

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

COMUNICACIÓN ALTERNATIVA AUMENTATIVA (C.A.A.): ANÁLISIS DE ESTE NUEVO ESCENARIO INCLUSIVO.**J. Inmaculada Sánchez Casado² y José Miguel Benítez Merino¹**¹Profesora Titular de la UEx.²Colaboradora HonoríficaCorrespondencia: Dpto. de Psicología y Antropología. Facultad de Educación de la UEx
Campus Universitario de Badajoz. (España). Avda. de Elvas s/n -06006-

Correo electrónico: iscasado@unex.es

*Fecha de recepción: 2 de enero de 2013**Fecha de admisión: 15 de marzo de 2013***RESUMEN**

El colectivo de ciudadanos por razón de una “hipoacusia” constituye un referente más para observar el progreso científico y tecnológico de una sociedad divergente y global. El área conformada por alumnos con *pérdidas auditivas* abarca una población muy heterogénea, con lo que la “especificidad” de las intervenciones comunicativas que precisan se agudiza. De ahí que esta ponencia pretenda reflexionar sobre una línea de trabajo ecléctica, integrando posicionamientos alternativos y/o aumentativos; un enfoque capaz de establecer parámetros e indicadores académicos que garanticen los mejores resultados, no sólo para los usuarios sordos, con discapacidad auditiva o sordociegos incluidos sino también para todos los demás.

ABSTRACT

The group of citizens because of a “hearing impaired” is a reference to look more scientific and divergent technological and global society. The area comprising students with hearing loss covers a very heterogeneous population, so the specificity of communication interventions that need becomes acute. Hence, this paper seeks to reflect on an eclectic line of work, integrating alternative positions and / or augmentative, an approach capable of establishing academic benchmarks and indicators to ensure the best results, not only for deaf, hearing impaired or deafblind, including but for everyone else.

Key words: Hearing. Disability. Communication. Education. Planning. Quality

COMUNICACIÓN ALTERNATIVA AUMENTATIVA (C.A.A.): ANÁLISIS DE ESTE NUEVO ESCENARIO INCLUSIVO

1.- INTRODUCCIÓN.

El siglo XXI incorpora el enfoque de derechos a la respuesta de gobernanza y calidad de todos los ciudadanos, responde pues a una demanda inclusiva: *mejorar las condiciones de vida de cualquier ser humano*. En los países del llamado G-20 o “primer mundo” implica consolidar una carta universal: **los derechos humanos individuales**.

Y es, en ese sentido, donde el colectivo de ciudadanos por razón de una hipoacusia constituyen un referente para observar el progreso científico y tecnológico de esta sociedad divergente y globalizada; un grupo social cuyas cuotas de satisfacción, necesidades y/o exigencias comunicativas son cada vez más tenidas en cuenta, tanto por ellos mismos dentro del movimiento asociativo como por instituciones públicas y/o privadas de educación básica, secundaria o superior y también por el resto de una sociedad más accesible.

El vasto área de la discapacidad auditiva abarca una población importante, pero **dada la heterogeneidad que manifiesta**, queda muchas veces solapada dentro de límites normales como “*dificultades*” (problemas de discriminación en algunas bandas frecuenciales, acúfenos, reclutamiento positivo, presbiacusias, hipoacusias leves, moderadas y hasta severas) o dentro del resto de grupos de *trastornos o discapacidades graves* (hipoacusias neurosensoriales profundas, bilaterales y congénitas) ampliándose su impacto hasta la sordoceguera (Sánchez Casado, 2002), con lo que **la especificidad tanto de su diagnóstico como de las intervenciones comunicativas que precisan** se desdibujan en la práctica comunitaria socio-sanitaria-educativa.

De ahí que esta ponencia pretenda reflexionar sobre una línea de trabajo ecléctica, armonizando posicionamientos alternativos y/o aumentativos; un enfoque sistémico capaz de establecer **parámetros e indicadores académicos** que garanticen los mejores resultados, no sólo para los usuarios sordos, con discapacidad auditiva o sordociegos incluidos sino también para todos los demás. Para ello “parametrizaremos” su situación actual, elaborando un análisis de partida con puntos fuertes y débiles, y a continuación, planificaremos **medidas concretas de actuación en el ámbito psicoeducativo** con el fin de garantizar el derecho de cualquier estudiante con problemas auditivos a recibir una intervención comunicativa de calidad; entendiendo “calidad” como sinónimo de ajuste a sus necesidades e implicaciones socio-curriculares como consecuencia de padecer *algún fallo* en el sistema auditivo, con todo lo que ello conlleva *en indicadores de accesibilidad*.

2.- DESARROLLO DE LA CUESTIÓN PLANTEADA.

