que se están trabajando, señalando previamente en ellos, el contenido que se va a trabajar para que el alumno lo sitúe y pueda activar los conocimientos previos que tiene al respecto y señalándolo de nuevo al final de la sesión de trabajo, para que afiance el aprendizaje y favorezca una integración correcta en los esquemas cognitivos a los que corresponde el contenido aprendido.
- *Aclarar previamente* los conceptos antes de comenzar con la tarea escolar o explicación. *Complementar* las explicaciones: escribir en la pizarra las palabras fundamentales, realizar carteles a modo de resumen, etc.
- Utilizar *recursos y materiales* preferentemente visuales, tales como fotografías, imágenes, posters, diapositivas, vídeo y transparencias, para apoyar las explicaciones verbales. Señalar en todo momento los contenidos, objetos o diagramas de los que se esté hablando.
- Primar los *aprendizajes* surgidos a partir del *contacto con la realidad*: textos familiares, cómics, carteles...
- Relacionar el aprendizaje y el sentido de las actividades. Dar a conocer al alumno

para qué ha de aprender una determinada habilidad o destreza y los beneficios que le aporta realizarla de una manera concreta, le ayuda a abordar su aprendizaje de forma más responsable y a motivarse para el estudio.

- *Contrastar* simultáneamente sinónimo y antónimo, o lo que es y no es, en aquellos casos en los que el alumno tenga dificultad para comprender un concepto.
- *Dar a conocer al alumno, qué se le pide y cómo se le pide*, así como qué y cómo se le va a evaluar, con el fin de que pueda planificar su actuación y abordar la situación con menos carga ansiógena y confianza y seguridad en sí mismo.
- Elaborar y usar constantemente un *glosario de términos* que el alumno irá construyendo con el vocabulario que aprende durante las clases. Este diccionario se organizará en categorías semánticas.
- Realizar *agrupamientos flexibles* según tipos de actividades y niveles de los alumnos, propiciando la diversificación y el trabajo cooperativo y vigilar los agrupamientos para que *favorezcan la comunicación*.
- Utilizar la *tutoría entre alumnos*, favoreciendo que el alumno sordo no sea siempre el alumno tutorizado, si no que tenga la oportunidad también de ser tutor.
- Distribuir flexiblemente *el mobiliario*, según la actividad que se ha de realizar: mesas separadas (actividades individuales), mesas agrupadas (actividades en equipo), mesas colocadas en forma de U (debates y asambleas).
- *Simplificar los textos* y apoyarlos con ilustraciones.
- Usar simultáneamente *el diccionario común* y *el de sinónimos y antónimos*, orientando al alumno en el uso autónomo de estos instrumentos. A los alumnos sordos, al tener dificultades para la lectura comprensiva, les cuesta entender las definiciones de las palabras que buscan en el diccionario común. Esto les hace desmotivarse y progresivamente, terminan por rechazar el uso del diccionario. Esto se puede evitar si complementamos su uso con el diccionario de sinónimos y antónimos ya que a través de él, pueden acceder más fácilmente a los significados de las palabras.
- Utilizar la *lengua de signos* como sistema aumentativo o en su caso alternativo de comunicación. Valorar la necesidad de incorporar al intérprete de lengua de signos en el aula.

3. Estrategias para la adaptación de textos

Una de las estrategias metodológicas que se ha mencionado en el apartado anterior es la simplificación y adaptación de los textos, ya sean de las actividades de aula, como de los exámenes. A continuación se presentan algunas orientaciones para facilitar la comprensión de la información escrita en nuestros alumnos sordos.


- Utilizar textos que partan de *contextos y experiencias cercanas* al niño y a su

entorno, que puedan resultarle motivadoras (cuentos, expresiones, historias populares, narraciones sencillas).

- *Subrayar* conjuntamente con el alumno, *el vocabulario que se considere básico*. El objetivo es que progresivamente, el alumno sepa subrayar él solo los aspectos más importantes del texto.
- *Acompañar los conceptos* menos familiares o abstractos, escribiendo a continuación de los mismos y entre paréntesis, bien sinónimos y antónimos o explicaciones breves, o bien ejemplos significativos para el alumno. *Acompañar con ilustraciones o gráficos* (equilibrar texto e imágenes).
- *Reescribir las frases demasiado largas*, dividiéndolas en varias más simples. *Utilizar no sólo frases afirmativas y negativas*, sino también, y preferentemente, *interrogativas*.
- *Dividir las frases interrogativas* que contengan más de un objeto de pregunta elaborando una frase para cada uno. Por ejemplo, si le preguntamos al alumno sordo “¿te gusta la carne y el pescado?” él interpretará “¿te gusta la carne o el pescado?”. Utilizaremos por tanto dos preguntas “¿Te gusta la carne” y “¿Te gusta el pescado?”

A continuación presentamos un ejemplo. Un pequeño texto explicativo de qué son "las semillas", correspondiente al nivel curricular para el que se está diseñando este programa de estrategias de aprendizaje.

Las adaptaciones se irán retirando paulatinamente a medida que el alumno sordo vaya adquiriendo mayor nivel de vocabulario y competencia sintáctica.

TEXTO ORIGINAL	TEXTO ADAPTADO
<p>Las semillas</p> <p>Las semillas se forman en el interior del fruto. Algunos frutos, como el melocotón, tienen sólo una semilla. Otros frutos, como las manzanas, tienen varias semillas.</p> <p>Las semillas tienen una cubierta protectora. Algunas cubiertas, como las de los guisantes, son muy finas. Otras, como las de las pepitas de las sandías, son más duras.</p> <p>También hay semillas, como las de los albaricoques, que tienen una cubierta gruesa y dura.</p>	<p>Las semillas</p>  <p>(Ejemplo en imagen de una semilla familiar para el alumno)</p> <p>Las semillas se forman (crecen) en el interior del fruto (fruta). Por ejemplo, el melocotón, tiene sólo una semilla y las manzanas, tienen varias semillas.</p> <p>Las semillas tienen una cubierta (piel) protectora (para proteger). Por ejemplo, los guisantes, tienen una cubierta muy fina y las sandías, tienen unas pepitas (pipas) más duras. Otro ejemplo, las semillas de los albaricoques, tienen cubierta gruesa y dura.</p>

Actividades tipo, adaptadas para el desarrollo del Programa

A continuación se presenta una muestra de cómo adaptar las actividades que conlleva

el uso de la lectura comprensiva, para facilitar su realización al alumno con déficit auditivo. Tendremos en cuenta el desarrollo de: *A. Habilidades de lectura comprensiva literal*; *B. Habilidades metacognitivas*; y *C. Habilidades de evaluación*.

A. Habilidades de lectura comprensiva literal

Para desarrollar las habilidades de lectura comprensiva literal, proponemos varias actividades, distinguiendo cuáles de ellas se dirigen al alumno sordo o al grupo-clase. Hemos agrupado estas actividades en varios apartados, que hemos denominado: la *Idea Principal*; los *Organizadores gráficos*; las *Claves contextuales*; *Sinónimos y Antónimos*; *Procedimiento Cloze*; *Lectura Parafraseada*; *Tutoría Interactiva*; y *Otras estrategias*.

Es importante señalar que en todas estas actividades se tendrá en cuenta realizar las adaptaciones de texto que sean necesarias para facilitar el acceso a la información del alumno sordo.

➤ LA IDEA PRINCIPAL

El *objetivo* de resaltar la idea principal es explicar lo más importante de la lectura o de una parte de ella.

HERNANDO EL HALCONERO

TEXTO ORIGINAL	TEXTO ADAPTADO
<p>Vivía Hernando, el halconero, junto a la torre de Gastéiz. Era uno de los más hábiles cazadores en el arte de altanería y estaba considerado como el más entendido en su oficio.</p> <p>Hernando consiguió enseñar a un halcón que era su preferido, al que cuidaba con más amor, y el que en compensación, le traía las mejores piezas, las que más difícilmente podrían derribar otros halcones. Altivo, con los ojos brillantes, el halcón iba erguido en el guante de Hernando y, al solo movimiento del brazo de éste, se lanzaba como una flecha contra las aves, que en vano intentaban huir de él.</p> <p>Y así, entre Hernando y su halcón llegó a haber una relación íntima, un afecto casi humano.</p>	<p>Hernando era halconero y vivía junto a la torre de Gastéiz. (Hernando) Era uno de los más hábiles (de los mejores) cazadores de la altanería. Hernando estaba considerado (todas las personas pensaban) como el más entendido (sabio) en su oficio. Hernando consiguió enseñar a su halcón preferido, siempre lo cuidaba con más amor, y el halcón, en compensación (para darle las gracias), le llevaba a Hernando las mejores piezas (otros animales que cazaba), las piezas que más difícilmente podrían derribar (.....) otros halcones. El halcón, iba altivo, con los ojos brillantes, erguido (.....) en (sobre) el guante de Hernando. Cuando Hernando movía su brazo, el halcón se lanzaba como una flecha (echaba a volar muy rápido) contra las aves, que en vano (.....) intentaban huir. Y así, entre Hernando y su halcón llegó a haber (se creó) una relación íntima (.....), un afecto (.....) casi humano</p>

■ Actividad para el grupo-clase

- Subraya y busca en el diccionario las palabras que no entiendes.
- Indica la oración que expresa mejor la idea principal del texto:
 - ✓ Hernando era uno de los más hábiles cazadores en el arte de la altanería que consiguió enseñar a su halcón preferido.
 - ✓ Hernando tenía un halcón. Los dos eran muy amigos.
 - ✓ Hernando siempre iba con su halcón para cazar piezas.
 - ✓ Hernando tenía un halcón que cazaba las mejores piezas.

■ Actividad para el alumno sordo

- Busca en el diccionario el significado de las palabras que están en negrita.
- Busca en el diccionario de sinónimos y rellena los paréntesis que están vacíos.
- Indica la oración que expresa mejor la idea principal del texto:
 - ✓ Hernando era uno de los más hábiles en la altanería y consiguió enseñar a su halcón preferido.
 - ✓ Hernando tenía un halcón. Los dos eran muy amigos.
 - ✓ Hernando siempre iba con su halcón para cazar piezas.
 - ✓ Hernando tenía un halcón que cazaba las mejores piezas.

