

EXTRAORDINARIO
Nº 130 / AÑO 2009



FIAPAS

CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE FAMILIAS DE PERSONAS SORDAS

MONOGRÁFICO

ESTUDIOS
SOBRE
POBLACIÓN CON SORDERA
EN ESPAÑA



**Formación
especializada
de profesionales**

**para la atención y apoyo
a las personas
con discapacidad auditiva
y a sus familias**

ACTIVIDADES FORMATIVAS FIAPAS



Edita:

Confederación Española de Familias de
Personas Sordas - FIAPAS

- Cruz de Oro de la Orden Civil de la Solidaridad Social (2007)
- Premio INSERSO 1992, primer premio especialidad Investigación y Ayudas Técnicas

CONSEJO EDITORIAL

M^a Luz Sanz Escudero.
Ricardo Vázquez Rodríguez.
Luisa López Montero.
Carmen Jáudenes Casaubón.

REDACCIÓN

DIRECCIÓN:

Carmen Jáudenes.

COORDINACIÓN:

Irene Patiño.
Carmen Danvila.
Mertxe Basterretxea.

COLABORA EQUIPO TÉCNICO FIAPAS:

(Natalia Beraza, Míriam Cerrudo, Natalia de la Fuente, Begoña Gómez, Eva Ruiz)

Realiza SERVIMEDIA

J. M. González Huesa (Director general)
Paz Hernández (Jefa de Publicaciones),
Lucía Carbajo y Refugio Martínez (Coordinadoras),
Óscar Peinado (Jefe de Diseño).
Diseño y maquetación:
Serafín García, Amelia Fernández

SERVIMEDIA, S.A.

C/ Almansa, 66. 28039 - Madrid.
Tel.: 91 545 01 00. Fax: 91 391 39 31
E-mail: publicaciones@servimedia.es

DOCUMENTACIÓN Y FOTOGRAFÍAS:

Archivo FIAPAS y Archivo SERVIMEDIA

FOTOMECÁNICA E IMPRESIÓN

PERFIL GRÁFICO - Tel.: 91 327 35 54

C/ Barranco Amarillo, 2. 28660 - Boadilla del Monte
Depósito Legal: M - 26488 - 1988
ISSN: 1135 - 3511

SUSCRIPCIONES

Confederación Española de Familias de Personas Sordas - FIAPAS

C/ Pantoja, 5 (local). 28002 - Madrid.

Tel.: 91 576 51 49. Fax: 91 576 57 46

Telesor: 902 110 886 ó DTS: 91 577 12 30

E-mail: admoneconomica@fiapas.es

Suscripción anual: 6 números.

España y Portugal: 15 €

Extranjero: 30 €

Esta revista no se hace responsable de las opiniones expresadas en las colaboraciones y se exime de toda responsabilidad en el contenido de los anuncios y publirreportajes que se difundan en sus páginas.

La **MISIÓN de FIAPAS** es la representación y defensa de los derechos y los intereses globales de las personas con discapacidad auditiva y de sus familias, tanto a nivel nacional como internacional, ante la Sociedad, Administraciones y demás Instituciones, integrando e impulsando con este fin la acción de las Federaciones Autonómicas y de las Asociaciones de Padres y Madres de personas sordas.

REFLEXIONAR SOBRE EL PRESENTE PARA MEJORAR EL FUTURO

Una de las prioridades de nuestra Confederación FIAPAS, en sus más de tres décadas de andadura, es mejorar la calidad de la atención educativa que recibe el alumnado con sordera, con objeto de que pueda recibir una preparación profesional que le permita una vida autónoma e independiente.

Convencidos de la necesidad de que la práctica educativa dirigida a este alumnado, vaya acorde con los importantes progresos producidos en los últimos años en los ámbitos sanitarios, tecnológicos y metodológicos, decidimos organizar la **Jornada Científica de Reflexión: Estudios sobre población con sordera en España**, celebrada en Madrid los días 27 y 28 de abril de 2009, en el marco incomparable del Salón de Plenos del Consejo Escolar del Estado.

La Jornada, a la que hemos dedicado este monográfico, se caracterizó por el rigor científico y el alto nivel de especialización de los grupos de investigación que presentaron sus estudios, así como por la gran participación de los asistentes, muchos de los cuales se desplazaron desde distintos puntos de España para compartir estos días con nosotros.

Por todo ello nos sentimos plenamente satisfechos, y confiamos en que las interesantes conclusiones alcanzadas en la Jornada recogidas en esta publicación, sean tenidas en cuenta a la hora de diseñar las políticas educativas que se adopten en los próximos años para que nuestros hijos e hijas con sordera puedan alcanzar el nivel académico suficiente que les permita completar su capacitación profesional accediendo, si ese es su interés, a una formación superior. En todo caso, se trata de promover su incorporación al mundo laboral y su plena integración social.

Esta Jornada Científica se enmarca en el Convenio de Colaboración que mantenemos con el Ministerio de Educación para la búsqueda conjunta de vías de mejora de la calidad educativa del alumnado con sordera, y ha contado además con la colaboración de la Fundación ONCE. Además ha sido reconocida con un crédito de formación por el Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado del Ministerio de Educación.