La formación y capacitación de un sujeto “hipoacúsico” en la segunda mitad de pasado siglo, me refiero al recientemente finalizado s.XX, se desarrolló paralelamente al *constructo de la “diferencia”*. La filosofía del mundo de las necesidades educativas de apoyo específico supera el carácter diferencial de la vasta disciplina llamada “**Educación Especial**”. A partir de *esa idea-fuerza* se protocoliza su intervención en el propio seno de la comunidad, aquellos problemas que presentan algunos miembros, bien como dificultades de aprendizaje, problemas de salud mental o de adaptación social. Se cuestiona asimismo una tremenda paradoja en la gestión de la habilitación: *fases no-inclusivas* como propuesta eficaz en el abordaje del sujeto y sus tratamientos específicos, único medio para obtener la inclusión grupal y/o social de esa persona etiquetada como “no-normal”.

Muchas veces asistimos a nuevas acciones educativas, de intervención social o psiquiátrica demasiado precipitadas en sus inicios o en su planteamiento de seguimiento. Está claro que hemos de superar la dicotomía en cuanto a los **dos grandes grupos socioeducativos** cuya línea de evaluación & intervención no puede generarse tan sesgada desde el principio y sobre todo después de los últimos avances audiológicos y/o de material genético:

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

1.- En un extremo, el subgrupo de los **hipoacúsicos**:

Un subgrupo cada día más mayoritario, que puede alcanzar un dominio funcional y bastante productivo en lengua oral gracias al entrenamiento auditivo y toda una larga lista de materiales electroacústicos, programas y sistemas de última generación como sin ir más lejos, la compresión de frecuencias altas que optimizan en casi 16 Dbs las curvas audiológicas convencionales. Estas ayudas les permiten mejorar el residuo auditivo indemne: desde audífonos digitales hasta adaptaciones protésicas en neonatos, desde el diagnóstico precoz por otomisiones y potenciales utilizando PDAs de full-spectrum hasta la intervención educativa temprana cada vez más mayoritaria (al menos en países considerados de primer mundo), e incluso implantes cocleares en los dos oídos practicados durante las primeras etapas de la vida que permiten aprovechar la plasticidad cerebral sin perder un solo momento de estimulación porque, como se decía en la escuela audiológica de Yoshinnaga, de 0 a 6 meses, se vertebraba el eje de trabajo habilitador audiológico y por tanto comunicativo.¹

2.- En el otro extremo aparece un segundo subgrupo desde un punto de vista de la evaluación & intervención psicoeducativa, integrado por aquellos estudiantes **sordos profundos prelinguales**.

Desde hace algo más de dos siglos, la educación de la persona con “diferentes capacidades auditivas” ha pasado por distintas fases, cuya evolución ha sido inferida en relación **a la dimensión ideológica del posicionamiento profesionalizador** en cuanto a la posible toma de decisiones respecto al sistema/s de comunicación que debía/n utilizarse en el centro educativo que habilitase lingüísticamente a ese sujeto.

En general, cualquier investigador o profesional del ámbito, ha llegado a la conclusión que un bebé sordo necesita contar con un sistema eficaz de comunicación tan pronto como sea posible. Estudios pioneros en castellano como los de Fernández Viader (1998) han destacado el uso temprano de la lengua de signos como código pleno para efectuar interacciones comunicativas en las primeras etapas del desarrollo comunicativo-lingüístico. Sin esta competencia, el aprendizaje de las normas sociales, los “*modos de estar en el mundo*” utilizando conceptos de la llamada “teoría de la mente” descrito por Francisco Varela (2000)², y un buen número de estrategias de pensamiento o de resolución de problemas no podrán adquirirse naturalmente.

No basta con un conocimiento parcial de la lengua oral, ni con el dominio exclusivo de la lengua de signos (con algunas limitaciones en lexicón y con pocos estudios formales estructurales que permitan su normalización, registro y divulgación) porque se habrá de profundizar en precisión para aprovechar satisfactoriamente los intercambios comunicativos con el entorno. Actualmente, en esa dirección, podemos distinguir dos grandes corrientes, dentro de las cuales caben diferentes modalidades de aplicación según la importancia que se conceda a los diferentes sistemas comunicativos “per se” o a su combinación multimodal.

¹ Todo lo cual ha hecho posible que dentro de este grupo se incorporen muchos con pérdidas auditivas medias e incluso superiores a 90dB. Pensamos, a tenor de los resultados de los últimos años en cuanto al diagnóstico precoz de la sordera que cada vez este conjunto se incrementará. Lo positivo de tales hallazgos radica en la posible mejora de su rendimiento educativo, competencia cognitiva, adaptación social,... puesto que con las ayudas apropiadas son capaces de abordar el currículum ordinario con adaptaciones más o menos significativas en el acceso. Su traducción escolar más relevante es que no encontrarán como los clásicos sordos profundos prelocutivos o prefásicos tantos problemas en la adquisición del lenguaje oral y/o escrito, ni tampoco en la adquisición de contenidos académicos y por ende en la cualificación académica y posterior inserción profesional.

