

EL NIÑO SORDO EN EL AULA ORDINARIA.
(Deaf children in regular classroom)

Noelia Ruíz Vallejos
noeliar_vallejos@hotmail.com
Graduada en Educación Infantil

Páginas 19-32

Fecha de recepción: 01-10 -2015

Fecha de aceptación: 22-11-2015

Resumen.

La presente publicación se centra en el estudio del alumnado sordo en las aulas ordinarias, tanto la respuesta educativa como las pautas de intervención seguidas. Analizaremos a partir de numerosos estudios ya realizados, las relaciones que se establecen en torno a los alumnos sordos en el ámbito escolar y el papel de la lengua de signos en su integración y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además haremos un breve recorrido sobre la historia de la educación de las personas sordas, las tensiones que sufre este colectivo así como también sobre los avances ocurridos en los últimos años, tanto en los aspectos educativos como en el reconocimiento de la lengua de signos, resaltando la realidad específica existente sobre la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades. Todo ello centrado en la situación de las personas sordas.

Palabras clave: deficiencia auditiva, educación inclusiva, diversidad, atención educativa.

Abstract.

This publication focuses on the study of deaf children in regular classrooms, as both the educational response patterns intervention. We analyze from numerous studies already undertaken, the relationships established around deaf students in schools and the role of sign language in their integration and in the teaching-learning. Moreover, we will make a brief tour of the history of the education of the deaf, tensions also suffering on progress occurred in recent years in both educational aspects and the recognition of sign language as well as this group, highlighting the existing specific reality on the attention to diversity and equal opportunities. All it focused on the situation of deaf people.

Keywords: hearing impairment, inclusive education, diversity, educational services.

Introducción.

Cada día es mayor la lucha para combatir la exclusión social y educativa de las personas sordas, eliminando las barreras físicas, personales, educativas, curriculares y de participación que sufre este colectivo.

Progresivamente, se han hecho valer los derechos y deberes sociales de las personas con discapacidades y por tanto han aumentado las acciones que promueven su participación en la comunidad desde el ámbito laboral, social y educativo.

En este marco de derechos, se ha tenido en cuenta a la comunidad sorda, otorgándole importancia a las peculiaridades de su identidad y el papel de la comunicación, en particular, las distintas lenguas de signos.

La formación de intérpretes, de profesores de lengua de signos y de profesionales de Educación Especial resulta muy relevante, especialmente para mejorar el entendimiento de profesores y alumnos sordos y el avance en los procesos de inclusión y de desarrollo de los sordos. (Llorent & López, 2010, p.112)

El progresivo avance científico y social hace que se vaya superando el modelo médico e individual que ha primado durante muchos años atrás en el ámbito educativo, centrado en el déficit del alumno. Así como dice López (citado por Llorent & López, 2010) paulatinamente se va superando el modelo médico e individual, centrado en el déficit o las carencias del sujeto en comparación con la norma, y va cobrando relevancia el modelo social, que destaca la necesidad de conocer las circunstancias y factores del medio que dificultan o propician el acceso y la participación de todas las personas en la comunidad, teniendo en cuenta que la diversidad funcional es un rasgo característico humano.

Actualmente, como medida rompedora frente a la exclusión social persistente en este colectivo desde tiempos remotos en el ámbito de la educación, se promueve que los niños sordos y oyentes aprendan juntos sin ningún tipo de discriminación. Se busca la igualdad de oportunidades y esto se ve reflejado en las leyes educativas de los últimos años.

La fuerza que impulsa este modelo integrador está en la idea de que educando a alumnos sordos y oyentes juntos en los colegios, con profesores e intérpretes, se estimula la comunicación y el conocimiento mutuo. Siendo de este modo, todos beneficiarios de la educación.

Para dar respuesta educativa al niño sordo en el aula ordinaria han de emplearse metodologías y recursos didácticos adecuados al sujeto y para que esto sea posible ha de existir un buen proceso de formación y cooperación por parte del profesorado.

En este campo las ayudas técnicas (prótesis auditivas, implantes, aparatos de logopedia...) también son de elevada importancia en la intervención con este tipo de alumnado.

A continuación, vamos a conocer la situación actual de la comunidad sorda, las investigaciones y aportaciones realizadas hasta el momento referentes al entorno de aprendizaje centrado en el aula ordinaria, barreras excluyentes, factores influyentes a tener en cuenta y así como algunas pautas de intervención a seguir en el aula.

Deficiencia auditiva.