Jornada Científica de Reflexión: Estudios sobre población con sordera en España

Madrid
27 y 28 de abril
2009

CON LA FINANCIACIÓN DE:



ESTA ACTIVIDAD HA SIDO RECONOCIDA CON 1 CRÉDITO
DE FORMACIÓN PARA PROFESORADO EN ACTIVO



Jornada Científica de Reflexión
(Madrid, 27 y 28 de abril de 2009)

Estudios sobre población con sordera en España

Monográfico

Dirección:
Carmen Jáudenes Casaubón

Coordinación Técnica:
Irene Patiño Maceda

©2009 FIAPAS

Reservados todos los derechos. Prohibida su reproducción.

Para su referencia bibliográfica:

FIAPAS (2009): *Estudios sobre población con sordera en España*. Monográfico (Dir. Carmen Jáudenes). Rev. FIAPAS nº130. Madrid.

ESTA PUBLICACIÓN CUENTA CON LA FINANCIACIÓN DE:



ÍNDICE

■ **Presentación**

• **Reflexión previa para una conclusión.**

Por Carmen Jáudenes Casaubón, Pedagoga y Logopeda / Directora Técnico de FIAPAS..... 10

■ **Panel I - Escuela y Aprendizaje: Adecuación de recursos y métodos**

• **Aprendizaje lectoescritor del alumnado con discapacidad auditiva de la Comunidad Autónoma de Canarias.**

Por Rafael Santana Hernández, Psicopedagogo, Logopeda y Profesor Universitario / Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canarias..... 14

• **Valoración psíquica y lingüística del alumnado con déficit auditivo en Cataluña.**

Por Núria Silvestre Benach, Psicóloga y Profesora Universitaria / Grupo Gistal y Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona..... 18

• **Seguimiento de los resultados académicos de un grupo de alumnos con sordera a lo largo de 7 años de escolarización en el Centro Tres Olivos de Madrid.**

Por Adoración Juárez Sánchez, Psicopedagoga y Logopeda / Directora del Colegio Tres Olivos de Madrid..... 22

• **Una revisión y comentario a las conclusiones del Estudio FIAPAS sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva.**

Por Carmen Jáudenes Casaubón, Pedagoga y Logopeda / Directora Técnico de FIAPAS..... 24

• **Percepción social de la sordera en el entorno escolar: una propuesta de evaluación.**

Por Adoración Juárez Sánchez, Psicopedagoga y Logopeda / Directora del Colegio Tres Olivos de Madrid..... 28

• **Las relaciones sociales del adolescente sordo en el marco educativo y en modalidad comunicativa oral.**

Por Mireia Rom Sedó, Logopeda, Psicóloga y Psicopedagoga / Equipo de Orientación Psicopedagógica, Generalitat de Cataluña..... 32

• **La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sordera. La opinión de las organizaciones.**

Por Gerardo Echeita Sarrionandia, Psicólogo y Profesor Universitario / Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid..... 36

■ **Síntesis y Reflexión Final. Panel I**

Por Ma Antonia Casanova Rodríguez, Pedagoga e Inspectora / Inspección Técnica Central, Ministerio de Educación..... 42

■ **Panel II - Variables influyentes en la adquisición de la lengua oral.** **Prerrequisitos lectores**

- **Un estudio de casos durante el proceso de apropiación de la lengua escrita.**
Por M^a Pilar Fernández Viader, Psicóloga y Profesora Universitaria / Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona 46
- **Enseñanza explícita de conciencia fonológica a niños sordos prelectores: estudio de casos en un centro educativo bilingüe.**
Por Pilar Alonso Baixeras, Psicóloga y Orientadora Psicopedagógica / Colegio Gaudem de Madrid 50
- **El desarrollo prelingüístico del niño sordo profundo con implante coclear: relaciones entre percepción, implicación familiar y producción.**
Por Ignacio Moreno-Torres Sánchez, Lingüista y Profesor Universitario / Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga 54
- **La comunicación entre madres oyentes y criaturas sordas de 1 a 7 años de edad.**
Por Núria Silvestre Benach, Psicóloga y Profesora Universitaria / Grupo Gistal y Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona 58
- **La lectoescritura en los alumnos sordos con implante coclear.**
Por Antonio Villalba Pérez, Psicólogo y Pedagogo / Instituto Valenciano de Audiofonología de Valencia 62
- **Estrategias de lectura empleadas por alumnos sordos con y sin implante coclear.**
Por Ana Belén Domínguez Gutiérrez, Pedagoga, Logopeda y Profesora Universitaria / Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca 64
- **Mejoras en la producción de fonemas mediante el uso de audífonos digitales.**
Por Jesús Valero García, Psicólogo, Logopeda y Profesor Universitario / Facultad de Psicología de la Universidad Ramón Llull de Barcelona y Fundación Widex de Audiología 68
- **Importancia de la estimulación temprana del sistema auditivo con implantes cocleares uni y bilaterales.**
Por Manuel Manrique Rodríguez, Médico O.R.L. y Profesor Universitario / Servicio de O.R.L. de la Clínica Universitaria de Navarra y Facultad de Medicina de la Universidad de Navarra 72

Síntesis y Reflexión Final. Panel II

Por Manuel López Torrijo, Pedagogo y Profesor Universitario / Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia 74

ÍNDICE

■ Panel III - El acceso a la formación superior y al mundo laboral

• La comprensión lectora de los universitarios con discapacidad auditiva.

