

La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad auditiva

Ana Belén Domínguez Gutiérrez • Carmen Velasco Alonso
Coordinadoras: Cynthia Duk • Laura Hernández



Índice

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Enfoque y conceptualización de la discapacidad auditiva desde una perspectiva inclusiva | 3 |
| 1.1. Enfoque multidimensional en la concepción de las personas sordas | 4 |
| 2. Evaluación del estudiante sordo y del contexto de enseñanza – aprendizaje | 6 |
| 2.1. Evaluación del ámbito comunicativo y lingüístico | 6 |
| 2.2. Evaluación del ámbito cognitivo y de aprendizaje | 7 |
| 2.3. Evaluación del ámbito social y personal | 8 |
| 3. Medidas y estrategias de atención a la diversidad de estudiantes sordos | 9 |
| 3.1. Estrategias para eliminar las barreras comunicativas | 9 |
| 3.2. Estrategias para facilitar el aprendizaje y la participación | 11 |
| 3.2.1. Relativas a las actividades | 11 |
| 3.2.2. Relativas a los medios y materiales didácticos | 12 |
| 3.2.3. Relativas a objetivos y contenidos | 13 |
| 3.2.4. Relativas a la evaluación | 13 |
| 3.3. Recursos y ayudas técnicas para apoyar el aprendizaje en el aula | 14 |
| 3.3.1. Sistemas complementarios de apoyo a la comunicación y el lenguaje | 14 |
| 3.3.2. Ayudas técnicas audiológicas para la enseñanza-aprendizaje | 14 |
| 3.3.3. Ayudas y recursos visuales | 14 |
| 4. Enseñanza de las lenguas | 15 |
| 4.1. Enseñanza de la lengua de señas (LS) | 15 |
| 4.2. Enseñanza de la lengua oral | 16 |
| 4.3. Enseñanza de la lengua escrita | 20 |
| 4.3.1. Etapa de Educación Infantil | 20 |
| 4.3.2. Etapa de Educación Primaria | 21 |

1. Enfoque y conceptualización de la discapacidad auditiva desde una perspectiva inclusiva

La educación de los estudiantes con discapacidad auditiva, como la del resto de los que son considerados con necesidades educativas específicas, no escapa al denominado «dilema de la diferencia» (Echeita, 2009), cuya esencia gira alrededor de la tensión entre ofrecer a cada estudiante la respuesta educativa que mejor se ajuste a sus necesidades educativas específicas y, por otro lado, tratar de hacer esto en el marco de sistemas educativos, centros, currículos y aulas «comunes-inclusivas» podríamos decir, pues es a través de todos ellos donde mejor se pueden aprender los valores, las actitudes y las habilidades sociales que promueven el respeto a la diversidad y la no discriminación. Como muchos análisis vienen poniendo de manifiesto, dicho dilema genera múltiples conflictos y controversias: el profesorado debe hacer frente en sus aulas a las tensiones entre atender a la individualidad en el marco de un conjunto de estudiantes diversos que aprenden.

En el caso de la discapacidad auditiva, dos cuestiones aparecen inevitablemente siempre que se aborda la idea de inclusión: la lengua y la identidad. Los autores que se oponen a la inclusión de los estudiantes sordos en centros ordinarios argumentan la dificultad de desarrollar la lengua de señas y la identidad de los niños sordos dentro de los centros educativos con mayoría de estudiantes oyentes. Los problemas que señalan se sitúan en la falta de profesores que conozcan y dominen la lengua de señas y la utilicen de forma efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes, en las dificultades para interactuar con los estudiantes oyentes y con los profesores al no compartir un código comunicativo, así como en las dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros oyentes de aula.

Sin embargo, el debate sobre la inclusión ha evolucionado y hoy sabemos que las cuestiones relacionadas con el lugar físico deben de distinguirse de las que tienen que ver con el entorno social y emocional (Powers, 2002). Lo importante no es el lugar físico en el que se encuentran los niños sordos, sino la capacidad de los sistemas educativos (en su totalidad) para encontrar soluciones adaptadas a las características de estos estudiantes que permitan su desarrollo lingüístico, emocional, social y académico (Domínguez, 2009, <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.html>). Estas cuestiones son importantes cuando planificamos la educación de los estudiantes sordos y son aún más importantes si consideramos y aceptamos su «doble y compleja» pertenencia o vinculación: con el colectivo de personas sordas y con la sociedad mayoritariamente oyente. Por ello, la sociedad (comenzando con la familia y siguiendo con la escuela y servicios sociales posteriores) debe ofrecerles oportunidades para desarrollar habilidades y competencias que les permitan crecer como personas seguras, capaces de relacionarse y de actuar de forma lo más autónoma y satisfactoria posible en ambos contextos sociales.

Este debate parte, entre otras razones, de la diversidad de estudiantes sordos y de la concepción que se tiene de las personas sordas. En los últimos años, las investigaciones realizadas desde la lingüística, la psicolingüística, la sociología y la psicopedagogía han provocado un cambio profundo en esa concepción que nos está llevando de una perspectiva clínica-terapéutica de la discapacidad auditiva, basada en los déficits, hacia una concepción sociológica, basada en las capacidades, con la consecuente introducción de nuevos planteamientos pedagógicos que suponen, entre otras cosas, la incorporación de la lengua de señas en la educación del niño sordo y la del adulto sordo en un nuevo rol dentro del ámbito escolar (Domínguez y Alonso, 2004). Además, este cambio de concepción, presente en la elaboración de este capítulo (y en el uso del término «sordo»), corre paralelo al giro que se

está produciendo en torno a la «discapacidad» en el ámbito escolar, gracias al cual esta se está dejando de ver como «algo individual», donde las características de determinados estudiantes son la causa principal de sus dificultades, para ser vista como una «construcción social», fruto de la interacción entre los estudiantes y sus contextos (escolar y sociofamiliar), de tal manera que es el contexto con sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje de determinados estudiantes: son las llamadas barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2000). El objetivo de este trabajo es analizar estas barreras y proponer algunas estrategias, recursos y apoyos que pueden ayudar a eliminarlas o minimizarlas, facilitando el aprendizaje y la participación de los estudiantes sordos en los centros y las aulas. Sin embargo, antes de realizar esta propuesta nos gustaría aclarar cuál es nuestra concepción de «persona sorda».

1.1. Enfoque multidimensional en la concepción de las personas sordas

La polémica que atraviesa la historia de la educación de los niños sordos ha estado muy polarizada entre dos concepciones, la audiológica y la sociocultural, con las implicaciones que cada una de ellas supone para el desarrollo lingüístico, cognitivo y social de las personas sordas y, por consiguiente, para su inclusión o exclusión en la comunidad en la que les ha tocado vivir.

Brevemente, indicar que la perspectiva audiológica nos llevaría a realizar una clasificación de la pérdida auditiva en función de una serie de características:

- Del grado o intensidad de la pérdida auditiva:
 - Pérdida leve. La pérdida tonal media está comprendida entre 21 y 40 decibelios (dB). Aunque no tiene por qué haber alteraciones significativas en la adquisición y desarrollo del lenguaje, pueden existir algunas dislalias y dificultades de aprendizaje. En estos casos, aunque el niño puede oír, tendrá dificultades para comprender todo lo que oye, sobre todo en ambientes ruidosos, situaciones de grupo y dentro del aula.
 - Pérdida media. La pérdida tonal media se sitúa entre los 41 y los 70 dB. El lenguaje puede desarrollarse de forma espontánea, aunque presentará retrasos en su evolución y requiere del uso de prótesis auditivas. Existen, además, dificultades para la comprensión ya que no se percibe la palabra hablada a intensidad «normal». Son niños con un volumen de voz más elevado de lo normal y con retraso en el habla.
 - Pérdida severa. La pérdida tonal se sitúa entre los 71 y los 90 dB. Solo se oye la voz a intensidades muy elevadas y la lengua oral no puede desarrollarse de manera espontánea. Suele detectarse en edades cada vez más tempranas y requiere el uso de prótesis auditivas, así como de apoyo logopédico para el desarrollo de la lengua oral.
 - Pérdida profunda. La pérdida tonal media se sitúa entre 91 y 120 dB. Debido a la ausencia de estimulación auditiva, pueden existir alteraciones importantes en el desarrollo global. Están afectadas las funciones de alerta y orientación, la estructuración espacio-temporal y el desarrollo social. Es imprescindible el uso de prótesis auditivas y el apoyo logopédico para que pueda desarrollarse la lengua oral.
- Dependiendo del lugar del sistema auditivo que esté afectado:
 - Sordera de conducción o transmisión. En este caso, la pérdida auditiva tiene su origen en alguna alteración del oído externo o del oído medio que impide o dificulta la transmisión de las ondas sonoras hasta el oído interno. Suelen ser sorderas de grado ligero o medio y, por lo general, son tratadas desde el ámbito médico con medicación o cirugía.
 - Sordera neurosensorial o de percepción. Está relacionada con alteraciones del oído interno y las vías nerviosas asociadas. Son frecuentes las pérdidas auditivas de grado severo y profundo, pero no solo afecta a la cantidad de audición que no se percibe, sino también a la calidad ya que, normalmente, afecta a las fre-

cuencias de los sonidos que configuran el habla (también denominadas «frecuencias conversacionales»). Muchas personas con este tipo de sordera pueden beneficiarse del empleo de ayudas técnicas.

- Una tercera variable es el momento de aparición de la pérdida auditiva:
 - Sordera prelocutiva. La pérdida auditiva se presenta antes de que se haya desarrollado la lengua oral (antes de los dos años de edad, aproximadamente).
 - Sordera perilocutiva. La pérdida auditiva aparece entre los 2 y los 4 años aproximadamente, momento en que se está desarrollando la lengua oral.
 - Sordera postlocutiva. La pérdida auditiva aparece tras la adquisición del lenguaje, aproximadamente a partir de los cuatro años.

