

Indice

Introducción.

1)Historia de una controversia.

2)Tipos de deficiencia auditiva.

3)Etiología y diagnostico.

3.1 Etiología y localización.

3.2 Diagnostico.

4)Personalidad del niño sordo.

4.1 Consideraciones previas.

4.2 Desarrollo cognitivo.

4.3 Desarrollo comunicativo lingüístico:

- Lenguaje oral.
- Lenguaje de signos.
- Lenguaje mixto.

4.4 Desarrollo socio–afectivo.

4.5 Desarrollo motor.

4.6 Rendimiento escolar.

4.7 Programas de detección.

5)Integración.

5.1 Concepto y niveles.

5.2 Integración según la LOGSE.

- Objetivos.
- Formas.

5.3 Organización de la integración.

- Integración escolar.
- Diferentes opciones organizativas.
- Otros aspectos organizativos.
- Condiciones mínimas de un centro con alumnos sordos integrados.
- Sugerencias prácticas para facilitar la integración de alumnos sordos en la escuela ordinaria.

- Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza aprendizaje del sordo.

5.4 Integración del niño sordo en la escuela infantil.

- Desarrollo afectivo.
- Desarrollo intelectual.
- Desarrollo social.

6) Conclusión.

7) Bibliografía.

3. ETIOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO

3.1 CONSIDERACIONES PREVIAS

La sordera de transmisión puede ser debida, según Lafán a los siguientes factores:

- Alteración congénita del pabellón auditivo o caja timpánica.
- Mala ventilación de la caja timpánica (obstrucción tubárica).
- Otitis crónica: otorreas tubáricas, otorreas infecciosas, etc.

Las causas de la sordera de percepción, según BIAP, se podrían concretar en cuatro categorías:

- De origen genético.
- De origen prenatal:
 - Embriologías (rubéola, toxoplasmosis,...).
 - Fetopatías (incompatibilidad de RH hemorragias durante el embarazo, intoxicaciones teratógenas,...).
- Lesiones neonatales: premuridad, anoxia, traumatismo obstétrico (fórceps).
- Afecciones infantiles.
- Causas infecciosas (meningitis, paroditis,...).
- Tóxicos exógenos (estreptomicida): la toxicidad de una droga de la dosis administrada, de la duración del tratamiento y del organismo de cada individuo.
- Traumatismo.
- Alteraciones metabólicas (diabetes infantil).

La localización y la causa de la sordera son datos importantes a tener en cuenta. Con la ayuda de la figura anexa pretendemos dar un modelo simplificado de cómo funciona el oído y las principales alteraciones que se producen en el mismo.

*** Oído externo.—**

El oído externo está formado por el pabellón auditivo y el conducto auditivo externo.

El sonido, en forma de onda, llega hasta el pabellón y atraviesa el conducto.

*** Oído Medio.—**

Está constituido por el tímpano y la cadena osicular.

El sonido pasa del oído externo al medio, ampliándose en el tímpano.

El tímpano tiene una superficie 17 veces mayor que la ventana oval y la cadena de huesecillos hace el efecto de palanca, que multiplica por 1,3 el sonido que recibe. Por esta causa, cuando el sonido llega a la ventana oval, es aproximadamente 22 veces más intenso que cuando llegó al tímpano

* Oído interno.—

Formado por la cóclea y donde se adentran los centros receptores del sonido.

La energía proporcionada por la cadena osicular, se transmite a los líquidos que hay en el interior de la cóclea, los cuales la comunican a una membrana (membrana basilar) que se ondula.

Este movimiento y otros mecanismos, estimulan las células ciliadas. Estas células transforman la energía que reciben en impulsos eléctricos codificados.

Los impulsos eléctricos codificados son recogidos por el nervio auditivo y transportados a través de él a determinada área del cerebro.

En estas áreas los impulsos son decodificados, produciéndose entonces la percepción auditiva

El sonido también puede llegar al oído interno (cóclea) a través del hueso.

Por ello cuando se hace una audiometría se puede medir la audición por el hueso (vía ósea) y a través del tímpano (vía aérea).

Cuando se hace una valoración auditiva por las dos vías y se da una diferencia apreciable entre ellas, se debe a un fallo en el oído medio (tímpano, huesos,...).

3.2 DIAGNÓSTICO

Suponer una señal de alerta:

El recién nacido que no se sobresalta al escuchar una fuerte palmada a 2 metros de distancia.

Un bebé entre 8 y 12 meses, no vuelve la cabeza hacia los sonidos o no balbucea.

A los dos años no reconoce su nombre, no entiende órdenes sin apoyo visual y no utiliza frases cortas para expresarse.

A los cuatro años no sabe contar lo que pasa.

Los padres notan que el niño no se despierta o reacciona al escuchar sonidos fuertes, si no responde cuando le llaman, o si se comunica con gestos sin usar la voz.

En la historia médica de la familia existen infecciones del aparato respiratorio, problemas de oído medio, sordera, rubéola de la madre si el niño es prematuro.

Entre la variedad de medios utilizados para medir la capacidad de captación de estímulos acústicos, el más difundido es la AUDIOMETRÍA.

Hay dos tipos de audiometrías: audiometría tonal y audiometría verbal.

- Audiometría tonal

Esta prueba consiste en enviar al niño un tono puro, de 125, 250, 500, 1000, 2000, 4000, 8000 Hz de frecuencia, a una intensidad determinada.

Sin bajar la frecuencia, se va bajando la intensidad, de 5 en 5 decibelios, hasta llegar al umbral, en el cual ya no se percibe el sonido.

Estos sonidos se envían a través de unos cascos o altavoces, cuando se explora por vía aérea y por medio de un vibrador, colocado sobre el hueso, cuando se mide por vía ósea.

Valoración gráfica e interpretación de una audiometría tonal.

En los audiogramas, se representa en rojo el oído derecho, en azul, al oído izquierdo. Hay dos tipos de trazados, uno con línea continua, que representa la audición vía aérea y otro con línea discontinua, que representa la audición de ese oído a través del hueso.

Cuando el trazo discontinuo, permanece a un nivel normal y el continuo desciende (más de 100 DB) se trata de una Hipoacusia de transmisión. Si los dos trazos, descienden en la misma magnitud (Diferencia entre ellos inferior a 10 Db), se trata de una Hipoacusia de percepción. Si descienden los dos pero con una diferencia mayor de 10 Db, se trata de una Hipocusia mixta

- Audiometría verbal

Se miden sonidos complejos, emitidos por la voz humana. Para ello se le envían a través de auriculares o altavoces una serie de palabras que él irá repitiendo.

Se anota el % de respuestas correctas, según las intensidades a las que se envían tales palabras.

Para cuantificar la pérdida auditiva, se considera la media aritmética de las pérdidas en las frecuencias entre 500 y 2000 Hz. Se procedería como sigue:

$$(\text{Pérdida a 500 Hz} + \text{Pérdida a 1000} + \text{Pérdida a 2000})/3$$

El hecho de valorar las frecuencias entre 500, 1000 y 2000 es debido a que en ellas se desarrolla el tono conversacional, es el espectro de la voz humana.

Pérdida de 0 a 20 Db. AUDICIÓN PRÁCTICAMENTE NORMAL

Pérdida de 20 a 40 Db DEFICIENCIA AUDITIVA LIGERA

Los niños con este tipo de pérdida, perciben algunos elementos de las palabras y débilmente el sonido de la voz.

En general son niños considerados distraídos. Es necesario repetirles las cosas con frecuencia.

Pérdida de 40 a 70 Db. DEFICIENCIA AUDITIVA MEDIA

Perciben mal la voz, necesitan prótesis auditiva. Suelen presentar retraso en el lenguaje y según los casos más o menos dislalias.

Pérdidas de 70 a 90 Db. DEFICIENCIA AUDITIVA SEVERA

No percibe las palabras. Imprescindible la protesitación. Necesita educación especializada, para la estructuración del lenguaje y la expresión oral.

Pérdida de 90 Db. DEFICIENCIA AUDITIVA PROFUNDA

Debe de intentarse la protesización. Imprescindible un tratamiento pedagógico adecuado para que llegue a hablar.

4. PERSONALIDAD DEL NIÑO SORDO

La pérdida auditiva no es algo que tenga entidad en sí misma, sino que se da en un apersona concreta y puede tener importantes implicaciones en su desarrollo, en su aprendizaje, en sus relaciones sociales y en su incorporación a la sociedad.

4.1. Consideraciones previas

En los estudios realizados se puede observar que los niños sordos muestran unos resultados inferiores a los oyentes, la explicación más concisa es que se deba no a la falta de lenguaje o a la deficiencia experimental, sino más bien a la posibilidad de que experimentadores sean incapaces de comunicar de modo efectivo con los sujetos sordos.

Los niños sordos, en muchas ocasiones, muestran expresiones faciales de atención y sintonía comunicativa que hacen creer al experimentador que existe una buena comprensión a lo que sucede.

Además de las variables de tipo clínico y aquellas que podríamos considerar como internas al sujeto, es importante resaltar el papel que desempeña el entorno en el que el niño se desarrolla, especialmente en lo que se refiere a variables de tipo familiar.

4.2. Desarrollo cognitivo

Llevadas a cabo las primeras investigaciones, se observaron mayores diferencias entre sordos y oyentes que las realizadas posteriormente, lo que es explicable por el refinamiento de las técnicas experimentales en concreto en lo que se refiere a procedimientos no verbales y a un mejor control de la muestra.

En general, el niño sordo en su desarrollo cognitivo pasa las mismas etapas que el niño oyente, no obstante se observa un mayor retraso en la adquisición de algunas nociones, como pueden ser las de imitación vocal.

El niño sordo en el período preparatorio se desarrolla con más retraso, ya que se estudia fundamentalmente el juego simbólico, y posee mayores limitaciones que el oyente a consecuencia de su déficit lingüístico, social, y experiencial. A raíz de ello plantea dificultad en su planificación como en la traducción del lenguaje a la acción

La etapa más estudiada ha sido la de las operaciones concretas, lo que parece confirmarse en los estudios realizados es que la secuencia de adquisición de los distintos conceptos es la misma en los sordos y en los oyentes, el interrogante que se plantea es si los niños sordos tardan más en adquirirlos. Los resultados de Best en cuanto a tareas de clasificación muestran una mayor competencia de los oyentes frente a los sordos; también observó que los niños pasaban por las mismas etapas y utilizaban las mismas estrategias al alcanzar el resultado pedido en todos los grupos. Al estudiar la noción de conservación encontraron un retraso en la adquisición de la misma, sin embargo hay diferencias en lo referido a la amplitud de dicho retraso (FURTH afirma que hay un retraso de 2 años con respecto a los oyentes, en cuanto que OLERON observa 6 años de desnivel). Las razones de estas diferencias son debidas al procedimiento experimental utilizado y los diferentes niveles (lingüístico, cognitivo, educativo) de las personas sordas estudiadas.

Piaget, en el período operativo formal afirma que el lenguaje tiene un papel fundamental, como consecuencia de ello, los adolescentes sordos tendrán que presentar un mayor retraso de este período o no ser capaces incluso, de alcanzarlo debido a sus diferencias lingüísticas. Esto, sin embargo, no es tan sencillo por varias razones, ya que los sujetos sordos llegada la adolescencia ya poseen un cierto nivel lingüístico, ya sea en el lenguaje oral o signado, que les permite acceder a este período y, porque también, las instrucciones de ejecución de las pruebas de inteligencia, son normalmente, verbales lo cual contamina los resultados obtenidos.

A la hora de evaluar las habilidades intelectuales del sujeto sordo, se debe conseguir que los resultados no estén influenciados por su nivel de competencia lingüística. La manera tradicional para la evaluación de la inteligencia, ha sido por medio de tests estandarizados, utilizando mayoritariamente la escala Wechsler, observando con ello que los niños sordos están en desventaja en relación con los niños oyentes. Esto se debe principalmente, a que el evaluador al no conocer el lenguaje de signos evalúa mediante pruebas no verbales, explicándose por medio de la mímica, con ello:

- La información que se transmite menor que la recibida a través de la vía auditivo-verbal.
- Estas explicaciones pueden suponer un grave problema, ya que conociendo el lenguaje de signos se pueden interpretar dichos gestos mímicos como gestos codificados.

Parece claro que la sordera no es una variable determinante para el desarrollo cognitivo, sino que la falta de experiencias tanto en el medio físico como en el mundo social y en concreto la ausencia de lenguaje parecen ser factores determinantes en el desarrollo cognitivo. El desarrollo cognitivo del niño está en función de su nivel de lenguaje y de sus intercambios con el medio y de sus experiencias cotidianas. Además, el lenguaje influye pero no es directamente responsable del éxito o del fracaso intelectual.

Como conclusión, se puede determinar que la pérdida auditiva y sus efectos asociados en el lenguaje tienden a limitar los logros obtenidos de pensamiento en el niño con deficiencia auditiva ya que el retraso cognitivo suele estar relacionado con la pérdida auditiva. De igual forma, sería erróneo decir que los niños sordos son menos inteligentes que los niños oyentes, ya que los sordos consolidan un grupo muy heterogéneo y es bastante difícil obtener resultados homogéneos.