Aranda, Barajas, Fernández, Santos & Zenker (citados por Casas, Linares, Lemos & Restrepo, 2009) definen la deficiencia auditiva como la carencia de la capacidad parcial o completa para escuchar por uno o ambos oídos, y comprende una menor o mayor limitación para la comunicación y el desarrollo de las actividades cotidianas, a nivel social, académico y profesional, pudiendo traer consigo consecuencias en el ámbito psicológico, emocional y comportamental.

Valles (2003) la define introduciendo el concepto de hipoacusia:

Hablar de deficiencias auditivas (DA) es referirse a un grupo heterogéneo de variaciones en la capacidad de oír, este término engloba tanto a los sujetos con sordera, como a los que tienen hipoacusia, además incluye a quienes presentan la DA desde su nacimiento y a aquellos que la adquirieron posterior al aprendizaje de la lengua oral. (p.93)

Por tanto, hablamos de pérdida auditiva cuando se produce una interrupción entre el camino que ha de seguir la señal sonora y el órgano de la audición, causando pues, una disminución de la captación de estímulos sonoros del entorno. Esta pérdida se produce cuando la persona no es capaz de oír tan bien como una persona cuyo audición y umbral de audición es normal en ambos oídos (igual o superior a 25 dB).

Así mismo, la pérdida de audición puede ser leve, moderada, grave o profunda y puede afectar a uno o ambos oídos y las personas con déficit auditivo pueden tener problemas tanto para oír una conversación como para escuchar sonidos fuertes.

Por otra parte, es importante aclarar que todas las pérdidas auditivas no son iguales ya que ellas dependen de la influencia directa de algunos factores tales como la localización y el grado del déficit auditivo, la causa de la deficiencia y el momento de la aparición, el ambiente escolar y social y las relaciones familiares.

Educación para sordos: enfoques educativos.

A través de la historia, la educación para los sordos se ha desarrollado desde dos enfoques predominantes: el clínico y el socio-antropológico.

Ramírez (citado por Vesga & Vesga, 2015) dice que el modelo clínico gozó durante mucho tiempo de alta estima para la formación de niños sordos, concibe la sordera

como una enfermedad, por tanto, todas sus prácticas se centran en procesos de rehabilitación para llegar a su curación y adquirir la oralidad, lo que redundaría en una integración a la comunidad mayoritaria (oyente). Además en este enfoque, se ve al sordo en un nivel inferior y, en consecuencia, la rehabilitación busca que logre el nivel de la mayoría.

Por otro lado, Skliar (citado por Vesga & Vesga, 2015) nos dice que en el enfoque socio-antropológico las personas son sordas no por lo que les falta, esto es, la audición, sino por lo que son: personas con capacidades, lengua propia, historia, cultura; poseedoras de una identidad que debe ser reconocida y aceptada en una sociedad inmersa en la diversidad.

Como vemos, el enfoque socio-antropológico aborda una nueva concepción de las diferencias humanas, asume que los individuos aprenden de forma diferente y en diferentes tiempos y situaciones y quiere una escuela inclusiva, es decir, una escuela para todos donde todos nos enriquezcamos mutuamente.

El enfoque socio-antropológico de la sordera implica la construcción de sistemas educativos "inclusivos"; sin embargo, esto solo puede ocurrir si las escuelas ordinarias se transforman en más inclusivas; en otras palabras, si son más capaces de educar a todos los niños de su comunidad, privilegiando la equidad más que la igualdad. (Vesga & Vesga, 2015, p.118)

Este modelo pues, defiende que la institución educativa debe acomodarse a las diferencias y no al contrario. Por consiguiente, si queremos construir una escuela inclusiva sin ningún tipo de discriminación, Patiño (citado por Vesga & Vesga, 2015) dice que hay que lograr superar el enfoque clínico de la sordera, en el que se sigue viendo al sordo como un minusválido que está a expensas de las decisiones de los oyentes que son quienes deciden sobre sus vidas.

Además Arnaiz (citado por Vesga & Vesga, 2015) añade que es necesario cambiar el modelo de integración, donde la persona sorda es quien se integra a la comunidad mayoritaria oyente, sacrificando su identidad de sordo y sus propias subjetividades personales y culturales, por un modelo de inclusión en el que los entornos social, escolar y familiar son los que se adaptan y desarrollan imaginarios colectivos consistentes con el respeto a la diversidad.

Comunicación del alumnado sordo: Lenguaje de signos.