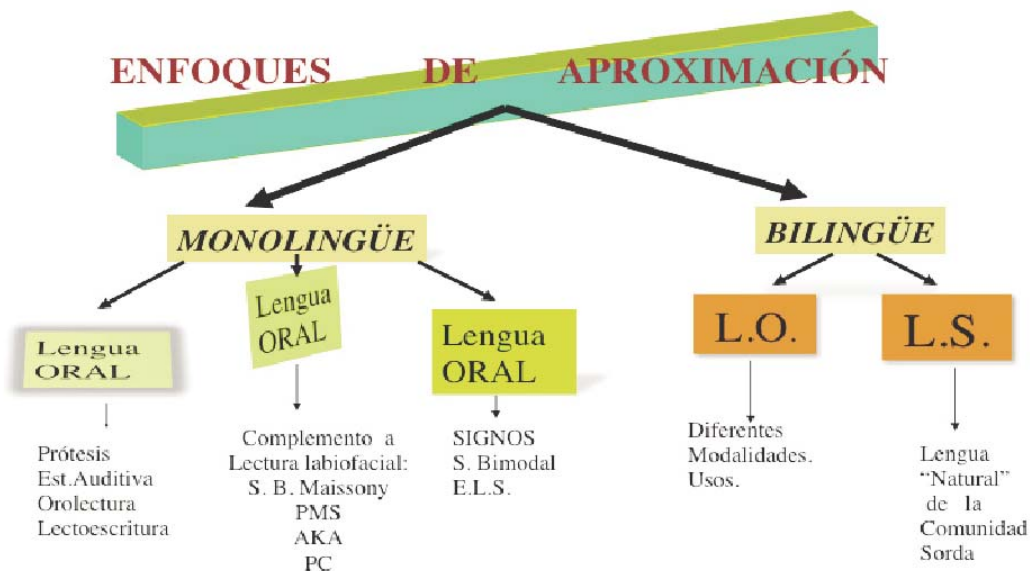
² Uno de sus trabajos realizados con Humberto Maturana, responde a la teoría de la autopoiesis, que define a los seres vivos como organismos autónomos, en el sentido en que son capaces de producir sus propios

COMUNICACIÓN ALTERNATIVA AUMENTATIVA (C.A.A.): ANÁLISIS DE ESTE NUEVO ESCENARIO INCLUSIVO

La *primera aproximación*, la denominada “**monolingüe**” se conceptualiza en relación a la utilización vehicular preferente de la lengua oral y escrita del lugar donde se sitúa la persona con diferentes capacidades auditivas. Por ejemplo, aquí en nuestra Comunidad Autónoma Extremeña se usa la lengua castellana. Dentro de esta opción se podría situar *un modelo audioral*. Un oralismo puro que excluye cualquier otro tipo de comunicación que no sea mediante el código oral.

La tolerancia respecto a la lengua de signos, con el paso del tiempo, se ha ido gradualmente suavizando; así desde ser directamente reprimida, recuerdo comentarios quizás subjetivos, pero pienso que ciertos, de personas adultas sordas que estudiaron en colegios alejados de nuestra región (Madrid, Sevilla, Valencia,...) y en donde se les reprochaba su utilización: “*algunas veces me ataron incluso las manos para que no las pudieran utilizar*”-nos comentaban; al indagar la razón de tal comportamiento, la lógica del sistema educativo de entonces nos incita a pensar que con ello se les forzaba a usar exclusivamente la comunicación oral, potenciando situaciones en las que la competencia comunicativa del código oral era la solución para regular el entorno circundante.

Otras veces, es tolerada en determinados entornos: *más en la residencia del centro específico que en las aulas del mismo, o más en la asociación de personas sordas que en su propia casa puesto que su familia es mayoritariamente normoyente, pero siempre considerada como externa al proceso de enseñanza con carácter de lengua vehicular*. O lo que es lo mismo, para aprender la lengua oral, en este caso, la lengua castellana utilizamos el código oral, es decir, la propia lengua castellana, como instrumento de acceso a la “idioma” que pretendemos aprender. Parece una tautología, aunque ciertamente peculiar porque enseñamos en “castellano” (modalidad oral y no-escrita) para aprender “la lengua castellana” (hablada y escrita) a una persona sorda que no es competente en el código oral y escrito castellano.



No obstante, podemos encontrar otros modelos que aún considerando la oralización como principal objetivo educativo e instrumento de enseñanza (adquisición del código oral), utilizan otros sistemas de comunicación como los propios signos, la combinación de signos a nivel léxico y lengua

componentes y que están determinados fundamentalmente por sus relaciones internas. Esta teoría ha tenido gran relevancia en una amplitud de campos, desde la Teoría de sistemas hasta la sociología o la psicología.

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

oral a nivel estructural, esto es, el bimodal, el apoyo a la labiolectura con claves como la de Fitzgerald o Perdoncinni y algunos elementos querológicos como la palabra complementada y su método adaptado a castellano como el MOC (modelo oral complementado) o distintos sistemas de representación visual de la lengua oral como la dactilología, gestos de apoyo o escritura ortográfica tradicional.

En general, esta gradación anterior participa de la filosofía llamada “comunicación total”. Una mixtura de todas las modalidades en función de las características principalmente del sujeto hipoacúsico pero también teniendo en cuenta el “escenario vital”, entendiéndolo éste como familia y entorno educativo. Lo auténticamente relevante es operativizar al máximo la intervención, y en este sentido no se desecha “nada” si puede ser beneficioso para el desarrollo de la persona con capacidades auditivas alteradas, un desarrollo no sólo lingüístico sino también cognitivo, emocional, afectivo o social.