Repercusión de la comunicación en el desarrollo cognitivo

La ausencia de un código comunicativo lingüístico temprano va a tener importantes repercusiones en el desarrollo global de la niña o niño sordo, ya que el desarrollo de los aspectos cognitivos, comunicativo-lingüísticos y socio afectivos encuentran íntimamente relacionado.

DESARROLLO COGNITIVO	
DESARROLLO	DESARROLLO
COMUNICATIVO LINGÜÍSTICO	SOCIO-AFECTIVO

En el plano cognitivo han sido especialmente Piaget y Vigotsky quienes ha resaltado la importancia del lenguaje como organizados cognitivo, como planificador y autorregulador de la propia acción. En investigaciones de juego simbólico, pruebas de combinatoria, representación especial, etc..., se observa que el niño sordo obtiene mejores resultados si dispone de un código de comunicación que le posibilite la formulación de hipótesis, la representación mental y la planificación de estrategias, (Marchesi, 1980, 1983 y 1987)

Afirmaciones como el sordo es muy concreto, no tiene pensamiento abstracto..., están poniendo de relieve que el entorno familiar y educativo no ha sido capaz de ofrecer al alumno sordo un instrumento lingüístico eficaz para organizar su pensamiento.

En lo que respecta al desarrollo socio-afectivo parece obvio resaltar el papel del lenguaje. A menudo se afirma del sordo que es inmaduro, egocéntrico, impulsivo.

Nos encontramos ante un problema de tipo lingüístico y de experiencias comunicativas ricas, variadas, con diferentes interlocutores. ¿Cómo aprendemos a tener en cuenta las opiniones y perspectivas de los otros? ¿de qué medios nos servimos para adquirir las normas y reglas que rigen nuestros intercambios sociales? ¿Cuáles son las bases de una buena identidad?. Es precisamente a través de interacciones ricas y variadas, con figuras de identificación, en contextos diversos, a través de la experiencia y de la reflexión lingüística sobre la misma, como podemos responder, en gran parte a estas cuestiones.

Todo lo expuesto nos lleva a insistir en la necesidad de dotar, de forma temprana, a los niños sordos de instrumentos de comunicación y de pensamiento.

El niño sordo debe recibir suficiente lenguaje en condiciones de ser incorporado de forma natural. Un sistema de Castellano Signado permitiría poner ante la vista del sordo un código visual-espacial que suponemos procesable. Pero para nada serviría esto si no se difunde y si el entorno del niño no lo aprende y no lo utiliza con frecuencia.

4.3 Desarrollo comunicativo-lingüístico

El desarrollo del lenguaje en niños sordos dependerá de diversos factores relacionados no sólo con el grado de pérdida auditiva que el niño presente, sino también, mediante el entorno comunicativo en el que el niño crece.

De este modo podemos diferenciar dos clases de niños sordos:

- Los que crecen en un medio en el cual se emplea el lenguaje de signos.
- Los que crecen en un medio oral.

Los estudios realizados sobre las interacciones comunicativas entre madres oyentes e hijos sordos señalan que las madres oyentes con hijos sordos ejercen un mayor control conversacional que las madres sordas con hijos sordos e incluso de las madres oyentes con hijos oyentes. Los padres oyentes utilizan principalmente el lenguaje oral con un hijo sordo y muchos presentan una actitud negativa hacia el lenguaje de signos. Es importante saber que la adquisición del lenguaje oral para el niño sordo no es un proceso natural y espontáneo, sino más bien un aprendizaje difícil que debe ser planificado de forma sistemática por los adultos.

El grado de pérdida auditiva y la precoz realización de un diagnóstico influyen sobre la adquisición del mismo.

Por tanto hay claras diferencias entre las interacciones que se establecen entre madre oyente e hijo oyente y madre oyente e hijo sordo:

- Las madres oyentes de niños sordos tienen mayores dificultades para iniciar y seguir los juegos de anticipación.
- El cambio de rol en la comunicación es más difícil de establecer.
- Es mayor la frecuencia de respuesta por parte de las madres a las vocalizaciones de su hijo sordo.
- Con el niño sordo se hace menor referencia a objetos ausentes.

En cambio los niños sordos con padres sordos, ya en sus primeros años de vida van adquiriendo las bases necesarias para su futura socialización a través de interacciones lingüísticas en una lengua de tipo visogestual,

ya que utilizan el lenguaje de signos de una forma natural de comunicación familiar..

La vocalización de los bebés sordos y oyentes son parecidas hasta cerca de los 9 meses, pero a partir de esta edad las vocalizaciones difieren de sordos a oyentes tanto en producción como en variedad, ya que dichas vocalizaciones tienden a disminuir hasta desaparecer, a causa de la falta de retroalimentación auditiva y refuerzos ambientales, cayendo así el niño en un mutismo absoluto (de ahí el término sordomudo).

El niño sordo pasará en la adquisición del lenguaje oral por las mismas fases que el oyente aunque se desarrollará de forma más lenta. En cuanto a las estructuras sintácticas son frecuentemente incorrectas, la capacidad de tratar estructuras complejas es limitada incluso a los 18 años lo cual contrasta con los resultados obtenidos por los oyentes, los cuales la dominan a los 8 años. Estas limitaciones se reflejasen en las omisiones de los elementos lingüísticos con menos carga de significado (artículos, preposiciones, conjunciones, pronombres...) u alteraciones en elementos de la oración (plurales, tiempos verbales, género...) incorrecciones todas ellas que se denominan agramaticalismos.

Otro dato importante a tratar es la ininteligibilidad del habla, tanto por sus incorrecciones sintácticas como por distorsiones en pronunciación de sonidos y alteraciones en la entonación, tono, ritmo, tiempo, etc.

La comprensión del lenguaje oral se realiza fundamentalmente por vía visual, a través de la lectura labiofacial (LLF), la cual debe ser complementada con otros métodos, ya que el proceso de comprensión del lenguaje por medio de la LLF es mucho más complicado que por vía auditiva, puesto que:

- Algunos de esos movimientos son polivalentes (p, m, b).
- Algunos fonemas no tienen movimientos visibles (k, g, r).
- Algunos fonemas son poco diferenciados (e, i).
- Algunos pueden variar de amplitud según el juego de asociaciones silábicas (ala, ili...).

TIPOS DE LENGUAJES

A) Lenguajes orales: – Puros

- Moc
- Con dactilografía

B) Lenguaje gestual: – De signos

- Dactilografía

C) Lenguajes mixtos: – Comunicación bimodal muy bueno para desarrollo socio-afectivo

- Comunicación total.
- Cued – seech

4.4 Desarrollo socio-afectivo

Las investigaciones realizadas en el estudio del desarrollo social de individuos sordos parece indicar que estos poseen un conocimiento social más limitado en comparación con los oyentes.

Si bien nos centramos en los primeros años de vida del niño vemos que el sonido tiene un importante papel en

el desarrollo social, la voz de la madre, la preparación del biberón, los ruidos, las estimulaciones producidas por sonidos (sonajeros, móviles de cuna, etc.) además de ejercitar y afinar la audición, tranquilizan y dan seguridad al niño. El bebé sordo por su falta de audición tiende a aumentar sus temores en ausencia de audición.

Mientras el niño oyente crece y se va socializando, sus conductas agresivas disminuyen y va expresándose a través del cuerpo, medio más significativo para expresar sus estados emocionales.

Los sordos muestran con mayor frecuencia sus limitaciones en habilidades socio-comunicativas en cuanto a comprender emociones, resolver problemas, así como en procesos de atribución. En su desarrollo psico-afectivo son importantes las interacciones que se desarrollan entre el niño sordo y los padres, la cual posee dos factores de importancia para determinar el grado de interacción padres-hijo:

- La actitud paterna ante el déficit auditivo del niño (gran parte de los padres oyentes se sienten frustrados ante la falta de respuesta, por parte del niño, a sus intentos comunicativos verbales, llegando incluso a veces a sentirse rechazados ante esa ausencia verbal lo cual lleva a una disminución de la frecuencia de interacción y a un empobrecimiento progresivo de la misma, unido a un aumento de la ansiedad, lo que provoca una situación de aislamiento por parte del niño y de sus padres).
- Estrategias utilizadas con el fin de aumentar las interacciones comunicativas con su hijo sordo (uso de comunicación bimodal, lenguaje de signos...).

A raíz de los problemas comunicativos, los padres tienden con mayor frecuencia a regular la conducta de su hijo que a compartir información con él –la desprivación del lenguaje supone una menor habilidad para la autorregulación, y una menor habilidad para extraer el significado de ciertas experiencias cotidianas, lo cual conlleva a una comprensión más limitada de la dinámica social– son menos permisivos y más didácticos, sólo hablan con el niño sobre el aquí y el ahora y no son capaces de informar a su hijo sobre acontecimientos futuros que van a ocurrir, –por lo general, reciben explicaciones muy limitadas acerca de los sentimientos, roles, razones para las acciones y consecuencias de las mismas–, por ello, el niño se muestra desconfiado y vive cualquier situación no habitual como una amenaza. Esta situación cambia cuando el niño sordo tiene un sistema estructurado de comunicación en la competencia social es crítico para interpretar estos casos.

No obstante las investigaciones realizadas señalan como principales características en el perfil de personalidad de niños sordos, la impulsividad en la expresión de sus emociones unida a un bajo nivel de autoestima causado por dificultades en el control de la propia conducta –presentando a menudo problemas conductuales–, y a un bajo nivel de tolerancia a la frustración. Como resultado es de esperar que los niños y adolescentes sordos presenten una limitada comprensión tanto de la causa como de los significados de muchos acontecimientos. Además de la desprivación lingüística también encontramos datos que establecen una relación entre el menos conocimiento y desarrollo social y ausencia de independencia y autorresponsabilidad.

Aún así, los niños sordos hijos de padres sordos controlan mejor su conducta, presentan menor impulsividad, una mayor madurez social y un grado más alto de responsabilidad. Todo ello debido a la adquisición temprana del lenguaje de signos –como forma natural de comunicación– las interacciones padre-hijo son similares a la de los oyentes como su nivel de sobreprotección y sus estrategias comunicativas y educativas.

4.5 desarrollo motor

Con respecto a la coordinación dinámica general, el niño deficiente auditivo pasa por las mismas fases y al mismo tiempo, que el niño oyente, gatea, salta, se sienta, camina, sube, a la misma edad que el oyente. No se observan tampoco diferencias a nivel de motricidad fina, aunque, su desarrollo motor está marcado por la ausencia de control auditivo, torpeza motora, andar pesado y poco seguro, etc.

Generalmente en los casos de sorderas producidas por meningitis puede presentar problemas en relación a

regulaciones de equilibrio. Una de las mayores dificultades surge a la hora de estructurar la imagen del mundo exterior temporal.

4.6 rendimiento escolar

Los resultados académicos alcanzados por los alumnos sordos especialmente en lo que se refiere a la lectura y a las matemáticas, son inferiores a los alcanzados por sus compañeros oyentes. Este desnivel entre unos y otros resulta más acusado en la lectura. Teniendo todo ello serias consecuencias para el acceso al currículo escolar, a los contenidos culturales que le permitirán su incorporación al mundo social y laboral.

Aún así, la situación entre los niños sordos no se presenta del todo homogénea, ya que algunos niños sordos alcanzan mejores niveles de lectura que sus compañeros sordos, aquellos que tienen un buen lenguaje oral y aquellos que tienen padres sordos. Mientras que el primer caso es obvio la relación entre competencia en lenguaje oral y competencia en lectura, el segundo caso parece más difícil de interpretar. Algunos factores pueden ayudarnos a comprender estos datos:

- La sordera hereditaria conlleva una menor frecuencia de problemas asociados.
- Los hijos de padres sordos tienen la ventaja de contar con el lenguaje de signos desde la infancia lo cual permitirá el desarrollo de una competencia lingüística sobre la que fundamentar el aprendizaje de la lectoescritura.

También es importante tener en cuenta que los padres sordos aceptarán de mejor forma la sordera de su hijo.

4.7. Programas de detección

Es posible señalar tres tipos de lenguaje por los cuales el niño sordo se comunica y con ello llega a la socialización e integración de él mismo en la escuela y en la sociedad.

Estos lenguajes son tres principalmente, los cuales tienen diversas formas de comunicación:

- Lenguajes orales: Dentro de ellos podemos destacar las distintas formas de comunicación, que son:
 - Lenguajes orales puros: que a su vez pueden ser:
 - Audioral unisensorial: el cual se basa sólo en el entrenamiento auditivo, es decir, intenta la comprensión del lenguaje sólo por vía oral, esto quiere decir a través de la lectura de labios.
 - Método verbotonal de Guberina.
 - Audioral multisensorial: utiliza la audición y la percepción visual del habla a través de la lectura labial así como otras modalidades sensoriales (tactos, vibraciones...). Este no emplea signos manuales.
 - Lenguajes orales moc:
 - Es oral porque su objetivo es la adquisición del lenguaje oral y complemento porque utiliza la palabra complementada para completar a la lectura labial.

Está basado en Kinemas sin contenido lingüístico.

- Lenguajes orales con dactilología:

- El habla se acompaña de deletreo manual.
- Presenta gran dificultad para sincronizar los movimientos de la mano al ritmo del habla.
- Método Rochester.
- Lenguajes gestuales: Es un lenguaje que tiene exclusivamente como instrumento el gesto, con lo cual prescinde de la palabra hablada como medio comunicativo.