Partiendo de la concepción de que no es suficiente dominar los contenidos que se van a enseñar sino, poseer las técnicas y estrategias para enseñarlos, Vázquez & Martínez (citados por Camacho, 2014) señalan que la atención educativa del alumnado sordo en el aula ordinaria requiere la utilización de un código de comunicación adecuado, así como que se adopten determinadas estrategias didácticas y metodológicas para adecuar la enseñanza a las características y posibilidades de aprendizaje de estos escolares.

Con esto nos referimos a sistemas alternativos de comunicación. Estos métodos pueden ser orales y gestuales. Sin olvidar el desarrollo de los aspectos visuales tan esenciales en estos niños.

Dentro de los métodos orales se encuentra el método verbo-tonal y la lectura labial. Los métodos orales están basados en el lenguaje hablado y la expresión oral.

Por otro lado, los métodos gestuales incluyen los lenguajes de signos y los sistemas de comunicación de signos. Estos proponen la integración del alumnado sordo tanto en la sociedad oyente como en la comunidad sorda. Dentro de ellos se encuentra la palabra complementada, la lengua de signos y el método bimodal. En este apartado nos vamos a centrar en la lengua de signos.

El lenguaje de signos es un sistema alternativo de comunicación con una estructura, gramática y sintaxis diferente al lenguaje oral. Es importante que los niños con discapacidad auditiva manejen el lenguaje de signos como nos indica la UNESCO (citada por Vesga & Vesga, 2015) que nos dice que debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos.

Casas et al. (2009) dicen: "La dificultad en la comunicación es el principal problema entre los sordos" (p.9). Puesto que es una realidad evidente y siguiendo a Rodríguez (citado por García & Gutiérrez, 2012) se debe considerar el uso de la lengua de signos en la educación de las niñas y niños sordos, en sus familias y comunidades. Se debe proporcionar servicio de intérpretes para facilitar la comunicación entre las personas sordas y las personas oyentes.

Sumándose al caso, García & Gutiérrez (2012) sostienen que:

El alumnado ciego o sordo debe recibir su educación en las formas más apropiadas de comunicación y bajo la orientación de maestros con fluidez en el lenguaje de signos y el Braille, con el fin de promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad. (p.240)

La falta de comunicación en el desarrollo de cualquier niño lleva consigo dificultades en el desarrollo social como Fellingner, Holzinger, Gerich & Goldberg (citados por Casas et al., 2009) afirman que las personas con deficiencia auditiva pueden presentar dificultades en el desarrollo social, debido a los problemas relacionados con la comunicación, lo cual influye de manera negativa en su calidad de vida y los sitúa en una posición de desventaja, con respecto a la población oyente. Consideran que la utilización del lenguaje de señas, favorece las relaciones interpersonales y que la habilidad de comunicarse a través del lenguaje de señas puede ser considerado un factor de protección, ya que se ha encontrado una asociación entre la calidad de vida y la posibilidad de escuchar.

Respecto a esta calidad de vida, Casas et al., (2009) coincide:

La calidad de vida se relaciona con la posibilidad de escuchar y un factor protector para esta población podría ser el aprendizaje del lenguaje de señas, ya que esto les permitiría mejorar sus relaciones sociales, tanto con aquellas que tienen la misma discapacidad como con las que no la tienen. Al mismo tiempo esto permitiría disminuir la ansiedad que genera en ellos el no poder comunicarse y establecer relaciones y vínculos interpersonales. (p.8).

Ambos autores comparten la idea de que el lenguaje de signos puede considerarse como un factor protector ante la exclusión social y educativa del alumnado sordo.

Fellinger, et al. (citados por Casas et al., 2009) señalan que el lenguaje de señas puede constituirse en una herramienta alternativa de comunicación ante la dificultad auditiva, que permite a estas personas tener unas mejores relaciones sociales y disminuir la ansiedad que genera el no poder escuchar. Además consideran necesario intervenir en las dificultades de comunicación, como forma de prevenir los trastornos emocionales y de comportamiento en esta población, dado que éstos constituyen un factor fundamental para la integración y adaptación social.

Los niños que se manejen en el medio con lenguaje de signos no presentan ningún tipo de problema ni quiere decir que su lenguaje sea diferente al de otro tipo de niños oyentes ya que se produce totalmente el mismo desarrollo comunicativo.

Sin embargo, Pettito (citado por Vesga & Vesga, 2015) dice que el niño sordo no puede desarrollar a cabalidad sus habilidades comunicativas, las que van de la mano con las cognitivas. Esto se debe a que el desarrollo cognitivo de los niños con discapacidad auditiva tiene las mismas etapas que un oyente normal, pero con un periodo de tiempo más largo como motivo a la limitación en la exploración del entorno a nivel sonoro y a la restricción de la cantidad y tipo de situaciones comunicativas. También la sobreprotección puede afectar al desarrollo cognitivo de niños con discapacidad auditiva.