Por Antonio Villalba Pérez, Psicólogo y Pedagogo / Instituto Valenciano de Audiofonología de Valencia 78

• Estudiantes con discapacidad auditiva en la UCM: análisis de los programas de apoyo y sus resultados obtenidos.

Por Victoria M^a Miguélez Cuervo, Trabajadora Social / Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad de la Universidad Complutense de Madrid 82

• Estudio FIAPAS sobre inserción laboral de las personas sordas.

Por Carmen Jáudenes Casaubón, Pedagoga y Logopeda / Directora Técnico de FIAPAS..... 86

Síntesis y Reflexión Final. Panel III

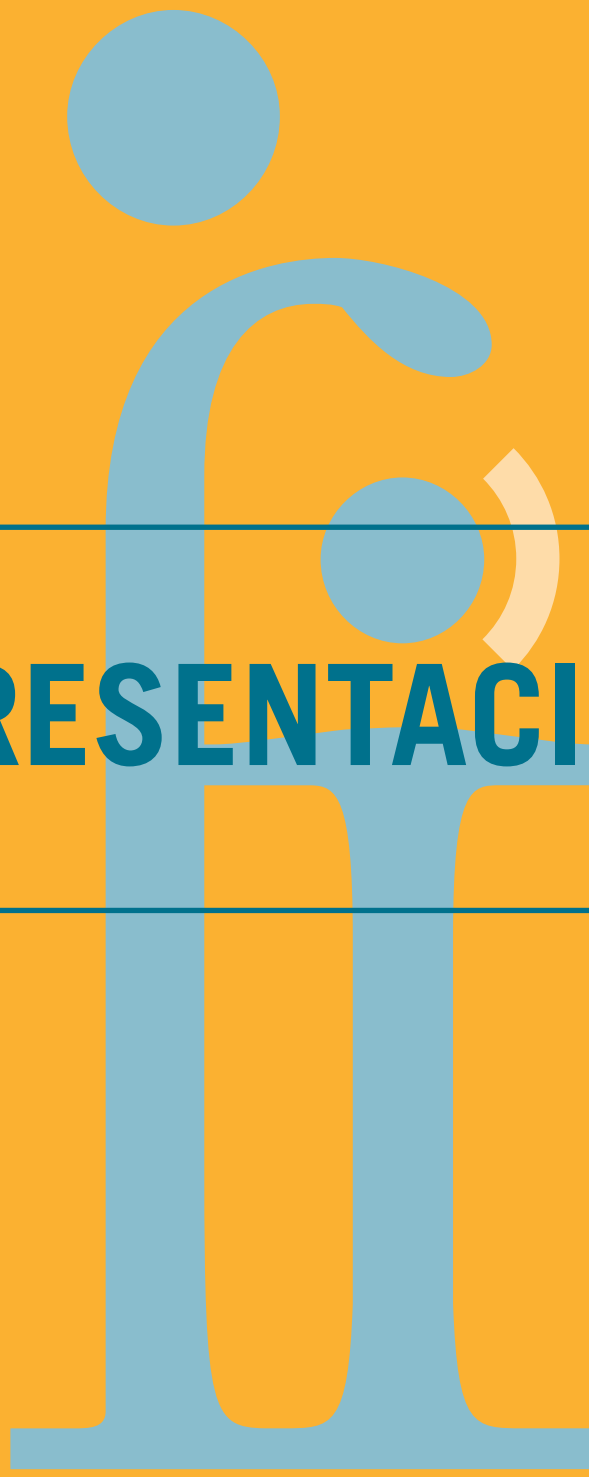
Por Carmen Crespo Puras, Enfermera y Profesora Universitaria / Escuela de Enfermería de la Universidad Complutense de Madrid 90

■ Revisión Bibliográfica 94

■ Apéndice Documental

• Presentación de FIAPAS..... 104

• Directorio de Asociaciones y Federaciones confederadas 106

A large, stylized blue figure, resembling a person or a letter 'f', is centered on the page. A yellow arc is positioned near the figure's head. The figure is partially obscured by a white rectangular box containing the title.

PRESENTACIÓN

Reflexión previa para una conclusión

Carmen Jáudenes Casaubón
Directora Técnico de FIAPAS

A nadie se le escapa que para una organización de familias, como genuinamente es FIAPAS, las cuestiones educativas, de formación y de preparación para la vida adulta son no sólo motivo de preocupación, sino de ocupación preferente dentro de su acción, pues están estrechamente ligadas con el papel que desempeña la familia como primer agente educativo de los hijos y como motor de su desarrollo personal y del proceso de inclusión ante la presencia de una discapacidad.

Progresivamente, desde hace más de una década, y en este momento ya de forma irreversible, asistimos a un auténtico proceso de cambio en nuestro sector, que afecta todos los ámbitos: normativo, médico, pedagógico, tecnológico..., y que implica a todo el itinerario personal y social, educativo y de formación, de la persona con discapacidad auditiva.