Sin embargo, desde la perspectiva sociocultural las personas sordas se definen no por lo que les falta (la audición), ni por lo que no son (oyentes), sino por lo que son: personas con capacidad que además comparten con otros semejantes una lengua, una historia y una cultura propia que les confiere una «identidad» que debe ser aceptada y reconocida en una sociedad que abogue por la «igualdad en la diversidad».

La respuesta educativa a los estudiantes sordos no debería realizarse únicamente desde una u otra perspectiva, dado que la realidad de estos estudiantes, como la de cualquier estudiante, es multidimensional y, por ello, debe ser propuesta desde distintos planos o dimensiones. Por lo que podría ser más adecuado adoptar un concepto multidimensional (Domínguez y Alonso, 2004), según el cual los estudiantes sordos tienen una pérdida auditiva de la que se derivan una serie de consecuencias o dificultades en distintas áreas, como es el lenguaje oral y el lenguaje escrito, pero además disponen de unas capacidades que les permiten adquirir tempranamente una lengua, la lengua de señas, y lograr un desarrollo armónico, siempre que el contexto lo posibilite. En este sentido, se entiende la discapacidad desde un plano social, y no solo individual, como resultado de la interacción de cada persona con su contexto.

Esta perspectiva reconoce que hay muchos niños, jóvenes y adultos sordos que, por distintas razones y circunstancias, se identifican a sí mismos como depositarios de una identidad positiva y para quienes la respuesta social que demandan (educativa, laboral, asistencial...) debe construirse desde el respeto y el reconocimiento de esta realidad, lo cual implica, ineludiblemente, resituarse a la lengua de señas en el lugar que le corresponde y reconocer su papel preponderante en el mantenimiento de dicha identidad. Nada de esto pasa, en ningún momento, por olvidar ni «minimizar» las limitaciones derivadas de su déficit auditivo, ni por dejar de aprovechar los avances tecnológicos y científicos que han permitido acceder a toda una serie de dispositivos que han aumentado enormemente la capacidad de comunicación de las personas sordas (teléfonos móviles, videoconferencias, decodificadores de televisión que permiten el subtítulo, etc.), así como a las indudables mejoras que se han producido en la rehabilitación de la capacidad funcional auditiva gracias a los audífonos digitales o los implantes cocleares.

De esta forma, las personas sordas, lejos de tener incapacidad para aprender una lengua, se definen a sí mismas como bilingües y biculturales, entendiendo ambas características como capacidades y derechos, en el sentido de que pueden y deben aprender dos lenguas, la lengua de señas y la lengua oral que se utilice en su comunidad de oyentes, y pueden y deben sentirse miembros activos y de pleno derecho en la comunidad de oyentes y en la comunidad sorda. De ello se puede derivar que el enfoque bilingüe sea el más adecuado para eliminar las barreras de aprendizaje y participación que puedan presentar los estudiantes sordos y para poder prestar los apoyos que requieren en cada momento de su desarrollo.

2. Evaluación del estudiante sordo y del contexto de enseñanza - aprendizaje

La pérdida auditiva puede incidir en la interacción del niño con su entorno, y su posterior desarrollo dependerá de los ajustes que haya realizado dicho entorno para favorecer esta interacción. Para ello, es importante que los docentes conozcan en qué medida la interacción con el entorno ha permitido el desarrollo y en qué términos; o, dicho de otra forma, necesitan valorar las competencias del niño sordo (en el ámbito comunicativo-lingüístico, en el cognitivo y de aprendizaje y en el social y personal), junto a la valoración del contexto de enseñanza-aprendizaje.

2.1. Evaluación del ámbito comunicativo y lingüístico

Con esta evaluación se pretende valorar las capacidades expresivas y comprensivas que permiten al estudiante «representar la realidad y comunicarse con sus semejantes» a partir de las manifestaciones que de esta competencia realiza en cualquier modalidad lingüística.

Algunos de los aspectos más relevantes que pueden servir de guía para realizar la evaluación del estudiante:

- Condiciones receptoras previas:
 - Audición: disponer de información precisa sobre la pérdida auditiva (cantidad y calidad) para planificar la intervención en el área de estimulación auditiva (véase apartado 4.2).
 - Aprovechamiento de ayudas técnicas: nivel de ganancia de la prótesis y grado de aceptación. En algunas ocasiones habrá que planificar una serie de objetivos para que el estudiante acepte y utilice la ayuda en relación a: autonomía para colocarse o quitarse el audífono y/o equipo de FM, autonomía para manejar los controles de los aparatos, limpieza y conservación del audífono o del implante coclear, mantenimiento de las baterías...
- Funciones comunicativas:
 - Interés hacia los intercambios comunicativos: ¿inicia intercambios o espera a los interlocutores?, ¿responde a las iniciativas de sus interlocutores?, ¿su comunicación es espontánea o tiende a imitar las producciones de los demás?...
 - Funciones comunicativas o cuáles son sus «intenciones comunicativas»: ¿comparte información con los otros?, ¿obtiene de ellos atención, cosas y servicios?, ¿identifica objetos, sus atributos, pertenencia y relaciones con otros objetos?, ¿informa acerca de sus propias acciones y de las acciones de los demás?, ¿crea mundos que parezcan creíbles?, ¿representa relaciones entre los acontecimientos e influye en las actitudes y opiniones de los demás?
- Modalidad comunicativa o medio utilizado para hacer llegar al interlocutor las intenciones comunicativas. Podemos diferenciar entre oral, gestual, signada y escrita.
- Forma lenguaje oral:
 - Aspectos fonético-fonológicos. Dos aspectos a valorar: fonemas que el estudiante emplea adecuadamente y procesos de simplificación (sustituciones, asimilaciones o simplificación de la estructura silábica).

- Aspectos morfosintácticos. Cuatro grandes bloques de aspectos a evaluar: tipo de oraciones que expresa y comprende, complejidad de las producciones comprendidas y expresadas, complejidad de los sintagmas (nominal y verbal) que componen la frase, y papel gramatical de las palabras y el manejo que hace de las reglas de producción morfológica (emplea palabras funcionales, marcas de femenino/masculino, de singular/plural, establece concordancias género/número, tiempos verbales que utiliza).
- Aspectos léxico-semánticos. Dos aspectos importantes a evaluar: la «referencia» de las producciones o tipo de cosas de las que el estudiante habla (se limita a comunicar acerca de cosas de su entorno inmediato, crea distancia refiriéndose a las cosas por su nombre, se refiere a cosas que suceden fuera del tiempo y espacio inmediato, se refiere a cosas que no tienen forma concreta —principios, abstracciones—, puede comunicar acerca de relaciones entre acontecimientos y condiciones, acerca de sus experiencias y acerca de cosas que no tienen forma concreta) y el vocabulario: amplitud y riqueza, tanto comprensiva como expresiva, y significado que el niño otorga a las palabras.

- Lengua de señas (véase apartado 4.1).
- Lengua escrita (véase apartado 4.3).

Algunos de los aspectos relevantes que pueden servir de guía para realizar la evaluación del contexto:

- Características ambientales: condiciones acústicas del aula y condiciones de iluminación.
- Características de los interlocutores: modalidad comunicativa empleada; calidad «articulatoria» de los interlocutores o habilidad, conocimiento y calidad en el empleo de la modalidad comunicativa concreta que se esté llevando a cabo, ya sea oral, signada..., y adaptaciones comunicativas que realizan los interlocutores en su comunicación con el niño sordo: qué funciones, contenidos y formas utiliza el adulto en sus intercambios comunicativos con el estudiante sordo, analizar los ajustes que los interlocutores realizan para asegurar la comprensión del estudiante sordo («atención dividida», véase punto 3.1).

2.2. Evaluación del ámbito cognitivo y de aprendizaje

Es necesario conocer los aspectos más relevantes de cómo aprende el estudiante, cuál es su conocimiento del mundo y cómo utiliza sus habilidades cognitivas para relacionar y operar con el conocimiento. Algunos de los aspectos relevantes que pueden servir de guía para realizar la evaluación:

- Motivación para aprender:
 - Con relación al estudiante: evaluar cuál es su nivel de motivación y cómo es su autoconcepto académico. Para ello se puede analizar: a qué atribuye sus aciertos y errores escolares, cómo afecta esto a su motivación para aprender y a su autoestima, conocer los intereses del estudiante —aquello por lo que se siente atraído—.
 - Profesor/es: autoevaluación y reflexión sobre el tipo de explicaciones que se da respecto a los aciertos y errores de los estudiantes.
 - Ambiente familiar y compañeros de clase: serán agentes significativos para mejorar o empeorar su autoconcepto.
- Estilo de aprendizaje: el modo en que aprende el estudiante, la forma en que enfoca las tareas y la manera en que recibe, elabora y responde configuran un estilo propio de aprender y de enfrentarse a los conocimientos. Supone evaluar aspectos como las características atencionales (capacidad de atención, índice de fatigabilidad...),

el tipo de motivación dominante (intrínseca, extrínseca, de logro, atribución causal...), qué refuerza al niño, qué contenidos le motivan más, el tipo de estrategias que emplea para resolver tareas (ensayo-error, si planifica, si plantea preguntas...), el tipo de agrupamiento en el que el estudiante trabaja mejor, el enfoque metodológico más adecuado, los tipos de lenguaje para la presentación de la información que comprende mejor, etc.

Las dificultades de aprendizaje no se deben solamente al estudiante, sino que son el resultado de su interacción con el ambiente físico y social, y, por ello, será importante valorar cómo se le enseña y los elementos situacionales (personas, materiales, organización) que se manejan para enseñarle. Los aspectos que forman parte del contexto de aprendizaje son:

- Procesos instruccionales o la ayuda pedagógica que el profesor está brindando al estudiante: elementos físicos (ubicación de la clase, espacio físico, materiales), elementos personales (actitudes, clima social de la clase, organización para la diversidad), elementos del currículum.
- Estilo de enseñanza del profesor o «forma peculiar» que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los estudiantes.