Respecto a esto, Casas et al. (2009) afirman que:

"Igualmente es necesario generar una cultura del uso de este lenguaje en la población oyente, para facilitar la interacción con las personas con deficiencia auditiva y fortalecer los procesos de socialización, necesarios para una buena salud mental" (p.13).

Las personas con deficiencia auditiva que no utilizan el lenguaje de señas tienen mayores dificultades en las relaciones sociales que aquellas que si lo utilizan, y ambos grupos están en desventaja en relación con la población oyente en todos los ámbitos (físico, psicológico, social, ambiental). (p.8).

En cuanto al desarrollo social, existe un menor grado de independencia, autonomía e interacción social que los oyentes normales. Berger & Luckmann (citados por Vega & Vesga, 2015) dicen que los sordos en sus interacciones sociales, forman una identidad débil respecto a su propia cultura, pues no se asumen como sordos y tampoco se sienten identificados con la comunidad mayoritaria oyente, aspecto que

les crea una crisis personal y social que les impide hacer su propia construcción de realidad.

Alumnado sordo y contexto escolar.

"La inclusión en la escuela regular de los alumnos con alguna diferencia es todavía motivo de afectación de las costumbres de aula y de la escuela" (Perales, Arias & Bazdresch, 2002, p.43).

La escuela junto con la familia son los entornos más próximos de un niño de corta edad. La escuela supone uno de los ambientes más influyentes en el desarrollo de cualquier niño. El número de años que pasa escolarizado, los aprendizajes que en ella realizan, las interacciones que se fomentan, son de vital importancia para el desarrollo de sus potencialidades y capacidades, máxime cuando se trata de niños con discapacidad. (Camacho, Pérez & Domingo, 2014, p.2)

Estos dos agente de socialización primaria son decisivos en el desarrollo integral del niño con problemas de audición.

Cuando la escuela se enfrenta al reto de atender alumnado con discapacidad auditiva debe poner en marcha una serie de medidas educativas que contribuyan principalmente a eliminar las barreras de comunicación. Estas medidas educativas se concretan en la organización de apoyos, la elección del método de comunicación más adecuado, el uso de ayudas técnicas para la audición y la comunicación, la intervención de profesionales especializados, la adaptación del currículum cuando sea necesario, la utilización de estrategias didácticas pertinentes, etc. (Camacho, Pérez & Domingo, 2014, p.2)

Estas medidas serán eficaces siempre y cuando el profesorado haya sido formado en competencias que le permitan dar respuesta a las necesidades del alumno con discapacidad auditiva y adopte nuevos modelos educativos de inclusión. "La escuela ordinaria concibe la educación como destinada al alumno medio, por lo que muchos alumnos quedan sin la debida atención por la rigidez de la organización, de los espacios y de los tiempos" (Mendoza, 2008, p.271)

"Se debe concebir la inclusión como un principio y no como una medida que corresponde a unos pocos" (Mendoza, 2008, p.271). Respetar y llevar a cabo estas medidas de atención a la diversidad va a verse influenciado por las ideas preconcebidas que posea el profesor sobre la enseñanza, aplicando pues la metodología que considere más acertada al caso. Vermeulen, Denessen & Knors (citados por Camacho, 2014) afirman que en este sentido importan bastante las actitudes y las emociones del profesorado ante la educación de los niños sordos.

Son numerosos los estudios cuyos resultados obtenidos ponen de manifiesto que la mayoría del profesorado no tiene la preparación suficiente para dar respuesta a los alumnos sordos y que los cursos que se reciben deberían ser más cualificados. Esto es en parte peligroso pues muchos profesores se escudan en la falta de formación para no cometer errores y no intervenir. Pero no es solo la falta de formación que

aludimos la responsable de la no respuesta a las necesidades de la diversidad, sino la carencia de recursos que denuncian muchos docentes.