No es posible sustraerse a esta situación, ni hablar de eliminación de barreras de comunicación y de accesibilidad, de inclusión y de participación de las personas sordas en su entorno y en su propia realidad personal, con autonomía e independencia, sin plantear una reflexión previa con objeto de determinar por parte de todos aquellos que tienen alguna responsabilidad en la materia, sea de carácter profesional, política, administrativa o institucional, qué implicaciones de todo tipo

tiene la evolución y el progreso que se vive en relación con:

- el tratamiento de la sordera,
- el conocimiento psicolingüístico respecto a procesos cognitivos superiores como la lectoescritura,
- la atención y el apoyo a las personas sordas y a sus familias, y
- la aplicación de los diversos productos y recursos de apoyo que posibilitan la accesibilidad a la información y a la comunicación.

En esta reflexión, en consecuencia, y coherentemente, habremos de identificar, plantear y planificar las respuestas más adecuadas a esta evolución y a las necesidades y demandas emergentes entre las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes con discapacidad auditiva y también de sus familias.

Procede, por tanto, preguntarnos entonces por qué todos los avances experimentados, tanto los estructurales (programas de detección precoz, prótesis auditivas, atención temprana), como los personales (familias más informadas, profesorado inquieto por desarrollar y completar sus competencias profesionales, investigadores interesados en la materia), no se acompañan de mejoras de igual intensidad en la respuesta del Sistema Educativo.

Mejoras que contribuyan decisivamente a resolver la cuestión crítica en la educación de las personas sordas, que no es otra que la misma que señalaríamos para cualquier otro escolar¹: el acceso eficaz a la lectoescritura, como aprendizaje que pone de manifiesto la adquisición de la competencia lingüística, es decir: *la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita*, según ha sido formalmente definida².

La competencia lingüística, que es la segunda competencia básica de aprendizaje que deben adquirir los escolares, es la que posibilita adquirir y desarrollar la que se ha señalado como primera: *aprender a aprender*³. Y no podemos perder de vista que es en la adquisición de las competencias básicas como se materializa el derecho fundamental a la educación de todo ciudadano. También del alumnado con sordera.

Por todo ello, es para nosotros un privilegio y una gran satisfacción presentar esta publicación que estimamos de un valor científico, innovador y especializado, sin precedente en el ámbito de la discapacidad auditiva por cuanto reúne las aportaciones de un nutrido grupo de expertos junto con la presentación de los estudios y las investigaciones más recientes llevadas a cabo en nuestro país sobre la materia.

Investigaciones que, desde distintas perspectivas, finalmente convergen todas ellas en un mismo objetivo: aportar elementos de reflexión y elaborar propuestas de distinta naturaleza para posibilitar la adquisición de las competencias básicas de aprendizaje por parte del alumnado con discapacidad auditiva. Entendemos que el éxito en esta adquisición ha de ser analizado como indicador de la calidad de un Sistema Educativo inclusivo y ha de ser valorado como elemento imprescindible para el desarrollo de una vida de participación en igualdad de condiciones y oportunidades. ●

1 El Informe Anual del Consejo Escolar del Estado 2007/2008, entre los datos que pone de relieve el apartado dedicado a los aspectos más destacados de ese curso, señala que, según los estudios internacionales, la situación del alumnado español respecto a la adquisición de las competencias básicas "lejos de mejorar, ha empeorado en comprensión lectora (...)". El resultado español está 31 puntos por debajo del promedio OCDE, resultado que ratifica el estudio PIRLS 2007 (Estudio Progreso en Comprensión Lectora de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) referido a alumnado de 4º de Primaria y que coincide con la pesimista visión del Informe PISA 2006 (Estudio Programme for International Student Assessment de la OCDE) respecto a la comprensión lectora del alumnado español cuando concluye la Secundaria Obligatoria.

Como señala el Informe del Consejo Escolar del Estado, el retroceso en la comprensión lectora constituye un problema grave para nuestro Sistema Educativo y elemento de reflexión si se quiere buscar una solución al fracaso escolar. A nuestro juicio, más allá del propio sistema, para quien es realmente trágico es para esos alumnos a quienes les cierra la puerta básica de acceso al conocimiento y a la formación, así como a la autonomía en el aprendizaje, en la búsqueda de información y en la profundización del saber.

2 Proyecto Atlántida (VV.AA.) (2007): *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*, Madrid, Proyecto Atlántida (con la colaboración del Mº de Educación y Ciencia y la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias)

3 A partir del consenso de la Unión Europea, el Ministerio de Educación español ha determinado ocho competencias básicas que son las que conforman los aprendizajes imprescindibles. Entre ellas, la competencia lingüística.