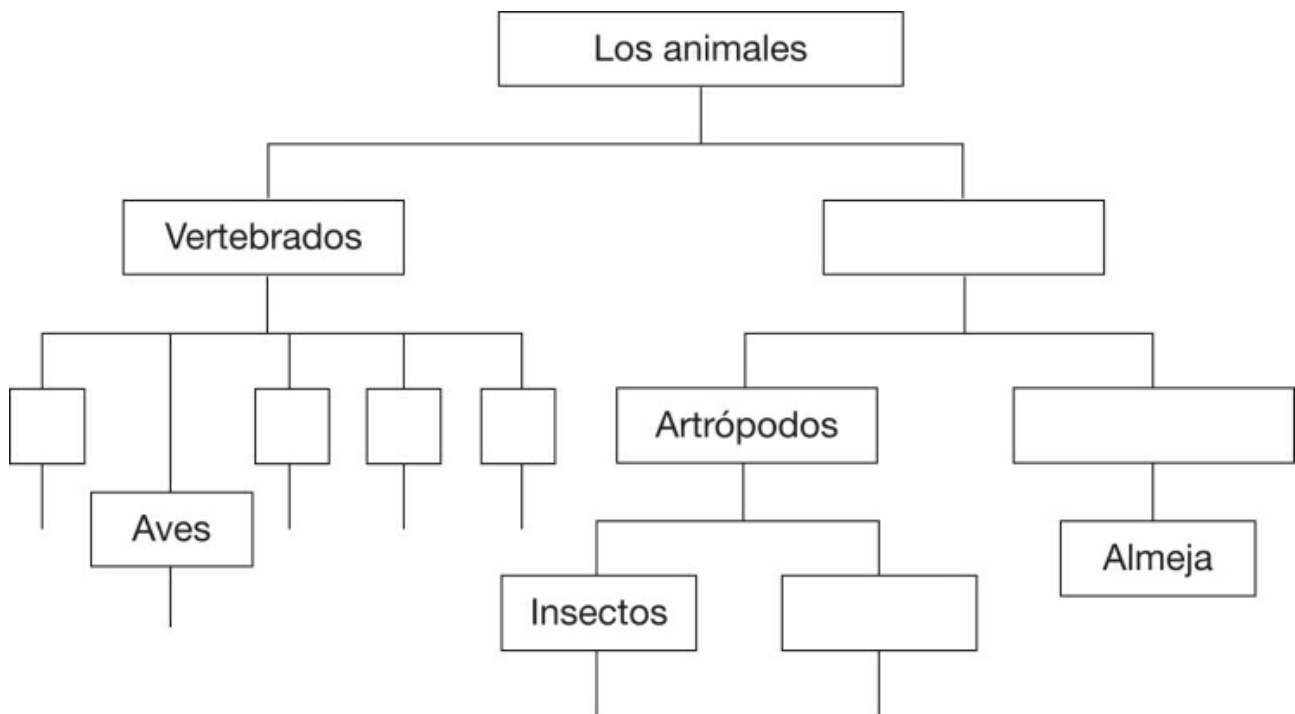
➤ LOS ORGANIZADORES GRÁFICOS

El *objetivo* de los organizadores gráficos es aprender a ordenar la información y a relacionar conceptos.

■ Actividad para el grupo-clase

- Completa y termina el siguiente mapa conceptual con las palabras que tienes a continuación:

Invertebrados Arácnidos Moluscos Hormiga Araña Escarabajo Mamíferos Peces Anfibios Reptiles Serpiente Delfín Águila Rana Perro



■ Actividad para el alumno sordo

La actividad se realizará igual aunque pidiéndole al alumno que busque en el diccionario de sinónimos los términos que supongan alguna dificultad para él. En este caso, deberá anotar el sinónimo al lado de la palabra buscada.

➤ CLAVES CONTEXTUALES

El *objetivo* de las claves contextuales es inferir el resultado de una palabra a partir de los datos que se encuentran a lo largo del texto.

■ Actividad para el grupo-clase

En el siguiente texto hay dos palabras nuevas que están en **negrita**. Intenta adivinar su significado con la información que te da el texto.

TEXTO ORIGINAL	TEXTO ADAPTADO
<p>¡Eh, quién las invitó a ustedes! — dijo el sastrecito, tratando de espantar a tan indeseables huéspedes—.</p> <p>Pero las moscas, que no entendían su idioma, lejos de hacerle caso, volvían a la carga en bandadas cada vez más numerosas.</p> <p>Por fin el sastrecito perdió la paciencia, sacó un pedazo de paño del hueco que había bajo su mesa, y exclamando: «¡Esperen, que yo mismo voy a servirles!», descargó sin misericordia un gran golpe sobre ellas, y otro y otro.</p> <p>Al retirar el paño y contarlas, vio que por lo</p>	<p>¡Eh, quién las invitó a ustedes! — dijo el sastrecito, tratando de espantar a tan indeseables (no queridos) huéspedes—.</p> <p>Pero las moscas, que no entendían su idioma, lejos de hacerle caso (ignoraban al sastrecillo), volvían a la carga (volvían a molestar) en bandadas cada vez más numerosas.</p> <p>Por fin el sastrecito perdió la paciencia, sacó un pedazo de paño (tela) del hueco que había bajo su mesa, y exclamando: «¡Esperen, que yo mismo voy a servirles!», descargó sin misericordia un gran golpe sobre ellas, y otro y otro.</p>

Al retirar el paño y contarlas, vio que por lo menos había aniquilado a veinte.

Al retirar el paño y contarlas, vio que por lo menos había aniquilado a veinte.

■ Actividad para el alumno sordo

El alumno sordo realizará la actividad de igual modo que sus compañeros pero debemos dividir y adaptar el texto. Un ejemplo de esta adaptación sería:

➤ SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS

El *objetivo* es ampliar el vocabulario mediante la asociación de palabras con su sinónima y con su antónima.

Amigable	Pintar	Seguro	Reciente	Embalse
Tóxico	Intuir	Accidente	Seguridad	Bucle

Amistoso.....
Nuevo.....
Colorear.....
Pantano.....
Fijo.....
Adivinar.....
Siniestro.....
Veneno.....
Confianza.....
Rizo.....

■ Actividad para el grupo-clase

- Escribe al lado de cada palabra su sinónima de entre las que figuran en el siguiente recuadro:
- Elige cuatro palabras, escribe su antónimo y haz una frase con cada una de ellas.

■ Actividad para el alumno sordo

La primera parte de la actividad puede realizarla del mismo modo que el resto de sus compañeros, valorando la necesidad de utilizar el diccionario de sinónimos y antónimos, en función de la riqueza léxica que tenga el alumno. La segunda parte de la actividad, la dividiremos en dos subactividades, primero le pediremos que elija cuatro palabras y escriba su antónimo y segundo, le pediremos que escriba cuatro oraciones con dichos antónimos. Valoraremos también la necesidad de utilizar el diccionario de sinónimos y antónimos.

➤ PROCEDIMIENTO CLOZE

TEXTO ORIGINAL	TEXTO ADAPTADO
<p>La maestra dijo..... había que disculpar a Clotario, que muy tímido, y entonces preguntaron Rufo.</p> <p>Rufo un compañero, su papá es agente de policía. Rufo dijo él no sabía la fábula memoria, pero que sabía más menos de qué se trataba, y empezó a explicarera la historia de cuervo que llevabael pico un “roquefort”.</p>	<p>La maestra dijo..... había que disculpar a Clotario, que muy tímido, y entonces preguntaron Rufo.</p> <p>Rufo..... un compañero, su papá es agente de policía. Rufo dijo..... él no sabía la fábula (cuento) memoria, pero que sabía más menos de qué se trataba (cuál era el tema), y empezó a explicar era la historia de cuervo que llevaba el pico un “roquefort” (no se aclara porque a lo largo del texto explica qué significa esta palabra).</p>

■ Actividad para el grupo-clase

Se reparte a cada alumno la hoja con el texto que se va a trabajar y se les pide que después de leerlo completen de forma correcta las palabras que faltan.

■ Actividad para el alumno sordo

Se reparte a cada alumno la hoja con el texto que se va a trabajar y se les pide que después de leerlo completen de forma correcta las palabras que faltan.

➤ LECTURA PARAFRASEADA

El *objetivo* de la lectura parafraseada es traducir al lenguaje o vocabulario propio un texto o enunciado.

Al principio se trabajará con frases cortas y en la medida que los alumnos vayan adquiriendo habilidad se irá aumentando la extensión de los textos y se trabajará ya en las lecturas habituales.

Para realizar esta actividad hemos de tener en cuenta:

- El formato de trabajo es en gran grupo dirigido por el profesor o parejas de alumnos previamente instruidos en el desempeño de esta actividad.
- Seleccionar un texto adecuado al nivel de comprensión de los alumnos.
- Dividir el texto en frases. Al principio cortas y progresivamente más largas.
- Realizar ensayos dirigidos por el profesor y llevando a cabo los siguientes pasos.
 - Leer la oración en voz alta.
 - Expresar el contenido de la oración con otras palabras.
 - Identificar la idea o las ideas principales.

- Identificar la idea o las ideas principales.
- Ejecución de la actividad por parte de los alumnos.

TEXTO ORIGINAL	TEXTO ADAPTADO
<p>“Los meses son variables entre 28 y 31 días y no tienen un número justo de semanas”</p> <p>.....</p> <p><i>Idea principal:</i></p> <p>“El año también es variable entre 365 y 366 días; en realidad dura 365 días y casi un cuarto de día”</p> <p>.....</p> <p><i>Idea principal:</i></p> <p>“Por eso cada cuatro años se juntan los cuatro cuartos sobrantes que, al completar otro día, se suman a los 365 para formar un año bisiesto de 366 días”</p> <p>.....</p> <p><i>Idea principal:</i></p>	<p>”Los meses son variables (cambian) entre 28 y 31 días y no tienen un número justo de semanas”.</p> <p>“El año también es variable entre 365 y 366 días. Es decir, dura 365 días y casi un cuarto de día”.</p> <p>“Por eso (motivo) cada cuatro años se juntan los cuatro cuartos sobrantes (que sobra). La suma de estos cuatro cuartos sobrantes forma un día. 1 día sumado a los 365 días que tiene el año, forma un año bisiesto de 366 días”.</p>

■ Actividad para el grupo-clase

- Lee la frase y repítela con tus palabras
 “El metro tiene múltiplos y submúltiplos”

- “Un kilogramo es lo que pesa el agua que llena una botella de litro”

- Lee las frases que componen el texto y repítelas con tus palabras.
 ¿Cuáles son las ideas principales de cada frase?