2.3. Evaluación del ámbito social y personal

En este ámbito se evaluarán aspectos relativos al desarrollo personal y a las relaciones sociales, tales como la conciencia emocional (emociones y pensamientos propios y de los otros, expresión de emociones y sentimientos, conocimiento de las propias dificultades, aceptación de ayudas...), la regulación de la conducta (comportamientos impulsivos o reflexivos), la autoestima (conductas de aceptación, rechazo, frustración...; conductas de evitación —disimula, esconde, rehúye las ayudas técnicas—), el autoconcepto (búsqueda o evitación de relación con otros sordos, descripción de sus propias dificultades), la habilidad para establecer relaciones sociales (con quién se relaciona —¿solo sordos?, ¿oyentes?, ¿adultos?, ¿dentro del entorno escolar o fuera?...—, situaciones en las que se relaciona, estrategias de relación...), la participación en grupo (conducta ante diferentes agrupaciones —participación, aislamiento o conflicto—), la aceptación e interiorización de normas y valores, la autonomía personal y de trabajo, la resolución de conflictos (identificación del conflicto, actitud pasiva o activa que adopta, actuación que realiza para intentar resolverlo) y la adaptación a situaciones nuevas.

3. Medidas y estrategias de atención a la diversidad de estudiantes sordos

Las «barreras» que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes sordos pueden situarse en las dimensiones denominadas cultura escolar, política y práctica de aula.

Un evidente denominador común de todos los centros con una orientación inclusiva, y que, por ello, aspiran a ofrecer una mejor educación a todos sus estudiantes, es que dedican gran atención y esfuerzo a la tarea de revisar críticamente su cultura escolar, sus planes de acción y sus prácticas cotidianas, buscando aquellas «barreras» que, por las razones que sea, limitan las posibilidades que algunos estudiantes experimentan para poder aprender y participar en igualdad de condiciones que sus compañeros (Alonso y Echeita, 2006; Domínguez y Alonso, 2004). En este sentido, es muy útil contar con trabajos que tienen como objetivo ayudar a las comunidades escolares en esta tarea de indagación y análisis crítico de su realidad, como es el caso del Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2000) o de Inclusiva (Duk y Narvate, 2007). Una adaptación del Index acotada a la realidad de los centros que prioritariamente escolarizan estudiantes sordos puede verse en el trabajo de Alonso y Echeita (2006). Teniendo presentes estos planteamientos, en el trabajo de Domínguez (2009, <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.html>) se pueden ver algunos cambios estructurales que se podrían hacer en un centro educativo para promover la inclusión de estudiantes sordos (cambios que no son específicos para estos estudiantes).

Otra dimensión importante en la atención a la diversidad se sitúa en las prácticas de las aulas, que deben reflejar la cultura y las decisiones colectivas adoptadas para sustentar a aquella. Ello pasa por tratar de asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta las características de cada estudiante desde la visión multidimensional de la inteligencia, el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. Para que una tarea de esta complejidad y dificultad pueda llegar a buen puerto es imprescindible que el profesorado sea capaz de movilizar recursos, apoyos y ayudas de todo tipo. A continuación se señalan algunas estrategias, recursos y apoyos que pueden ayudar a eliminar determinadas barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes sordos en el aula.

3.1. Estrategias para eliminar las barreras comunicativas

Estas estrategias deben ir encaminadas a eliminar o minimizar las barreras que pueden aparecer en la comunicación en relación a la lectura labiofacial, al acceso a la información, la comprensión de la lengua oral y/o signada, el acceso a la información incidental, etc. Una descripción más detallada, en función de la etapa educativa, puede verse en los documentos elaborados por el CREENA (<http://centros.educacion.navarra.es/creena/>) o por NDCS (www.ndcs.org.uk/).

De forma resumida, algunas estrategias para una «buena» comunicación o para asegurar una comunicación efectiva con un estudiante sordo —sin importar si se emplea la lengua oral, la lengua oral con apoyo de sistemas aumentativos de comunicación y/o la lengua de señas— son:

- Asegurar la atención visual y el contacto ocular: «atender y mirar» constituyen pasos previos para que el mensaje llegue al estudiante y son fundamentales, sea cual sea el sistema de comunicación que se emplee. Para ello es preciso emplear estrategias visuales:

- El contacto físico y visual: la llamada de atención. Dos modos de llamar la atención para iniciar y mantener una comunicación visual: llamada directa (si el niño se encuentra cerca, tocar suavemente el hombro o el brazo para conseguir su mirada) y llamada a distancia (si el niño no está cerca, agitar la mano en el espacio, apagar y encender luces, golpear el suelo, la mesa...).
- Alternancia de la mirada (atención dividida). Es importante adquirir la conducta de señalar para dirigir la mirada del niño sordo hacia la fuente sobre la que se desea comunicar algo. Para transmitirles información conviene utilizar procedimientos como conseguir el contacto visual a través de las técnicas anteriores, mantener el contacto visual con el niño y comunicar.
- Poner en marcha una serie de estrategias para garantizar una mejor lectura labiofacial (LLF):
 - La distancia entre la persona sorda y el interlocutor no debe ser excesiva. Es preciso ver bien los labios, el rostro y la expresión del interlocutor.
 - Hablarle de frente. Situarse cerca. El profesor evitará volverse hacia la pizarra y dar paseos por la clase mientras explica, con el fin de que el estudiante no pierda la visión de su cara.
 - Colocar al estudiante para que pueda ver la cara del profesor y controlar la dinámica del aula. Situar al estudiante en un lugar desde el que pueda mirar directamente al profesor y donde tenga un visión general de sus compañeros.
 - Las condiciones de iluminación: la falta de luz o luz tenue constituye un obstáculo para la correcta percepción de la LLF. El foco de luz no debe dar nunca en la cara del labiolector ni estar situado detrás de la persona que habla.
 - La presencia de obstáculos que dificulten una buena visión de los labios y la expresión (por ejemplo, tapar la boca, poner el lápiz en los labios, acariciarse la cara o la nariz, etc.).
 - La forma de articular del interlocutor debe ser lo más natural posible: hablar demasiado lento o exagerar la pronunciación provoca dificultad en la comprensión a través de la lectura labial. Incluso si el estudiante emplea la lengua de señas (LS), necesita seguir los modelos de los labios.
 - El tipo de lenguaje usado por el interlocutor debe ser correcto, evitando el estilo telegráfico y las pausas excesivas.
 - Utilizar sistemas complementarios a la LLF, como la palabra complementada (Velasco y Pérez, 2009, <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art6.html>).
- Tener precaución al hablar o signar con las implicaciones que se derivan de la «atención dividida»: si el estudiante está haciendo una actividad o tomando nota de algo, no puede recibir información al mismo tiempo. Esto también se puede aplicar al visionado de videos, diapositivas, etc.
- Comprobar que el estudiante ha entendido. Si no, se debe repetir, lo que da otra oportunidad al estudiante para «ver» de nuevo el mensaje; rephrasear, pero sin reducir el nivel de lenguaje usado; explicar, dando más información y contexto para entender el mensaje; simplificar, usando un lenguaje más sencillo, o clarificar, haciendo preguntas al estudiante para comprobar si ha entendido el mensaje.
- Señalar al estudiante cuando se produce un cambio en el tema de conversación.
- No hablar durante largos periodos de tiempo: la vista es un sentido unidireccional y voluntario que tiene unos tiempos de atención voluntaria y de fatiga.
- En sesiones o trabajos de grupo, pedir a los compañeros que no hablen todos al mismo tiempo y que identifiquen su posición cuando van a intervenir.

3.2. Estrategias para facilitar el aprendizaje y la participación

En este apartado se analizan algunas de las adecuaciones que se podrían realizar en cada uno de los elementos del currículo ordinario y sobre las que los profesores podrían reflexionar para realizar planteamientos inclusivos en sus aulas. En el trabajo de Duk y Loren (2010, <http://rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.html>) se proponen un conjunto de criterios y orientaciones de flexibilización del currículum para atender la diversidad.

3.2.1. Relativas a las actividades

Estrategias generales o adaptaciones que pueden facilitar la participación y el aprendizaje de los estudiantes sordos (y de otros estudiantes):

- Ofrecer una gama variada de actividades que favorezcan la expresión de distintos intereses, ritmos de aprendizaje y formas de aprender.
- Establecer momentos en los que confluyan diferentes actividades dentro del aula en un mismo periodo de tiempo para favorecer la participación de profesores de apoyo, diversos tipos de intercambios personales y la rentabilización de los recursos didácticos.
- Proponer actividades que permitan desempeñar un papel activo al estudiante: observar, participar en simulaciones, etc., en lugar de escuchar o rellenar fichas.
- Diseñar actividades con distintos grados de dificultad y que permitan distintas posibilidades de ejecución y expresión en función de las diferentes necesidades de los estudiantes.
- Elaborar actividades que puedan realizarse con diferentes canales de comunicación que permitan el uso de sistemas complementarios a la lengua oral o lengua de señas.
- Incorporar en las actividades soportes visuales, por ejemplo, esquemas o el guion de la actividad, palabras clave, mapas conceptuales, videos, imágenes, transparencias, diapositivas, etc.
- Proporcionar ayudas específicas antes o después de la actividad en el aula.
- Proponer actividades muy estructuradas, realizando un mayor número de ejemplificaciones, demostraciones o actividades y/o graduando pasos más cortos o dando más ayudas si la actividad es compleja para el estudiante.
- Aumentar el tiempo de ejecución de una actividad.
- Introducir actividades individuales, complementarias o alternativas para el desarrollo de contenidos y objetivos comunes al grupo y/o para el desarrollo de contenidos y objetivos específicos del estudiante.
- Eliminar actividades para un estudiante porque hayan sido suprimidos los contenidos y objetivos por el tipo de ejecución que se exija en la actividad o porque se hayan introducido otras actividades individuales.

Aspectos básicos a considerar en el diseño de las actividades:

- Intercambios personales que se realizan para organizar la actividad: trabajo por proyectos de trabajo, por rincones, por zonas, grupos flexibles, grupos colaborativos, talleres, etc.