© 2010 FIAPAS



**El diagnóstico precoz de la sordera
es esencial**



PANEL I

ESCUELA Y APRENDIZAJE: ADECUACIÓN DE RECURSOS Y MÉTODOS

Aprendizaje lectoescritor del alumnado con discapacidad auditiva de la Comunidad Autónoma de Canarias ⁽¹⁾



Rafael Santana (ponente)

Rafael Santana Hernández
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Santiago Torres Monreal
Universidad de Málaga

Justificación

La lectoescritura es un objetivo central e irrenunciable en el currículum escolar. Es además la herramienta cognitiva básica para convertirse en un aprendiz autónomo y, sin ella, es muy difícil el éxito escolar y la integración social. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y años dedicados a la enseñanza de esta habilidad, los resultados de la población general no son satisfactorios (Proyecto PISA de la OCDE). En este debate general, encuadramos el debate particular de la lectura eficaz en los sordos prelocutivos. Las personas sordas, además de los problemas normales con los que se enfrentan todas las personas, presentan una serie de peculiaridades debidas precisamente a su sordera:

- 1) Problemas con la competencia lingüística en general.
- 2) Problemas con las habilidades orales ligadas a la lectura.
- 3) Problemas con el conocimiento general previo.

Si bien parece claro que la deficiencia auditiva profunda prelocutiva dificulta el desarrollo del lenguaje oral, es menos intuitivo para el no especialista, que entrañe igualmente dificultades en el aprendizaje de la lectura, puesto

que en principio nada impide al niño sordo percibir los símbolos escritos. Sin embargo, los datos empíricos de los últimos 30 años confirman sistemática e históricamente que esta presunción no se ajusta a la realidad (Conrad, 1979; Kyle, 1981; Asensio, 1989; Alegría y Leybaert, 1986; Harris y Beech, 1995; Torres y Santana, 2005). Según estos datos, no queda ninguna duda que el aprendizaje de la lectura plantea una gran dificultad para la generalidad de los alumnos sordos, independientemente del status auditivo de los padres, sistema de comunicación y contexto geográfico e idiomático, etc.

Objetivos

El principal objetivo de esta investigación fue examinar la situación lectora del alumnado con deficiencia auditiva prelocutiva profunda de las dos provincias canarias. En particular, el objetivo central fue *conocer el grado de desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora*. Se estudió también el grado de desarrollo de determinados procesos cognitivos básicos y psicolingüísticos relacionados con el desarrollo

(1) Referencia de la investigación:

Proyecto de investigación ALADA (Aprendizaje Lectoescritor del Alumnado con Discapacidad Auditiva). Financiado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Canarias. Diseñado y realizado durante los cursos académicos 2000-2003. Resultados y difusión a partir de 2004 (Santana y Torres, 2004; Torres y Santana, 2005).

Investigador principal: Dr. Rafael Santana Hernández (ULPGC).

Equipo de Investigación:

Torres, S., Rodríguez-Santos, J. M., García, J., Calleja, M. (Universidad de Málaga).

Equipos de Orientación Educativa y Profesional (EOEPs) de Discapacidades Auditivas de la Comunidad Autónoma de Canarias.

lector, fundamentalmente percepción e inteligibilidad del habla, más distintos aspectos del desarrollo lingüístico (desarrollo léxico, morfosintáctico, etc.). Este resumen se ciñe a los datos relativos a lectura.

Sujetos

La totalidad del alumnado matriculado el curso 2002/03 desde el 2º nivel del 2º ciclo de primaria (10 años) hasta la ESO. Los datos más relevantes de esta población son:

- 93 alumnos sordos (46 mujeres y 47 varones), en edades comprendidas entre 9,5 y 20,4 años, siendo la media de edad de 13,4 años; 36 alumnos cursaban educación primaria (4º a 6º) y 57 cursaban la ESO (1º a 4º).
- El 100% del alumnado tiene pérdidas auditivas neurosensoriales prelocutivas sin deficiencias asociadas, de los cuales el 95,4% eran pérdidas bilaterales profundas, según la clasificación del Bureau Internacional de Audiofonología (BIAP).
- Proceden de 34 centros educativos de las dos provincias canarias: el 66% cursa o ha cursado sus estudios en centros de integración preferente de sordos, el 10% en centros ordinarios, y el 19% en centros específicos.
- El 92,5% del alumnado son hijos de padres oyentes, siendo el lenguaje oral puro el utilizado en casa para la gran mayoría de ellos (88,1%); sólo 10 sujetos sordos (7,6%) tienen uno o ambos padres sordos, y éstos más otros 3 sujetos eran usuarios de LS en casa.
- En el centro específico y/o aula de audición y lenguaje, el lenguaje oral se ha utilizado con el 37,6% del alumnado, el Bimodal con el 24,7%, la lengua de signos con el 14% y la Palabra Complementada en un sólo caso.
- El 17,2% inició su escolarización en el período 0-3 años; el 24,7% entre los 3 y los 4 años; y el 58,1% después de los 4 años.
- El 59,1% tuvieron más de 1 año de atención temprana en el periodo 0-3 años; el 92,5% utilizaron algún tipo de ayuda técnica, siendo el 86% audífonos bilaterales.
- El C.I. del alumnado, medido con pruebas estandarizadas (Escala Manipulativa de Weschler y el Test de Matrices de Raven), está dentro de la media.