Los mayores obstáculos y dificultades que señalan los docentes para la aplicación de la inclusión educativa alude a la falta de recursos materiales y personales, a la heterogeneidad de los alumnos en los grupos de clase y a la falta de preparación para la atención a la diversidad, provocando todo ello un amplio malestar entre el profesorado. (Mendoza, 2008, p.271)

No obstante, la complejidad y la magnificencia de dichos problemas no ha de suponer una merma en el buen hacer de los futuros profesionales, que con la formación adecuada deben luchar para conseguir solventar los obstáculos actuales, en un intento más por hacer realidad el sueño de la inclusión educativa. (Mendoza, 2008, p.271)

Son muchas las tensiones de los niños sordos. Es muy común que los profesores de aulas ordinarias deriven al los alumnos con problemas de audición a aulas especiales donde son atendidos por el Profesor Especialista en Audición y Lenguaje. Esto es debido a que los niños sordos son vistos como un obstáculo que ralentiza el proceso de aprendizaje del resto de alumnos y no como algo enriquecedor a nivel de aula.

Los niños sordos se perciben, y los distinguen, como una especie de problema al interior del aula. Al no comprender el sentido de las actividades que se les proponen, optan por explorar su mundo de nuevas maneras, acordes a su limitación, tornándose inquietos o indisciplinados según la mirada de la maestra o de los compañeros de clase. En ocasiones, su soledad y aislamiento no encuentran otro modo de exteriorización que la agresividad. (Vesga & Vesga, 2015, p.123)

Los profesores son reacios a admitir niños con dificultades que puedan alterar sus hábitos básicos de enseñanza.

Los niños oyentes sienten cierta superioridad sobre el niño sordo, pues lo ven incapaz de realizar acciones que para ellos no tienen mayor grado de dificultad. Con el paso del tiempo, se afianza en ellos el estereotipo: quien tiene alguna discapacidad es inferior al otro. (Vesga & Vesga, 2015, p.123)

En estos casos y antes de que se genere el problema, el cuerpo de docentes debe intervenir utilizando todas las vertientes de inclusión posibles. Como sabemos los niños aprenden por imitación y el docente debe ser un buen modelo de referencia ante la diversidad.

Aunque las políticas gubernamentales expresan la necesidad de crear ambientes inclusivos para los niños sordos, en las aulas regulares lo que se devela es un aumento de exclusión. El niño sordo es apartado sutilmente por los demás al no poder comunicarse efectivamente. Es apartado no solo de las actividades académicas, sino también de los juegos, la amistad y el mundo social. (Vesga & Vesga, 2015, p.122)

Es una realidad cruel que en gran medida se debe a la falta de formación e información del profesorado y a la falta de recursos como vamos a argumentar en el siguiente apartado.

Competencias estratégicas docentes en el aula que integra al alumnado sordo.

Hoy en día, la concepción que se tiene de una educación inclusiva exige al profesorado no sólo que domine la materia que imparte, sino también una serie de estrategias, métodos, técnicas o procedimientos que aseguren el aprendizaje del alumnado, sea cual sea su condición personal. (Camacho, 2014, p.3)

Como ya hemos dicho anteriormente, no es suficiente dominar los contenidos que se van a enseñar sino, poseer las técnicas y estrategias para enseñarlos. Soukup & Feinstein (citados por Camacho, 2014), han estudiado las adaptaciones que el profesorado pone en práctica, así como la formación recibida, poniendo de manifiesto que gran parte de ellos no se siente suficientemente preparados para enseñar a niños sordos, expresando su deseo de una mayor formación en aspectos tales como la identificación, la evaluación o la intervención con este tipo de alumnado. Las limitaciones pedagógicas para poder atender a la diversidad, suponen un déficit formativo en los docentes.

Este es el mayor problema que encontramos en la intervención de alumnos con sordera. La falta de formación e información del profesorado hace imposible la correcta práctica educativa, así como la adecuada utilización de los recursos disponibles para este colectivo y que son favorecedores para ellos.

Sin ir más lejos, existen muchos programas informáticos de los que el profesorado puede apoyarse con estos alumnos a la hora de trabajar los contenidos de aula y que desconocen. Programas como el sistema Visha o el visualizador fonético de IMB, son recursos gratuitos y al alcance de todos. Esta brecha digital a la par que reproduce el patrón en los alumnos, es por otro lado, una de las principales causas de exclusión social. Por último, dejar constancia de que las tecnologías no son una metodología, sino un recurso.

A pesar de que se han realizado numerosos estudios sobre la atención educativa del alumno sordo (matemáticas, escritura, lectura...) son escasas las investigaciones centradas en el ámbito de los estilos de enseñanza y competencias docentes para atender al alumnado sordo.