Puede ser:

- Lenguaje de signos:

Este lenguaje, es el sistema más utilizado por la comunidad de sordos. No es lenguaje fijo y estable, se modifica igual que el lenguaje oral, y tampoco es universal. Tiene su propia estructura, gramática y sintaxis diferente al lenguaje oral.

De un modo general se puede afirmar que la adquisición y desarrollo del lenguaje oral por parte del niño oyente.

Los niños sordos hijos de padres sordos que adquieren este lenguaje como su lengua materna pasan por las mismas etapas evolutivas que el niño oyente que adquiere el lenguaje oral

Un estudio de investigación, señala que estos niños durante su primer año de vida entienden muchos signos aunque sólo produzcan unos pocos, y que poco a poco van produciendo más y más signos.

Teniendo como referente el trabajo de Marchesi y colaboraciones y colaboradores, se mantiene que los niños sordos con lenguaje de signos desarrollan un lenguaje plurifuncional a la misma edad que lo hacen los niños oyentes.

Las madres sordas con sus hijos sordos comparten las reglas de la conversación y el diálogo, comparten situaciones pasadas–presentes–futuras, y lo que es más importante, se comparte el deseo de comunicar porque se dispone de la herramienta.

La adquisición y desarrollo del lenguaje de los signos pasa por las mismas etapas evolutivas que el lenguaje oral; los niños que reciben este lenguaje en edades tempranas manifiestan un desarrollo lingüístico, cognitivo y social superior al resto de los niños sordos.

El niño sordo no tiene problemas de comunicación, siempre que disponga de un código útil que le permita interactuar con su medio y desarrollar progresivamente la capacidad de representar y planificar.

En el desarrollo del niño sordo, la sordera no afecta exclusivamente al desarrollo del área comunicativo–lingüística, sino a todo el desarrollo de forma global. Todas las áreas del desarrollo están interrelacionadas y se influyen mutuamente. Si un niño sordo no dispone de un código que le permita comunicar y representar la realidad, su desarrollo cognitivo se verá afectado.

El lenguaje de signos presenta ventajas derivadas del hecho de ser un sistema de comunicación natural para facilitar la enseñanza al niño sordo con marcada pérdida auditiva.

El lenguaje se signos en la educación de los sordos profundos es utilizado en edades tempranas, parece tener, según algunos estudios, una continuación natural de los gestos primitivos que todos los niños utilizan en los primeros meses.

El lenguaje de signos cumple una importante función en los primeros años de vida, sirviendo de soporte comunicativo entre el niño y los padres en los primeros años de vida, utilizando el mismo como lenguaje interior y como base de los procesos cognitivos del niño sordo profundo.

- **Dactilología:**

Es una escritura en el espacio, cada movimiento de las manos representa una letra del alfabeto, para formar palabras, frases u oraciones. No es utilizada de manera exclusiva

- Lenguajes mixtos (sistemas complementarios de comunicación oral):
- Comunicación bimodal:

Intenta poner en manos del niño y de sus padres un sistema que se pueda aplicar en edades tempranas, próximo al lenguaje natural de los sordos y fácil de aprender por los padres.

Se basa en la traducción simultánea de la lengua oral a través de signos.

El vocabulario correspondería al lenguaje de signos y la estructura al lenguaje oral.

Monfort atribuye al bimodal un carácter aumentativo y alternativo.

La comunicación bimodal, término acuñado por Schlesinger, 1978 se refiere al uso simultáneo del idioma oral y la lengua de los signos de la comunidad sorda

Los sistemas bimodales, consisten en la utilización simultánea de palabras y signos. Es importante no confundirlos con el lenguaje de signos, ya que este último es un lenguaje con una gramática independiente del lenguaje oral, pero el mensaje se le expresa de dos maneras: con palabras y con signos. Tiene pues, dos canales informativos para entender el mensaje.

Estudios e investigaciones, Marchesi y colaboradores, y otros defienden que los niños sordos con comunicación bimodal mostraron un desarrollo comunicativo mejor que los niños exclusivamente oralizados, lo cual nos indica que dicho sistema puede ayudar a mejorar los niveles comunicativos de los niños sordos.

El sistema cumple con dos objetivos para los que fue creado: mejorar la comunicación entre sordos y oyentes y favorecer el aprendizaje del lenguaje oral.

Parece estar relativamente claro que los niños sordos que reciben desde pequeños comunicación bimodal están en mejores condiciones lingüísticas y cognitivas que los niños oralizados exclusivamente, las interacciones de los padres con sus hijos sordos son mejores, más ricas y afectivamente estables. Pero los datos también señalan que estos niños sordos están en peores condiciones que los niños que reciben el lenguaje de signos como primer lenguaje.

Aplicaciones del sistema bimodal

La aplicación de la comunicación bimodal puede perseguir diversos objetivos, lo que a su vez determinará en cada caso el carácter aumentativo o alternativo de dicho sistema.

Puede ser utilizado como verdadero sistema de comunicación en sustitución al lenguaje oral. Mantiene características de secuenciación y ordenación propias de las estructuras sintácticas básicas de idioma oral.

- Permite proporcionar al sujeto un input verbal más fácil de percibir. Será más fácil que la simple lectura labial o que el tratamiento puramente acústico.

- Permite aumentar la eficacia comunicativa del sujeto cuando su habla no ha alcanzado todavía el nivel de inteligibilidad suficiente. Consecuentemente aumentarán también el número de interacciones espontáneas favoreciendo indirectamente.
- En sujetos con problemas de evolución, el apoyo gestual puede ayudar a la producción verbal de palabras o a la construcción de enunciados estructurales.

Ventajas del sistema bimodal

Las ventajas de la comunicación bimodal se plantea principalmente en el campo de los sujetos no-verbales, donde existen otros sistemas posibles basados en elementos gráficos dispuestos en tableros de comunicación

La comunicación bi-modal, como cualquier forma de comunicación gestual presenta ventajas e inconvenientes.

Las principales ventajas son:

- Mayor naturalidad de uso: recurrir al gesto para comunicarse es algo totalmente espontáneo en el ser humano.
- Disponibilidad: al no depender de ningún apoyo externo, puede utilizarse en cualquier circunstancia de la vida.
- Menos necesidad en cuanto a requisitos cognitivos y perceptivos: los elementos más sencillos de la comunicación bi-modal pueden ser aprendidos con un nivel mental correspondiente a los 12 meses.
- Requiere una cierta capacidad de control motor y psico-motor para realizar los gestos, aunque no es imprescindible la total normalidad.
- Requiere su aprendizaje por parte del interlocutor, lo que limita las posibilidades del sujeto para interactuar con otras personas.

El análisis de las ventajas e inconvenientes debe hacerse en función de cada sujeto.

• Comunicación total:

Es una filosofía de la comunicación. Pretende englobar todos los sistemas conocidos: entrenamiento auditivo, LLF, LPC, dactilografía, lenguaje de signos, entrenamiento en articulación...

Su objetivo es utilizar todos los medios disponibles para que el niño sordo se comunique y si es posible que llegue al pleno desarrollo del lenguaje oral.

• Palabra complementada o cued-seech:

Este sistema, difundido en los últimos años en nuestro país fundamentalmente por Santiago Torres, es un complemento visual a la lectura labial, eliminando las posibles confusiones que, debido al punto de articulación, pueden producirse, tanto porque los distintos fonemas tienen el mismo punto de articulación, como porque algunos fonemas son invisibles

El empleo de la PC, siempre que sea consistente y se viva con una actitud positiva, ayuda al niño sordo a mejorar la comprensión verbal del que habla. Según estudios, dicho sistema parece jugar un papel importante en los procesos de lectura. Son especialmente interesantes las investigaciones de Alegría. Lo que no da la Palabra Complementaria a los niños sordos es la posibilidad de comunicación entre ellos.

Independientemente del método oralizante seguido, el niño sordo, debe de ser un buen labiolector.

RELACIÓN DE LA LECTURA LABIO-FACIAL CON EL GRADO DE PÉRDIDA AUDITIVA	
GRADO DE PERDIDA	PAPEL DE LA LLF
Pérdida inferior a 40 Db.	Simple apoyo
Pérdida entre 40 y 70 Db.	Complemento útil
Pérdida entre 70 y 90 Db.	Complemento indispensable
Pérdida superior a 90 Db.	Complemento imprescindible

Tomado de la LLF: papel singular en la educación del def. auditivo. Cfr. Jáudenes, C, o.c.

Limitaciones de la lectura labiofacial

- Su principal limitación está en que no todos los fonemas son visibles en los labios, y entre los que se ven, no siempre se da distinción clara entre ellos.
- Sólo se leen en los labios las palabras que ya se conocen. Dependerá por tanto del vocabulario que tenga el sordo, que suele ser inferior al que domina el oyente en igualdad de condiciones.

Factores relacionados con la lectura labiofacial

- Se puede hablar con correlación positiva entre la inteligencia y lectura labiofacial.
- Hay correlación positiva entre vocabulario, morfosintaxis y lectura labiofacial.
- La sordera poslocutiva favorece la lectura labiofacial.
- Hay correlación positiva entre mayores restos auditivos y mejor labiofacial
- Hay correlación positiva entre buena estimulación temprana y lectura labiofacial.

La escritura como refuerzo

La intervención logopédica de corte oralista ha insistido en la escritura, con frecuencia, apoyándose en la imagen clara y concreta que da de la palabra, en contra de lo que ocurre con la imagen articulada que son ambiguas. El procedimiento de la palabra oída es simultáneo, en lo que a las sílabas se refiere, la palabra escrita es un proceso diacrónico sucesivo, o sea, escribimos letra a letra pero no oímos fonema tras fonema.

Ahora bien, la escritura no aporta el sustrato sonoro o motor del habla. Nos encontramos en una pura asociación de signos, de formas escritas y de objetos del entorno.

Funciones de la lectura labiofacial.

- En la medida en que contribuye a ver en los labios el habla, en esa medida, y no más, hace posible la comunicación.
- En la medida en que pone al sordo en contacto con el lenguaje hablado, en esa medida funciona como canal adecuado de desarrollo lingüístico.
- Contribuye a mejorar la articulación por imitación de los movimientos labiales del interlocutor.

5. INTEGRACION

5.1 Concepto de integración y niveles.

A partir de los años 60, ha surgido en diferentes países un profundo y constante impulso a abordar la educación de los alumnos con necesidades especiales en el marco de la escuela ordinaria, superando de esta forma la visión de la educación especial como algo sinónimo de escuelas especiales separadas.

En 1974 Birch define la integración escolar como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños en base a sus necesidades de aprendizaje.

Más tarde en 1985 Kautman define la integración en un marco educativo como referida a la integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso programador evolutivo e individualmente determinado. Esa integración requerirá una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial y el personal administrativo, instructor y auxiliar.

La NARC (National Association of Retarded Citizens, USA) dice al respecto la integración es una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases, que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la masiva integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada normal.

La integración es más bien un proceso dinámico y cambiante, que puede variar de un lugar a otro y que puede adaptar estilos diversos en su organización y en su realización.

Estas formas distintas de concretar la integración deben de ser elegidas en función de las características de alumno y de las posibilidades que ofrece la organización educativa y pueden ir cambiando en la medida en que estas características van modificándose.

En España, mayoría de los niños sordos han estado escolarizados en centros o aulas de educación especial, en donde las actividades comunes con compañeros eran reducidas.

La legislación, no obstante, está empezando a cambiar, impulsada por la reciente legislación y por la mayor conciencia por parte de maestros y padres de las posibilidades de la integración. La ley de Integración Social de Minusválidos, aprobada en 1982, señala que se tenderá a escolarizar a los alumnos con alguna deficiencia dentro de la escuela ordinaria. El Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985, concretó este objetivo, e incluyó en su articulado un programa de actuación que permitiera a lo largo de los próximos ocho años, integrar del 50% al 70% de los alumnos con deficiencias. La realización de este plan está basada en tres puntos principales:

- * Garantía de atención temprana gratuita para favorecer la integración.

- * Selección de escuelas de integración que escolaricen un máximo de dos alumnos con deficiencias en primero de preescolar y primero de EGB y continúen después año tras año en los cursos sucesivos. Estas escuelas deben decidir voluntariamente, tanto profesores como padres, participar en el proyecto de integración.

- * Formación permanente del profesorado que participe en este proyecto.

La integración de deficientes auditivos en escuelas ordinarias ya se había iniciado con Grase en Baviera en 1821 y en 1836 en Francia con Polandet, donde de 1848 a 1858 funcionaron diez escuelas integradas con la aprobación oficial. En torno a 1960–1970, la integración escolar del niño sordo recobra actualidad en diferentes países.

En 1975 un grupo de padres de niños deficientes auditivos se constituyen en asociación que llaman Entender y Hablar, y surge el Centro de Apoyo, contando con el primer centro de oyentes, dispuesto a colaborar en el proyecto igualmente en la experiencia.