- Organización del espacio: disposición del mobiliario y distribución de espacios de enseñanza-aprendizaje dentro del centro y del aula (por ejemplo, ubicación física del estudiante sordo dentro del aula y optimizar las condiciones acústicas y de iluminación del aula, sobre todo cuando los estudiantes utilizan ayudas técnicas).
- Organización del tiempo: tener en cuenta factores como los apoyos y la atención especializada que algunos estudiantes sordos precisan, la intervención de otros profesionales (profesor de apoyo, logopeda, etc.) en la dinámica del aula ordinaria, los momentos más oportunos para realizar determinado tipo de tareas, el equilibrio de los tiempos de trabajo en diversos agrupamientos, etc.
- Organización de los medios y materiales didácticos (ver a continuación).

El análisis de los medios y materiales que se utilizan en la enseñanza se podría realizar considerando una serie de dimensiones respecto a dos factores: la producción y elaboración de los mismos y el uso e implantación en el aula.

■ 3.2.2. *Relativas a los medios y materiales didácticos*

Las dimensiones a valorar respecto a la producción y elaboración serían: el tema o temas seleccionados, el proceso de documentación, el soporte técnico y el lenguaje utilizado en el material didáctico, tener en cuenta aspectos como la adecuación del lenguaje a la edad de los estudiantes (dificultades que presenta en el lenguaje), el tipo de lenguaje utilizado, etc.

Respecto al uso e implantación en el aula, habría que considerar la visión que el material ofrece de los contenidos y las estrategias didácticas que se proponen:

- Qué recursos propone el material para la adecuación a los estudiantes. Analizar si está adaptado a la diversidad de estilos de aprendizaje y a los distintos ritmos de aprendizaje, y si el contenido está adaptado a la edad de los estudiantes.
- Qué tipo de tareas-actividades plantea. Analizar si estas suponen una reproducción del contenido del material, si permiten la consulta y búsqueda de información fuera del propio material, si sugieren periodos de tiempo cortos o largos de realización de las tareas, si el material permite combinar diversos tipos de actividades y si el material propone actividades individuales o de grupo.
- Si el material contextualiza o no los contenidos. Será necesario que los materiales presenten un contenido actualizado y relacionado con el entorno inmediato del estudiante, que permita un tratamiento diferenciado en función del contexto social, cultural y ambiental de aplicación, y que sugieran actividades y experiencias con aprovechamiento didáctico de los recursos del entorno.
- Qué tipo de evaluación se sugiere.

También habría que tener en cuenta otros dos factores: cómo se entiende la profesionalidad docente (si el material permite que el profesor tome decisiones sobre su desarrollo, si otorga al profesor un papel de guía y orientador de las situaciones de aprendizaje, si el trabajo con el material exige su uso exclusivo o provoca tareas profesionales no dependientes del propio material, etc.) y cuál es la organización del centro que exige el material y el modelo curricular que subyace (si el material provoca el trabajo en equipo de los docentes; qué organización de tiempos y espacios sugiere, qué tipo de agrupamiento de los estudiantes).

■ 3.2.3. *Relativas a objetivos y contenidos*

Las adaptaciones a realizar en el caso de los objetivos y contenidos pueden consistir en:

- Dar prioridad a determinados objetivos y contenidos, dándoles más importancia o más tiempo. Dar prioridad no siempre significa renunciar a otros objetivos, aunque, en ocasiones, sí puede comportar este hecho de forma temporal o permanente.
 - En Educación Infantil: establecimiento y uso adecuado de las habilidades comunicativas, conocimiento y uso del lenguaje para comprender y expresar, facilitación de la representación mental y la simbolización, y facilitación del crecimiento personal y social.
 - En Educación Primaria: dominio del lenguaje y discursos más formales, aprendizajes instrumentales (lectura, escritura, cálculo), procedimientos y estrategias para aprender, autonomía, hábitos de convivencia, trabajo cooperativo, relaciones de amistad, conocimientos sobre el mundo.
 - En Educación Secundaria: desarrollo como personas, autonomía y corresponsabilidad, comprensión y expresión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas, habilidades sociales de trabajo y estudio.
- Cambiar la temporalización de los objetivos y contenidos. Implica que un estudiante sordo pueda alcanzar algunos objetivos comunes en un momento distinto al resto del grupo de referencia. Generalmente, este cambio supone conceder más tiempo al estudiante para alcanzar el objetivo.
- Introducir objetivos y contenidos. Cuando un estudiante sordo precisa trabajar objetivos y contenidos que no están contemplados en el curriculum de referencia, bien porque no forman parte del curriculum oficial ni del desarrollo que el centro haya hecho, o bien porque pertenecen a otra etapa educativa. La introducción de objetivos y contenidos, en muchas ocasiones, implica la renuncia a compartir otros con el grupo de referencia, ya sea por una imposibilidad obvia de abarcar todos los objetivos (los compartidos y los que se han introducido) o porque los objetivos que se introducen sean previos para el desarrollo de otros aprendizajes propios de la etapa en la que el estudiante se encuentra.
- Eliminar objetivos y contenidos. Algunos estudiantes sordos no van a poder desarrollar todos los objetivos de su grupo de referencia, ya que la inclusión de otros objetivos o la existencia de objetivos y contenidos prioritarios pueden hacer necesaria la eliminación de algunos objetivos del curriculum de referencia.

■ 3.2.4. *Relativas a la evaluación*

- Utilizar la evaluación continua.
- Asegurar la comprensión de las preguntas que se le formulan.
- Dejar más tiempo para el desarrollo de las pruebas.
- Adaptar las pruebas a sus posibilidades de comprensión y expresión escrita. Cuando se utilizan pruebas escritas para evaluar es necesario:
 - Plantear preguntas cortas, mejor que pedir el desarrollo de un tema.
 - Comprobar que entiende el vocabulario utilizado y la forma de hacer la pregunta o de enunciar la actividad.
 - Si no se puede evaluar con precisión lo que sabe a partir de lo escrito, se le harán preguntas orales, con apoyo de sistemas complementarios o en lengua de señas para aclarar el contenido.

■ 3.3. Recursos y ayudas técnicas para apoyar el aprendizaje en el aula

Además de todas las estrategias planteadas anteriormente, existen una serie de recursos técnicos y educativos específicos que pueden ser de gran ayuda para los estudiantes sordos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de ellos son los que se exponen a continuación.

■ 3.3.1. Sistemas complementarios de apoyo a la comunicación y el lenguaje

Los sistemas complementarios de comunicación son un conjunto de recursos dirigidos a facilitar la comprensión y la expresión del lenguaje de las personas que tienen dificultades en él. Contemplan una extensa gama de sistemas de ayudas manuales y gráficas y las ayudas técnicas facilitadoras de la comunicación. En el caso de los estudiantes sordos, destacaremos dos de ellos: la comunicación bimodal y la palabra complementada (Domínguez y Alonso, 2004; Velasco y Pérez, 2009, <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art6.html>).

■ 3.3.2. Ayudas técnicas audiológicas para la enseñanza-aprendizaje

En el trabajo de Velasco y Pérez (2009) también se revisan algunas de las ayudas técnicas que favorecen el aprovechamiento de la audición residual de los niños sordos y, por tanto, su desarrollo de la lengua oral, que son susceptibles de ser empleados en el contexto escolar, tales como los audífonos, los implantes cocleares (véase www.implantecoclear.org/), los equipos individuales de frecuencia modulada, o el bucle o aro magnético.

■ 3.3.3. Ayudas y recursos visuales

De igual modo, en ese trabajo se plantean una serie de recursos y ayudas visuales que, usados en situaciones diversas, pueden ayudar a los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes sordos: los recursos informáticos, la subtitulación de imágenes, las señales luminosas y el uso de plafones informativos.

4. Enseñanza de las lenguas

Habitualmente, las dificultades a las que se enfrentan una gran parte de los estudiantes sordos en relación al aprendizaje, al desarrollo cognitivo, al ajuste personal y, en definitiva, a su inclusión plena en la sociedad tienen su principal raíz en la ausencia de un sistema lingüístico que les permita, desde edades tempranas, establecer intercambios comunicativos con su entorno social para, a partir de ellos, poder desarrollarse personal y socialmente. Es por esta razón por la que este apartado se centra en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, teniendo en cuenta que pueden y deben aprender dos lenguas, la lengua de señas (LS) y la lengua oral, para poder ser miembros activos y de pleno derecho de la comunidad de oyentes y de la comunidad sorda.

4.1. Enseñanza de la lengua de señas (LS)

Para propiciar la adquisición y la enseñanza de la LS es preciso que el centro educativo cuente o incorpore una serie de elementos.

Uso de estrategias visuales en la comunicación

Un aspecto fundamental para la adquisición y enseñanza de la LS es establecer y mantener de manera totalmente natural el contacto visual con los estudiantes, dadas las características visoespaciales de esta lengua. Por ello, es necesario poner en marcha un conjunto de estrategias visuales. Entre las más significativas están:

- Centrar la atención del niño en el rostro del adulto.
- Cuando los niños son pequeños, ayudarles a mirar de derecha a izquierda para centrar su atención en el lugar en el que, posteriormente, se van a producir los signos. Para ello el adulto deberá moverse de derecha a izquierda.
- Los signos que los adultos sordos signantes dirigen a los más pequeños suelen tener un movimiento más lento, más prolongado y marcadamente repetitivo para que el niño sordo pueda verlos mejor.
- Las estrategias visuales para iniciar el contacto visual (véase punto 3.1.)

■ Presencia de modelos comunicativos competentes

Es preciso contar con docentes que tengan un buen dominio de la lengua, ya que solo así tendrán recursos para ajustar, parafrasear, simplificar o reformular adecuadamente en función de las necesidades de comprensión de su interlocutor. Dado que el niño imita las producciones de los adultos, un input incorrecto o incompleto provocará asimismo una expresión incorrecta e incompleta. Por este motivo, es importante incorporar adultos sordos competentes en lengua de señas a las escuelas. (Alonso, Rodríguez y Echeita, 2009, www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art11.html).