Método y Resultados

Nivel lector (comprensión de frases)

Una evaluación pura y simple de la destreza lectora requiere y exige un test de lectura, en consonancia con la justificación de Conrad (1979). Siguiendo esa línea de investigación, Marín y Carrillo (2004) han puesto a punto el *Test de Evaluación Colectiva de la Lectura*. Se trata de una tarea de comprensión de frases en voz baja, que consta de 64 frases incompletas, a las que falta una palabra. Para cada frase se proponen cuatro alternativas de respuesta para que los sujetos elijan una. Las alternativas incorrectas incluyen palabras de parecido fonológico y/o ortográfico. Se seleccionó exclusivamente una muestra con los 57 sujetos matriculados en la ESO, de 1º a 4º. La edad lectora promedio de los sujetos de la muestra era de 10,4 años ($Sx= 1,1$). Esto supone diferencias promedios de 5 años. Del conjunto de la muestra, tan sólo 1 sujeto obtiene una edad lectora normal, es decir, con diferencias en relación a su edad cronológica inferiores a 1 año.

Comprensión de textos

El objetivo de la batería PROLEC (Cuetos y otros, 1996), es evaluar los diferentes procesos y subprocesos que intervienen en la lectura, baremada para su aplicación en niños de 1º a 4º de educación primaria, es decir, entre 6 y 10/11 años. Dentro de los procesos semánticos, la subprueba de comprensión de textos tiene por objetivo comprobar si el niño es capaz de extraer el significado de dichos textos e integrarlo en sus conocimientos. Se proponen cuatro textos: 2 narrativos y 2 expositivos. Cada texto va acompañado de 4 preguntas: 2 que tienen respuesta literal (L) y 2 inferencial (I). En total 16 preguntas. Los datos de la tarea realizada por los sordos, se exponen en la Tabla nº 1.

Tabla nº 1. Resultados de la tarea de comprensión de textos

Datos de muestra	x aciertos (máx.=16)	Sx
N=93; edad media=13,4; intervalo de edad: 9-20	6,99	5,73
Por niveles educativos:		
• EP=(N=36; Edad x=11,2; Intervalo: 9-14	5,25	5,63
• ESO=(N=57; Edad x=14,8; Intervalo:12-20	8,09	5,56

El promedio de aciertos del grupo total de sordos es inferior a 7, o lo que es lo mismo, el grupo de sordos ha respondido correctamente a menos del 50% de las preguntas. Este promedio es inferior al de los oyentes de 1º de Primaria, con 6/7 años de edad. La variabilidad en los oyentes, según la baremación de la tarea es alta, dadas sus altas desviaciones típicas. En los sordos ocurre algo parecido: sólo 6 sujetos de 114 (5,3%), obtienen los 16 aciertos, mientras que 28 (24%) no obtienen ningún acierto. La distinción entre tipos de textos, al igual que en los oyentes, nos muestra una mayor facilidad de comprensión de los textos expositivos frente a los narrativos y, en relación a las respuestas, mayor facilidad para las respuestas literales, frente a las inferenciales. La población sorda estudiada se comporta como grupo de malos lectores con tendencia a quedarse en la literalidad del texto.

Discusión y Conclusiones

La evaluación de las destrezas lectoras del alumnado sordo aquí expuesta, nos permite apuntar las siguientes conclusiones:

1. ¿Qué competencia lectora tiene el alumnado sordo canario? Sobre una muestra de 57 alumnos y alumnas sordos que cursaban en el curso 2002/03 la ESO, la medida global de comprensión lectora obtenida, la *edad lectora*, fue de 10 años. Esto supone que dicho alumnado posee un nivel lector similar al de los oyentes de 10 años, que cursan 4º de EP, con diferencias, por tanto, que van desde los 2 a los 8 años, siendo la diferencia media de 5 años. Este dato, que no es satisfactorio, se torna aún más negativo, cuando con toda la población estudiada (93 sordos de EP y ESO) estudiamos sus rendimientos en comprensión con tareas de lectura más *normalizadas*, como la *comprensión de textos* (PROLEC), arrojando diferencias mucho más acusadas, que los sitúan en niveles similares a los oyentes de 1º de EP. En síntesis, los datos de este estudio apuntan a que el alumnado sordo, con una edad promedio por encima de 13 años, está obteniendo niveles lectores terminales semejantes, e incluso inferiores, a los esperados en el primer estadio del desarrollo del aprendizaje de la lectura, que es el que tiene lugar durante el primer ciclo de la educación primaria.

2. ¿A qué se deben estos bajos rendimientos en comprensión lectora? La lectura es una *competencia lingüística secundaria* que depende estrechamente de desarrollo lingüístico oral previo o competencia lingüística primaria (Liberman, 1971; Alegría, 2003), de la que la lectura es un cambio de modalidad. ¿Tienen nuestros sordos ese desarrollo lingüístico o *competencia lingüística primaria*? Aunque no han sido presentados y examinados aquí los datos sobre desarrollo lingüístico, la investigación también estudió algunos componentes lingüísticos. En conocimiento de *vocabulario*, en tareas de nivel del primer ciclo de primaria, donde por ejemplo debían identificar el dibujo (de entre 4) correspondiente a una palabra muy frecuente dicha en voz alta, o identificar la grafía (de entre 4) que correspondía a una palabra que aparecía representada mediante un dibujo, no sobrepasaron el 50%. Estos porcentajes decaen hasta el 17%, cuando medimos la habilidad para conocer el significado particular de una palabra y sus relaciones semánticas con otras (de entre 4 palabras escritas, identificar la que significa lo contrario), y hasta el 9% cuando medimos lo mismo pero a nivel de categorización de términos (entre 4 palabras señalar aquella que es diferente a las demás). Se trata, pues, de niveles de conocimiento léxico similares o inferiores a los de los oyentes de 6 a 8 años. El desarrollo de la *competencia morfosintáctica* presenta una realidad aún más delicada, si cabe. La comprensión de *preposiciones* (Santana, 1999) o de *estructuras gramaticales* (PROLEC, ITPA adaptado) sobrepasa ligeramente el 50% de comprensión de ítems morfológicos y/o sintácticos de nivel del primer ciclo de primaria, donde los oyentes de 1º rozan las puntuaciones techo.