■ Actividad para el alumno sordo

La primera parte de la actividad no necesita adaptación, solamente realizaremos adaptación del texto de la segunda parte de la actividad.

➤ TUTORÍA INTERACTIVA

El *objetivo* de la tutoría interactiva es identificar lo que se está comprendiendo o no durante la lectura.

Para ello, profesor y alumno, o en su caso, alumno y alumno (previamente instruidos) realizan una lectura compartida de un texto estableciendo una secuencia de preguntas-

■ Actividad para el grupo de alumnos

Elegiremos un texto adecuado al nivel de comprensión de los alumnos y seguiremos los siguientes pasos:

- Los dos participantes leen el texto al mismo tiempo.
- Se abre un diálogo acerca de la idea general del texto: “*Creo que este texto trata de...*”
- Dividir el texto en varios párrafos.
- Identificar conjuntamente palabras y expresiones cuyo significado se desconozca o puedan causar confusión, en cada uno de los párrafos en los que se ha segmentado el texto.
- Buscar en el diccionario las palabras que no se entiendan.
- Detener la lectura en un párrafo y dialogar sobre cómo podría continuar el texto.
- Realizar un dibujo que refleje las ideas principales del texto leído.

■ Actividad para el alumno sordo

El alumno con déficit auditivo, puede realizar esta actividad del mismo modo que la realizan sus compañeros, salvaguardando únicamente las barreras de comunicación, esto es en el caso de que el alumno sea oralista, la comunicación será oral, aunque deberemos estar atentos a que en todo momento esté comprendiendo adecuadamente la información procedente de la lectura labiofacial. Por otra parte, en el caso de alumnos signantes, bien esta actividad la realizará el alumno con el profesor si éste es conocedor de la lengua de signos, o bien será necesario en uso del intérprete de lengua de signos.

➤ OTRAS ESTRATEGIAS

Existen otras estrategias que pueden contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en nuestros alumnos, a continuación se enumeran algunas de ellas, teniendo en cuenta que habrían de ser igualmente adaptadas a las necesidades concretas de nuestros alumnos sordos en los términos que se han mostrado a modo de ejemplo, en las estrategias anteriores, según el caso y actividad.

- *Relectura*: leer varias veces un pequeño párrafo hasta que mejore la fluidez lectora y en su caso, la comprensión de sus contenidos.
- *Lectura recurrente*: volver a leer una parte del texto con el fin de fijar sus contenidos en la memoria.
- *Generar analogías*: asociar palabras o expresiones del texto de lectura a imágenes mentales.
- *Elaborar hipótesis*: realizar pausas durante la lectura para tratar de adivinar cómo

- *Elaborar hipótesis*: realizar pausas durante la lectura para tratar de adivinar cómo continúa el texto en función de lo que ya hemos leído, después seguiremos leyendo para comprobar si hemos acertado.
- *Leer un texto sin título* e inventárselo al final de la lectura.
- Leer un texto e *inventar el final*.
- Leer frases que expresen *una orden* y ejecutarla después.
- *Observar imágenes y señalar la frase* que exprese correctamente la acción que refleja la ilustración.
- Leer una frase y *elegir el mejor significado* de ésta entre varias opciones.

A continuación presentamos un ejemplo: “¿Cuál es el mejor significado de la frase que figura en el recuadro?”. Señálalo con una cruz en la casilla.

¡Hecho! Que tengo mucha hambre

- ¿Qué has hecho que tengo mucha hambre?
- Vale, de acuerdo, que tengo mucha hambre.

B. Habilidades metacognitivas

El entrenamiento de estas habilidades tiene como objetivo identificar la naturaleza de los pensamientos de los alumnos, lo que piensan sobre la lectura y sobre sus habilidades para abordarla, a la vez que el alumno obtiene un mejor conocimiento de sí mismo, de las habilidades que pone en funcionamiento para leer y comprender además de cómo las utiliza.

La identificación por parte del estudiante de las estrategias que utiliza cuando aborda una actividad concreta, va a favorecer que sepa utilizar las mismas estrategias en la realización de actividades similares, facilitando de esta manera la generalización del aprendizaje y potenciando una autoestima y actitud positiva del alumno hacia la lectura.

Desde esta concepción, a continuación se proponen algunas actividades para el desarrollo de las habilidades metacognitivas del alumno referidas a la lectura y tratamiento de textos, basadas en los trabajos de Vallés (1998).

➤ HABILIDADES DE PLANIFICACIÓN

El *objetivo* de las habilidades de planificación es facilitar al alumno herramientas que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora y conseguirla para prepararse para la lectura. Para ello, antes del comienzo de la actividad de lectura, el profesor facilitará a los alumnos información sobre los siguientes aspectos:

- *Identificación de las ideas previas*: el propósito es identificar los conocimientos

caso, de los elementos facilitadores necesarios para que puedan relacionar lo que ya saben con la nueva información que van a obtener del material de lectura. Para ello el profesor habrá de enunciar el título del texto de lectura, hablar brevemente sobre sus contenidos, las características generales del texto, el tema principal, elaborar un esquema o mapa conceptual, entre otros ejemplos. Para este fin, podemos también proponer a los alumnos que expresen lo que saben acerca del tema que vamos a leer: a través de debates, formando frases a partir del vocabulario del texto, realizando un dibujo sobre el tema, interpretando el contenido de un cartel o ilustración con relación al texto.

- *Establecer objetivos de lectura*: previamente al comienzo de la lectura, es recomendable que los alumnos se acostumbren a formularse cuestiones como: ¿qué voy a leer?, ¿para qué voy a leer este texto?, ¿qué tengo que tener en cuenta para leerlo bien? Estas y otras preguntas favorecerán en el alumno una actitud reflexiva ante la lectura y la elección de las estrategias más adecuadas hacia la tarea, favoreciendo la consecución de resultados positivos y por lo tanto aumentando la motivación del alumno hacia la lectura.
- *Planificar estrategias de comprensión*: como hemos dicho antes, la identificación de los objetivos y funcionalidad de la actividad lectora, van a permitir que el alumno sepa elegir mejor las estrategias más acordes con el objetivo de la actividad. Estas estrategias han de estar claramente seleccionadas antes de comenzar la lectura para aumentar las posibilidades de su uso eficaz y por tanto, de la obtención de resultados positivos en la comprensión del texto trabajado.


➤ HABILIDADES DE SUPERVISIÓN

El *objetivo* de las habilidades de supervisión es valorar si se están utilizando adecuadamente las estrategias de lectura determinadas en la fase anterior. Para ello, instruir al alumno para que realice un proceso de autorreflexión durante la actividad de lectura para identificar su rendimiento, las posibles dificultades que van surgiendo y las soluciones que puede aplicar para solventarlas. Se hace la siguiente propuesta de actividades:

- *Reflexionar sobre los objetivos*: durante la lectura el alumno puede hacer pausas para preguntarse si está consiguiendo los objetivos de la lectura.
- *Detectar aspectos importantes*: durante la lectura se pueden realizar breves pausas para que el alumno reflexione si lo que acaba de leer es o no importante con relación a su objetivo de lectura.
- *Identificar las causas de la no comprensión*: cuando al alumno se le presentan dificultades de comprensión durante la lectura es útil que sepa reflexionar sobre las posibles causas. Para ello, habrá que instruirle sobre la manera de hacerlo. La forma más eficaz es mostrar al alumno ejemplos de preguntas que se puede

forma más eficaz es mostrar al alumno ejemplos de preguntas que se puede formular así mismo como: ¿por qué no puedo comprender esto?, ¿es que no pongo la suficiente atención?, ¿puede ser que lo haya leído deprisa?, ¿me he distraído con algo?

A continuación, se presenta un ejemplo de actividad en la que se pueden entrenar estas tres destrezas.

 *Lee el texto y párate donde encuentres la palabra STOP. Piensa en lo que has leído y contesta a las siguientes preguntas:*

Los suelos en los que hay muchas lombrices de tierra son muy ricos y en ellos pueden crecer numerosas plantas/STOP. Los excrementos de las lombrices y las galerías que excavan enriquecen el suelo y, por lo tanto, facilitan el crecimiento y desarrollo de las plantas/STOP. Los excrementos sirven de abono y las galerías hacen que el suelo sea más esponjoso y esté más aireado, de forma que las raíces pueden crecer y extenderse con más facilidad/STOP.

- *¿Estoy cumpliendo mis objetivos?* (poner título al texto y contestar a las preguntas del ejercicio del libro)

.....

- *¿He comprendido lo que acabo de leer?*

.....

- *Escribo dos ideas importantes del texto*

.....

- *Si lo he comprendido, lo digo con mis palabras*

.....

- *Si no lo he comprendido, ¿cuál es la causa?*

.....

- *¿Qué puedo hacer para comprenderlo?*

.....

Si es necesario, adaptaremos el texto y las preguntas para el alumno sordo, en la forma como se ha mostrado en las actividades del apartado anterior.

C. Habilidades de evaluación

El *objetivo* es desarrollar la capacidad y el hábito de detectar las propias dificultades de aprendizaje, identificar la causa y proponer la solución, a través de la reflexión del proceso lector.

Al término de la lectura, el alumno puede realizarse preguntas como: ¿qué es lo que he

lectura?, entre otros ejemplos.

En el entrenamiento de las habilidades cognitivas, es fundamental que el profesor enseñe al alumno al comienzo, cómo ha de ejecutar cada uno de los pasos, proporcionándole numerosos ejemplos y sirviéndole de modelo en las explicaciones de los ejercicios o de estos ejemplos.

El profesor guiará todo su proceso metacognitivo sin dejar de ser un modelo para él, retirando el apoyo paulatinamente a medida que el estudiante sea más autónomo en el uso de las habilidades de metacompreensión lectora. Estas habilidades se trabajarán de la misma forma tanto para los alumnos sin discapacidad auditiva como para el alumno sordo, sin olvidar proporcionar las adaptaciones de contenido y comunicación, necesarias para que el alumno sordo pueda realizar sus actividades en igualdad de condiciones con respecto al grupo-clase.