■ Incorporación de un área curricular de la lengua de señas

Cualquier lengua necesita de una enseñanza intencional y sistemática a través de la cual poder reforzar, ampliar y expandir el conocimiento y el uso «espontáneo» que de la misma tienen sus usuarios. Este principio es el que hace que en los currículos de todas las etapas educativas, desde infantil hasta bachillerato, la lengua sea un contenido central o nuclear en la formación de los estudiantes. Lógicamente, este mismo principio se debería hacer extensivo

a la LS. Por otra parte, para muchos sordos será la escuela el primer lugar de encuentro con este sistema comunicativo, razón por la cual es más necesario un procedimiento sistemático e intencional de enseñanza de esa lengua si se quiere realmente que la misma pueda cumplir las funciones de toda lengua. Cada centro o contexto educativo en donde estén escolarizados los estudiantes sordos tendrá que desarrollar su propuesta curricular de manera que contemple unos objetivos, unos contenidos, una secuencia y una serie de recomendaciones metodológicas y de recursos que definan el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta materia curricular. En los últimos años se han desarrollado algunas propuestas (CNSE, 2007; Millar-Nomeland y Gillespie, 1993).

Modificar e incluir nuevos esquemas de trabajo para poder abordar el reto de trabajar con dos lenguas.

Algunos de estos esquemas que las escuelas bilingües intentan garantizar son:

- Utilizar la LS como primera lengua para la interacción y el aprendizaje, formando parte, a su vez, de un grupo heterogéneo con otros estudiantes oyentes, pero sin que las necesidades comunicativas de ninguno se supediten a las de los otros.
- Enseñanza explícita, sistemática y formalizada de la lengua oral, tanto en su modalidad hablada como escrita (ver siguientes puntos).
- Asegurar agrupamientos lo más amplios posible en cuanto a número de estudiantes sordos en un mismo aula para que tengan mayores y más variadas posibilidades de interacción comunicativa con sus iguales sordos.
- Contacto con adultos sordos competentes a la hora de propiciar la adquisición y la enseñanza de la lengua de señas y como modelos educativos de «identidad».
- Metodologías de enseñanza para atender a la diversidad: trabajo por rincones, por zonas, por proyectos de trabajo, grupos flexibles, grupos colaborativos, talleres, etc.
- «Dos tutores» en el mismo aula o «dos profesores que trabajan juntos», que han de compartir la responsabilidad de educar tanto al alumnado sordo como al oyente. Uno de ellos (sordo u oyente) deberá dominar la LS para permitir el acceso al curriculum de los estudiantes sordos, mientras que el otro se comunicará en lengua oral. Su presencia simultánea en el aula hace posible que todos los estudiantes estén juntos, reconociendo su diversidad y aprendiendo en función de sus capacidades y necesidades. Ambos profesionales deben participar de forma colaborativa en la planificación y desarrollo de la programación prevista. Esta coordinación tiene que tener su primer exponente en la imagen y percepción que los estudiantes y las familias deben tener de «sus profesores», en el sentido de que ha de quedar claro que ciertamente ambos son los tutores (estatus profesional igual: no es que uno sea el tutor y el otro el «apoyo», sino que se trata de cotutores) [Alonso et al., 2009].

4.2. Enseñanza de la lengua oral

Es muy importante la enseñanza explícita, sistemática, formalizada y lo más temprana posible de la lengua oral, tanto en su modalidad hablada como escrita. Los ámbitos de intervención en la enseñanza de la lengua oral y escrita de los estudiantes sordos son los mismos, sea cual sea la opción educativa en la que se plantee esta intervención; esto es, en una opción monolingüe, donde el objetivo es la enseñanza de la lengua oral y escrita y su utilización como instrumentos de interacción y de aprendizaje de los contenidos curriculares, o en una opción bilingüe, que incorpora la lengua de señas además de la lengua oral y escrita en la educación de estos estudiantes.

En este apartado se presentan algunas orientaciones que permiten a los profesionales implicados en la educación de los estudiantes sordos reflexionar sobre ellas y concretarlas en su propia realidad. Es preciso subrayar que se proponen algunas pautas de intervención y no un programa exhaustivo ni un conjunto de actividades de enseñanza del lenguaje oral a estos estudiantes, ya que esta tarea corresponde a cada profesional con su grupo de estudiantes.

Las dimensiones a considerar en la enseñanza de la lengua oral son las que siguen.

■ *Estimulación auditiva*

La rentabilización de la audición residual para el aprendizaje del lenguaje oral por parte del estudiante sordo depende principalmente del grado de pérdida auditiva, pero también de un buen diagnóstico audiológico y de una adecuada adaptación protésica. Es importante que el niño lleve la prótesis auditiva (audífonos o implante coclear; véase apartado 3.3.2.) y asegurar su mantenimiento y revisión periódica.

La estimulación debe de ser muy global, enmarcada en situaciones lúdicas y comunicativas y con un enfoque funcional, y debe inscribirse en el conjunto del programa educativo, que abarca no solo la audición, el lenguaje y el habla, sino el conjunto del desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño sordo. Un programa de estimulación auditiva pretende que el niño sordo desarrolle progresivamente un conjunto de habilidades auditivas jerárquicamente organizadas:

- **Detección:** habilidad para determinar la presencia o ausencia de sonido. Se trata de que el niño simplemente se dé cuenta de que el sonido está presente.
- **Discriminación:** habilidad para percibir similitudes y diferencias entre sonidos. Se busca que el niño diferencie si dos o más estímulos sonoros son iguales o no. Para ello se trabajan fundamentalmente las cualidades del sonido.
- **Identificación:** habilidad para reconocer un estímulo sonoro determinado. Se pretende que el niño relacione el estímulo sonoro con su referente. Esta relación puede consistir en señalar, dibujar, signar el referente o bien en repetir el estímulo auditivo percibido.
- **Reconocimiento:** habilidad para reconocer un ítem verbal con la ayuda de una clave contextual. Se solicita al niño que repita una palabra o una frase que oye a partir de un dibujo o sobre un tema, o que realice dibujos a partir de consignas.
- **Comprensión:** habilidad que requiere la interpretación de la información. No se pide al niño simplemente repetir el mensaje oído, sino responder adecuadamente indicando comprensión. Por ejemplo, ante la pregunta «¿dónde vives?» se espera que el niño responda y no que se limite a repetir la pregunta.

■ *Lectura labiofacial*

La mayoría de los estudiantes sordos tienen dificultades para captar los mensajes orales a través de la audición, por lo que necesitan información visual que les ayude a comprender a sus interlocutores oyentes. Uno de los medios visuales empleados con mayor frecuencia por las personas sordas en sus intercambios comunicativos es la lectura labial o labiofacial (en adelante LLF). En ella, la persona sorda que nos «escucha» está «viendo» cómo se mueve nuestra boca, la posición de dientes y lengua, la forma que adquieren los labios, etc.

Es importante saber que la LLF presenta una serie de dificultades o limitaciones para la comprensión del lenguaje oral sin audición:

- El lenguaje oral no es totalmente visible. Las informaciones proporcionadas por la LLF en ausencia de información auditiva son insuficientes, ya que resultan ambiguas y confusas debido a que hay un conjunto de sonidos (/g/, /x/, /k/) que no tienen imagen a través de la lectura labial y otros cuya imagen labial es similar (/b/-/m/-/p;/ /l/-/n/-/r;/ /d/-/t/-/θ/).
- La LLF eficaz requiere de un proceso de elaboración mental, es decir, la comprensión por LLF se basa en la «suplencia mental», en inferencias y deducciones, en un proceso de integración de múltiples informaciones: lo que se ve en los labios, la expresión facial del hablante, la información que ofrece el contexto y el conocimiento que se tiene de la lengua oral.
- Las condiciones materiales de la producción del mensaje hablado: distancia, condiciones de iluminación, presencia de obstáculos, forma de articular y tipo de lenguaje usado por el interlocutor (ver más abajo).
- Las características personales del labiolector: inteligencia, edad en la que se produjo la sordera, restos auditivos, agudeza visual, capacidad de atención, concentración y resistencia a la fatiga, caudal léxico y conocimiento del tema.
- Las propias características de la LLF, al estar ligada a la vía visual que no es, lógicamente, la vía sensorial más idónea para acceder al lenguaje oral (cuyas características son, fundamentalmente, fónico-acústicas) y, por tanto, para ser procesada por vía auditiva.

Todo ello provoca que la LLF sea siempre parcial y ambigua, por lo que difícilmente puede convertirse en el medio único para la comprensión de la lengua oral en los niños con una sordera profunda y prelocutiva. No obstante, si se conocen estas dificultades o limitaciones se podrán poner en marcha una serie de estrategias para garantizar una mejor LLF (véase punto 3.1.).

■ *Producción y comprensión oral*

En muchas ocasiones, con los estudiantes sordos es preciso realizar una intervención global en el lenguaje oral considerando cada uno de sus componentes, es decir, es necesario enseñar al niño sordo los elementos fonético-fonológicos, morfosintácticos, léxico-semánticos y pragmáticos del lenguaje, tanto en la producción como en la comprensión de los mensajes hablados. A continuación se indican algunos aspectos a considerar por los educadores a la hora de diseñar el contenido de un programa de intervención de cada uno de los componentes del lenguaje, aspectos que deben ser interpretados por estos profesionales buscando actividades que tengan en cuenta el proyecto global y contextual de su centro y/o aula.

■ *Funciones comunicativas*

- Enseñar el lenguaje oral como herramienta para los intercambios sociales. Es conveniente partir de situaciones reales, contextualizadas y alejadas de propósitos «rehabilitadores».
- Proporcionar al estudiante sordo variedad y cantidad de contextos de interacción que le permitan aumentar el repertorio de funciones comunicativas.
- Ofrecer a los estudiantes «modelos comunicativos» con diferentes interlocutores.
- Organizar grupos de enseñanza para favorecer las interacciones entre los estudiantes.