3. ¿Por qué no se desarrolla suficientemente esta competencia lingüística primaria? La respuesta obviamente es compleja, fruto de variables y situaciones personales y contextuales muy diversas y heterogéneas. No obstante, y siempre a partir de lo que los datos obtenidos nos sugieren, nos permitimos llamar la atención sobre un punto, a nuestro juicio suficientemente relevante. Mientras los sordos no cuenten con ayudas técnicas y educativas precisas y eficaces, que

les proporcionen la *percepción completa y eficaz de los sonidos del habla* y del discurso completo, no será fácil alcanzar el desarrollo lingüístico básico que sitúe a la lectura en un simple *cambio de modalidad* (habla-texto) del lenguaje que ya conocen.

4. El desarrollo de este proceso de evaluación y los resultados obtenidos tienen gran importancia local, pues es la primera vez en la historia de la educación de los sordos de Canarias, que se ha iniciado un proceso de reflexión, análisis y obtención de resultados concretos, *-investigación-acción-*, sobre los desarrollos obtenidos a partir de la acción educativa.

5. Nuestro alumnado presenta necesidades educativas especiales en su desarrollo educativo y, es posible que dichas necesidades no estén siendo atendidas de manera eficaz, de tal forma que no conseguimos los objetivos básicos de la educación obligatoria. Esto obliga a *analizar seriamente la intervención educativa con sordos*, tanto desde la perspectiva institucional, como del papel y las prácticas en ejercicio del profesorado, especialistas de audición y lenguaje, padres y equipos psicopedagógicos específicos, principalmente. Y, en todo caso, obliga a que la planificación y toma de decisiones preste una mayor atención a los datos de la investigación. ●

Valoración psíquica y lingüística del alumnado con déficit auditivo en Cataluña ⁽¹⁾



Núria Silvestre

Núria Silvestre Benach
Universidad Autónoma de Barcelona

En este texto se presenta un breve resumen de los resultados más significativos de un amplio estudio sobre la evaluación del alumnado sordo realizado en Cataluña, cuyos datos fueron obtenidos durante los años 1998 y 1999. Los resultados globales así como los referentes a determinados aspectos del estudio han sido objeto de diversas publicaciones posteriores (Silvestre & Ramspott, 2003; Silvestre & Ramspott, 2004; Silvestre, Ramspott & Domínguez, 2007 y Silvestre & Cambra, 2009).

El estudio tiene la finalidad de valorar el alumnado sordo en su globalidad, considerando no sólo la adquisición del lenguaje sino también otras dimensiones psíquicas. Se estudia la diversidad que presenta dicho colectivo considerando algunas de las variables que pueden resultar más influyentes en ella, tanto las referentes a cada individualidad, las variables sociodemográficas, como algunas de las condiciones educativas más relevantes, tales como la modalidad comunicativa optada en la escuela, oral o bilingüe, o la modalidad de escolarización.

Es en esta dirección que el estudio tiene especial interés ya que si bien, se cuenta con un cierto conocimiento respecto a la influencia de algunos de los factores sociodemográficos, tales como edad o ganancia auditiva,

o a los efectos de determinados programas en aspectos concretos del desarrollo lingüístico (Reitsma, 2009; Silvestre & Valero, 2005) y sobre las condiciones de integración (Antia, 2006) hay un vacío importante respecto a estudios comparativos sobre los efectos de las diferentes condiciones educativas y modalidades comunicativas en el desarrollo del alumnado sordo.

A la escasez de estudios se unen las dificultades en comparar los modelos educativos debido a las diferencias en las condiciones de su aplicación (recursos humanos, calidad de los centros escolares, etc.).

La situación en Cataluña se caracteriza por una respuesta de enseñanza pública diversificada a las necesidades educativas del alumnado sordo en cuanto a la modalidad comunicativa y de escolarización. Aunque la modalidad predominante es la de integración en la modalidad oral por sector, consistente en que el alumnado sordo se escolariza en la escuela que le corresponde según el sector geográfico en el que vive, en las ciudades, particularmente en Barcelona, se ofrecen las escuelas de integración de agrupación. En cada una de ellas se integran grupos formados por alumnado sordo entre 2 y 15 según lo casos.

Las escuelas de agrupación son, también, en su mayoría de modalidad oral aunque en Barcelona hay dos

(1) Este estudio fue realizado junto con Ana Ramspott, por encargo de la Generalitat de Cataluña y con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia. Nº de Proyecto: PB 98-094-CO2-01.