Evaluación de los resultados

A la hora de evaluar a nuestros alumnos el grado de competencia de comprensión lectora, nos interesa más explorar e identificar el grado de desarrollo de las habilidades que poseen para aplicar las estrategias de comprensión lectora, que evaluar simplemente los resultados obtenidos a través de pruebas estandarizadas o informales que midan el rendimiento de los alumnos. Evaluaremos por tanto, destrezas como:

- ⇒ Localización de la idea principal de un párrafo.
- ⇒ Organización de los principales contenidos de un texto en la confección de un resumen del mismo.
- ⇒ Identificación de los conceptos más representativos del texto.
- ⇒ Relación de los contenidos del texto con los conocimientos que ya se poseen.
- ⇒ Reconocimiento de la información pertinente del texto para resolver las cuestiones prácticas que se plantean.
- ⇒ Las estrategias de metacompreensión lectora: planificación supervisión y auto-evaluación del propio proceso lector.

Para la evaluación de estas destrezas, el profesor se puede valer de instrumentos como la observación, pruebas informales y procedimientos de formulación de preguntas que complementen la información que no hemos obtenido por otros medios, con el fin de poder identificar los mecanismos cognitivos y la naturaleza de sus conocimientos previos que el alumno posee y pone en marcha al leer. La finalidad es que, a través de estas preguntas, el profesor pueda detectar los pensamientos que tiene el alumno durante el proceso de la lectura (antes, durante y después de ella).

A continuación ofrecemos unas pautas para concretar los aspectos que ha de tener en cuenta el profesor a la hora de elaborar estas preguntas: ⇒ Comenzar con preguntas

cuenta el profesor a la hora de elaborar estas preguntas: ⇒ Comenzar con preguntas relativas a *la idea general* del texto y su relación con los conocimientos previos que el alumno ya posee sobre ello.

- ⇒ Introducir diferentes preguntas para detectar en el alumno la identificación e interpretación de *la información más importante* del texto de lectura.
- ⇒ Realizar preguntas relativas a la identificación de *las partes que conforman el texto* (título, introducción o parte inicial, desarrollo o parte media y conclusión o parte final).
- ⇒ Realizar preguntas dirigidas a que el alumno exprese su opinión sobre lo leído.
- ⇒ Confeccionar preguntas para valorar en los alumnos la capacidad de elaboración de *las conclusiones* de lo leído.
- ⇒ Preguntas referentes a aspectos concretos que impliquen el uso de *la memoria*: fechas, nombres propios, lugares concretos, otros.
- ⇒ Preguntas para detectar si el lector es capaz de *distinguir entre lo real y lo imaginario*, lo verdadero y lo falso, los acontecimientos de las opiniones.
- ⇒ Elaborar preguntas referidas a *las acciones* de los personajes.
- ⇒ Realizar preguntas para valorar la *capacidad descriptiva* del alumno sobre lo leído, personajes, ambiente, estancias, otros.

Por otro lado el profesor ha de tener en cuenta que la evaluación de la comprensión lectora es un asunto complejo debido a los múltiples factores que intervienen en ella, y por tanto se deben tener en consideración en todo el proceso evaluativo, para no desvirtuar los resultados obtenidos (Valles, 1998), ya sea a través de la aplicación de pruebas estandarizadas, como de pruebas informales. Estos factores son:

- ⇒ Características del texto de lectura.
- ⇒ Los conocimientos previos de los alumnos respecto a la lectura.
- ⇒ El tipo de tarea que se le demanda respecto a la lectura, la cual supondrá el uso de determinadas destrezas (orales, de escritura, mnésicas, otras), el uso de distintos tipos de razonamiento (deductivo, inductivo, analógico, otros) y el uso de habilidades de organización y sintetización de la información.
- ⇒ La motivación e implicación del alumno hacia la tarea lectora.

Es aconsejable, realizar *evaluaciones periódicas*, al menos trimestrales, con el fin de poder ir comparando los resultados obtenidos con los de la evaluación inicial y trimestres anteriores, para determinar de esta forma el grado de evolución de la comprensión lectora de nuestros alumnos, con el fin de ir introduciendo las modificaciones necesarias en el presente programa de intervención. La evaluación de estrategias de comprensión lectora

Por otra parte existen en el mercado *pruebas estandarizadas* que nos pueden resultar útiles para evaluar la comprensión lectora en nuestros alumnos, aunque no es aconsejable su utilización exclusiva ya que evalúan más los componentes mnésicos que los mecanismos procesuales cognitivos que intervienen en la comprensión de textos, por ello se recomienda que su uso sea complementario, dentro del marco de evaluación procesual-cognitiva que hemos comentado anteriormente.

6. Estrategias de enseñanza-aprendizaje para los alumnos con déficit auditivo

Como hemos visto en apartados anteriores, el déficit auditivo de los alumnos que lo presentan, va a dar lugar a una serie de peculiaridades en su desarrollo cognitivo y en el procesamiento de la información. Recordemos, que el uso de la vista como principal vía de acceso a la información procedente del ambiente, configura en estos alumnos unas posibilidades de razonamiento, basadas principalmente en la experiencia directa y en la percepción y organización de la información de forma deductiva.

Por otro lado estas peculiaridades evolutivas van a estar a su vez condicionadas por las limitaciones que encuentran estos alumnos para el acceso al lenguaje oral, lenguaje dominante de la sociedad en la que conviven y que desempeña un papel fundamental en la representación simbólica de la realidad, ocasionando en estos alumnos dificultades para la representación de conceptos a los que no tienen acceso directo, es decir, para la representación de conceptos abstractos.

En tercer lugar, como hemos visto igualmente en capítulos anteriores, los alumnos con déficit auditivo han de aprender la lengua oral a través de un aprendizaje formal, como lo haría un alumno oyente español al aprender una lengua extranjera. Además, hemos de tener en cuenta que el aprendizaje de una segunda lengua, está basado en los conocimientos que hemos adquirido a través de nuestra lengua natural, de manera que para el acceso a los significados de la segunda lengua que se aprende, el alumno ha de evocar los conceptos y significados almacenados en su memoria mediante su lengua natural y asociarlos a los nuevos conceptos que aprende en esa segunda lengua.

Recordemos en este punto, que la lengua natural de las personas sordas es la lengua de signos, cuyas propiedades (visual, simultánea y espacial) son contrarias a las de la lengua oral (lineal, consecutiva y temporal) que está aprendiendo como segunda lengua.

Por último, los contenidos que conforman el currículo escolar y las actividades que se diseñan para su aprendizaje, son expresados a través de la lengua oral (ya sea de forma verbal o escrita), conservando las propiedades que hemos mencionado anteriormente.

Todos estos aspectos, han de ser considerados a la hora de diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos sordos.

A continuación, se ofrece una serie de estrategias tipo que pueden ser útiles al

profesorado para este fin. En este capítulo nos basaremos en un caso determinado con el fin de exponer ejemplos prácticos concretos que puedan servir de modelo para el diseño y aplicación de estrategias similares en otras etapas educativas y en otras áreas curriculares.

Análisis de un caso

Para el diseño de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se van a presentar en este apartado, como hemos dicho, nos centraremos en un caso concreto y en una etapa y materia educativa determinada que nos permita trabajar con contenidos con un alto grado de abstracción para que de este modo, las estrategias que aquí se propongan puedan servir de modelo y facilitar el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje de otras materias curriculares de equivalente o menor grado de abstracción.

Nos situaremos por tanto en el caso particular de un alumno de 2º curso de Bachillerato, es decir de 18 años, que presenta una sordera congénita neurosensorial profunda y bilateral, con pérdida auditiva de 90 dB en el O.D. y de 97 dB en el O.I. Su resto auditivo es estable y sensible a los tonos agudos. Utiliza la lengua de signos española como principal medio de comunicación.

Tras la evaluación inicial, el equipo de profesores estableció la necesidad de que este alumno recibiese apoyo pedagógico durante todo el curso en las materias de Filosofía, Lengua Castellana y Literatura y en Historia, reforzando este apoyo en el tercer trimestre al incorporar actividades con carácter preparatorio para los exámenes finales del curso y los de selectividad.

Con la finalidad de concretar aún más, nos centraremos únicamente en la materia de Filosofía, por ser la que presenta más dificultad para estos alumnos debido al alto grado de abstracción de sus contenidos. En esta materia, por una parte, trabajaremos a modo de ejemplo con los contenidos curriculares correspondientes al estudio de dos filósofos: Rousseau y Descartes, y por otra parte, nos situaremos en el tercer trimestre del curso con el fin de incluir estrategias dirigidas a la preparación de los exámenes finales y de selectividad.

Sobre la base de este caso concreto, a continuación se presenta una serie de estrategias temporalizadas en torno a varias sesiones de trabajo que persiguen los siguientes *objetivos de intervención*:

- ✓ Identificar el estilo de aprendizaje del alumno.
- ✓ Proporcionar al estudiante estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para el estudio de la Filosofía.
- ✓ Entrenamiento para la realización de exámenes.

Desarrollo de las estrategias

Partiremos de una *sesión inicial* en la que mediante la observación directa del alumno, una entrevista con él y el análisis de los materiales de estudio elaborados por él mismo sobre la materia, se determinará su *estilo de aprendizaje*.

Con relación al alumno que nos ocupa, los resultados de las mencionadas actuaciones mostraron un estilo de aprendizaje muy frecuente en los alumnos sordos, esto es, un estilo de aprendizaje fundamentalmente impulsivo, memorístico y descontextualizado, al igual que de ejecución lenta y de desmotivación hacia la tarea de estudio, debido a la no percepción de la funcionalidad de estos aprendizajes y a una auto-eficacia percibida negativa para afrontar la comprensión de los contenidos. Igualmente se observó una falta de diseño y planificación de un plan de trabajo que fuese más allá del resumen y memorización literal de los contenidos.

Se observó también en el estudiante, dificultades para la comprensión de conceptos abstractos, expresión escrita desordenada y esquemática del conocimiento aprendido y un estilo de aprendizaje deductivo, propio de las personas sordas. De estas observaciones se determinó la necesidad de trabajar con él las siguientes estrategias:

- ✓ Estrategias de comprensión lectora y escritura eficaz. ✓ Estrategias de análisis y organización de la información.
- ✓ Uso de una metodología deductiva-inductiva, que le permitiese estudiar de forma autónoma los contenidos de la materia de Filosofía y reproducirlos con coherencia interna.

Metodología

Para la exposición del trabajo que se realizó con este alumno, dividiremos las actuaciones en pasos sucesivos tal y como se llevaron a cabo en cada sesión de trabajo. El contenido de cada sesión y paso, fue trabajado utilizando la Lengua de Signos Española como lengua vehicular, por ser la lengua natural del alumno.