De algunos estudios como el de Valero (citado por Camacho, 2014) se han identificado los patrones de conducta más significativos que caracterizaban los estilos interactivos del profesor con el alumnado sordo. Esta figura describió también los posibles cambios que se podían producir en dichos estilos a medida que aumentaba la experiencia con este alumnado. Otros estudios como los de Silvestre & Valero (citados por Camacho, 2014) llevaron a la agrupación de los patrones

comportamentales en cuatro categorías: contextual, instruccional, lingüística y conversacional.

Los docentes no tienen una posición clara, con argumentos y conocimientos actuales, frente a la educación para los estudiantes sordos, y esto las lleva a que tomen decisiones equivocadas y no puedan orientar adecuadamente a los padres de familia ni al resto de personas que hacen parte de la comunidad educativa. (Vesga & Vesga, 2015, p.121)

"Los docentes asumen la educación de niños sordos más como una exigencia social o gubernamental" (Vesga & Vesga, 2015, p.121). Estas son otras de las conclusiones obtenidas por de los estudios de estas dos hermanas. ¿Qué quiere decir esto? Pues que la ley obliga a la institución a albergar a estos niños en las aulas ordinarias, sin importar si hay una capacitación humana y material.

Ante esta realidad, no sorprende el desconocimiento de estrategias pedagógicas, la carencia de formación y de herramientas pedagógicas. Los docentes preparan actividades solo para niños oyentes, promoviendo la adaptación a estas de los niños sordos. Desde esta perspectiva se tiende a diseñar actividades que, más que atender las necesidades de los estudiantes sordos, buscan que estos niños pasen el día entretenidos sin dar problemas en el aula.

El docente refleja incapacidad para comunicarse de manera efectiva con el niño sordo; esto, a su vez, conduce a que no encuentre modos precisos de generar ambientes incluyentes entre los niños oyentes y el niño sordo, permaneciendo este último en una especie de soledad acompañada, sintiéndose rodeado de muchos, pero a la vez infinitamente solo, como en un espacio construido para otros en el que él se siente siempre extraño, excluido. (Vesga & Vesga, 2015, p.122)

Barreras que impiden el aprendizaje y participación en condiciones de igualdad.

Comprender esta dependencia de las personas con discapacidad de los factores sociales en los que se desenvuelven y con los que interactúan desde sus condiciones personales, nos permite apreciar que, cuando el entorno social que les rodea se hace accesible físicamente, se muestra respetuoso con su diferencia y se moviliza –a través de políticas precisas y coherentes–, para prestar los apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se "diluye" y tan solo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. (Echeita, 2004, p.4)

Para conseguir una sociedad inclusiva, hay que empezar eliminando las barreras físicas (de edificación, transporte...) a través de ayudas técnicas o diseños para todos. Ambos conceptos no pueden utilizarse como sinónimos pues se refieren a cosas distintas. La sociedad debe acogernos a todos en igualdad y para ello hay que respetar las diferencias individuales y educar en ese respeto.

Indagando en las prácticas educativas, las mayores barreras son incomprensibles si analizamos los conocimientos que mediante el estudio durante años en campos específicos tenemos.

Echeita (2009) nos dice que tendríamos que preguntarnos si la dificultad de la tarea tiene que ver con que no disponemos de conocimientos didácticos, educativos o recursos suficientes, una pregunta que debiera producirnos vergüenza, puesto que hoy más que nunca tenemos muchos conocimientos psicopedagógicos y mucha capacidad para compartirlos. (p.6) Algo que es ciertamente desconcertante, pues a través de la ciencia hemos obtenido un amplio campo de conocimiento, el cual no aplicamos.

Respecto a los recursos, es evidente que el problema no es tanto que estemos hablando de una empresa "inaccesible" por sus costes, cuanto los criterios políticos y los canales de participación en las decisiones, en función de los cuales se priorizan unos determinados gastos y no otros. (Echeita, 2009, p.6)

Es evidente que los presupuestos educativos son precarios. Algo tan básico como es recibir una educación digna, algo que es un derecho, tan importante para formar a los hombres para que convivan en sociedad y armonía, es un gasto secundario, destinando cuantías millonarias a áreas de menor índole.

Batista (citado por Mendoza, 2008) nos propone unas condiciones para que la inclusión escolar se desarrolle con éxito:

- El establecimiento de programas y experiencias piloto que preceden a cualquier generalización de los procedimientos inclusivos.
- La realización de campañas de información y mentalización que preparen adecuadamente el terreno para la inclusión.
- Una legislación que garantice y facilite la misma.
- Cambios y renovación de la escuela tradicional referidas a su organización, estructura, metodología, objetivo, etc.
- Reducción de la proporción profesor/ alumnos por aula.
- Un diseño curricular único, abierto y flexible.
- Supresión de barreras arquitectónicas y adaptación de centros ordinarios.
- Recursos personales, materiales y didácticos adecuados.
- Participación activa de los padres.
- La formación y perfeccionamiento del profesorado.