Los objetivos que se plantearon como punto de partida fueron:

- a) El niño sordo está llamado a vivir en una sociedad de oyentes, por lo que desde pequeño debe asumir su deficiencia, normalizar su vida y descubrir los mecanismos que debe utilizar para superarla.
- b) Dentro de una orientación de desarrollo pleno de las posibilidades de comunicación del individuo, el niño sordo no debe desconectarse de su entorno natural tanto a nivel familiar como escolar y ambiental.

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DEL CENTRO ENTENDER Y HABLAR.

- Se considera como objetivo fundamental la formación global de la personalidad y de las capacidades del niño.
- El objetivo pedagógico es la adquisición de un lenguaje oral funcional, utilizando para tal fin todos los medios que le sean eficaces: lectura labial, lecto-escritura, comunicación bimodal...
- El desarrollo del habla se fundamenta en los principios básicos del método verbo-tonal, de aprovechamiento de los restos auditivos óptimos, las técnicas de ritmo corporal y musical.

A nivel organizativo se considera básica la coordinación entre el grupo de profesionales de apoyo, profesor, padres y equipo interdisciplinar que realiza el diagnóstico y seguimiento del disminuido auditivo.

La evaluación de experiencia realizada tanto por el profesor de apoyo como por el profesor tutor, padres e incluso los propios alumnos nos ponen de manifiesto que la integración del desarrollo auditivo, es mas si se dan una serie de condiciones:

- Ausencia de trastornos asociados.
- Educación precoz del disminuido.
- Espíritu de colaboración en los profesores de clase ordinaria.
- Estructura flexible del centro ordinario.
- Participación activa de la familia.
- Preparación del grupo de apoyo.

El planteamiento desde la escuela para que se den estas condiciones requiere un estilo de trabajo por parte de cuantos intervienen en tarea educativa que está básicamente en función de intereses de alumnos y desarrollo de maximización de sus capacidades.

La presencia física del alumno con algún tipo de deficiencia en el aula de integración, no determina automáticamente que se produzca una buena relación con sus compañeros. Es necesario plantear situaciones, experiencias, actividades, etc... que favorezcan la interacción, la comprensión mutua y la colaboración entre unos y otros. El papel del maestro es enormemente importante para crear este ambiente educativo de cooperación.

Para que se dé una integración satisfactoria del niño sordo se deben dar una serie de condiciones escolares, también es importante destacar que el alumno sordo puede crear dificultades en su estabilidad emocional y en la interacción social.

El profesor de apoyo tiene un papel muy importante en la integración, su tarea consistirá en proporcionar a los alumnos con necesidades educativas especiales el refuerzo educativo necesario para concluir con éxito su proceso educativo.

5.1 Niveles de integración.

El informe Warnock, creado en 1973 para el estudio de la educación especial, distingue tres formas principales de integración, física, social y funcional. La integración física se produce cuando las clases o unidades de educación especial se han construido en el mismo lugar que la escuela ordinaria para continuar manteniendo una organización independiente, si bien pueden compartir algunos lugares como el patio o el comedor. La integración social supone la existencia de unidades o clases especiales en la escuela ordinaria, realizando los alumnos en ellas escolarizados algunas actividades comunes con el resto de sus compañeros, como juegos y actividades extra-escolares. Finalmente la integración funcional es considerada como la forma mas completa de integración en la que los alumnos con necesidades especiales participan a tiempo parcial o completo en las aulas normales y se incorporan como uno más en la dinámica propia de la escuela.

El análisis realizado por Sorder (1980), es más completo, aunque su esquema es muy semejante al que acaba de ser expuesto. Sorder distingue cuatro formas de integración, física, funcional, social y comunicativa. Cada una de ellas supone una mayor aproximación entre el grupo de alumnos con necesidades especiales y el grupo de alumnos sin ellas. Mientras que la integración física y social coinciden con la física y funcional del informe Warnock, la denominada funcional aporta una mayor elaboración y diferenciación, y es definida como la progresiva reducción de la distancia funcional en la utilización conjunta de los recursos educativos. Existirían tres niveles:

- 1) Utilización compartida, se comparten los mismos medios pero en horarios diferentes.
- 2) Utilización simultánea, en el mismo momento pero de forma separada.
- 3) Cooperación, los recursos se utilizan al mismo tiempo y con objetivos educativos comunes.

La integración comunitaria es la que se produce en la sociedad una vez que se deja la escuela. La integración educativa debe valorarse no sólo en sí misma, teniendo en cuenta si posibilita el desarrollo personal y social del niño con necesidades especiales, sino también, si favorece la integración en la sociedad durante la juventud y la edad adulta. Es preciso tener en cuenta que el proceso de integración depende en una pequeña parte de las posibilidades del sujeto y en una gran parte de la adaptación de las instituciones a esas posibilidades.

Desde otra perspectiva, se han planteado también diferentes grados o niveles en el proceso de integración de los alumnos con necesidades especiales. El sistema en cascada descrito por Deno (1970).

A partir de estos modelos puede comprenderse más fácil que la integración educativa no es una decisión de todo o nada, sino que es un proceso con varios niveles, a través del cual se pretende que el sistema educativo tenga los medios adecuados para responder a las necesidades de los alumnos. Proceso educativo que debe permitir que el alumno reciba distinta atención cuando vayan cambiando sus problemas de desarrollo y aprendizaje. El nivel de integración más adecuado es aquel que mejor favorece en su momento determinado el desarrollo personal, intelectual y social de cada alumno, una escuela abierta a la integración de alumnos con necesidades especiales debe por tanto ser enormemente flexible.

5.2 Integración según la LOGSE.

La LOGSE, es una ley que viene a cambiar el sistema educativo español anclado en la Ley Moyano de 1857. Surgió pues para dotar al país de un sistema educativo más justo, más eficaz y más en consonancia con las

necesidades y aspiraciones de la época.

Los objetivos principales de esta ley:

- * Ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas.
- * Hacer partícipe de la educación a toda la población española.
- * Completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo.
- * Establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al mismo tiempo que posibilite la educación permanente.
- * Mejorar el rendimiento y la calidad del sistema educativo mediante la formación y perfeccionamiento continuo del profesorado.

Esta ley trata de intensificar la eficacia del sistema educativo para lo cual se vela como necesario:

- * Revisar los contenidos educativos, orientándolos más hacia aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo.
- * Evaluar cuidadosamente el rendimiento escolar y crear servicios de orientación, personal, académica y profesional.
- * Racionalizar los múltiples aspectos del proceso educativo.
- * Establecer una educación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo.

Esta ley establece los siguientes niveles:

*Tres niveles no universitarios:

–Educación preescolar.

–Educación general básica.

–Enseñanzas medias con dos vertientes: Bachillerato unificado y polivalente, y formación profesional.

*Nivel universitario.

Características:

- * Declara la EGB obligatoria y gratuita.
- * Establece el sistema de evaluación continua y la promoción automática de los alumnos del EGB.
- * No obliga la separación de sexos, haciéndose posible la coeducación.
- * La EGB se organiza en etapas (primera y segunda) y, posteriormente, en ciclos (inicial, medio y superior).

- * El EGB se cursa durante ocho años (los comprendidos entre os seis y los catorce años), pudiendo prolongarse dos años más para quienes no consigan superar los objetivos de los ocho cursos.
- * Se establecen objetivos mínimos para cada uno de los ciclos de EGB.
- * al término de la EGB los alumnos pueden obtener el título de Graduado Escolar (si han superado los objetivos de los ocho cursos) o el Certificado de Escolaridad (si no han superado dichos objetivos).
- * El título de Graduado Escolar permite continuar estudios de Bachillerato y de FP. El Certificado de Escolaridad sólo permite continuar estudios de FP.
- * Se modifica el plan de estudios de las Escuelas Universitarias de Magisterio. Los maestros reciben la denominación de profesores de EGB.
- * Se potencia la atención a los alumnos con n.e.e., tanto en la EGB como en la FP de primer grado.
- * El BUP consta de tres cursos, al cabo de los cuales se obtiene el título de Bachiller si se han superado todos los objetivos.
- * Se organiza un curso de orientación universitaria, COU, que deben realizar los alumnos que deseen continuar estudios universitarios.
- * Los estudios de BUP y COU se realizan en los Institutos de Bachillerato.
- * Se establecen unas pruebas selectivas para el ingreso en la Universidad (selectividad).
- * La FP se organiza en dos: de primer grado y de segundo grado.
- * La FP se cursa en los Institutos de FP.
- * La FP de primer grado es obligatoria y gratuita para quienes no siguen estudios de Bachillerato, consta de dos cursos, al término de los cuales se puede obtener el título de Técnico Auxiliar (si se superan los estudios) o el Certificado de Escolaridad (si no se superan los estudios).
- * La FP de segundo grado consta de tres cursos, cuya superación lleva a la obtención del título de Técnico Especialista.
- * Se establece la posibilidad de que el alumno cambie de estudios y pase de Bachillerato a FP y viceversa, según las oportunas convalidaciones.
- * Se potencia la educación a distancia, por lo que se crea el CENEBA (Centro Nacional de Educación Básica a Distancia) y la UNED (Universidad Nacional a Distancia).

Funciones:

- 1-Colaborar en la mejora de la práctica docente y el funcionamiento de los centros y en los procesos de renovación educativa.
- 2-Participar en la evaluación del sistema educativo.
- 3-Velar por el cumplimiento de las leyes, reglamento y demás disposiciones generales.

4-Asesorar e informar a los distintos sectores de la Comunidad Educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

A) ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL.

En España, la escolarización en Educación Especial está regulada por la Ley de Integración Social de los Minusválidos (L. I.S. M. I.) y por el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial.

Después las oportunas órdenes y circulares que emiten tanto el MEC como las distintas comunidades autónomas, para desarrollar el Real Decreto, también hacen alusión a aspectos relacionados con la escolarización.

El artículo nº2 de Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial específica, en lo referente a las modalidades de escolarización los siguiente:

...para que los alumnos disminuidos o inadaptados puedan llevar a cabo su proceso educativo en los centros ordinarios del sistema escolar en el régimen de mayor integración posible, o en los centros o unidades de Educación Especial.

La escolarización en centros o unidades específicos de Educación Especial sólo se llevará a cabo cuando, por la gravedad, características o circunstancias de su disminución o inadaptación, el alumno requiera apoyos o adaptaciones distintos o de mayor grado a los que podrían proporcionársele en los centros ordinarios y durará únicamente el tiempo que la disminución o inadaptación haga posible la integración.

Por último la LOGSE especifica:

La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración. (Art.37.3).

En resumen, nuestro sistema educativo ofrece en la actualidad diversas modalidades de escolarización para los alumnos con necesidades educativas especiales: centros de integración, aulas de educación especial en centros ordinarios y centros de educación especial.

B) CRITERIOS DE ESCOLARIZACIÓN.

Es interesante saber a quién corresponde determinar qué niños son sujetos de atención especial, y eso lo encontramos legalmente en el artículo 24 de la L.I.S.M.I.

La escolarización de los niños disminuidos o inadaptados en régimen de integración (...)Se determinará por la autoridad educativa correspondiente, en base al dictamen del equipo de profesionales a que se refiere el artículo 3º y previa audiencia de los padres o tutores de aquellos.

Este tipo de profesionales a que se refiere son los EEMM.s, S.O.E.V. sobre los correspondientes a cada comunidad autónoma (E.P.O.E.S, S.P.E.S...).

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (pág 168), especifica:

La decisión sobre el centro escolar al cual se orientará un determinado alumno debe adaptarse en base a la valoración psicopedagógica que determina la propuesta curricular, la cual, para su implementación, exige el servicio de unos determinados servicios y apoyos. En esta decisión deben influir también las características familiares y las posibilidades del medio....

El M.E.C, en Octubre de 1987, envió una circular sobre la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales:

1-La modalidad educativa elegida para el alumno debe ser aquella en la que:

*Se favorezca una integración social positiva.

*Se propicie el máximo desarrollo de sus capacidades.

*Su participación en las actividades curriculares del grupo alcance su mayor grado.

*Su edad no se distancia excesivamente de la del grupo a que se incorpora.

2-Los tipos y grados de deficiencias que se indican para cada modalidad educativa son:

a)Centros de integración:

–Sensorial en todos sus grados.

–Motórica ligera y media.

–Mental ligera y media.

–Problemas no graves de personalidad.

b)Aulas de educación especial en centros ordinarios:

–Mental media, que puede estar asociada con diferencias sensoriales o motóricas ligeras.

–Motórica media, que puede estar asociada a mental ligera o sensorial.

–Deficiencia sensorial severa y/o profunda, que puede estar asociada a mental o motórica ligera.

c)Centros de Educación Especial.

–Deficiencia mental severa y profunda.

–Deficiencia motórica muy grave con deficiencia mental media, severa o profunda.

–Deficiencia sensorial muy grave con deficiencia mental media, severa o profunda.

–Autismo.

–Problemas graves personalidad.

3-La escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales está sujeta a revisión anual. Al final de cada curso, estos alumnos deberán de ser evaluados considerándose entonces la posibilidad de un cambio de modalidad educativa. En ningún caso se modificará esta modalidad dentro del curso escolar.

C) EL AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y EL AULA DE APOYO.

Una de las modalidades de escolarización para los niños y niñas con necesidades educativas especiales la

constituyen el aula o unidad de Educación Especial en centros ordinarios.