1º PASO: *Presentación del material de aprendizaje*

En cada sesión de trabajo el profesor presenta al alumno un esquema general del contenido que se está estudiando y señala en él el contenido concreto de la sesión presente. Una vez ubicado el contenido en su contexto general, el profesor realiza un resumen de los contenidos trabajados en la sesión anterior y un anticipo de las ideas principales que se van a desarrollar en la sesión actual. Veamos un ejemplo:

ESQUEMA – GUIÓN: ROUSSEAU
⇒ Filosofía práctica
⇒ Razón y sentimiento
⇒ Duda práctica

⇒ Método
⇒ Dualismo antropológico
⇒ La moral: La certeza

Este esquema ha de incluir todos los bloques de contenidos que se van a trabajar respecto a Rousseau, señalando el correspondiente a la sesión de trabajo en la que nos encontremos, en este caso *la duda práctica*. Siguiendo este ejemplo, el profesor habría de realizar un resumen sobre la *razón y el sentimiento* vistos en la clase anterior y sobre ello, enlazar las ideas más importantes que se van a tratar en la presente sesión sobre la *duda práctica*.

2º PASO: Fragmentación del texto

En esta fase, el profesor ayuda al estudiante al dividir el texto en párrafos no muy largos, pero sí lo suficiente para poder trabajarlos por separado. En cada párrafo se subrayan aquellas palabras cuyo significado sea desconocido o ambiguo para el alumno. El subrayado ha de realizarlo el alumno con la orientación del profesor, para evitar que el alumno subraye más palabras de lo necesario. Se subrayarán aquellas palabras que sean claves para la comprensión del texto.

Veamos un ejemplo:

Texto original:

“En este estado no hay relaciones sociales ni vicios ni virtudes y, por lo tanto, no hay moralidad. Dado que no hay sociedad no razón ni lenguaje, tampoco hay moralidad, opresión, desigualdad o infelicidad”.

Texto subrayado:

“En este **estado** no hay relaciones sociales ni vicios ni virtudes y, por lo tanto, no hay moralidad. Dado que no hay sociedad no razón ni lenguaje, tampoco hay moralidad, opresión, desigualdad o infelicidad”.

La palabra estado no se subrayará, aunque en el paso 4º: lectura parafraseada, se ha de comprobar si la está interpretando dentro del contexto (situación en la que está una persona o cosa) o con su significado más genérico (como sinónimo de nación).

3º PASO: Diccionario y Glosario

Una vez identificadas todas las palabras que presentan dificultad para el estudiante, éste las busca en el diccionario de sinónimos y antónimos, anotándolas en un glosario de términos que se irá confeccionando durante las sesiones de trabajo. Se anotará la palabra buscada y al lado en columnas, sus sinónimos y antónimos, más familiares para el alumno. Por ejemplo:

PALABRA	SINÓNIMOS	ANTÓNIMOS
<i>Moralidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ética • Honradez • Decencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Inmoralidad • Amoralidad • Picaresca
<i>Razón</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Discernimiento • Inteligencia • Intelecto • Entendimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Irreflexión
<i>Virtud</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Moralidad • Bondad • Ética • Honradez • Integridad 	<ul style="list-style-type: none"> • Vicio • Maldad

En las personas sordas resulta muy útil, para la delimitación y comprensión de conceptos e ideas, mostrar lo que es y no es, es decir su significado y su opuesto. Mientras el alumno está realizando esta tarea, el profesor podrá ir facilitándole algunos ejemplos que ilustren los significados de las palabras que el alumno busca en el diccionario, sin embargo, no le pediremos que anote en el glosario estos ejemplos porque los alumnos sordos muestran una tendencia a memorizar dichos ejemplos sin esforzarse por entender el concepto, pudiendo dar una falsa imagen de haberlo comprendido.

Lo más adecuado para asegurarse de que el alumno está entendiendo los significados, es que durante las sesiones de trabajo, el profesor pida al estudiante que ponga ejemplos reales sobre aquellos aspectos y conceptos que considere necesarios, anotándolos para llevar un registro de los ejemplos utilizados por el alumno, evitando así que los memorice. De esta forma, podrá determinar el grado real de comprensión conceptual por parte del alumno.

Estas consideraciones se han de tener en cuenta durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4º PASO: *Lectura parafraseada*

En este paso, profesor y alumno leen silenciosamente cada párrafo y lo explican con sus palabras, primero el alumno y si es necesario el profesor también, para puntualizar o complementar algún aspecto. Esta actividad aporta al profesor un conocimiento muy útil acerca de cómo y en qué grado el alumno está entendiendo los conceptos dentro del contexto en el que se encuentran, ya que las personas sordas, en general, ante vocablos con más de un significado, tienden a aplicar el más genérico, independientemente del contexto. Veamos un ejemplo en el siguiente texto:

“El hombre ha nacido libre, y en todas partes se halla entre cadenas. Algunos se creen señores de los demás

sin dejar por esto de ser más esclavos que ellos mismos. ¿Cómo ha tenido efecto esta mudanza? Lo ignoro”.

En este texto el alumno interpretó que los hombres literalmente llevaban cadenas en las manos y pies y que se trasladaron a vivir a otro lugar haciendo una mudanza que no se sabe cómo la hicieron. Como vemos, aunque este párrafo contiene un vocabulario conocido por el alumno, no es interpretado dentro del contexto.

5° PASO: *Idea/ concepto principal*

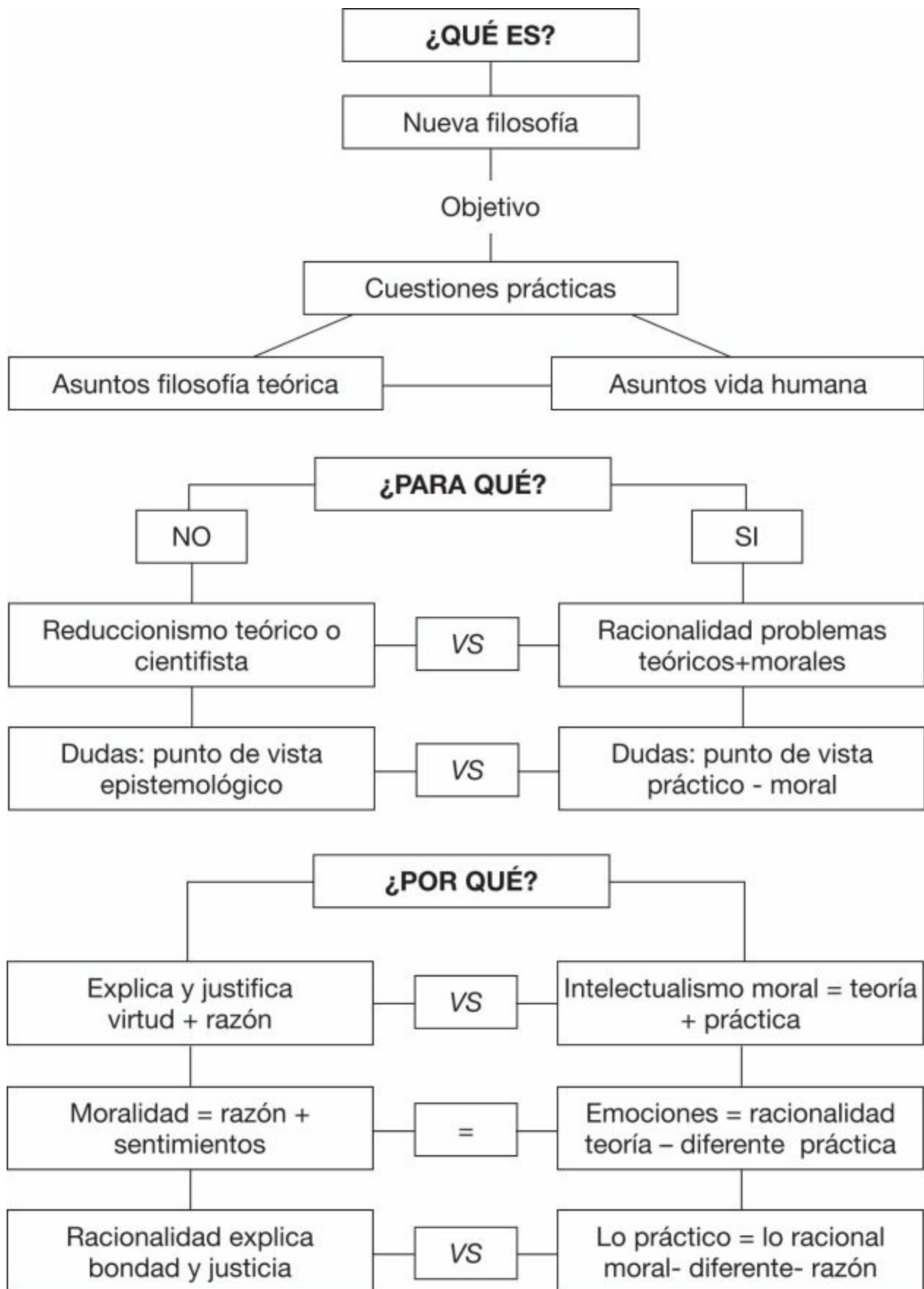
Una vez que se ha leído y parafraseado el párrafo, el profesor ayuda al estudiante a anotar al lado de cada párrafo su idea principal, extrayendo su concepto representativo. Aplicando los pasos 1° a 5° se trabajará todo el material relativo a Rousseau y una vez terminado, se repetirán los pasos 1° a 5° con los contenidos de Descartes.

6° PASO: *Síntesis*

Una vez que se han aplicado los pasos 1° a 5° en los contenidos relativos a ambos filósofos, el profesor orienta al alumno en la elaboración de un *mapa conceptual* sobre las principales ideas de cada teoría filosófica que responda a las preguntas de *¿Qué es?*, *¿Para qué?* y *¿Por qué?*, incluyendo, igualmente lo que es y lo que no es. En este caso la comparación de conceptos se realiza cotejando las ideas de ambos filósofos, mostrando las ideas opuestas y similares.

A continuación ilustramos este paso con unos mapas conceptuales, extraídos del trabajo realizado por el estudiante.

ROUSSEAU Y EL GIRO PRÁCTICO



7º Paso: *Comparación de ideas entre filósofos*

Realizados los mapas conceptuales de cada una de las principales ideas de cada filósofo, el profesor orienta al estudiante en la elaboración de una tabla que confronte las ideas de Rousseau y Descartes.