Depresión y ansiedad en los alumnos con deficiencia auditiva.

Connolly, Rose & Austen (citados por Casas et al., 2009) señalan que la relación entre la deficiencia auditiva y los problemas relacionados con la salud mental, particularmente ansiedad y depresión, ha sido un tema que ha recibido poca atención en la investigación científica; esto se refleja en la escasa literatura que puede hallarse en el medio académico. Motivo por el que Restrepo & Clavijo (citados por Casas et al., 2009) afirman que por ello, es necesario considerar las implicaciones emocionales, afectivas y sociales que vienen ligadas a la deficiencia auditiva, puesto

que las situaciones de aislamiento, comunicación y las dificultades a las que esta población se enfrenta en su cotidianidad, pueden repercutir negativamente en el proceso de integración y relación social. De acuerdo a lo dicho, son evidentes las dificultades de tipo práctico y/o social que las personas con discapacidades físicas o con enfermedades crónicas, manifiestan.

La prevalencia en el padecimiento de este tipo de problemas ha importado a numerosos autores, como a Fellinger et al. (citados por Casas et al., 2009) que han llegado a la conclusión de que las dificultades emocionales y de comportamiento en niños con deficiencia auditiva parecen ser mayores que en niños oyentes. O a Albofotouh & Telmesani (citados por Casas et al., 2009) coinciden recalcando que las personas con deficiencia auditiva, son un tipo de población particularmente susceptible a problemas sociales y emocionales, asociados directa o indirectamente con la experiencia de su discapacidad. Al igual que Restrepo & Clavijo (citados por Casas et al., 2009) que afirman que las personas con deficiencia auditiva son proclives a ser socialmente inmaduras, egocéntricas, deficientes en adaptabilidad social, presentan rigidez en sus interacciones e impulsividad, lo que podría configurarse como un tipo de personalidad característica de esta población. Añaden que estos sujetos establecen unas relaciones sociales más difusas, menos estructuradas, más inflexibles y menos funcionales, lo que puede desencadenar en ellos dificultades como ansiedad y depresión.

Como vemos, es más que evidente la necesidad de llevar a cabo programas de intervención temprana con este colectivo para que no aparezcan problemas futuros de mayor índole.

De cara a la intervención educativa es importante tener en cuenta información obtenida en estudios ya realizados en este campo por diversos autores, que ya veremos que son pocos y que pueden orientarnos en el proceso.

Casas et al. (2009) afirma:

"El tipo de pérdida de algún sentido influye sobre el nivel de ansiedad que un individuo pueda presentar" (p.7). "Los niveles de ansiedad de un niño con discapacidad, tanto visual como auditiva, van a depender en gran medida de su etapa evolutiva, siendo directamente proporcional la edad con la ansiedad" (p.7). "Los problemas emocionales o de comportamiento parecen ser más frecuentes en familias donde hay una comunicación pobre entre padres e hijos" (p.10).

Agrawal et al. (citados por Casas et al., 2009) señalan que la presencia de síntomas ansiosos se ve modulada por la edad en la que se presenta la pérdida auditiva, de tal forma que aquellas personas que pierden la audición tempranamente manifiestan menores niveles de angustia, que aquellas que la pierden en etapas posteriores.

Aún siendo conscientes de la gravedad de estos problemas y de la repercusión que pueden conllevar en las aulas donde se trabaje con este tipo de alumnado, este campo de investigación está aún por explorar. "El tema de depresión y ansiedad en

personas con deficiencia auditiva ha sido poco explorado a nivel mundial, lo cual dificulta encontrar en el medio académico investigaciones que hablen acerca de este tema" (Casas et al., 2009, p.5). Sin estudios que nos indiquen el camino para apaliar estos problemas, jamás podremos actuar frente a ellos.

Así pues, analizando todo lo anterior podemos concluir que las personas con deficiencia auditiva tienen mayor riesgo de padecer síntomas emocionales y comportamentales, tienen menores niveles de calidad de vida y presentan una mayor vulnerabilidad al desarrollo de trastornos de ansiedad y del estado de ánimo, en comparación con las personas oyentes, algo que puede verse reflejado en las aulas y para lo cual poseemos pocos conocimientos para abordarlos.

Conclusión.