Su funcionamiento es como aulas de tiempo completo, con un grupo de alumnos aparte, bajo la responsabilidad de un profesor, y como aulas de apoyo, de tiempo parcial, sin grupo propio y atendiendo a alumnos que continúan en el grupo y aula ordinaria.

Hoy se coincide en afirmar que es preferible que el aula de Educación Especial funcione de forma abierta y flexible.

1- Condiciones acerca del aula de Educación Especial.

Las aulas especiales distan mucho de haber constituido un éxito, no han cumplido apenas los objetivos para los que fueran creadas. Las aulas especiales son promovidas para que a ellas puedan acudir alumnos de centros específicos, y son diseñadas, en principio, como aulas de tiempo completo, porque representan el primer paso de aproximación a una educación especial integrada.

En la práctica no funcionan así, sino que se utilizan para sacar del aula ordinaria a escolares que estaban dentro y colocarlos aparte, todo el tiempo, en un curso especial y en un aula segregada.

Ello crea un clima de poca o nula colaboración y coordinación entre el profesorado y, consecuentemente, un cierto aislamiento y frustración en el profesional responsable del aula.

Por último, el estado físico de las aulas, o su ubicación dentro del colegio, o el material y recursos de que disponían, no eran factores que ayudaran, precisamente, a conseguir resultados positivos.

En el caso de las aulas de Educación Especial, ha mejorado su organización y funcionamiento merced a factores, tales como :

- Mayor atención y apoyo al profesor y/o alumnos por parte de los Servicios de Apoyo externo a la escuela y/o pro el Departamento de Orientación del centro.
- Criterios más claros y racionales sobre los alumnos que deben recibir una atención especial.
- Mejor nivel de relación y coordinación entre el profesor del aula especial y los demás compañeros.
- Mejoras en cuanto al espacio físico del aula, instalaciones, ubicación...
- Aumento importante en cuanto a recursos y material.
- Aumento del número de profesores especialistas.
- El profesor tiene más claras sus funciones y sabe cuál es su cometido, siendo la unidad de Educación Especial una más dentro del colegio, con la misma importancia, al menos que las restantes.

2- Aulas de Apoyo.

Al exponer en el punto anterior los factores que han ayudado a potenciar y mejorar las aulas especiales, nos ha quedado uno importante: la reconversión de una mayoría de estas aulas, desde posiciones de segregación, cerradas, con un grupo de niños de forma permanente, a posiciones de integración, abiertas, con un grupo de niños de forma esporádica. De esta manera, el aula especial ha pasado a ser aula de apoyo.

Algunas de las características que deben reunir las aulas de apoyo o unidades de apoyo a la integración,

serían:

- Su funcionamiento podría ser muy diverso.
- Entenderlas como salas de recursos.
- Han de ser laboratorios de investigación del centro escolar.
- Deben contar con los apoyos necesarios.
- Deben poseer el material necesario para reeducación.

En cuanto a las modalidades de funcionamiento, podemos indicar las siguientes:

- a) El alumno integrado, situado en el aula ordinaria, acude, ya sea de forma periódica ya ocasionalmente, al aula de apoyo.
- b) El apoyo lo pueden recibir los alumnos sin abandonar el aula ordinaria.

Esta forma de actuación en la que el profesor de apoyo trabaja conjuntamente con el profesor tutor dentro del aula, es la que ha demostrado tener mas éxito.

3-Profesor de Apoyo a la Integración.

a) El Profesor de Apoyo a la Integración es el que presta su atención profesional a aquellos alumnos con necesidades especiales y que están integrados en aulas ordinarias.

Su tarea primordial consistirá en proporcionar a dichos alumnos el refuerzo pedagógico necesario para la conclusión con éxito de su proceso educativo.

Esta tarea podrá ser ejercida dentro y/o fuera del aula, directamente al alumno, al profesor y/o ambos.

b) Las funciones del Profesorado de Apoyo serán:

- La elaboración de programas generales adaptados.
- El seguimiento de esos programas en cada uno de los alumnos.
- La realización de los aspectos concretos de los programas que requieran una atención individualizada o en pequeño grupo, dentro o fuera del aula.
- La orientación a los profesores tutores de los alumnos atendidos en lo que se refiere al tratamiento educativo concreto de dichos alumnos.
- La elaboración de material didáctico.
- La colaboración con el profesor tutor del aula en la orientación a los padres de los alumnos que atiendan.
- Servir de nexo y elemento coordinador entre los Equipos de Apoyo del sector y el centro escolar.

El Profesor de Apoyo a la Integración podrá prestar sus servicios con carácter fijo en su centro, o con carácter itinerante en los centros que se le encomienden.

A) Relación Profesor de Apoyo y Profesor Tutor.

Debe existir una relación y comunicación permanente entre ambos profesionales:

–Cooperación en la elaboración de las adaptaciones curriculares de los niños integrados. Es interesante llegar al convencimiento de la necesidad de programar conjuntamente todo el plan del curso, para que el niño con necesidades especiales pueda participar en la dinámica general de la clase.

–El seguimiento de los programas de los niños integrados.

B) Relación Profesor de Apoyo y centro escolar.

Aparece el Profesor de Apoyo como la persona que debe dinamizar en el centro todo el proceso de integración.

Aportar sus experiencias y conocimientos en el momento de elaborar un Proyecto del centro que contemple a los alumnos/as con necesidades educativas especiales.

C) Relación Profesor de Apoyo y equipos indisciplinarios.

El Profesor de Apoyo es precisamente el que sirve como elemento coordinador entre los equipos y el centro, estableciendo los continuos y oportunos contactos para resolver cuestiones como:

–Aclarar qué niños son sujetos de integración y en qué aula se van a integrar.

–Planificación conjunta de horarios con vistas al tratamiento de logopedia, rehabilitación física, estimulación, etc.

–Recibir información de los equipos para continuar en el aula el trabajo que se ha realizado individualmente con los niños.

–Estudiar conjuntamente las estrategias didácticas más apropiadas a las necesidades de cada niño.

–Elaboración conjunta de programas de adaptaciones curriculares u otros más específicos, como de atención o estimulación.

–Otras cuestiones de tipo metodológico, organizativo, etc.

D) Relación Profesor de Apoyo y familia.

El Profesor de Apoyo debe colaborar con el profesor tutor en la orientación a los padres de los alumnos.

Se debe informar y entrenar a los padres, para poder realizar una labor adecuada con su hijo en el hogar y seguir en la misma línea de lo programado en la escuela.

D) NECESIDADES EDUCATIVAS Y CURRÍCULUM ESCOLAR.

El currículum escolar se convierte en el referente básico de la educación especial, como de la educación en general, aunque no entendido como un conjunto de conocimientos, destrezas, valores y normas de comportamiento que deben ser transmitidos por la escuela a los niños y jóvenes, sino como el conjunto de experiencias que la escuela como institución pone al servicio de los escolares con el fin de potenciar su desarrollo integral.

Desde la perspectiva claramente educativa y funcional que introduce el concepto de necesidades especiales, la atención pasa a centrarse en los diferentes tipos de ayudas pedagógicas extraordinarias, que un alumno dado o grupo de alumnos precisan para favorecer su acceso a los objetivos generales de la educación, lo que da pie a la distinción entre dos tipos fundamentales de necesidades: las de adaptación y las de dotación de servicios complementarios que hagan posible el acceso de aquel o aquellos alumnos al currículum escolar.

En este contexto, el principio general de concreción progresiva del currículum que se consagra en nuestro Sistema Educativo en la LOGSE, aparece como la primera de las medidas de que se dota la escuela para enfrentar adecuadamente su respuesta a la diversidad de necesidades que presentan sus usuarios, pues en última instancia no se trata sino de ajustar su oferta a las peculiaridades de grupos cada vez más concretos.

1-Adaptaciones del currículum y PDI.

Las diferencias entre el modelo de educación especial y el aún vigente en la actualidad, en al mayoría de nuestras escuelas, son evidentes.

Ya no se entiende como una modalidad educativa diferente a la ordinaria, sino como el conjunto de recursos y medidas que el sistema pone a disposición de una respuesta adecuada a las necesidades educativas de todos los alumnos. Consecuentemente, la estrategia de respuesta a las n.e.e, deja de consistir en la elaboración de un currículum alternativo o especial, a medida del hándicap del alumno, se plantea, por el contrario con la adecuación progresiva del currículum ordinario.

La expresión PDI englobaría tanto los planes educativos individualizados en la concepción interactiva e integradora que venimos comentando en estas páginas, que pone el acento básicamente en la respuesta educativa.

Importa sobre todo la relación entre la situación del alumno (más su competencia y su hándicap) y aquel currículum general preparado para el conjunto de los niños/as de su edad, que deberá ser ajustado o adaptado poco a poco siguiendo el principio de normalización hasta encontrar la respuesta más eficaz a las necesidades del alumno.

Es posible distinguir distintos tipos de currículum atendiendo al grado de modificaciones que se introducen en la planificación prevista con carácter general.

2-Adaptaciones curriculares, proyecto de centro y programación de aula.

Las adaptaciones curriculares son, ante todo, un procedimiento de ajuste paulatino de la respuesta educativa, que podrá desembocar o no, según el caso, en un programa individual.

Consecuentemente, frente a las n.e.e. no se trataría ya de elaborar programas alternativos al general, se propone que la estrategia debe consistir en introducir medidas capaces de flexibilizar el currículum ordinario en sus niveles de concreción 2ºy 3º, es decir, en el proyecto de centro y en la programación de aula.

Sólo en la medida en que estas adaptaciones en ambos niveles de concreción curricular sean incapaces de responder con efectividad a las necesidades específicas del chico/a, se procedería a elaborar planes verdaderamente individuales.

3-Aspectos alternativos al currículum del centro.

Las medidas adoptadas en el proyecto curricular del centro tienen básicamente un carácter facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje capaces de integrar la diversidad.

Desde un punto de vista práctico, todo parece indicar que las medidas en este nivel de concreción son especialmente relevantes las decisiones específicas que afectan a la organización escolar y a la normalización de los servicios de orientación y tutoría.

También la toma de decisiones a seguir en la identificación, valoración y organización de la respuesta ante las necesidades educativas especiales.

4- Aspectos relativos al currículum de aula.

Apunta hacia una programación de aula más basada en tres grandes estrategias didácticas que en actividades puntuales, los talleres, los proyectos de investigación y los programas específicos, como recurso necesario para hacer posible la participación real del alumno con necesidades educativas especiales. en el currículum de su grupo de referencia.

Parecen también importantes aquéllas que recaen sobre la organización temporal y la coordinación intra-ciclo.

- Adaptaciones individuales del curriculum (ACIs)

1.- Se produce un desplazamiento significativo en la responsabilidad de la toma de decisiones, ya no recae en expertos externos como es lo habitual en una concepción tecnocrática del currículum y de la educación especial. En la medida en que no se trata de elaborar programas especiales frente a la deficiencia, sino de ajustar la ayuda pedagógica al alumno mediante la adecuación paulatina del currículum ordinario, son los propios equipos docente los agentes directos de la decisión. Ello, evidentemente, sin detrimento de la posible participación y del acuerdo explícito de los padres, equipo directivo e inspección técnica, por cuanto una ACI supone modificar los planes previstos en el centro y ratificados por los órganos competentes.

2.- Se produce una profunda reorientación de los procesos conducentes a la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales, pues se pasa de poner el acento en una evaluación cuantitativa e interesada ante todo en determinar los posibles déficits, a otra de carácter más cualitativo y dinámico, en donde lo esencial es obtener y juzgar información relevante para la toma de decisiones curriculares, lo que requiere identificar funcionalmente las necesidades educativas del niño y las ayudas pedagógicas de todo tipo capaces de satisfacerlas de modo adecuado.

3.- Varía de forma sensible el modo en que se lleva a cabo la elaboración de la propuesta curricular resultante de todo lo anterior, y no sólo en lo que atañe a la organización de trabajo de tipo cooperativo, sino especialmente en cuanto a lo que podríamos denominar referencia básica de la propuesta (el currículum ordinario) y a los criterios de actuación.

La elaboración de una ACI no es una respuesta automática ante la detección de determinadas necesidades educativas especiales, sino el posible resultado final de un proceso adaptador en el que se conviene seguir cierto orden jerárquico.

ORGANIZACIÓN

ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS NATURALES

1.- Seleccionar las alternativas que sean más integradoras y más normalizados frente a las demás.

2.- Los recursos que se utilicen, sean materiales o personales deben tener un sentido concreto y contar con un plan de inicio y de fin del recurso de forma que se pueda controlar su utilización.

3.- Cuando se da la intervención de diferentes personal hay que planificar con detalle el papel de cada una de ellas. Una forma de realizar esta planificación es responder a las cuestiones planteadas en el cuadro siguiente.

ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS PERSONALES	
Quien interviene	Tutor aula, otros profesores, orientador Profesor apoyo Otros especialistas
Con quien	Con todo el grupo Con un grupo de alumnos Con un alumno en concreto
Cuándo	Trabajo en grupos Trabajo individual
Dónde	Aula ordinaria, aula especial Otros espacios: patio, comedor
Para qué	Introducir nuevos aprendizajes Facilitar procesos de aprendizaje Facilitar iniciación al trabajo en grupo Servir de modelo a otro profesor indicándole cómo intervenir

ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO

1.- La disposición del espacio debe ajustarse al tipo de actividad y a las necesidades especiales que planteen los alumnos, para que todos puedan funcionar autónomamente.