■ *Léxico-semántica*

- Seleccionar qué palabras van a ser objeto de enseñanza y en qué orden.
- Provocar que el estudiante sordo se apropie de palabras que le permitan etiquetar distintos aspectos de la realidad tanto externa como interna: términos para referirse a agentes y objetos (sustantivos) y a acciones (verbos); términos para describir cualidades, propiedades y características de los objetos y eventos que le rodean (adjetivos y adverbios); términos para situar y localizar los objetos y eventos en el espacio y en el tiempo (adverbios y preposiciones); términos para establecer relaciones de similitud, causa-efecto, condición, diferencias, exclusión e inclusión. Es muy importante también enseñarle términos que le permitan expresar sentimientos, emociones... (Valmaseda, 2009, www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art10.html).
- Incrementar progresivamente el número de palabras aprendidas por el estudiante.
- Proporcionar cantidad y variedad de experiencias de comunicación para que el estudiante pueda incorporar nuevas palabras.
- Ampliar el significado y uso de las palabras aprendidas por el estudiante sordo a otros contextos y con otros interlocutores.
- Utilizar referentes, materiales y ejemplos diversos para cada palabra o concepto que se enseñe a los estudiantes. Se trata de no convertir la enseñanza del vocabulario en una actividad repetitiva, descontextualizada y centrada básicamente en la asociación dibujo-palabra.

■ *Morfosintaxis*

- Dotar al estudiante sordo de los recursos formales que le sirvan para usar el lenguaje como medio de representación y comunicación.
- Crear en el estudiante la necesidad de utilizar la forma del lenguaje en los contextos apropiados y con diferentes interlocutores, de tal manera que exista siempre una finalidad para los participantes.
- La enseñanza de la morfosintaxis debe realizarse de modo gradual, partiendo de las estructuras y reglas más simples en un proceso de construcción paulatina del sistema gramatical hacia formas cada vez más complejas.
- Utilizar soportes gráficos que ayuden a los niños a visualizar algunos aspectos estructurales del lenguaje, descomponiendo y organizando de manera secuencial los enunciados.

■ *Fonética-Fonología*

- Desarrollar en el estudiante sordo tanto los requisitos previos a la producción como los aspectos segmentales (fonemas) y suprasegmentales (entonación, acentuación y ritmo) en un contexto comunicativo en el que las producciones tengan significado e intencionalidad.
- Poner el énfasis en el uso de sonidos del habla con fines comunicativos. Los estudiantes sordos necesitan que se les enseñe a producir los fonemas correctamente, pero es fundamental que logren una adecuada combinación y secuenciación de los sonidos en el habla espontánea.

- Emplear de forma sistemática la palabra complementada en la enseñanza, ya que proporciona una información fonológica más completa y menos ambigua que la suministrada por la lectura labial sola, lo cual contribuye a la adquisición de una fonología de calidad.
- Incorporar actividades metafonológicas durante la enseñanza que faciliten el desarrollo de representaciones fonológicas completas que, a su vez, garanticen la identificación de palabras habladas y escritas (Domínguez et al., 2003; Alonso et al., 2007).

4.3. Enseñanza de la lengua escrita

La propuesta pedagógica que se presenta integra distintas dimensiones que permiten a los niños sordos ver el sentido, el interés por apropiarse de la herramienta cultural que es la lengua escrita y les ayudan a desarrollar con facilidad y eficacia los procesos implicados específicamente en la lectura y escritura (Alegría y Domínguez, 2009, www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art7.html; Domínguez y Alonso, 2004). No se pretende ofrecer un programa exhaustivo, ya que leer y escribir no es una cuestión de métodos de enseñanza, sino una cuestión de enfoque educativo, por lo que para afrontar esta enseñanza es fundamental compartir dentro del equipo de profesores y del proyecto de un centro una misma conceptualización de lo que es esta enseñanza, de los procesos que están implicados en ella, de los medios que se arbitran para favorecerla y, por supuesto, de las propuestas metodológicas que se adoptan para enseñarla.

4.3.1. Etapa de Educación Infantil

Desarrollo de habilidades lingüísticas

Uno de los objetivos prioritarios de esta etapa debe ser el desarrollar una buena competencia lingüística en los niños sordos, dadas las dificultades que habitualmente suelen presentar en este desarrollo (Alegría y Domínguez, 2009), ya que las habilidades lingüísticas están relacionadas con todos los aspectos del proceso lector, y las dificultades que se presentan en el procesamiento lingüístico inciden de forma negativa en el proceso de lectura de los niños.

Lectura de textos por parte del educador

Los textos son una herramienta de escritura y lectura que nos permite motivar a los niños y ayudarles a comprender para qué usamos la lengua escrita o cuáles son sus funciones dentro de nuestra cultura: comunicar, informar, aprender, recordar, divertirse, etc. Por ello, desde Educación Infantil es importante poner a los niños sordos en contacto con todo tipo de textos. En algunos modelos bilingües (Alonso et al., 2009) se cuenta con adultos signantes que ponen a los niños sordos en contacto con textos signados con el fin de mostrarles qué representa el lenguaje escrito y facilitarles la comprensión de las funciones que esta herramienta tiene dentro de nuestra cultura. También enseñan explícitamente estrategias o maneras de enfrentarse con la comprensión de textos narrativos o literarios y lo hacen tanto antes como durante y después de la lectura.

Escritura

En la medida en que se escribe, se lee. El mejor sistema para hacer lectores es despertar en los niños el deseo de escribir. Hay que aprovechar el interés que tienen los niños por el mundo gráfico para ayudarles a diferenciar entre dibujar y escribir y para que perciban que la lengua escrita representa a la lengua oral (y no a las cosas o hechos). Se debe en todo momento animar a los niños a escribir, que se sientan escritores aunque sus producciones iniciales sean «correctas» (desde el punto de vista ortográfico). En la etapa infantil, entre los 3 y los 5 años, los textos más significativos son aquellos que tienen que ver con la escritura de los nombres (lista de los estudiantes

de la clase, de los juguetes, de personajes de cuentos, de animales, la lista de la compra, de los ingredientes de una receta...).

■ *Enseñar a buscar información*

Utilizar la lengua escrita con sus funciones reales supone también que el docente lleve al aula propuestas didácticas concretas sobre cómo y dónde buscar la información escrita. En este sentido es importante dentro del centro que el profesorado incluya en sus programaciones curriculares actividades como aportar información práctica y efectiva, ayudar a conseguir información escrita, orientando sobre cómo encontrarla dependiendo de los temas que interesen, tanto en los libros (periódicos, enciclopedias, Internet...) como en las personas (maestros, padres, estudiantes de otras clases, profesionales de fuera del centro...), suscitar que los propios niños traigan la información, favorecer la implicación de las familias, ayudar y favorecer que los niños opinen sobre la información que aportan y sobre la que obtienen.

■ *Desarrollo del conocimiento fonológico por medio de la enseñanza explícita*

La relevancia del conocimiento fonológico (en adelante, CF) en el aprendizaje de la lectura en un sistema de escritura alfabético se podría cifrar en el hecho de que este conocimiento permite a los niños descubrir que las palabras de la lengua pueden dividirse en segmentos más pequeños (fonemas) y que esos segmentos son los representados por las letras (Alegría y Domínguez, 2009). Por ello, es necesario y conveniente la introducción de actividades metafonológicas dentro del curriculum de los estudiantes sordos, ya que puede prevenir muchas de las dificultades que habitualmente manifiestan estos estudiantes en el plano fonológico del lenguaje. Estas actividades constituyen un sistema de facilitación que posibilita mejorar las habilidades de procesamiento fonológico de los estudiantes sordos (uso de la información fonológica para procesar lenguaje oral y escrito) y la creación de representaciones fonológicas completas, exactas y precisas que les garanticen el acceso al código alfabético (Domínguez, Alonso y Rodríguez, 2003). Una propuesta concreta del porqué y cómo enseñar conocimiento fonológico a los estudiantes sordos puede verse en Alonso, Rodríguez y Domínguez (2007).

■ *4.3.2. Etapa de Educación Primaria*

Desarrollo del conocimiento fonológico mediante la lectura y la escritura

Del mismo modo que el desarrollo del CF conduce a una mejora de las capacidades de leer y escribir, también estas aumentan el grado de CF. Muchos trabajos han mostrado que el CF aumenta en función de la lectura y de la escritura, con la implicación de que cuanto más se induce a los estudiantes a leer y escribir (y, por tanto, más crece su CF), menos dificultades tendrán para leer y escribir.

En esta etapa la intervención irá dirigida a mejorar las habilidades metafonológicas de los estudiantes sordos, a la vez que se les enseñan las reglas de correspondencia grafema-fonema en el contexto del aula. Las actividades de CF nos han de permitir también que los niños puedan terminar realizando tareas de escritura. La escritura se convierte para los niños sordos en un recurso o sistema para mejorar su conocimiento sobre la lengua oral; por ello, el niño al finalizar la tarea de metafonología produce algún texto asociado a esta tarea que acaba de ejercitar (Alonso et al., 2007).

■ *Escritura de palabras*

El objetivo de esta tarea es que los niños sordos adquieran y automaticen las reglas de correspondencia grafema-fonema. En las tareas para el desarrollo del conocimiento fonológico, los niños tienen que tomar conciencia de las distintas unidades fonológicas de la lengua, identificando u omitiendo sonidos. En este caso se trata de que, además, respeten la correspondencia entre esos sonidos y los grafemas asociados (Alonso et al., 2007).

■ *Lectura conjunta de textos*

En esta etapa casi todos los niños suelen dominar el proceso de identificación de palabras escritas y, aparentemente, están en condiciones de leer textos solos, por lo que habitualmente abandonamos a los niños en esta tarea y dejamos de compartir lecturas con ellos. Pero cuando se domina el proceso de reconocimiento de palabras aún no se sabe todo sobre la lectura, y por ello debemos seguir apoyando a los niños en el proceso de comprensión e interpretación de los textos.