ROUSSEAU vs DESCARTES	
Duda práctica: Dudas continuas impide llegar a ser un hombre armonioso y equilibrado (hombre justo).	Duda teórica: Duda constante sobre la existencia y el conocimiento humano para buscar el conocimiento más puro y certero.
Método: Una regla: La Conciencia nos hará diferenciar lo bueno de lo malo (hombre prudente).	Método: Cuatro reglas: Evidencia, Análisis, Síntesis, Enumeración (ilustración árbol).
Dualismo antropológico: El ser humano es el único responsable de sus actos. El ser humano es libre, tiene la capacidad de decidir qué y cómo hacer.	Dualismo antropológico: Lo únicamente real es el YO. Todo lo concebido en nuestra mente es la única <i>VERDAD</i> . La realidad externa es conocimiento <i>DUDOSO</i> .
La moral: La Certeza. El hombre justo tiene armonía y equilibrio en su interior, se acepta a sí mismo y siente en su interior si está haciendo el bien o el mal, lo justo o injusto.	La moral provisional: No podemos esperar a tener un conocimiento profundo. Para saber hacer las cosas bien o mal debemos guiarnos por el sentido común.

Preparación para el examen

Del mismo modo que en el apartado anterior, éste lo organizaremos en diversos pasos sucesivos. El objetivo es enseñar al alumno a planificar su estudio y entrenar las habilidades necesarias para la realización de los exámenes de la materia. Para ello, seguiremos trabajando con los mismos materiales de la materia de filosofía.

1º PASO: *Estudio del glosario de términos*

En este paso ayudaremos al alumno a organizar y clasificar la información que ha ido incluyendo en su glosario de términos, con relación a los contenidos que tiene que estudiar. El objetivo de esta actividad es utilizar distintas técnicas de clasificación que faciliten la incorporación de la información a la memoria del alumno, de una manera organizada y clasificada, con la finalidad de que sea más fácil su recuperación durante las actividades del examen.

Por otro lado, hemos de tener en cuenta que los alumnos sordos tienen más desarrollada la memoria visual, como ya vimos en el capítulo destinado al desarrollo de estos alumnos, por ello podemos utilizar una sencilla técnica que consiste en utilizar diferentes colores para agrupar las palabras del mismo campo semántico y por autores o por ideas. Por ejemplo:

- Subrayaremos de color rojo las palabras: razón, racionalidad, racional.
- Subrayaremos de color azul: Moral, moralidad, moralista.

2º PASO: *Comparación de teorías filosóficas*

Una vez organizada la información del glosario de términos utilizando colores, realizaremos el mismo trabajo sobre las tablas comparativas elaboradas por el alumno acerca de las ideas más relevantes del pensamiento de Rousseau y Descartes. De esta forma, el alumno con la orientación del profesor, subrayará los conceptos claves utilizando un color diferente para cada autor.

3º PASO: *Memorizar mapas conceptuales*

En este paso el alumno memoriza la estructura de los mapas conceptuales de cada teoría. Se recomienda que memorice primero los mapas de ¿Qué es? ¿Para qué? y ¿Por qué?, de un autor y a continuación los tres mapas del otro autor.

4º PASO: *Prácticas de expresión escrita*

El objetivo de este paso es proporcionar al alumno unas pautas concretas que le sirvan de guía para la elaboración de textos escritos en los que exprese sus conocimientos de forma coherente y con significado. Para este fin, el profesor trabajará con el alumno, estrategias de organización y planificación de la información que se quiere escribir.

Estas estrategias se concretan en las siguientes:

- Realización de un mapa conceptual con los contenidos que se van a escribir. De este modo el alumno organiza inicialmente sus ideas antes de escribirlas, y al mismo tiempo, el mapa le servirá de apoyo gráfico durante la redacción para no olvidar ningún concepto ni idea.
- Elaboración de un guión del texto que se va a desarrollar por escrito, partiendo del mapa conceptual realizado.
- Desarrollo escrito de cada epígrafe del guión de contenidos elaborado anteriormente. Se recomienda que el alumno escriba frases cortas que sigan un orden lógico, en lugar de frases compuestas. El uso de oraciones de mayor complejidad, estará en función del dominio de la expresión escrita del alumno. Si es necesario se le instruirá previamente en el uso de conjunciones y en su caso, de frases tipo para enlazar o introducir ideas. Por otra parte, se pedirá al alumno que ilustre con ejemplos concretos los conceptos clave que se expongan en el texto que escribe. Igualmente, si es necesario, el profesor enseñará previamente al alumno a realizarlo.
- Elaboración de la conclusión final, resaltando las ideas más relevantes expuestas en el texto. El alumno podrá utilizar el mapa conceptual como apoyo. Por otro lado, es conveniente que el profesor facilite algunas frases tipo que ayuden al

alumno a presentar sus conclusiones.

5° PASO: *Simulaciones*

Una vez instruido el alumno en las técnicas de expresión escrita, se realizarán simulaciones de exámenes con los contenidos trabajados, con el objeto de analizarlas y perfeccionar la estrategia. Estas simulaciones pueden realizarse, bien en las horas de apoyo que reciba el alumno, bien como actividad que se plantee al grupo-aula, o bien como trabajo de casa, según veamos el nivel de autonomía del alumno.

Bibliografía

- Alonso, P., Gutiérrez, A., Fernández, A. y Valmaseda, M. (1991). *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*. Madrid: MEC.
- Arnáiz Sánchez, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos. La educación inclusiva. *Educación en el 2000*, Mayo, 15-19.
- Ashman, A.F. y Conway, R. N. F. (1990). *Estrategias cognitivas en educación especial*. Madrid: Santillana.
- Báez Gamboa, C. (2012). *Manual de inclusión educativa de niños/as sordos/as con enfoque bilingüe-bicultural*. Quito: Diagramación y Artes.
- Baker, S. A., Idsardi, W. J., Golinkoff, R. M. y Petitto, L. A. (2005). The perception of handshapes in American Sign Language. *Memory & Cognition*, 33(5), 887-904.
- Battison, R. (1978). *Lexical borrowing in American Sign Language*. Silver Spring, MD: Linstok Press.
- Blakemore, S.J. y Frith, U. (2008). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). Dificultades sintácticas y lectura. *Infancia y aprendizaje*, 89, 39-50.
- Boyes, P. y Kolb, A. (1990). *Sign Language: Research and Application*. Hamburgo: Signum Press.
- Calvo, J.C., Maggio, M. y Ferrer, I. (2007). *Mi hijo tiene una pérdida auditiva*. Barcelona: Programa Infantil Phonak.
- Domínguez Gutiérrez, A.B. y Alonso Baixeras, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Fundación FESORD C.V. (2001). *Rasgos sociológicos y culturales de las personas sordas*. Valencia: FESORD.
- García, J.M. y Pérez, J. (2001). *El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención*. Murcia: DM.
- González Rus, G. y otros (1999). Desarrollo de los elementos morfosintácticos en los sujetos hipoacúsicos. *Polibea*, 50, 46-48.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2004). *Cómo escriben los alumnos sordos*. Málaga: Aljibe.
- Harris, R.J. (1977) The Relationship of Impulse Control to Parent Heaving Status, Manual Communication and Academic Achievement in Deaf Children. *Dissertation Abstracts International*, Vol. 37 (9B) p. 4682.
- Hermens, D., Knoors, M. Ormel, E. y Verhaeven, L. (2008). The relationship between the reading and signing skills of deaf children in biligual education programs. *Journal of deaf students and deaf education*, 13 (4), pp.: 518-530.
- Hiskey, M.S. (1996). *Hiskey Nebraska Test of Learning Aptitude*. Lincon, Neb: Author.
- Klima, E.S. y Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lutterman, D. (2009). *El niño sordo*. London: Clove Clearing for Hearing Impairment.
- Lledó Carreres, A. (2002). *La discapacidad auditiva: un mundo de educación inclusiva*. Barcelona: EDEBE.
- Manrique, M., Huarte, A. y Molina, M. (2002). Percepción auditiva en prelinguales. En M. Manrique y A. Huarte (Ed.): *Implantes Cocleares*. Barcelona: Masson.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Psicología.
- Marco, J. y Matéu, S. (2003). *Libro blanco sobre hipoacusia. Detección precoz de la hipoacusia en recién*

- nacidos*. Madrid: MSC.
- Mies, A. y Ramspott, A. (1996). El acceso a la lengua escrita: consideraciones en torno a las peculiaridades del alumnado sordo. *Fiapas*, 52, 39-42.
- Monereo, C. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Pertusa, E. y Fernández Viader, M.P. (1999). Representación fonológica, aprendizaje de la escritura y alumnos sordos. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 19, 2-10.
- Ramspott, A. (1992). Comprensión y producción de textos narrativos. Algunos ejemplos en niños y adolescentes oyentes y sordos. *Signos*, 5-6, 98-106.
- (1991). *Comprensión y producción de cuentos en niños y adolescentes sordos*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: ICE.
- Sacks, O. (1997). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Madrid: Anaya y Mario Muchnik.
- Silvestre, N. (1998). *Sordera. Comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson.
- y Ramspott, A. (2003). Valoración del alumnado con déficit auditivo en Cataluña. *Comunicar*, Febrero, 21-23.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE/Graó.
- Sotillo, M. (1993). *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Málaga: Trotta.
- Stokoe, W. C. (1960). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Studies in linguistics: Occasional papers*, 8. Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.
- Storch de Gracia y Asensio, J.G. (Coord.) (2005). *Estatuto jurídico de las lenguas de señas en el derecho español*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Suárez, M. (2003). Adaptación del programa para niños y niñas sordos. *Cuadernos de Pedagogía*, 324, 63-65.
- Sutton, V. (1999). *Primeras lecciones de signoescritura*. Alicante: Publicaciones Universidad.
- Svartholm, C. (1993). Bilingual Education for the Deaf in Sweden. *Sing Language Studies*, 81, 291-331.
- Torres, S., Rodríguez, J.M., Santana, R. y González, A.M. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Torres, S., Urquiza, R. y Santana, R. (1999). *Deficiencia auditiva. Guía para profesionales y padres*. Málaga: Aljibe.
- Triadó, C. (1991). El desarrollo de la comunicación en el niño sordo. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 11 (3), 122-129.
- Vaccari, C. y Marschark, M. (1997). Communication between parents and deaf children: implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (7), 793-801.
- Valdemoro, L. (2000). Sobre el origen y clasificación de algunos signos: acercamiento a la semántica de la L.S.E. En AA.VV. *Apuntes de lingüística de la lengua de signos española*. Madrid: CNSE.
- Valmaseda, M. (2001). La escolarización del niño sordo. *Edetania Estudios y propuestas de educación*, 22, 79-91.
- (1995). Las personas con deficiencia auditiva. En M.A. Verdugo (Ed.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- y Gómez, L. (2003). La lengua de signos española. En M. Sotillo (Coord.). *Más allá del habla. Estrategias alternativas al habla en los problemas de comunicación*. Madrid: Siglo XXI.
- Vallés, A. (2000). *Programa de atención a la diversidad*. Valencia: Promolibro. — (1998). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.
- (1998). *Programa de estrategias metacognitivas para el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Verdugo, M.A. (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Villalba, A., Ferrer, A. y Asensi, C. (2005). *La lectura en los sordos prelocutivos: propuestas para un programa de entrenamiento*. Madrid: Entha.
- Vigostky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wood, D.J. (1983). El desarrollo lingüístico y cognitivo en los deficientes auditivos. *Infancia y aprendizaje*, 3, 201-222.