2.- Tener un sitio reservado para la ubicación de equipamientos y materiales específicos.

3.- Utilizar la organización del espacio en el aula como un contenido de enseñanza-aprendizaje, fomentando la participación de los alumnos en dicha organización así como en la determinación de normas para utilizarlo.

Mobiliario y en los recursos didácticos

1.- Distribuir los materiales del aula de modo que puedan ser localizados con facilidad y que permitan el acceso a ellos de todos los alumnos.

2.- Seleccionar material para el aula que pueda ser utilizado por todos los alumnos

3.- Adaptar materiales de uso común.

4.- Variar los materiales a utilizar y el proceso a seguir en la realización de una actividad determinada para permitir que todos los alumnos puedan hacerla.

5.- Utilizar materiales diversos para trabajar un mismo contenido.

ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

APOYOS EN EL HORARIO	
Apoyos en el aula ordinaria	· En actividades estructuradas y/o informales · En actividades en grupos reducidos homogéneos · En actividades en grupos reducidos heterogéneos
Apoyos fuera del aula ordinaria	· En los momentos en que se están desarrollando aspectos del currículum no relevantes para alumnos con necesidades educativas especiales.

ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO

Tipos de agrupamientos

- 1.- Seleccionar el tipo de agrupamiento que facilita una mejor respuesta a todos los alumnos.
- 2.- Combinar distintas modalidades de agrupamientos en el aula en función de los objetivos, contenidos y actividades de trabajo que nos planteemos.
- 3.- Utilizar aquellos agrupamientos que faciliten el aprendizaje cooperativo de los alumnos, así como aquellos que potencien la interacción entre el alumnado debido a su importancia para el desarrollo del aprendizaje.

TIPOS DE AGRUPAMIENTOS
Grupo de ciclo
Grupo-clase
Grupo reducido de alumnos
Un alumno determinado

¿CUÁNDO ENSEÑAR?

- 1.- Estructurara los tiempos de trabajo de los contenidos de forma que aquellos que son comunes a todo el grupo estén coordinados con aquellos otros, en los que se plantean contenidos diferentes.
- 2.- Ordenar la dificultad de los contenidos teniendo presente los diferentes ritmos de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas del grupo.

QUÉ CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR

Qué evaluar

Además de contemplarse los contenidos curriculares, se deben introducir en la práctica educativa, la evaluación del contexto del aula abarcando los siguientes aspectos:

- Prácticas del profesor
- Aspectos interactivos: nivel de comunicación profesor–alumno, alumno–alumno, roles dentro del grupo.
- Aspectos ambientales y organizativos: distribución del espacio, tiempo, adecuación de los recursos didácticos, condiciones acústicas, luminosidad

Cuándo evaluar

Hay que evaluar en distintas situaciones de enseñanza–aprendizaje.

- Situaciones estructuradas dentro del aula (actividades de enseñanza–aprendizaje con una intencionalidad y estructura clara).
- Situaciones estructuradas fuera del aula (visitas, excursiones, apoyo fuera del aula, actividades de ocio, del centro, etc.)
- Situaciones no estructuradas dentro del aula (juego libre, descanso, actividades de libre elección).
- Situaciones no estructuradas fuera del aula (comedor, pasillos, recreo, tiempo entre clases)
- Situaciones socio–familiares (para conocer el grado de aplicación de los aprendizajes fuera del contexto escolar)

PROPUESTAS RELACIONADAS CON EL QUÉ ENSEÑAR EN EL CASO DE LOS ALUMNOS SORDOS INTEGRADOS

- Priorizar contenidos referidos a procedimientos.
- Explicitar objetivos referidos a valores, normas y actitudes.
- Organizar los contenidos globalmente, en especial del lenguaje.
- Introducir un sistema complementario de comunicación.
- Introducir contenidos referidos a la deficiencia auditiva.
- Introducir al Lenguaje de Signos o los medios de comunicación de carácter oralizante BIMODAL.
- Introducir contenidos referidos a la comunidad sorda.
- Reformular aquellos objetivos o bloques de contenidos de manera que permitan un mayor ajuste a las necesidades educativas especiales de los niños sordos.
- Contemplar la posibilidad de eliminar algunos contenidos de lengua extranjera (dependiendo del nivel lingüístico de cada niño) y del área de música.
- Priorizar el aspecto funcional del lenguaje y la socialización en determinadas edades.

¿CÓMO ENSEÑAR?

- Establecer criterios metodológicos generales y para el diseño de actividades de enseñanza/aprendizaje que tengan en cuenta las características necesarias para alcanzar objetivos significativos.
- Destacar en esos criterios generales el uso de técnicas, estrategias y materiales visuales en las actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula y en las que participen los niños con deficiencia auditiva.
- Utilizar el sistema complementario de comunicación que se haya decidido a adoptar en el Centro, acompañado sistemáticamente a las verbalizaciones que se realicen dentro y fuera del aula.
- Decidir sobre el método o métodos que se van a desarrollar en la enseñanza del lenguaje por parte de los niños sordos. Por ello serán de gran importancia las aportaciones de los distintos especialistas.
- Diseñar actividades para todo el Centro o para una etapa o ciclo que faciliten el contacto entre alumnos y un mayor conocimiento de lo que es la sordera.
- Diseñar actividades intercentros en las que los alumnos con deficiencia auditiva puedan establecer contacto con otras personas sordas (niños y adultos)

ELEMENTOS NATURALES

- Selección y planificación de uso de las ayudas técnicas en función del agrupamiento de los alumnos y las organización de los apoyos.
- Tener en cuenta la necesidad de adaptación de textos escritos para los niños con dificultades a la hora de distribuir el tiempo, planificar las reuniones de trabajo, elaboración de material en general.
- Crear un aula de recursos donde se aglutine el material elaborado y pueda ser utilizado por todos.
- Determinar los materiales para la autoformación
- Tener en cuenta las condiciones de luz y sonoridad a la hora de distribuir las aulas.
- Contar con espacios disponibles para desarrollar actividades conjuntas, metodologías concretas o trabajo individual.
- Contar en un espacio para el aula de recursos del Centro.
- Tendremos que disponer de servicio de comedor para aquellos niños que vivan lejos del Centro escolar, así como buscar maneras de resolver el problema del transporte.

5.3. ORGANIZACIÓN DE LA INTEGRACIÓN.

A) Integación escolar.

La escuela debe ofrecer la posibilidad de aprender a desenvolverse en el medio natural en el que el sordo vivirá toda su vida, por lo tanto es preferible no desintegrarlo desde el principio de dicho medio natural el cual motivara y potenciara el desarrollo de las capacidades necesarias para sentirse seguro, valorando por si mismo y por los demás, autónomo y útil.

Si aceptamos, además, que la escuela es mucho mas que un lugar donde se adquieren conocimientos, que es un lugar donde todos aprendemos a convivir con nuestro grupo social, podemos pensar lo trascendente que es para el alumno sordo tener la oportunidad de estar inmerso desde pequeño en este proceso de aprendizaje social, pero además, no podemos perder de vista lo importante que es también para los otros compañeros oyentes el poder conocer y comprender como son las personas sordas.

Por tanto, no podemos perder de vista que la idea de base de la integración escolar es incidir simultáneamente sobre el déficit sensorial y sobre la marginación social por entender que la segunda agrava y multiplica los efectos negativos de la sordera.

No obstante, hay opiniones a favor y en contra, la posibilidad de integrar a niños sordos, y más aún si son sordos profundos, ha sido contemplada con recelo tanto por sus maestros como por la propias asociaciones de sordos. Las razones apuntadas pueden resumirse en las siguientes:

- Los alumnos sordos en las escuelas normales reciben menos atención individualizada y de menor calidad, ya que el número de alumnos es mayor y los recursos técnicos son menores.
- El profesorado no esta suficientemente preparado.
- Los alumnos sordos tienen dificultades de comunicación oral, por lo que la integración social con sus compañeros puede no llegar a producirse, aunque estén en la misma clase . estas dificultades de comunicación oral entorpecerán su comprensión de la información transmitida y retrasaran necesariamente su aprendizaje.
- Finalmente, los adultos sordos principalmente, manifiestan su disconformidad con la integración porque margina la utilización del mensaje de signos, que consideran necesario para la educación del niño sordo.

Los defensores de posiciones integradoras subrayan la importancia de un conjunto de ventajas en la educación no segregada del niño sordo:

- Posibilidad de una mayor interacción con los compañeros oyentes, lo cual favorece la comunicación oral.

– Adaptación mas completa al entorno social debido a su conocimiento y experiencia ante situaciones y problemas sociales.

Sin embargo, con frecuencia, la practica de la integración persigue solo la adaptación de los sordos al sistema y sociedad existentes, estableciendo comportamientos en el alumno que sean aceptables por la comunidad a la que pertenecen. En este modelo la sociedad aparece como una referencia fija y todo el esfuerzo de adaptación lo han de realizar los sordos. El intento de aplicar un modelo como este de forma escrita ha llevado a muchos sordos al desanimo y a la frustración personal, al exigirles un esfuerzo agotador y muchas veces estéril. La escolarización de un centro ordinario no supone en si misma integración.

Otro modelo de integración procura la transformación de la sociedad, en este caso la escuela hasta el nivel mas profundo posible para conseguir que sea integradora de todos los individuos pertenecientes a ella y ,por consiguiente, también de los sordos. El refuerzo de adaptación se le pide por igual al sordo y al sistema educativo.

B) Diferentes opciones organizativas

La integración escolar del niño sordo busca fundamentalmente su desarrollo intelectual, social, personal y académico, la adquisición de habilidades comunicativas y lingüísticas, y su mejor desenvolvimiento en el mundo de los oyentes en el que vive.

Queremos decir con esto que para cada individuo y en cada momento de su evolución se irán tomando decisiones para adaptar su situación educativa; de tal manera que, no solo hay modalidades educativas cerradas para cada tipo de alumno, sino que una modalidad que se elige hoy para un individuo, mañana puede no resultar valida para el mismo. Esta flexibilidad en los planteamientos es imprescindible y supone una revisión constante de toda la dinámica escolar establecida.

Hay una gran multitud de variables del alumno, familia, entorno escolar y social, etc. que determinan el elegir una u otra opción para ir organizando su escolaridad. Así, interactúan variables como:

- Características de la sordera (grado, tipo, edad en la que se produce, etc) : no hay que olvidar las dificultades que encontrara la integración del niño sordo, especialmente si su sordera es severa o profunda. Por eso el objetivo de la integración, no es que el niño sordo este todo el horario escolar en la misma aula que sus compañeros oyentes y que alcance sus mismos niveles de conocimiento a la misma edad.
- Características del propio alumno(nivel cognitivo y de lenguaje, personalidad, desarrollo social y académico, actitud ante el estudio, entorno familiar, etc).
- Características de las materias, cursos o especialidad.
- Características del profesorado (disponibilidad, formación, experiencia, motivación, estabilidad en el centro, etc.)
- Características del centro (organización interna, experiencia en integración, etc.).

Partiendo de la forma en que el alumno este integrado, del diferente tipo de apoyo y de la estimulación logopedia especifica que reciba, apuntamos algunas posibilidades a nivel de organización y siempre insistiendo en que hablamos de posibilidades nunca de modalidades inamovibles:

Alumno integrado en el aula, siguiendo el currículo normal.

- El alumno: esta integrado en el aula siguiendo el currículo normal.
- Apoyo: no se le da apoyo directo al alumno, sino a través del apoyo y la coordinación con los diferentes entornos en los que este se desenvuelve. Este tipo de apoyo a la integración se da en cualquiera de las

modalidades organizativas que siguen y se concretan en aspectos como:

- Asesoramiento y coordinación con la familia.
- Información y difusión de la temática del alumno sordo a profesores y compañeros.
- Coordinación constante con profesores, órganos colegiados del centro y otros organismos e instituciones para la toma de decisiones.
- Estimulación logopédica específica: fuera del grupo el logopeda está realmente implicado en la dinámica escolar del alumno sordo. Sus objetivos generales serían el desarrollo de la comunicación y del lenguaje, la lectura comprensiva y la escritura.

Alumno integrado en el aula normal con refuerzo pedagógico (dentro o fuera de la clase)

* Alumno: integrado en el aula normal.

* Apoyo : el alumno recibe refuerzo pedagógico, cuyo objetivo es adelantarse o suplir las deficiencias que puedan surgir en los siguientes campos:

- Comprensión de vocabulario.
- Técnicas de trabajo.
- Explicación de lo aprendido.
- Selección y estructuración de los contenidos.

Este refuerzo pedagógico podemos organizarlo básicamente de dos formas:

1.– Con el apoyo individual o en pequeños grupos: este tipo de refuerzo pedagógico puede llevarlo tanto el profesor de apoyo como el profesor del aula (en Primaria) o de las diferentes materias (en secundaria).