Es conveniente realizar actividades diferentes cada vez. Por ejemplo, detenerse en los momentos claves de la lectura (cuando se presentan los personajes, cuando haya varias opciones que un personaje pueda tomar para resolver un conflicto, cuando vaya a terminar la historia, etc.), tratar de imaginar juntos diferentes formas de terminar una historia, hacer anticipaciones o predicciones sobre el desenlace, etc.

En estos momentos de lectura compartida debemos estar atentos a las dificultades que puedan encontrar los niños en la identificación de palabras o interpretación de frases complejas, en el vocabulario, en seguir el hilo argumental, en la falta o escasez de conocimientos sobre el tema que leemos, o en las dificultades para ver el texto como una unidad y asimilar tan solo ideas sueltas. Debemos aprovechar estas ocasiones para enseñar a los niños algunas estrategias que pueden emplear para resolver estos problemas (véase el punto siguiente).

■ *Estrategias que conducen a la comprensión*

Antes de leer un texto hay dos cuestiones que se deben plantear a los niños para guiar la comprensión de lo que van a leer: ¿qué saben acerca del texto y qué pueden saber leyéndolo? y ¿para qué van a leer el texto? Con la primera pregunta debemos ayudar a los niños a recordar todo lo que saben sobre el tema que van a leer o sobre asuntos relacionados. Así, por ejemplo, podemos darles alguna información general sobre lo que van a leer (temática), animarles a que digan lo que conocen sobre el tema, establecer predicciones sobre el texto (basándonos en el título, en las ilustraciones, en los encabezamientos, en el índice, etc.) o promover preguntas de los niños acerca del mismo y explicar el vocabulario. Mientras que con la segunda pregunta haremos que los niños tengan muy claro el porqué o para qué van a leer: para entretenerse, para buscar una información, para aprender algo... Esto permitirá a los niños dirigir su lectura hacia ese objetivo.

Durante la lectura de un texto podemos ayudar a los niños a descifrar algunas palabras complicadas dándoles su significado, releer con ellos lo que no entiendan y explicarles cómo está organizado el texto, ayudándoles a que identifiquen los elementos o señales del mismo que facilitan el reconocimiento de ese orden o estructura (por ejemplo, en los textos comparativos: «a diferencia de», «mientras que», «por el contrario», «sin embargo», etc.).

Al finalizar la lectura de un texto podemos animar a los niños a que hablen sobre lo que han leído. Inicialmente podemos explicitar las ideas que aparecen en el texto a través de frases del tipo: «este texto nos habla de... (señalar los temas o ideas principales)», «busca qué se dice sobre... (tema)».

■ *Escritura de textos*

Se debe animar a los niños a escribir diferentes tipos de textos: para comunicar o adquirir información acerca de un tema, suceso, etc.; para expresar sentimientos y emociones o crear fantasías o historias extraordinarias; para aprender o para llevar a cabo una actividad...

Antes de proponer una actividad de escritura, los educadores deben asegurarse de haber propuesto a sus estudiantes modelos adecuados que les orienten en lo que se les pide escribir. Se comentan textos semejantes,

se traen a clase diversos modelos para que los puedan revisar, etc. Además de los modelos, se dialoga para decidir y aclarar la finalidad o intención de la escritura, quién o quiénes serán los destinatarios de nuestro escrito y en qué soporte material o con qué instrumentos vamos a escribir.

Otra estrategia es elaborar colectivamente el contenido que tendrá el texto a escribir. Para ello se acuerda el guion que tendrá el texto, se revisan las partes más importantes del mismo en función de la tipología textual, se utilizan esquemas o mapas conceptuales y se realizan borradores. Se trata de organizar el pensamiento del niño antes de escribir.

Por último, el procedimiento de la revisión, el volver tantas veces como se necesite a lo escrito, evaluándolo, modificándolo. Se valora el contenido, si será bien comprendido, si el texto tiene coherencia, si la distribución en párrafos nos parece que ayuda a ser comprendido, etc. Los profesores preguntan a los estudiantes si se han olvidado de algo importante, si creen que hay algo equivocado en lo ya escrito, si se puede mejorar o cambiar el orden de las ideas producidas, etc.

Bibliografía

- Acosta, V. [comp.] (2006), *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*, Barcelona, Masson.
- AICE (2010), *El implante coclear y el entorno escolar*, Barcelona, AICE.
- Alegría, J., y A. B. Domínguez (2009), «Los alumnos sordos y el aprendizaje de la lectura», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, n.º 3 (1), pp. 95-111.
- , A. B. Domínguez y P. Van der Straten (2009), «¿Cómo leen los sordos adultos? La estrategia de palabras clave», *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, n.º 29 (3), pp. 195-206.
- Alonso, P. (1991), *Evaluación curricular: detección y evaluación en los procesos de enseñanza/aprendizaje de los alumnos sordos*, Madrid, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (MEC).
- y M. Valmaseda (1993), «Los sistemas alternativos de comunicación sin ayuda», en M. Sotillo (comp.), *Sistemas alternativos de comunicación*, Barcelona, Trotta.
- y P. Rodríguez (2004), «Dos tutores en el aula», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 331, pp. 70-73.
- y G. Echeita (2006), «Barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos sordos», en V. Acosta (dir.), *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*, Barcelona, Masson.
- , P. Rodríguez y A. B. Domínguez (2007), «Por qué y cómo enseñar conocimiento fonológico a los alumnos sordos», en J. N. García (coord.), *Dificultades del desarrollo. Evaluación e intervención*, CD-ROM: «Instrumentos y programas de intervención en las dificultades del desarrollo», Madrid, Pirámide.
- Alpiner, J. G. (2000), *Rehabilitative audiology: children and adults*, Baltimore, Lippincott Williams & Wilkins.
- Amat, T. (2007), *Preguntas y respuestas sobre el implante coclear*, Barcelona, AICE.
- (2011), *La docencia y el implante coclear*, Barcelona, AICE.
- Booth, T., y M. Ainscow (2000), *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Calvo, J. C., y M. Maggio (2004), «Aportes de los padres a las necesidades audioprotésicas de sus hijos sordos», *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, n.º 24, pp. 89-99.
- , M. Maggio y F. Zenker (2007), *Sistemas de frecuencia modulada en el aula. Guía para educadores*, Barcelona, Phonak.
- Carrillo, M., y A. B. Domínguez [coords.] (2010), *Líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades: dislexia y sordera. Libro de lecturas en honor de Jesús Alegría*, Málaga, Aljibe.
- Claustre, M., C. Gomar, C. Palmes y N. Sadurni (2010), *Alumnado con pérdida auditiva. Escuela inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes*, Barcelona, Graó.
- CREENA (2006), *Alumnado con grave discapacidad auditiva en educación infantil y primaria (versión completa del libro en castellano, en formato PDF, en la página web del CREENA)*.
- CNREE (1991), *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*, Madrid, MEC.
- CNSE (2003), *Libro Blanco de la lengua de signos española en el sistema educativo*, Madrid, CNSE.

- (2007), *Propuestas curriculares orientativas de la lengua de signos española para las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria obligatoria*, Madrid, CNSE.
- CODEPEH y FIAPAS (2011), *Sordera infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa*, Madrid, FIAPAS.
- Datta, G. y otros (2006), *Implantes cocleares en los primeros años de vida: los primeros pasos*, Pamplona, Clínica Universitaria de Navarra y The Ear Foundation.
- y S. Harrigan (2007), *Implantes cocleares para niños pequeños sordos: las primeras palabras*, Pamplona, EUNSA.
- Domínguez, A. B. (2009), «Educación para la inclusión de alumnos sordos», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, n.º 3 (1), pp. 45-51.
- y J. Alegría (2010), «Reading mechanisms in orally educated deaf adults», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, n.º 15 (2), pp. 136-148.
- y P. Alonso (2004), *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*, Málaga, Aljibe.
- , P. Alonso y P. Rodríguez (2003), «¿Se puede enseñar conocimiento fonológico a los niños sordos?», *Infancia y Aprendizaje*, n.º 26 (4), pp. 485-501.
- , M. Carrillo, M. Pérez y J. Alegría (2014), «Analysis of reading strategies in deaf adults as a function of their language and meta-phonological skills», *Research in Developmental Disabilities*, n.º 35, pp. 1439-1456.
- y J. Leybaert (2014), «Acceso a la estructura fonológica de la lengua: repercusión en los lectores sordos», *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, II época, n.º 20, pp. 65-81.
- , I. Pérez y J. Alegría (2012), «La lectura en los alumnos sordos: aportación del implante coclear», *Infancia y Aprendizaje*, n.º 35 (3), pp. 327-341.
- , P. Rodríguez y P. Alonso (2011), «Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura de niños sordos. Importancia de las habilidades fonológicas», *Revista de Educación*, n.º 356, pp. 353-375.
- y C. Velasco [coords.] (1999), *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*, Salamanca, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- y C. Velasco (2013), «Estrategias, recursos y apoyos para la inclusión de estudiantes sordos», en M. A. Verdugo y R. Schalock (coords.), *Estrategias, recursos y apoyos para la inclusión de estudiantes con discapacidad*, Salamanca, Amarú.
- Duk, C. y L. Narvate (2007), «Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto Fondef D041313», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1 (1), pp. 97-118.
- Echeita, G., C. Simón, M. A. Verdugo, M. Sandoval, M. López, I. Calvo y F. González (2009), «Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España», *Revista de Educación*, n.º 349, pp. 153-178.
- FEDERACION ESTATAL DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE LA ATENCION TEMPRANA (2011), *La primera noticia*, Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad.
- Ferrer, I. (2012), *La artesanía de la comunicación*, Barcelona, Graó.
- FESORD (2001), *Rasgos sociológicos y culturales: aproximación a la situación del colectivo de personas sordas*, Valencia, Fundación FESORD.
- FIAPAS (2004), *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva*, Madrid, FIAPAS.
- (2006), *Dossier de prevención y atención precoz de los problemas auditivos en edad escolar*, Madrid, FIAPAS.