Muchas veces es cuestión de “principios subyacentes”, tal planteamiento calificado a veces de “neoralismo” propugna una orientación monolingüe en la que el uso de todos esos sistemas implica una opción aumentativa, es decir, técnicas al servicio del código oral como vía de comunicación y del código lectoescrito como referencia del sistema de enseñanza (Juárez, 1992; Torres y otros, 1995).

La **segunda aproximación**, la llamada “bilingüe” considera que la lengua natural del colectivo formado “en y por” la comunidad sorda (con capacidades auditivas gravemente alteradas) es la de “signos”, y en cuya vía de transmisión habría de vertebrarse preferentemente el sistema educativo de este colectivo. Como quiera que más del noventa y tantos por ciento de niños sordos proceden de familias normoyentes, tal referente natural habrá de adquirirse mediante procedimientos ajenos, en la mayoría de los casos, a la familia: *profesores y asesores sordos u oyentes competentes en lengua de signos*. Se ha de exponer, por tanto, al hijo/a sordo/a, a entornos signados donde pueda apropiarse de forma natural de tal comunicación. Puesto que sobre ésta se ha de sentar su interacción y educación, completándola con lengua oral y escrita del lugar, es decir, se la considera como un objetivo esencial dentro del proceso, una materia de enseñanza primordial pero para algunos sectores más “radicalizados” no superior a un segundo idioma (modelo bilingüe sucesivo).

Aunque hemos de diferenciar, siguiendo a Drasgow (1993), que en la misma apropiación de la lengua del contexto oyente se prioriza a favor de su modalidad escrita, con escasa importancia de la labiolectura o la dicción. En otros modelos bilingües, la temporización es más equilibrada entre sendos códigos idiomáticos, nos enfrentamos a un modelo bilingüe simultáneo donde algunas asignaturas eligen uno u otro, algo parecido a lo que ocurre en algunas escuelas o institutos inglés-español o alemán-español.

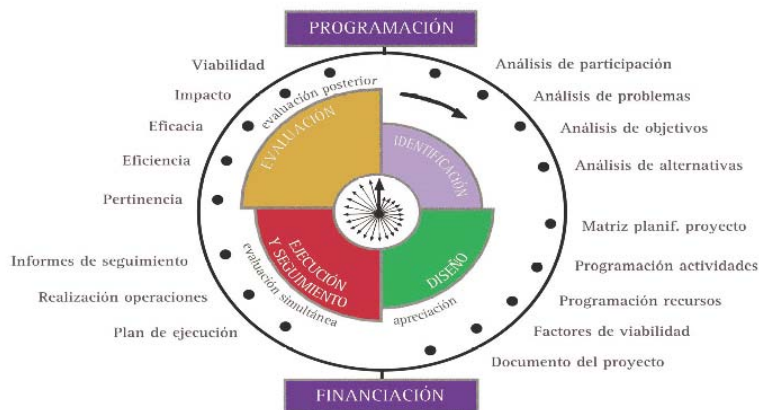
De esta breve exposición se trasluce que la defensa a ultranza de sendos enfoques, con sus opciones y modalidades intermedias obedecen más a planteamientos teóricos, prejuicios, presupuestos económicos, historias reivindicadoras, ... que dificultan un análisis serio y neutral a través de sistemas que aseguren la calidad de la intervención comprensiva de la inclusión educativa. En suma, tal programación no debería más que responder a una misma naturaleza, superar un problema real que es consecuencia de la hipoacusia.

Abogamos, por consiguiente, por **un nuevo modelo**, un fórmula “**inclusiva**” ya que si es difícil desarrollar cada opción, los riesgos se incrementan si radicalizamos los presupuestos de base. Sin duda, cualquier profesional o investigador ha podido evaluar un ser “*de carne y hueso*” en el que un oralismo radical ha enlentecido los indicadores estándares de su desarrollo. Un gran número de personas con hipoacusias profundas no han sido capaces de asumir ese proceso ciertamente exigente, y el producto obtenido ha sido denunciado no sólo por la comunidad de sordos sino por muchos técnicos que han detectado como el nivel cultural era muy bajo, al igual que el académico, además de problemas de personalidad, identidad y baja autoestima.

COMUNICACIÓN ALTERNATIVA AUMENTATIVA (C.A.A.): ANÁLISIS DE ESTE NUEVO ESCENARIO INCLUSIVO

Por contra, renunciar a la estimulación en la primeras etapas de la vida por medio de la lengua oral y la ruta auditiva arroja por tierra el proceso de mielinización, el periodo crítico neurológico que permite al cerebro aumentar su plasticidad y así desarrollar aprendizajes lingüísticos específicos. Postergar el desarrollo de la labiolectura o la capacidad de un habla funcional oral también impide el desarrollo integral de la persona sorda.