2.– Con el modelo bipedagógico: en él trabajan paralelamente en la clase el profesor de aula y el de apoyo. Las ventajas:

- se evitan para el alumno sordo tiempos en blanco;
- se elimina la necesidad de tiempo extra de apoyo fuera de la clase;
- se mantiene el contacto con los compañeros durante más tiempo, con lo cual resulta, en general, una opción más integradora.

El problema que plantea el modelo bipedagógico es la cantidad de tiempo que supone para el profesor de apoyo, una de las posibles soluciones puede ser la de hacer un seguimiento con el modelo bipedagógico de las asignaturas que presenten mayor dificultad.

* Estimación logopédica específica: de forma individual o en pequeños grupos.

ALUMNO INTEGRADO EN EL AULA NORMAL, EXCEPTO PARA DETERMINADAS ASIGNATURAS

* Alumno: integrado en el aula normal para todas las áreas o asignaturas (con o sin apoyo dentro o fuera del aula), excepto para las de gran componente lingüístico y otras en las que se manifieste en algún momento una especial dificultad. Dichas asignaturas serían llevadas conjuntamente por el profesor especialista en sordos y el profesor de aula correspondiente, bien de forma simultánea o en coordinación.

En esta Habilitación Global de Área del Lenguaje se incluirá también el trabajo de los elementos más específicos de logopedia.

ALUMNO EN UN AULA DE SORDOS UBICADA EN EL CENTRO ORDINARIO

El currículum está adaptado totalmente a sus necesidades. Participa con los oyentes en la mayoría de las actividades lúdicas y culturales.

Aquí solemos encontrarnos, por ejemplo, a aquellos sordos profundos prelocutivos que no han adquirido unos recursos comunicativos y de aprendizaje suficientes o bien sordos con otras deficiencias asociadas.

C) Otros aspectos organizativos

La diferencia en la educación estaría fundamentalmente en los métodos educativos empleados y no tanto en los objetivos generales (desarrollar al máximo las capacidades individuales, intelectuales, lingüísticas, socio-emocionales, académicas, etc), ni tampoco en los pasos evolutivos a seguir.

Las funciones que hay que cubrir son: el apoyo a la integración, el refuerzo pedagógico y la logopedia. Como el alumno es uno, su educación debe serlo también, por lo que es necesaria una multidisciplinariedad de conocimientos de todos los profesionales que tratan con el alumno sordo para conseguir una estimulación a la globalidad del individuo (independientemente de las responsabilidades específicas de cada uno de dichos profesionales)

La actuación de los diferentes profesionales debe encaminarse tanto al alumno como a su entorno familiar y escolar.

El donde se haga el refuerzo pedagógico va a depender de muchas y variadas razones: número de alumnos en cada centro, adaptaciones que tenga o necesite cada asignatura, actitud personal del alumno, etc.

El sistema de comunicación que se use para el apoyo (oral exclusivamente o bimodal-oral más lenguaje de signos) va a estar en función de la historia comunicativa del alumno (según sea el que ha adquirido y desarrollado) y de sus posibilidades comunicativas y de aprendizaje.

D) Condiciones mínimas de un centro con alumnos sordos integrados

Hay una serie de condiciones imprescindibles para la integración, algunas de estas son:

- Antes de una generalización es necesario establecer programas y experiencias que vayan marcando pautas en cuanto a procedimientos más idóneos para la práctica de integración escolar.
- Realizar una campaña de información y mentalización de la opinión pública sobre la integración.
- Una legislación que garantice y facilite la integración.
- Programas adecuados de atención temprana y educación infantil.
- Reducción de la proporción profesor/alumno por aula.
- Un diseño curricular abierto, único y flexible.
- Supresión de barreras arquitectónicas y adaptación de centros ordinarios a las necesidades de los diferentes alumnos.
- Dotar a los centros de los recursos personales, materiales y didácticos que sean necesarios.
- Una buena comunicación dividiendo la escuela y su entorno social
- Participación activa de los padres
- Comunicación interna en los centros
- Formación y perfeccionamiento del profesorado y demás profesionales

Para que un centro educativo tenga alumnos sordos integrados, necesita cumplir unas condiciones mínimas que le aseguren las oportunidades suficientes para conseguir un normal desarrollo personal y escolar:

- Profesionales en número y formación adecuadas.
 - profesores especialistas en función de apoyo y de logopedia
 - posibilidades de formación al profesorado del aula o materias que tiene alumnos sordos integrados
 - equipo multiprofesional que realice un seguimiento a lo largo de toda la escolaridad, al cual sea específico para sordos y esté realmente implicado en el entorno educativo y familiar del alumno.
 - Dotación adecuada de material específico de ampliación auditiva
 - Aspectos organizativos del centro que favorezcan la flexibilidad necesaria respecto a horarios, utilización de espacios, coordinación y adaptación de las funciones de los profesores implicados, etc.
- **Sugerencias prácticas para facilitar la intergración de alumnos sordos en la escuela ordinaria**
- Respecto al alumno
 - El alumno debe estar debidamente informado, siendo conveniente que disponga todo por escrito.
 - La información que le llega al alumno sordo es la que recibe a través del canal visual.
 - Su posición debe ser la que le permita mirar directamente al profesor de frente. También se debe posibilitar la orientación hacia los compañeros según el tipo de actividad
 - El alumno no debe estar mirando de frente a la fuente de luz
 - Debe situarse lejos de áreas ruidosas
 - Utilizar, siempre que sea posible, algún tipo de amplificación.
 - Es importante informarse y conocer un poco las posibilidades de la prótesis de los alumnos.
 - Respecto a las pautas claves para la comunicación
 - El profesor siempre deberá estar de frente al alumno para permitir su lectura labial.
 - Hablar despacio y claro.
 - Se debe utilizar la comunicación total: gestos.
 - Debe asegurarse que el alumno sigue el curso de la explicación.
 - Es conveniente que el profesor y los compañeros no simplifiquen el lenguaje en el momento de hablar con un sordo.
 - Los sordos, a pesar de su prótesis auditiva, no siempre controlan su propia voz, será necesario indicarles cuándo deben subir o bajar la intensidad.
 - Respecto al contenido.
 - Resulta clave planificar el contenido de los temas, es muy práctico dar una guía por escrito de aquellos contenidos teóricos que sean muy necesarios para que el alumno sordo pueda adquirir algunos temas o la asignatura globalmente.
 - Es más conveniente reformular con estructuras o palabras nuevas la información dada.
 - El interrelacionar las áreas del currículum ayuda a superar las dificultades asociadas a la transferencia de información.
 - Respecto a la metodología
 - En las ocasiones en que se dictan temas pueden ser eficaz poner al alumno sordo al lado de un compañero que tome bien los apuntes para que pueda ir copiándolos simultáneamente.
 - El alumno sordo debe estar en continua atención al realizar la lectura labial.

- Controlar el desarrollo de la discusión de manera que el alumno sordo no se sienta perdido ante el ritmo demasiado acelerado.
 - En caso de que el profesor improvise alguna actividad que tenga que ser dictada en clase, resulta útil que, al mismo tiempo que lo dicta, lo escriba en un papel y luego se lo entregue al niño sordo.
 - En ocasiones, el profesor puede aclarar dudas a los sordos, aportándoles nueva información, resolverles problemas, etc, mientras los oyentes realizan alguna actividad.
 - Es conveniente que el alumno sordo reciba por escrito los exámenes o pruebas que se realicen en clase.
 - En general, los métodos activos proporcionan la máxima participación del alumno sordo, se debe favorecer la enseñanza basada en la observación y la práctica.
 - Es importante señalar los cambios de actividad o de tema de una forma muy clara.
- Respecto a las relaciones sociales
 - Cuando el profesor pregunta o pide participación oral al grupo, resulta útil sacar a un alumno cualquiera a la pizarra para que vaya anotando las intervenciones o respuestas de sus compañeros.
 - El trabajo en pequeños grupos favorece la relación y participación social con los compañeros.
 - Favoreciendo su participación en la clase le damos la oportunidad de hacernos el oído a sus diferentes formas de hablar.
 - Facilitar a los compañeros del alumno sordo a una información clara y sencilla tanto acerca de la sordera como acerca de su normalidad, comentar entre todas las implicaciones de la sordera. Estas informaciones pueden incluso formar parte del currículum.
 - Procurar situar al alumno sordo en el grupo con el que pueda encontrar mayor facilidad comunicativa.
 - respecto al material
 - Son muy útiles las ayudas visuales: retroproyector, cuadros sinópticos,...
 - Es aconsejable sustituir el uso de la pizarra por el retroproyector.
 - Respecto a la evaluación.
 - Evaluar sobre las mismas bases que a los oyentes y teniendo las mismas responsabilidades.
 - Optar por la evaluación continua.
 - En pruebas escritas dar más valor al contenido que a los aspectos de forma.
 - Sustituir exámenes escritos por orales.
 - Cuando sea necesario puede acudir el profesor de apoyo como intérprete para asegurarse de que el sordo comprende las preguntas.

F) Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza-aprendizaje del sordo

Los rápidos progresos tecnológicos de los últimos años van teniendo también, aunque lentamente, su aplicación en el campo de la educación de los sordos.

- audífonos, muy útiles para trabajar los restos auditivos aprovechables de los sordos.
- Prótesis auditivas, que son aparatos que sirven para amplificar los sonidos. Es con el uso continuado y con un entrenamiento auditivo especializado como se consiguen resultados.
- Equipos autónomos de ampliación por frecuencia modulada. Este sistema permite evitar interferencias, reducir el ruido ambiente y eliminar el problema de la distancia entre los interlocutores, por lo que se ha utilizado en aulas de integración. Tiene dos componentes, el transmisor y el receptor.

Para el tratamiento logopédico existen amplificadores de bandas de frecuencia más especializadas, como los SUVAG.

Para los sordos más profundos, que no son tratados con suficiente eficacia por estos sistemas, se puede aplicar la tecnología del tratamiento electrónico de los sonidos para traducirlos a vibraciones que se perciben por el tacto.

El avance en el campo de la informática se muestra bastante útil para su aplicación a los sordos. Se trata de un medio que se comunica con el alumno de forma visual a través de un pantalla. Posee una gran capacidad de motivación sobre los alumnos, la comunicación es bidireccional, cada aparato se adapta al ritmo de trabajo de cada alumno, contribuyendo al principio de individualización de la enseñanza.

En este campo de la informática una mención especial a las tarjetas visualizadoras de voz, como el Visualizador Fonético Speech Viewer de I.B.M. Consiste en un micrófono conectado a una tarjeta electrónica que digitaliza el sonido y controla la pantalla del ordenador de acuerdo con los parámetros acústicos de entrada.

El videodisco en combinación con el ordenador se ha mostrado también como un medio fecundo. Así, en países de habla francesa se han desarrollado ya videodiscos interactivos para el aprendizaje del francés signado.

Otro instrumento visual que se puede utilizar en clase es el retroproyector, con él el profesor actúa de cara a los alumnos posibilitando con ello la lectura labial.

También existe a disposición de los centros dos medios visuales poderosos, como son el cine y el vídeo.

Todas estas tecnologías precisas de una mayor especialización por parte del profesorado, pero su uso es de gran utilidad para la enseñanza.

5.4 INTEGRACIÓN DEL NIÑO SORDO EN LA ESCUELA INFANTIL

La controversia sobre si el niño sordo profundo debe o no debe ser integrado en un medio escolar ordinario no se suele plantear en los primeros años de vida. En estas edades prácticamente todos los profesionales implicados en la educación del niño sordo coinciden en la recomendación de que a partir de uno o dos años el niño asista a la guardería, aunque sólo sea por el hecho de estar con otros niños. El beneficio para el niño sordo puede ser mucho mayor si el centro constituye una verdadera escuela infantil, es decir, una institución pedagógica dirigida a potenciar el desarrollo del niño en todos sus aspectos.

La escuela infantil puede ser un lugar en el que el niño sordo encuentre situaciones óptimas que favorezcan su desarrollo. Para ello es muy importante que se haya elaborado un proyecto educativo que tenga en cuenta sus necesidades, sus posibilidades y sus límites. Este proyecto educativo debe incorporar el sistema de comunicación elegido así como las actividades, experiencias, intercambios, etc, que van a contribuir a la expresión del niño sordo y a su diálogo con los adultos, los compañeros y el entorno.

El eje principal de la dinámica educativa del niño sordo debe situarse en las actividades que realiza con sus compañeros a lo largo del día.

En la escuela infantil se suele dar condiciones que facilitan enormemente el proceso de integración, actitudes positivas por parte de los educadores, programas muy flexibles con grandes posibilidades de adaptación, valoración de los aspectos socioafectivos, una educación personalizada, etc.

Además, es imprescindible una formación específica del educador que le permite adaptar su programación, optimizar las condiciones para la participación del niño sordo y sobre todo, que le proporcione pautas y medios alternativos de comunicación.

Los compañeros oyentes van aprendiendo también algunos signos que le permiten una interacción más satisfactoria con el niño sordo, y a este último una mayor confianza para expresarse y preguntar en signos.

Un proceso correcto de integración debe partir de la conciencia de la limitación del niño para así poder establecer una intervención adecuada. Además se deben tener en cuenta las semejanzas con el desarrollo del niño oyente.

A) Desarrollo afectivo

Se afirma que el sordo tiene una mayor tendencia a ser socialmente inmaduro, egocéntrico, rígido e impulsivo, con un bajo autoconcepto y que a menudo presenta problemas conductuales.