Colección
EDUCACIÓN HOY

- AGÜERA, I.: *Curso de Creatividad y Lenguaje*.
—*Estrategias para una lectura reflexiva*.
—*Ideas prácticas para un currículo creativo*.
—*¡Viva el teatro! Diversión y valores en escena*.
—*Pedagogía homeopática y creativa. Para una escuela humanizadora, lúdica, alegre...*
- AGUILERA, C y VILLALBA, M.: *¡Vamos al museo! Guías y recursos para visitar los museos*.
- ALONSO, A. M.^a: *Pedagogía de la interioridad. Aprender a "ser" desde uno mismo*.
- ANTUNES, C.: *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*.
- BADILLO, R. M.^a: *Cuentos para "delfines". Autoestima y crecimiento personal. Didáctica, del ser*.
- BATLLORI, J.: *Juegos para entrenar el cerebro. Desarrollo de habilidades cognitivas y sociales*.
—*Juegos que agudizan el ingenio: III enigmas sorprendentes y muy divertidos*.
- BLANCHARD, M. y MUZÁS, M.^a D.: *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos*.
- BLASE, J. y KIRBY, P. C.: *Estrategias para una dirección escolar eficaz. Cómo motivar; inspirar y liderar*.
- BOSSA, N. A. y BARROS DE OLIVEIRA, V.: *Evaluación psicopedagógica de 7 a 11 años*.
- BOUJON, Ch. y QUAIREAU, Ch.: *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la Psicología Cognitiva y Experimental*.
- CABEZUELO, G. y FRONTERA, P.: *El desarrollo psicomotor. Desde la infancia hasta la adolescencia*.
- CANDAU, V. M.: *La Didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza*.
- CAÑIZARES, G.: *Alumnos con déficit auditivo. Un nuevo método de enseñanza-aprendizaje*.
- CARRERAS, Ll. y otros: *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*.
- CERRO, S.: *Elegir la excelencia en la gestión de un centro educativo*.
- CUERVO, M. y DIÉGUEZ, J.: *Mejorar la expresión oral. Animación a través de dinámicas grupales*.
- CURWIN, R. L.: *Motivar a estudiantes difíciles. En contextos educativos desfavorecidos y de exclusión*.
- DELAIRE, G. y ORDRONNEAU, H.: *Los equipos docentes. Formación y funcionamiento*.
- DÍAZ, C.: *La creatividad en la Expresión Plástica. Propuestas didácticas y metodológicas*.
- DUSCHL, R.: *Renovar la enseñanza de las Ciencias*.
- ESCALERA CASTILLO, I.: *Las instituciones educativas y su cultura. Prácticas y creencias construidas a través del tiempo*.
- FERNÁNDEZ, I.: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*.
- FISCHER, G. N.: *Campos de intervención en psicología social. Grupo. Institución. Cultura. Ambiente social*.
- GABRIEL, G.: *Coaching escolar. Cómo aumentar el potencial de los alumnos con dificultades*.
- GAGO, R. y RAMÍREZ, J.: *Guía práctica del profesor-tutor en Educación Primaria y Secundaria*.
- GARCÍA PRIETO, A.: *Niños y niñas con parálisis cerebral. Descripción, acción educativa e inserción social*.
- GARNETT, S.: *Cómo usar el cerebro en las aulas. Para mejorar la calidad y acelerar el aprendizaje*.
- GÓMEZ, M.^a T.; MIR, V.: *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*.
—y SERRATS, M.^a G.: *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*.
- GONNET, J.: *El periódico en la escuela. Creación y utilización*.
- GONZÁLEZ y SOLANO, J. M.: *La función de tutoría. Carta de navegación para tutores*.
- GUILLÉN, M. y MEJÍA, A.: *Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos*.
- HANCOCK, J.: *Entrenando la memoria para estudiar con éxito. Guía práctica de habilidades y recursos*.
- HARRIS, S.: *Los hermanos de niños con autismo. Su rol específico en las relaciones familiares*.
- ITURBE, T.: *Pequeñas obras de teatro para representar en Navidad*.
—y DEL CARMEN, I.: *El Departamento de Orientación en un centro escolar*.

JACQUES, J. y P.: *Cómo trabajar en equipo. Guía práctica.*

KNAPCZYK, D.: *Autodisciplina. Cómo transformar los problemas de disciplina en objetivos de autodisciplina.*

LOOS, S. y HOINKIS, U.: *Las personas discapacitadas también juegan. 65 juegos y actividades para favorecer el desarrollo físico y psíquico.*

LOUIS, J. M.: *Los niños precoces. Su integración social, familiar y escolar.*

LUCAS, B. y CLAXTON, G.: *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes. Inteligencia compuesta, expandible, práctica, intuitiva, distributiva, social, estratégica, ética.*

LLOPIS, C. (Coord.): *Los derechos humanos. Educar para una nueva ciudadanía.*

MAÑÚ, J. M.: *Manual básico de Dirección escolar. Dirigir es un arte y una ciencia.*

MARUJO, H. A.: *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes.*

MONTERO, E., RUIZ, M. y DIAZ, B.: *Aprendiendo con Videojuegos. Jugar es pensar dos veces.*

MORA, J. A.: *Acción tutorial y orientación educativa.*

MORAINE, P.: *Las funciones ejecutivas del estudiante. Mejorar la atención, la memoria, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje.*

MUNTANER, J. J.: *La sociedad ante el deficiente mental. Normalización. Integración educativa. Inserción social y laboral.*

MUZÁS, BLANCHARD y SANDÍN, M. T.: *Adaptación del currículo al contexto y al aula. Respuesta educativa en las cuevas de Guadix.*

NAVARRO, M.: *Reflexiones de/para un director. Lo cotidiano en la dirección de un centro educativo.*

NOVARA, D.: *Pedagogía del «saber escuchar». Hacia formas educativas más democráticas y abiertas.*

ONTORIA, A. y otros: *Aprender con Mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar.*
 —*Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta.*
 —*Mapas conceptuales. Una técnica para aprender.*
 —*Potenciar la capacidad de aprender y pensar.*
Qué cambiar para aprender y cómo aprender para cambiar.

OSBORNE, R. y FREYBERG, P.: *El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de las ideas previas de los alumnos.*

PASCUAL, A. V.: *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela.*

PÉREZ, G. y PÉREZ DE GUZMÁN, M.^a V.: *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento.*

PERPIÑÁN, S.: *Atención Temprana y familia. Cómo intervenir creando «entornos competentes».*

PIANTONI, C.: *Expresión, comunicación y discapacidad. Modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social.*

PIKLER, E.: *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global.*

POINTER, B.: *Actividades motrices para niños con necesidades educativas especiales.*

POLAINO-LORENTE, A. y ÁVILA, C.:
Cómo vivir con un niño/a hiperactivo/a. Comportamiento, tratamiento, ayuda familiar y escolar.

PROT, B.: *Pedagogía de la motivación. Cómo despertar el deseo de aprender.*

RAMOS, F. y VADILLO, J.: *Cuentos que enseñan a vivir. Fantasía y emociones a través de la palabra.*

ROSALES, C.: *Criterios para una evaluación formativa.*

RUEDA, R.: *Bibliotecas Escolares. Guía para el profesorado de Educación Primaria.*
 —*Recrear la lectura. Actividades para perder el miedo a la lectura.*

SALVADOR, A.: *Evaluación y tratamiento psicopedagógicos. El Departamento de Orientación según la LOGSE.*

SÁNCHEZ, S. C.: *El movimiento renovador de la Experiencia Somosaguas. Respuesta a un proyecto educativo.*

SANTOS GUERRA, M. A.: *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana.*

SCHWARTZ, S. y POLLISHUKE, M.: *Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado.*

SEGURA, M.: *El Aula de Convivencia. Materiales educativos para su buen funcionamiento.*

—y ARCAS, M.: *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos.*

SOLER FIÉRREZ, E.: *La práctica de la inspección en el sistema escolar.*

STACEY, K. y GROVES, S.: *Resolver problemas: Estrategias. Unidades para desarrollar el razonamiento matemático.*

TAYLOR, P. G.: *Trastornos del Espectro Autista. Guía básica para educadores y padres.*

TORRE, S. de la, y otros: *El cine, un entorno educativo.*

TORREGO, J. C. (Coord.): *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores.*

—*La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar: Manual para la formación de alumnas/os ayudantes.*

TRAIN, A.: *Agresividad en niños y niñas.*

TRIANES, M.^a V.: *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento.*

VAILLANCOURT, G.: *Música y musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil.*

VIEIRA, H.: *La comunicación en el aula.*

VILA, A.: *Los hijos «diferentes» también crecen. Cuando los hijos deficientes se hacen mayores.*

WILCOCK, A.: *De la Primaria a la Secundaria. Cómo apoyar a los estudiantes en la transición.*

*A Yaiza y Antonio,
cuya fe en mí ha hecho posible lo que soy.*

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2016
Paseo Imperial 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

Fotografía de cubierta: IngImage

ISBN papel: 978-84-277-2104-3

ISBN ePdf: 978-84-277-2115-9

ISBN ePub: 978-84-277-2240-8

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN O EDUCACIÓN SIN EXCLUSIONES