La propuesta de este nuevo modelo psicoeducativo adopta como fin-meta un posicionamiento que parametrize estas dos posturas, que, además, están íntimamente interconexas. Ello implica evaluar de forma personalizada cada situación, definiendo los pasos de cada programa y su implementación en costes reales para que así se pueda superar posturas “a priori” que pretenden defender opciones de intervención por sus intenciones.



Fuente: Gómez Galán y Sainz Ollero.

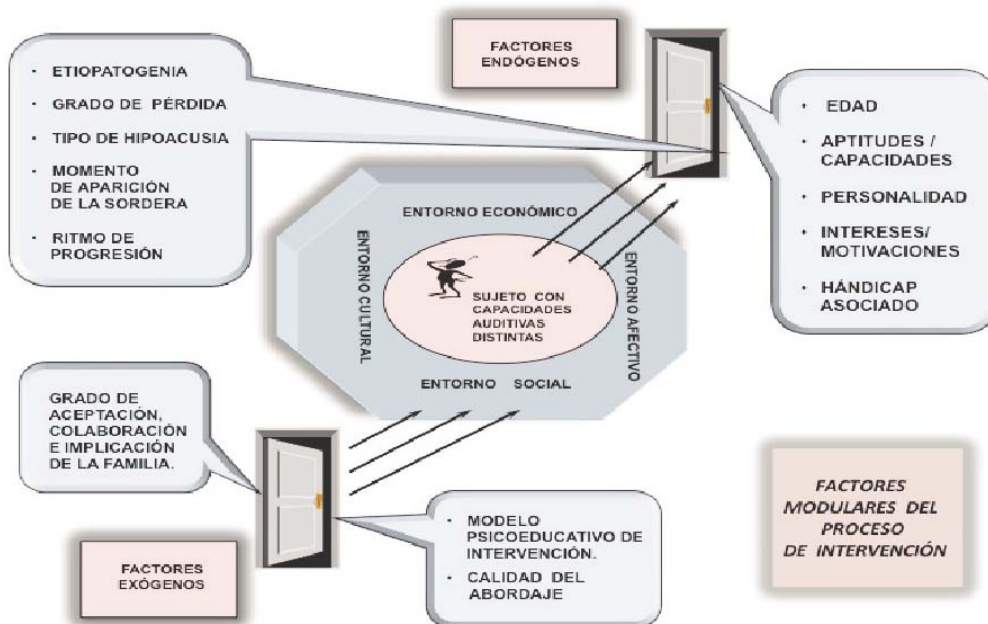
La bondad de una intervención queda explicitada en el desarrollo y ejecución práctica desde la propia **evaluación I (identificación y diseño) - intervención (ejecución y seguimiento) - evaluación II (pertinencia, eficiencia, eficacia, impacto y viabilidad) cíclica**. Profesionales y familias se enfrentan a la necesidad de este eclecticismo, modulado por una parte por las propias demandas de su hijo/a, lo que genera la utilización de un instrumento de comunicación eficaz y eficiente desde el comienzo de su vida, al mismo tiempo, que, admitir su diferencia como consecuencia de su sordera; y por otro, el aprendizaje auditivo más artificial, sistemático y arduo del código mayoritario que le facilitará su realización e inclusión social, esto es nos referimos al dominio de la lengua oral y escrita del escenario que comparte, cuyo proceso de trabajo difiere sensiblemente de los principios directores de la enseñanza escolar convencional al ser considerado como tratamiento logopédico específico.

3.- RESULTADOS OBTENIDOS Y DISCUSIÓN DE LOS MISMOS.

Si queremos definir la dificultad auditiva estimada de un alumno “ad hoc” y su consecuente repercusión en su desarrollo debemos tener en cuenta:

1. **Las variables criterioles referidas al sujeto** (carácter endogámico) marcadores biomédicos y psicológicos no-modificables o muy parcialmente.
2. **Las variables criterioles referidas al entorno**, (carácter exógeno) y potencialmente modificables, en concreto del entorno familiar, nos fijaremos sobre todo en dos aspectos: aceptación de la sordera y capacidad de ajustarse comunicativamente con el hijo sordo.

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS



Con el fin de parametrizar el nivel de desarrollo de un sujeto con una capacidad auditiva alterada, debemos obtener información rigurosa sobre:

- **El contexto socio-familiar:** Nos interesa valorar los recursos comunitarios que dispone el estudiante sordo. Por ejemplo, si existen asociaciones de sordos u otros recursos en la zona de los que se podría beneficiar. Será bueno recoger además información acerca de:

- Si hay otro miembro de la familia que padezca hipoacusia.
- Qué sabe la familia sobre esta discapacidad.
- Qué tipos de interacción establecen los familiares con el niño sordo, qué modalidad de comunicación utilizan, etc.

- **Aspectos biomédicos y de adaptación protésica:** En este caso interesarán aquellos datos que nos sirvan para determinar las necesidades de apoyo audiológico y de adaptaciones pertinentes.