Una de las características de personalidad habitualmente relacionadas con la pérdida auditiva es la impulsividad. A menudo se afirma que el sordo tiene dificultades en el control de la propia conducta.

Schlesinger y Meadow (1972) encontraron que los profesores clasificaban a un 12% de niños sordos con problemas emocionales severos y aun 19,6% con algún tipo de conducta problemática.

Rainer et al. (1963) encontraron en los sordos adultos mayor porcentaje de impulsividad con baja tolerancia a la frustración.

Gran parte de los estudios relacionados con características de personalidad se ha centrado en la variable flexibilidad-impulsividad. La impulsividad se refiere a la tendencia a tomar decisiones rápidas que conllevan un gran número de errores, mientras que la flexibilidad se refiere a la tendencia a reaccionar de forma pausada y con pocos errores.

Los niños altamente reflexivos están más motivados para el aprendizaje, son más persistentes, se enfrentan a las tareas intelectuales con mayor confianza, y, por tanto, con menor tendencia a la distracción.

Observaciones no estandarizadas señalan una mayor inmadurez emocional, periodo corto de atención, pobre control de los impulsos y hiperactividad en los niños sordos.

Parece lógico pensar, como señala Furth, que el sordo está en desventaja al comprender menos el mundo y su funcionamiento. Como consecuencia, su conducta puede aparecer como anormalmente impulsiva y no controlada cuando se la compara a la media de los niños oyentes.

Altshuler llega a la conclusión de que la pérdida auditiva está relacionada tanto con el control interno de la agresividad como con la aparición de rasgos de obsesión y de depresión. En un estudio posterior (1976) examinó el control impulsivo en adolescentes sordos y oyentes de 15 a 17 años, concluyendo nuevamente que la pérdida de audición tiene un efecto de retardo en el desarrollo del control de los impulsos en el niño sordo.

Por otra parte, el tema de la impulsividad tiene relación con las estrategias paternas para el control conductual del niño sordo. La confirmación de la sordera suele llevar a los padres a una situación emocional difícil y angustiosa, una de cuyas consecuencias habituales es la sobreprotección.

Evolutivamente, el período de 18 meses a 3 años se caracteriza por ser la etapa más importante para el desarrollo de un sentido de la autonomía por parte del niño. La resolución satisfactoria de esta fase crítica depende de la mutua regulación entre padres e hijo.

Conductualmente, se describe al niño de esta edad como terco y testarudo. Es la etapa del no. Los padres deben ayudar gradualmente al niño a plantear sus exigencias de forma adecuada. Si el control externo se lleva a cabo de forma muy severa, demasiado rígida o demasiado pronto, puede afectara al aprendizaje del control,

provocando rebeldía y mayor oposición, o por el contrario, sumisión y pasividad. Por otro lado, si no se ponen desde fuera límites a la conducta del niño, éste tenderá a mantener sus demandas de forma inmadura, lo que favorecerá el egocentrismo.

En este proceso de dependencia–independencia, el lenguaje juega un papel predominante como vía de control conductual (por parte de los padres), y como canal de expresión de los impulsos y demandas (por parte del niño). Schipman (1968) identificó 2 grandes tipos de estrategias maternas para el control conductual del niño sordo. La primera, la cognitiva–racional trata de ofrecer al niño razones para las reglas y demandas, refuerzos futuros, etc. La segunda, la imperativa–normativa plantea reglas sin ninguna justificación. Este autor sugiere que el control que insulte más aspectos racionales es más apropiado para el desarrollo cognitivo, que el que incluye más elemento imperativos–normativos.

Los padres oyentes de niños sordos, tienden a utilizar más el segundo tipo de estrategia. Esto es explicable ya que frecuentemente se encuentran limitados en su comunicación, lo que les lleva a emplear un lenguaje restrictivo, imperativo, pero sin justificación adicional. Este tipo de control no provee independencia al niño y contribuye a la privación experiencial, ya que no puede asociar claramente cuáles de sus conductas tiene relación, es decir, son contingentes con la regulación paterna.

Pero junto a esta actitud, a menudo ante las dificultades de comunicación, los padres tienden a permitir al niño sordo todas sus demandas.

Estas actitudes contradictorias, pero en muchas ocasiones simultáneas en la conducta de los padres, pueden provocar patrones de conductas tripolares en el niño. Este puede incrementar sus signos de negativismo, mostrando actitudes desafiantes o bien puede provocar un exceso de sumisión, comportándose de forma demasiado obediente, con las consiguientes mermas en su individualidad.

B) Desarrollo intelectual

Los niños sordos se benefician de la integración gracias al nivel medio y las expectativas existentes en la escuela, así como al hecho de que los alumnos están expuestos a un currículo mucho más amplio que en las escuelas especiales.

La inteligencia no es algo estrictamente prefijado por la naturaleza. La importancia del ambiente siempre se ha puesto de relieve, pero ha sido fundamentalmente Vigotsky (1984) quien ha señalado hasta qué punto la interacción con el medio y especialmente con el medio social, es motor de desarrollo de las capacidades superiores.

Dentro de la población sorda, el cociente intelectual tiene una variabilidad similar a la que se da en la población oyente. Igual que entre los oyentes, existen sordos con inteligencia alta, normal, baja o límite. Si aparecen más sordos en la categoría de retraso mental hay que atribuirlo por un lado a que ciertas etiologías como ya hemos señalado, además de sordera comportan afecciones neurológicas y, por otro, a que las pruebas utilizadas tradicionalmente para evaluar el cociente intelectual de las personas sordas no son adecuadas.

C) Desarrollo social

Tradicionalmente, la madurez social ha sido definida de forma operativa de la Escala Vineland. Se trata de una entrevista estructurada, de 117 ítems, que mide la competencia social aplicable desde el nacimiento hasta la edad adulta (30 años). Los ítems se refieren a las adquisiciones normales de la vida cotidiana: habilidad en la comida, en el vestir, en el autocontrol (sentido de responsabilidad), en comunicación (capacidad para expresar los propios sentimientos), en socialización, etc.

En general, los estudios que han utilizado esta escala han mostrado que los niños y adolescentes sordos

puntúan inferior a sus iguales oyentes. Myklebust (1960) examinó la madurez social de 150 sordos de 10 a 21 años de edad. Los resultados mostraron que a medida que aumenta la edad, las discrepancias en madurez social entre sordos y oyentes se incrementan. Schlesinger y Meadow (1972) encontraron resultados parecidos.

La explicación a estos datos puede encontrarse en la competencia comunicativa, en el medio familiar y en el medio escolar.

Schlesinger y Meadow (1972) encontraron una fuerte correlación positiva entre los resultados de la Vineland y un índice de competencia comunicativa obtenido a partir de una escala de lenguaje de datos. Los resultados arrojaban que un 25% de los niños que tenían puntuaciones por debajo de la media en la escala Vineland tenían, así mismo, una competencia comunicativa inferior a la media. Un 75% que obtuvieron puntuaciones por encima de la media en Vineland las obtuvieron también en comunicación.

Otro grupo de estudios se ha centrado en analizar cómo la dinámica de sobreprotección de la mayoría de las familias hacia sus hijos sordos contribuye probablemente a su retraso social.

En este sentido, Meadow (1967), en una entrevista realizada a padres oyentes y sordos, encontró que casi el 50% de los padres sordos y sólo un 15% de los oyentes mantenían que se debía permitir al niño sordo menor de 5 años jugar independientemente en los alrededores del vecindario. Los padres oyentes se mostraban pues, más reticentes que los sordos en la permisividad hacia la independencia.

Otro trabajo, el de Gregory (1976), quien estudió 122 familias indicó que más de la mitad de las madres permitían mayores concesiones a sus hijos sordos que a los oyentes. Estas concesiones se observaban en los rituales al acostarse (los sordos tenían cuatro veces más concesiones que los oyentes), y en los castigos. Los propios padres apuntaban como razón para ello, las dificultades en explicar y justificar al niño el castigo.

El tercer factor de influencia en el desarrollo de la madurez social es el tipo de escolarización que el niño recibe; externa o interna. Baker et al.(1953) hipotetizaron que los déficits en madurez social que caracteriza a los niños y adultos sordos puede deberse a la alta proporción de estos que acuden a internados donde el desarrollo de la independencia y de la responsabilidad puede verse limitado. Datos de otros autores (Quarrington y Sdoman, 1975) parecen confirmar esta hipótesis.

Meadow (1972) estudió la variable del tipo de escolaridad, para diferenciando entre padres oyentes y sordos. De los 54 pares de niños sordos estudiados los hijos de padres sordos fueron puntuados por sus profesores significativamente mejor que los hijos de padres oyentes en dimensiones como madurez, independencia y habilidad para tomar responsabilidades. Los niños sordos hijos de oyentes que vivían en casa y asistían al colegio durante el día obtuvieron puntuaciones intermedias, siendo las más bajas el grupo de niños sordos con padres oyentes y que estaban internos.

Estos datos sugieren que la actitud de los padres ante la educación de los hijos es el factor que más parece contribuir al desarrollo de la madurez social. También nos indican que una situación de internado, en ausencia de contacto familiar y con menos oportunidades de independencia, puede influir de forma negativa en la madurez social.

5.4 EL AMBIENTE ESCOLAR

La posibilidad de que el niño sordo reciba una atención educativa desde el momento en que se detecta su sordera es, una garantía de un desarrollo más satisfactorio. En este sentido, la importancia de la estimulación y educación temprana es innegable.

La escolarización temprana amplía las experiencias del niño, le enfrenta con situaciones y problemas nuevos y facilita la comunicación con niños en sus mismas condiciones, favoreciendo el desarrollo del lenguaje.

Es muy importante el medio educativo, no tanto desde el punto de vista de variable diferenciada, sino más bien como un conjunto de factores que determinan la respuesta educativa que se ofrece a los alumnos sordos y que posibilitan o dificultan el desarrollo global de los alumnos.

6. CONCLUSIÓN

El objetivo fundamental de la integración es conseguir la armonía del alumno con la sociedad y el mundo en que vive, disfrutando de los bienes culturales de su comunidad. Por lo tanto, la sociedad y todas sus instituciones deberían flexibilizar más su actitud, no intentando acomodar al sordo a la norma que impera en cada momento (métodos de enseñanza que pasan de moda, reformas educativas no centradas en el alumno, etc.)

Por otro lado, no se hará verdadera integración escolar ni social desde una perspectiva unilateral, sólo la del oyente. Hay que respetar y valorar la opinión de los sordos, tanto más cuanto el nivel formativo y cultural de este colectivo se está elevando notablemente los últimos años.

Resolver tempranamente las necesidades comunicativo lingüísticas del niño sordo debe ser objetivo prioritario de la acción educativa con él.

Conviene investigar o recoger información pertinente que ayude a decidir si las necesidades comunicativo-lingüísticas del niño sordo sólo pueden ser resueltas tempranamente:

a.- mediante en Lenguaje de Signos de los sordos,

b.- o también mediante un sistema bimodal

En el caso de que solamente el Lenguaje de Signos de los sordos sea el sistema que permite satisfacer sus necesidades comunicativas, debe ser respetado en la educación temprana de estos niños, y buscar medios de garantizarles suficiente input lingüístico de calidad.

En el caso de que un sistema bimodal pueda servir al logro de los objetivos comunicativos debe investigarse las características que debe tener el niño y debe crear una red de difusión para que padres y educadores lo puedan aprender y utilizar con fluidez y naturalidad.

7. BIBLIOGRAFÍA

· VERDUGO, M.A. Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras

Siglo Veintiuno de España Editores S.A., Febrero 1999

· ALONSO, P.; GUTIERREZ, A.; FERNÁNDEZ, A y VALMASEDA, M. (1991) El alumno con problemas de audición. Implicaciones en su desarrollo

Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencias auditivas

Madrid, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, MEC

· MARCHESI, A; El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos

Alianza Editorial, S.A., Madrid, 1987

· Sorderas y estilos de comunicación en el hogar. Padres sordos y padres oyentes

Fiapas, Noviembre–Diciembre

· SEAMUS HEGARTY y KEITH POCKLINGTON Programas de integración.

Estudios de casos de integración de alumnos con necesidades especiales

Siglo Veintiuno editores

· AUTORES VARIOS Necesidades Educativas Especiales 2ª edición

Colec. Educación para la diversidad Ediciones Aljibe S.L.

· TRIGUERO, M.J.; La educación del alumno sordo (1994)

Editado por Mª José Triguero Rodríguez

Pág 11 a 13. La educación del alumno sordo; Triguero Rodríguez, Mª José

Pag 18. La educación del alumno sordo; Triguero Rodríguez, Mª José

Pag 17. La educación del alumno sordo; Triguero Rodríguez, Mª José

Pag 18. La educación del alumno sordo; Triguero Rodríguez, Mª José

Pág 46,47. La educación del alumno sordo; Triguero Rodríguez, Mª José

Pág 43–44. Necesidades educativas especiales; Autores varios

Pág 45–46. . Necesidades educativas especiales; Autores varios

Pág 47–53. Necesidades educativas especiales; Autores varios

La educación del alumno sordo, Triguero rodíguez, Mª José (1994)