La lucha para combatir la exclusión social y educativa de los niños sordos es cada vez más fuerte en nuestros días pero aún insuficiente pues tenemos alumnos que no reciben respuesta educativa en aulas ordinarias a pesar de todos los conocimientos científicos que poseemos hoy. Todo es un cúmulo de desperfectos que van desde la escasa formación y preparación docente hasta la escasez de recursos humanos y materiales derivados de las administraciones.

En la inclusión educativa de este alumnado es muy importante la utilización de sistemas alternativos de comunicación, prevaleciendo entre ellos, el lenguaje de signos. La existencia de la figura de un Intérprete en Lengua de Signos dentro del aula ordinaria es esencial para hacer llegar al niño sordo los contenidos curriculares impartidos por el docente.

Hablaremos de completa inclusión cuando el propio docente se refiera al alumno sordo como un alumno más dentro del grupo y no perciba ante sus ojos un grupo de alumnos "normales" y un alumno sordo. Bajo este tupido velo, a priori la metodología empleada nunca va ser inclusiva. A la hora de hablar no nos damos cuenta de que en ocasiones ya estamos excluyendo y regendonos inconscientemente por unas estrategias y pautas de intervención no puramente inclusivas. Deberíamos ser conscientes de ello y tratar las discapacidades como una diferencia más de las tantas que poseemos todos los seres por el hecho de ser únicos.

Quiero recalcar la necesidad de continuar realizando investigaciones sobre las personas sordas pues las investigaciones hasta ahora no son abundantes y para intervenir en su realidad necesitamos el máximo de conocimientos posibles.

Para concluir, entendemos que los objetivos prioritarios de una propuesta según Lluch et. al (citados por Llorent & López, 2010) serían: fomentar una actitud abierta, flexible y comprometida con el alumno «diferente»; despertar el interés por diferentes culturas, generar estrategias para prevenir y solucionar, en su caso, actitudes discriminatorias que se producen o pueden llegar a producirse en los centros educativos, tanto individual como grupalmente por parte de miembros de esa

comunidad; aceptar la pluralidad de las características del alumnado; proporcionar una visión crítica sobre la realidad sociocultural del alumno; respetar la igualdad de oportunidades y la distribución equitativa de los recursos; fomentar la búsqueda de la propia identidad; y preparar a los docentes para enseñar en un contexto sociocultural diverso.

Difícilmente puede haber una escuela inclusiva en una sociedad excluyente y el sector educativo demanda gritos una transformación en todos sus niveles.

Llorent & López (2010) afirman:

Lejos de reducir esta diversidad, debemos fomentar la identidad de cada colectivo y las distintas expresiones culturales que integran el planeta, donde el desarrollo curricular en las aulas se configura como una pieza clave en una estrategia social y política que luche por la igualdad de oportunidades y la equidad de todos los ciudadanos (p. 123).

Referencias.

- García, V. J. L., & González, M. L. (2010). Atención educativa a la diversidad. Los alumnos sordos en las aulas de Portugal y Turquía. *Foro de Educación*, 8(12), 111-123.
- Sarrionandia, G. E. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42.
- Hermoso, M. D. L. C. C., & Ferra, M. P. (2014). Aspectos que influyen en las competencias estratégicas didáctico curriculares para atender alumnado sordo desde la voz del profesorado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 342-366.
- Casas Idárraga, D. A., Linares Rincón, M. S., Lemos Hoyos, M., & Restrepo Ochoa, D. A. (2011). Depresión y ansiedad en personas con deficiencia auditiva: revisión de literatura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(28).
- Vesga Parra, L. D. S., & Vesga Parra, J. D. M. (2015). Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 3(46), 115-128.
- Mendoza Laiz, N. (2008). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Intervención psicosocial*, 17(3), 269-279.
- Gámez, M. C. G. G., & Cáceres, R. G. (2013). Uso de la Lengua de Signos Española en la educación del alumnado sordo. *Etic@net*, 2(13), 231-258.
- González, B. V. (2003). Una propuesta para el desarrollo de una política pública para la atención integral temprana de las deficiencias auditivas en Venezuela. *Laurus*, 9(15), 90-110.
- Barrio, Ó. S. (1990). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: una visión desde la literatura científica. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (8), 135-150.
- Mata, F. S., & Ortega, J. L. G. (1999). Dilemas sobre los profesores en educación especial. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (35), 129-143.
- Perales, C., Arias, E., & Parada, M. B. (2013). Enseñanza bilingüe y bicultural para niños Sordos en el nivel de Primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), 43-63.