- **Sobre el nivel de desarrollo:** Para valorar este área general podemos utilizar pruebas estandarizadas con todas las limitaciones que esto conlleva como nos apuntaba Giné i Giné en el 97. Un listado orientativo podría ser:

- *Escalas Bayley (0-30 meses):* consta de tres escalas (mental, psicomotora y comportamental) y proporciona información sobre el desarrollo de los niños sordos en comparación con los oyentes.
- *Inventario de desarrollo Batelle (0-8 años):* informa del desarrollo en cinco áreas (personal, adaptativa, motórica, lingüística, y cognitiva). Los datos son recogidos por medio de entrevistas a los adultos que conviven con el niño y por observación directa en entornos naturales.
- *Batería Kaufman (4-12 años):* posee una prueba no verbal con baremos propios. La prueba americana tiene baremos para la población sorda. Estas características la hace interesante para ser aplicada con la población sorda de infantil y primaria.
- *WISC:* escala de inteligencia para niños (6-16 años). Aunque no disponga de baremos para la población sorda, se puede considerar el más completo para evaluar la intelligen-

COMUNICACIÓN ALTERNATIVA AUMENTATIVA (C.A.A.): ANÁLISIS DE ESTE NUEVO ESCENARIO INCLUSIVO

cia de los niños sordos o hipoacúsicos.

- *Matrices progresivas de Raven* (5 años-adultos): muy interesante como prueba complementaria a los test de inteligencia.
- *Escala Leiter (2-18 años)*: puede ser útil ya que exige muy poca respuesta oral y se puede responder con gestos. A pesar de estas ventajas, tiene problemas de validez y fiabilidad.
- *Test de Hiskey-Nebraska (6-17 años)*: test creado para la población sorda norteamericana. Existe discusión entre los profesionales acerca de su utilidad por encontrarlo desfasado.
- *Test de inteligencia no verbal. Toni-2* (5 años-adultos): es adecuado como prueba complementaria. Evalúa aspectos no verbales, con problemas abstractos de tipo gráfico.

Partiendo de la necesidad de **evaluar la competencia y capacidades** que muestra el sujeto en todas las áreas del curriculum, cuyas necesidades están relacionadas con la comunicación y el lenguaje, será prioritario evaluar el área comunicativa-lingüística. Al emprender esta tarea es conveniente una planificación estratégica en cuanto a:

1. Establecer criterios respecto al contenido y la temporalización de la evaluación.
2. Determinar los procedimientos e instrumentos que podemos emplear.
3. Establecer las responsabilidades y participación en esta tarea.
4. Contenidos de la evaluación.

Con respecto **a la estricta evaluación de contenidos** podemos añadir algunas consideraciones cualitativas como:

- § Evaluar no sólo los conceptos como aprendizajes ya acabados, sino también las ideas previas, y las representaciones o esquemas de conocimiento que el alumno tiene respecto a un hecho, concepto o principio.
- § Indagar el conocimiento que posee el alumno a través de varias técnicas, sobre todo la observación, y evitar hacerlo sólo a través de preguntas.
- § Si hacemos preguntas evitar hacer una pregunta única y de una sola opción.

Por su parte **para la evaluación de los procedimientos** se tendrán en cuenta aspectos importantes en el sentido de:

- § Planificar situaciones de evaluación funcionales y significativas.
- § Evaluar el dominio de un procedimiento a través de diferentes situaciones lo más naturales posibles.
- § Analizar el uso de procedimientos en diferentes contextos y con diferentes interlocutores.
- § Evaluar no sólo aspectos cuantitativos del comportamiento comunicativo sino también y de forma prioritaria, valorar los aspectos cualitativos del acto comunicativo.

En cuanto **a las estrategias y procedimientos de evaluación** podemos sugerir algunas recomendaciones generales:

- Utilizar un procedimiento adecuado a las necesidades del alumno, no sólo a sus habilidades o discapacidades, sino también a sus intereses y preferencias.
- Utilizar procedimientos que admitan respuestas con diferentes códigos de comunicación.
- Evitar instrumentos con excesiva carga oral.
- Diseñar un instrumento de evaluación y registro que permita su uso en diferentes contextos naturales de comunicación.
- Obtener información en el mayor número posible de contextos en los que el alumno vive.

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

- Evitar situaciones de evaluación que conduzcan al alumno a la frustración y el fracaso.
- Evitar situaciones de “examen” artificiales y descontextualizadas.

La evaluación de **la motivación para aprender y del estilo de aprendizaje** no conlleva unas características especiales cuando se trata de alumnos con dificultades de audición. Sin embargo, la experiencia práctica del proceso nos incita a plantear procedimientos:

- Para crear un clima de confianza y seguridad en el aula si aspiramos a evaluar el estilo real de aprendizaje.
- Partimos que el estilo de aprendizaje interacciona intensamente con el estilo de enseñanza del profesor. Las reacciones y vivencias del alumno respecto al hecho de aprender, dependerá de las experiencias previas que haya tenido, de las recompensas que haya recibido, de las atribuciones que los demás hayan hecho de sus éxitos y fracasos, etc.
- La evaluación de la motivación para aprender se hará a través de la indagación-observación sobre qué tipo de atribuciones hace el alumno cuando realiza una tarea.
- Es muy importante poder indagar sobre el enfoque de aprendizaje de los estudiantes, y lo haremos, en la medida en que sea posible, a través de entrevistas, donde investigaremos acerca de sus estrategias para comprender una tarea, sus reacciones cuando no la entienden, su motivación para emprender la tarea, etc.