GERARDO ECHEITA



narcea

Educación para la inclusión o educación sin exclusiones

Echeita, Gerardo

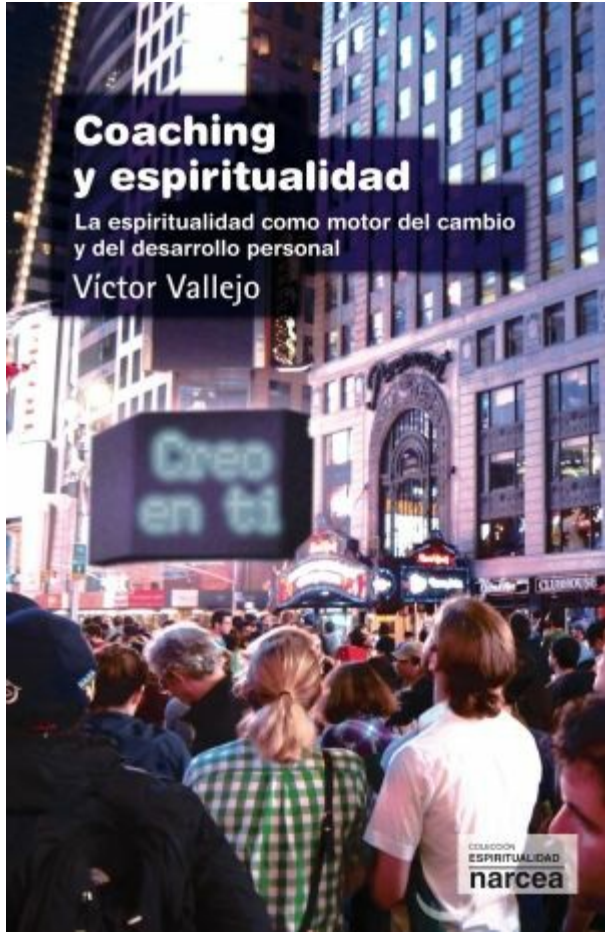
9788427721876

184 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

La exclusión social es un proceso que afecta a millones de personas en todo el mundo, tanto en países en desarrollo como en nuestras prósperas sociedades occidentales. Una obra básica para entender las concepciones que durante mucho tiempo -y todavía hoy-, han mantenido las prácticas de una educación escolar poco capaz de atender a la diversidad del alumnado y, por lo tanto, excluyente y de baja calidad para muchos alumnos y alumnas y para ayudar a los lectores a comprender, por otra parte, aquellos principios y prácticas educativas que pueden conducirnos paso a paso, hacia ese horizonte siempre en movimiento de una educación de calidad para todos, sin eufemismos ni exclusiones, hacia una educación más inclusiva.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Coaching y espiritualidad

Vallejo, Víctor

9788427721807

128 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Cómo te encuentras? ¿Cómo te encuentras a ti mismo cuando andas perdido? ¿Qué tipos de encuentro has tenido a lo largo del día de hoy? ¿Cómo te encuentras ante un acontecimiento que te des-borda, que te hace salir más allá de tu piel? ¿Has sentido alguna vez la Inmensidad? ¿Cómo fue?

Estas son las preguntas poderosas a las que responde el autor en este libro, escrito con sencillez y profundidad, fácil de leer y muy motivador. Todas estas características son las propias de un coach que cuenta con una gran experiencia. El coaching espiritual nos ayuda a descubrir y mantener la mirada en nuestra vivencia espiritual de tal modo que se convierta en una experiencia significativa, cargada de sentido y poder transformador. El modelo de coaching que el autor nos presenta nos sitúa en un proceso de cambio y de mejora continua que nos abre al encuentro con nosotros mismos, con los demás y con lo Trascendente; tres tipos de encuentro que definen toda forma de espiritualidad.

Cuidar nuestra vida interna, nuestra relación con los que nos rodean y abrirnos a la Trascendencia resulta una inversión a largo plazo que mejorará nuestra calidad de vida, nuestra forma de afrontar el trabajo y desarrollará al máximo nuestro potencial. Por estas razones, Coaching y espiritualidad se presenta como un libro útil para aquellos que quieren mejorar su vida en cualquier situación en la que se encuentren con la seguridad de que en sus páginas encontrarán recursos para entrar en su interior y sacar de él lo mejor que tienen.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

ESTEBAN VÁZQUEZ-CANO y M^a LUISA SEVILLANO (Edits.)

DISPOSITIVOS DIGITALES MÓVILES EN EDUCACIÓN

El aprendizaje ubicuo

educación hoy estudios

narcea

Dispositivos digitales móviles en educación

Vázquez-Cano, Esteban

9788427721869

168 Páginas

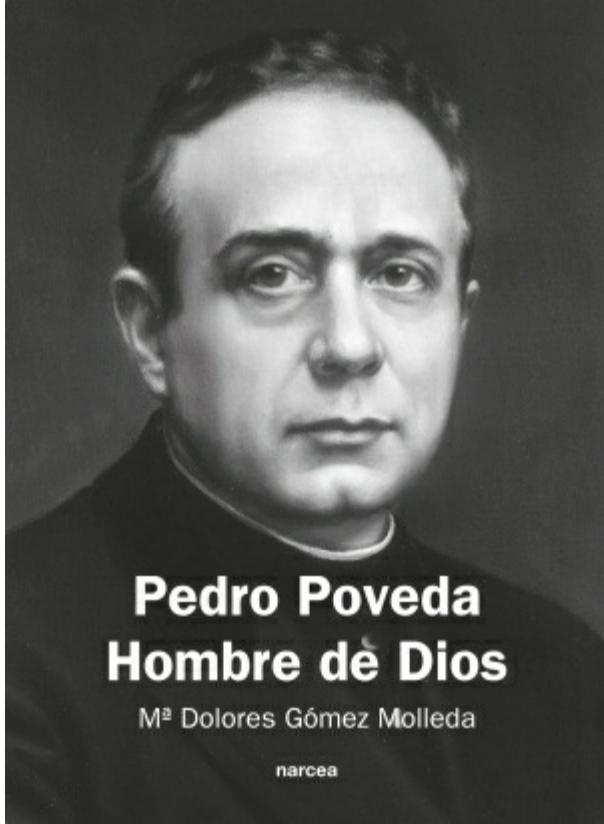
[Cómpralo y empieza a leer](#)

Esta obra introduce al lector en el campo del aprendizaje móvil y ubicuo con dispositivos digitales móviles. Para ello, recurre a especialistas que unen teoría y práctica.

El libro busca situar a sus lectores en la línea de convertirse en innovadores convencidos e ilustrados. Puede muy bien satisfacer las necesidades y expectativas de los docentes de disciplinas relacionadas con las nuevas tecnologías y también servir de referente para todos aquellos profesionales que ejercen como tales en otros niveles formativos bien curriculares u ocasionales.

Tiene como objetivos prioritarios contribuir al desarrollo profesional del profesorado, proporcionando modelos para su capacitación técnica y pedagógica, alentar a los centros de capacitación de docentes a que incorporen el aprendizaje móvil en sus programas y planes de estudio, y ofrecer a los educadores oportunidades para que integren sabia y eficazmente la tecnología en los procesos de enseñanza. También se dirige a: empresarios, gestores de educación, estudiantes de Grado, Máster y Doctorado que encontrarán en sus páginas ideas y modelos de acción de gran actualidad y utilidad.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Pedro Poveda

Gómez Molleda, M^a Dolores

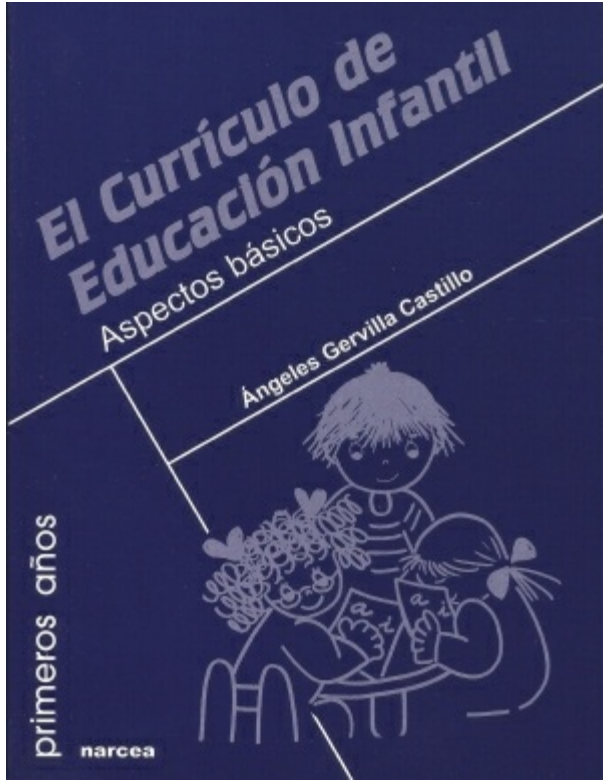
9788427722118

72 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

La semblanza interior de un hombre profundamente unido a Dios, libre bajo la soberanía del espíritu y atento a las necesidades de sus contemporáneos. Pedro Poveda buscaba, sencillamente, una forma de vivir lo 'sacro' en lo desacralizado y profano, al modo de los primeros cristianos. Su figura y su obra constituyen una renovación y una pauta para la presencia evangelizadora de los creyentes en la sociedad actual.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



El currículo de Educación Infantil

Gervilla, Ángeles
9788427720916
128 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Un libro breve, sencillo y práctico en el que se ofrecen modelos, medios, recursos y orientaciones de evaluación, para elaborar y poner en práctica el currículo de la educación infantil. Concede especial importancia al papel de la familia en esta etapa educativa y orienta sobre las relaciones familia-escuela. Dedicar un capítulo final al Practicum en educación infantil. Un manual básico para la formación inicial de los maestros y maestras de los más pequeños.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Portadilla	2
Título	3
Índice	4
PRÓLOGO. Antonio Vallés Arándiga	6
PRESENTACIÓN	8
PARTE I. CONOCIMIENTOS TEÓRICOS	9
1. La discapacidad auditiva	10
2. Conociendo a las personas sordas	20
3. La lengua de signos	30
PARTE II. LA SORDERA EN EL ÁMBITO ESCOLAR	45
4. Los alumnos con déficit auditivo	46
PARTE III. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA	64
5. Refuerzo de la Comprensión Lectora en alumnos sordos	65
6. Estrategias de enseñanza-aprendizaje para los alumnos con déficit auditivo	91
BIBLIOGRAFÍA	101
Página de créditos	107