- (2007), Apoyo a la comunicación oral en el ámbito educativo Orientaciones prácticas para la aplicación de recursos, Madrid, FIAPAS.
- Furmanski, H. (2005), Implantes cocleares en niños. (Re)Habilitación auditiva y TAV, Barcelona, Nexus.
- González, J. y E. Molins (1998), CEIPM Tres Pins, en APNASCE (coord.), Experiencias bilingües en la educación del niño sordo, Barcelona, Mayo.
- González, G. (2005), «Las nuevas tecnologías y el deficiente auditivo. La comunicación oralista», Revista Polibea, n.º 76, pp. 38-49.
- (2006), «Las nuevas tecnologías y el deficiente auditivo. La comunicación gestualista», Revista Polibea, n.º 78, pp. 38-49.
- Gutiérrez, R. (2004), ¿Cómo escriben los alumnos sordos?, Málaga, Aljibe.
- GRUP GISTAL (2002), L'alumnat sord a les etapes infantil i primaria, Barcelona, UBA.
- Herrán, B. (2005), Guía técnica de intervención logopédica en implantes cocleares, Madrid, Síntesis.
- Jan, J. y E. Weitzman (2007), Hablando nos entendemos los dos: una guía práctica para padres de niños con retraso del lenguaje, Madrid, Entha Ediciones.
- Juárez, A. y M. Monfort (2001), Algo que decir, Madrid, Entha Ediciones.
- Marchesi, A. (1987), El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos, Madrid, Alianza Editorial.
- Manrique, M. y A. Huarte [eds.] (2002), Implantes cocleares, Barcelona, Masson.
- Martín, E., C. Velasco y J. Velasco (2007), «Guía de recursos para la eliminación de barreras de comunicación para las personas con deficiencias auditivas: una ayuda para las familias», en J. J. Fernández (coord.), Logopedia y familia, Salamanca, Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- Monfort, M. y A. Juárez (2002), «Escolarización del niño sordo implantado», en M. Manrique y A. Huarte (eds.), Implantes cocleares, Barcelona, Masson.
- , A. Juárez y I. Monfort (2006), La práctica de la comunicación bimodal. Del signo a la palabra, Madrid, Entha Ediciones.
- , A. Rojo y A. Juárez (1982), Programa elemental de comunicación bimodal para padres y educadores, Madrid, CEPE.
- (1990), Programa elemental de comunicación bimodal, Madrid, CEPE.
- Monsalve, A. (2011), Guía de intervención logopédica en las deficiencias auditivas, Madrid, Síntesis.
- Moreno, A. (2001), La comunidad sorda. Aspectos psicológicos y sociológicos, Madrid, CNSE.
- Perelló, J. y F. Tortosa (1992), Sordera profunda bilateral neurosensorial, Barcelona, Masson.
- Pinto, T., M. Valmaseda, Martínez, A. Sainz y V. Rodríguez (1995), Intervención en la lengua oral para alumnos con deficiencia auditiva. Sugerencia desde el currículo de educación infantil, Madrid, MEC.
- Power, S. (2002), «From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion», Journal of Deaf Studies and Deaf Education, n.º 7 (3), pp. 230-243.
- Rodríguez, P. (1998), «Instituto Hispanoamericano de la Palabra. Madrid», en APANSCE, Experiencias bilingües en la educación del niño sordo, Barcelona, Mayo.
- Silvestre, N. y otros (1998), Sordera, comunicación y aprendizaje, Barcelona, Masson.

- Smith, R., J. Alpiner y M. Mulvey (2007), *La decisión sobre los audífonos*, Madrid, CLAVE.
- Soriano, J., I. Pérez y A. B. Domínguez (2006), «Evaluación del uso de estrategias sintácticas en lectura por alumnos sordos con y sin implante coclear», *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, n.º 26 (2), pp. 72-83.
- Torres, S. y otros (1999), *Deficiencia auditiva. Guía para profesionales y padres*, Málaga, Aljibe.
- (1988), *La palabra complementada*, Madrid, CEPE.
- Trinidad, G. y C. Jaudenes [coords.] (2011), *Sordera infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa*, Madrid, FIAPAS.
- VV. AA. (1995), *Intervención en lengua oral para alumnos con deficiencia auditiva. Sugerencias desde el currículo de educación infantil*, Madrid, Centro de Desarrollo Curricular MEC.
- VV. AA. (1999), *II Jornadas de educación bilingüe en niños sordos*, Barcelona, APANSCE/Mayo.
- VV. AA. (2005), *Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas*, Madrid, IMSERSO.
- VV. AA. (2007), *Manual técnico para la utilización de la Guía para la valoración integral del niño con discapacidad auditiva*, Madrid, CEAF/Real Patronato sobre Discapacidad/Polibea.
- Valmaseda, M. (1995), «Las personas con deficiencia auditiva», en M. A. Verdugo (ed.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, Madrid, Siglo XXI.
- (2001), «La escolarización del niño sordo», en *Estudios y propuestas de educación*, n.º 22, Valencia, Edetania, pp. 79-91.
- (2009), «La alfabetización emocional de los alumnos sordos», *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, n.º 3, (1), pp. 147-163.
- y L. Gómez (1999), «La intervención educativa de los alumnos sordos», en J. N. García (coord.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*, Madrid, Pirámide.
- Valero, J. (1993), «Los elementos facilitadores de la comprensión oral empleados por el profesor del aula regular con adolescentes sordos», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.º 18, pp. 101-113.
- Velasco, C. y I. Pérez (2009), «Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, n.º 3 (1), pp. 77-93.
- Villalba, A., A. Ferrer y C. Asensi (2005), *La lectura en los sordos prelocutivos. Propuestas para un programa de entrenamiento*, Madrid, Entha Ediciones.

Páginas web de interés de las lenguas

Acceso a páginas sobre audición y lenguaje: <http://www.educa2.madrid.org/web/centro.eoep.auditivas.madrid/enlaces>

Asociación de Implantados Cocleares: www.implantecoclear.org

Asociación de Padres de Niños Sordos de Cataluña: www.apansce.com

Aula PT: <http://www.aulapt.org>

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: www.cervantesvirtual.com

Centro de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT): www.ceapat.org

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA): <http://centros.educacion.navarra.es/creena/>

Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS): www.fiapas.es

Confederación Nacional de Sordos de España (CNSE): www.cnse.es

Difusord: www.difusord.org

Federación de Asociaciones de Implantados Cocleares de España: <http://www.implantecoclear.org/>

Logopedia: www.espaciologopedico.com

Mi hijo es sordo: material de la CNSE y de la Fundación MAPFRE: <http://www.mihijosordo.org>

Modelo oral complementado: www.uma.es/moc

Nueve Letras: <https://9letras.wordpress.com>

Planeta Visual: www.planetavisual.net

PIP, Programa Infantil PHONAK:
www.phonak-pip.com

Servicio de Información sobre Discapacidad organizado por el IMSERSO y la Universidad de Salamanca (INICO):
<http://sid.usal.es>

Tengo un alumno sordo en clase: <http://www.xtec.cat/~cllombbar/espanol/cosplantilla.htm>

Revistas donde encontrar artículos sobre discapacidad auditiva

Acta Otorrinolaringológica Española.

Audición y Lenguaje (Revista de la Federación Española de Profesores de Audición y Lenguaje, FEPAL).

Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, n.º 20, 2014.

Comunicación, Lenguaje y Educación.

Comunicar (Revista de la Asociación de Personas con Sordera Postlocutiva, ACCAPS).

Faro del Silencio (Revista de la Confederación Nacional de Sordos de España).

FIAPAS (Revista de la Asociación de Padres y Amigos de los Sordos).

Integración (Revista de la Federación de Asociaciones de Implantados Cocleares de España).

Journal of Deaf Studies and Deaf Education.

L'Espai (Revista de la Asociación APANSCE).

Revista de Educación Especial.

Revista de la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología.

Revista Difusord.

Revista Estudios AEES.

Revista Innovaeduca.

Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa.

Revista Políbea.

Otra mirada. Personas con discapacidad

- Bracke, D. (2001), *Labios silenciosos*, Zaragoza, Edelvives.
- Cedillo, P. (2004), *Háblame a los ojos*, Barcelona, Octaedro.
- Cervantes, M. (2002), *El secreto del abuelo*, Barcelona, Cromosoma.
- Díaz, G. C. (2000), *Óyeme con los ojos*, Madrid, Anaya.
- Farias, J. (1987), *El estanque de las libélulas*, Madrid, Susaeta.
- FUNDACIÓN FESORD (2002), *El sueño de Pedro*, Valencia, FESORD.
- Hickok, L. A. (1972), *El diario de Hellen Keller*, Bilbao, Mensajero.
- Laborit, E. (1994), *El grito de la gaviota*, Barcelona, Seix Barral.
- McCullers, C. (2001), *El corazón es un cazador solitario*, Barcelona, Seix Barral.
- Marimbert, J-J. (2003), *Las alas de Diego*, Zaragoza, Edelvives.
- Martínez, M. (1998), *Ruidos y silencios*, Barcelona, Destino.
- Moure, G. (2005), *Palabras de caramelo*, Madrid, Anaya.
- Sacks, O. (1989), *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*, Madrid, Anaya & Mario Muchnik.
- Schaller, S. (1991), *Un hombre sin palabras*, Madrid, Anaya.
- Silva, L. (2013), *Todo suena*, Pamplona, Clínica Universitaria de Navarra.
- Soto, D. (2000), *Angélica, los ecos del silencio (antes y después de su implante coclear)*, Madrid, Autor-Editor.
- VV. AA. (2007), *Sordo ¡y qué!: vidas de personas sordas que han alcanzado el éxito*, Madrid, LoQueNoExiste.