En el caso de los alumnos con grave déficit auditivo, nos interesa sobre todo averiguar en qué condiciones trabaja mejor, cómo tienen que estar diseñado el ambiente, qué elementos y mediadores le ayudan más a la hora de comprender y ejecutar una tarea, cuáles son las situaciones de interacción más favorables, etc. También y debido al papel que juega el lenguaje en el proceso de planificación, nos interesará conocer las estrategias que usa para organizar y secuenciar sus acciones. Por ello nos detendremos en investigar más en profundidad indicadores de lenguaje y comunicación. A la hora de **evaluar el lenguaje** que posee un estudiante con problemas auditivos tendremos en cuenta algunos principios importantes:

- *Evaluar el lenguaje es evaluar las posibilidades comunicativas a partir de las manifestaciones que presenta en cualquier modalidad lingüística.*
- *La evaluación del lenguaje supone la colaboración de todos los profesionales implicados: audiólogo, protésico, logopeda /maestro AL, otros profesores o técnicos y la propia familia o allegados.*
- *La evaluación del lenguaje debe tener las mismas características que cualquier otra evaluación, debe ser inicial, formativa y sumativa.*

4.- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE TRABAJO.

Y a todo esto hay que colocarle indicadores para verificar los resultados obtenidos, **modelos como el de EFQM de excelencia, ISO-9001 o auditorías externas** ya se están empleando en su puesta a punto educativa. Nuestro diseño de intervención socio-curricular debería estar basado en dos pilares esenciales como parámetros que asegure un sistema de calidad (SGC):

a. - el trabajo de diagnóstico/intervención coordinado que aglutine en un mismo plan de actuación profesionales de campos disciplinarios distintos: *biomédicos, psicoeducativos y socio-laborales*.³

b. - la aplicación de la reciente revolución copernicana sobre *calidad de vida de ciudadanos dis-*

³ El verdadero planteamiento actual psicoeducativo aboga por erradicar las consecuencias de esa “alteración auditiva” en la personalidad *integral del sujeto*. A nivel de rendimiento académico o a nivel de inserción social, la variabilidad del grupo es impresionante, pero ni más ni menos que en el grupo oyente. Nuestro gran caballo de batalla para el siglo XXI como profesionales de la educación, independientemente del perfil laboral que

COMUNICACIÓN ALTERNATIVA AUMENTATIVA (C.A.A.): ANÁLISIS DE ESTE NUEVO ESCENARIO INCLUSIVO

capacitados. Tal planteamiento en los llamados “países del primer mundo” ha supuesto la introducción de una perspectiva implicadora e implicante respecto a los propios colectivos.⁴

Por todo ello, podemos señalar que los actuales modelos organizativos se vertebran en función de un parámetro fundamental: **la metodología y corriente a la que se adscriben.** La nueva ordenación del sistema educativo que ha permitido la incorporación de las personas “sordas” al sistema regular, ha reducido sensiblemente el alumnado de **los centros específicos.** Algunos colegios de sordos ha desaparecido, otros han cambiado el perfil de sus potenciales usuarios: reduciendo su número, con graves problemas de aprendizaje y además con deficiencias asociadas. Por lo que, en colectivos con grandes dependencias, cada vez utilizan más metodologías signadas y de apoyo multisensorial. La diferencia con las dos modalidades restantes descansa en su tendencia a la homogeneidad, basada en el hecho de presentar el rasgo de grave hipoacusia y la especialización de los servicios (*profesionales y apoyos muy específicos*). Hoy por hoy, en el primer mundo, parece ser el recurso mayoritario para los estudiantes con hipoacusia severa y/o profunda. Se extienden desde infantil hasta secundaria, pero éste último tramo se cubre con formaciones profesionales muy específicas. La enseñanza superior es escasa, por ejemplo sólo existe una única universidad en el mundo para sordos, la *Gallaudet University* en California (USA). Como comprobamos el recurso segregador, focaliza el planteamiento educativo en la rehabilitación mientras que es menos ambicioso respecto a exigencias curriculares. Muchos colectivos de sordos adultos, algunos padres y profesionales defienden esta forma de escolarización como la más acertada a sus necesidades.

El centro ordinario, quizás sea la más denostada por ese mismo sector, aunque algunos alumnos, los menos, han cursado su escolaridad en este tipo de instituciones. La característica primordial es que su nivel de hipoacusia respondía a un tipo ligero o medio, incluso severo; lo que está claro es que el apoyo externo era muy importante, servicios de logopedia y refuerzo curricular además de un ambiente familiar muy comprometido han hecho posible que estos estudiantes sordos, dotados de unas capacidades en muchos casos por encima de lo normal, continuaran adelante sociocurricularmente hablando. El objetivo debe ser que obtuviesen un conocimiento preciso, complejo y matizado, es decir que puedan servirse de lo aprendido funcionalmente. Reducir la enseñanza a una mera restricción de contenidos y simplificación de conceptos mediante un resumen o una página de preguntas y respuestas es condenar a una persona sorda a la simplicidad. Equipos de FM, bucles, aulas insonorizadas, nº de ALs o logopedas, ... constituyen un referente para desarrollar un auténtico trabajo inclusivo.

Por último, la tercera fórmula organizativa es la que hace referencia al denominado **centro de integración,** ahora más, **centro “inclusivo”.** Una institución en cuyas aulas se escolarizan niños y niñas con problemas auditivos, junto con otros tipos de discapacidades y de niños considerados “normales”. En principio, estos centros disponen de equipos especializados de apoyo, realizan adaptaciones curriculares tanto en los elementos de acceso como el propio curriculum. A veces esta

ocupemos cada uno, creemos que debe ser luchar porque la sordera no mediatice bajo ningún concepto los logros de esa persona. Debemos hacer posible sus sueños, articulando para ello **ayudas, recursos, planes de actuación y auditorias en todos los niveles,** por qué no?. De eso se trata, de eliminar posibles limitaciones que impone esa diferencia consustancial al individuo como individuo que no oye bien, sin más. Y para eso alinearse con otros profesionales del campo biomédico o social tanto público como privado es incuestionable.

⁴ El movimiento asociativo es una pieza angular de trabajo puesto que canaliza las necesidades de todos los afectados como minoría social. Está bastante claro que habrá que “optimizar” los recursos educativos existentes en tanto en cuanto se crea una red operativa que pueda sustituirlos, entre otras cosas, porque falla la previsión económica de los mismos, la falta de formación académica específica de profesionales o la **accountability** (falta de aquellos comprometidos en esta área) ... y más en una época de incertidumbre económica o de globalización generalizada.

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

comunidad educativa ha realizado algún proyecto bien educativo o de formación que en sus orígenes creó la infraestructura necesaria para dar una respuesta personalizada a las demandas de todos los alumnos escolarizados en su seno. La coordinación entre el profesorado experto y el ordinario permite utilizar fórmulas variadas en cuanto a tipos de agrupamiento, formas de apoyo mediante elaboración de textos escritos adaptados, apoyo dentro y fuera del aula, introducción de un ILS -si es centro de secundaria o de enseñanza superior-, asesores sordos, e incluso mayor nº de profesores AL/logopedas por ratio de alumnos sordos... En realidad, la valoración de unas y otras fórmulas, o lo que es lo mismo, explicitación de oportunidades y amenazas dependen más bien de los recursos que se inviertan para la consecución de los objetivos propuestos de acuerdo a las posibilidades del alumnado sordo, y en suma de la congruencia del modelo elegido para el proceso planificado.

5.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- DRASGOW, A. (1993). *Sign Languages as the first language*. Hamburgo: Signum.
- GARCÍA PASTOR, C (1993): *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GINÉ I GINÉ, C. (1997): *Tratats del desenvolupament i necessitats educatives espacials*. Barcelona: UOC.
- HERNANDEZ, J. (1995). *Propuesta curricular en el área del lenguaje*. Madrid: CEPE.
- JUÁREZ, A. y MONFORT, M. (1992). *Estimulación del Lenguaje Oral*. Madrid: Santillana.
- MARCHESI, A; ALONSO, P; PANIAGUA, G y VALMASEDA, M. (1995). *Desarrollo del lenguaje y del juego simbólico en niños sordos profundos*. Madrid: CIDE-MEC.
- PUELLEZ BENÍTEZ, M y LÁZARO, E (1983): *Política y Legislación Educativa*. Madrid: UNED.
- SANCHEZ CASADO, I. (2002): *La sordoceguera: aspectos, funcionales y comparativos en la integración: implicaciones educativas con sujetos sordociegos*. Cáceres: Ed. Servicio de Publicaciones de la UEx.
- SÁNCHEZ CASADO, I. (2004). "Educación de la persona sorda: análisis sistémico para diseñar modelos de intervención". En *Rev. Foro de Pediatría de Atención Primaria de Extremadura*, 25 (abril-junio), pp 25-31.
- SANCHEZ CASADO, I. (2006): *Introducción a la Lengua de Signos*. Badajoz: Junta de Extremadura. Consejería de Presidencia. Escuela de Administración Pública de Extremadura.
- SANCHEZ CASADO, J.I. (2009): *Persona sorda y LSE en la UEx*. Cáceres. CERMI- Observatorio Estatal de la Discapacidad-FUTUEX-Ministerio de Educación Política Social y Deporte-UEx-Consejería de Sanidad y Dependencia de la Junta de Extremadura.
- SANCHEZ CASADO, I. (2010): *Pautas básicas de comunicación para atender a un usuario con problemas auditivos: Como puedo hacerlo mejor*. Cáceres: UEx-Observatorio Estatal de la Discapacidad.
- TORRES, S; RODRÍGUEZ, JM; SANTANA, R; GONZÁLEZ, A. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- VARELA, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Ed. Dolmen.