Colaboradores: Adaptación de pruebas: P. Prinz, M. Strong, S. Frigola y M. González. Aplicación, corrección de pruebas e informatización de datos: C. Campo, M. Collell, M. Renalies, M. Rom, C. Ulloa e I. D. Pareto. Asesoramiento estadístico: D. Riba.

centros, uno de Primaria y uno de Secundaria, de agrupación en modalidad bilingüe. Finalmente, hay una escuela especial para sordos, creada por el colectivo de familias sordas, en la que se utiliza la modalidad bilingüe.

Objetivos

Este estudio tiene como objetivo principal valorar el alumnado sordo en las siguientes **dimensiones**:

- Desarrollo psíquico: Desarrollo cognoscitivo y desarrollo del auto concepto.
- Desarrollo lingüístico: Producción y comprensión en lengua oral, escrita y de signos.
- Interrelaciones de las dimensiones entre ellas.

Se examina la influencia en las dimensiones citadas de las siguientes **variables**:

- Variables sociodemográficas y grado de pérdida auditiva.
- Variables educativas: Modalidades comunicativas y de escolarización.

Participantes

Los criterios de selección han sido los siguientes: Alumnado sordo atendido en la red pública y sin presentar otros trastornos asociados. Se ha seleccionado, en primer lugar, la mayoría de alumnado sordo que sigue la modalidad de integración bilingüe, porque es la más minoritaria, y a continuación se han escogido los y las participantes con características similares, pertenecientes a las otras opciones educativas, integración en agrupamiento oral, integración individual o con pocos alumnos, y escuela de educación especial.

La muestra resultante está formada por un total de 221 participantes de las tres etapas de la enseñanza, que representa, aproximadamente, un 28% del alumnado con sordera atendido en la red pública en Cataluña (Ver Tabla nº 1). Aunque sin duda la muestra es representativa del total de la población sorda escolarizada en Cataluña, la modalidad bilingüe esta más representada que las demás, aunque sean menos participantes y, en cuanto a las etapas tampoco hay homogeneidad numérica.

Para neutralizar las posibles distorsiones derivadas de las dificultades para obtener una muestra homogénea en este sentido se realizó un análisis de regresiones múltiples que indican el efecto neto de las variables sobre las dimensiones estudiadas.

Tabla nº 1. Descripción de la muestra según el modo de comunicación en cada etapa educativa

	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
ORAL	33	39	91	163
BILINGÜE	11	33	14	58
TOTAL	44	72	105	221

En cuanto a las características del bilingüismo hay que señalar que el de las etapas Infantil y Primaria es distinto al de la Secundaria. En efecto, en el primer caso se trata de un bilingüismo simultáneo, ya que los sujetos inician a la vez el aprendizaje de las dos lenguas, mientras que los sujetos de la Secundaria fueron escolarizados hasta los 12 años en la modalidad oral y solamente en la Secundaria fueron iniciados en la lengua de signos.

Finalmente, en cuanto a las variables de pérdida auditiva y género, la muestra se describe de la siguiente forma:

- Hay un claro predominio de las sorderas profundas, un 70% de la muestra. Debido a las generaciones a las que pertenecen los participantes todos ellos llevan audífonos pero ninguno se ha beneficiado de un implante colear a tiempo.
- En cuanto a la variable género hay una distribución equilibrada: 56% de chicos y 44% de chicas.

Técnicas para la obtención de datos

Se resumen en la Tabla nº 2 las principales pruebas utilizadas para la obtención de datos señalando con asteriscos si han sido elaboradas para el estudio (*), si han sido adaptadas (**) o no han requerido adaptación (***). Todas ellas se hallan referenciadas bibliográficamente.

Resultados

El análisis estadístico de los datos (ponderación de las puntuaciones directas, regresiones lineales, correlaciones entre variables y las comparaciones de medianas) se ha realizado mediante la metodología que ofrece el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Se presentan a continuación algunos de los resultados más representativos encontrados en cada una de las dimensiones estudiadas.

1. Desarrollo psíquico.

El desarrollo de la inteligencia no verbal, resultados a los tests WIPPSI y WISC, aparece, en coincidencia con otros

Tabla nº 2. Resumen de las pruebas administradas por etapa educativa y dimensiones estudiadas

	Lengua de signos	Lengua oral	Lengua escrita	Desarrollo cognitivo	Desarrollo socio afectivo
Etapas Infantil	GAEL P Lengua de Signos (Moog et alt. 1983) **	GAEL P Lenguaje Oral (Moog et alt. 1983)***	Pre-escritura*	WPPSI ***	Dibujo de la figura humana
		CALC (Miller et alt. 1995)**	Dibujos geométricos ***	Técnicas Operat.*** Juego simbólico***	Juego simbólico
Etapas Primaria y Secundaria	TASL (Prinz et alt 1995)**	Picnic	“Proves Psicopedagògiques” (Canals 1991)***	WISC ***	Auto concepto (Vila et Alt. 1994)***
		El gallo y la Zorra (Silvestre et Alt. 2001) * Entrevista *	El Payaso y Un cuento inventado (Silvestre et Alt. 2001) *	Técnicas Operat.***	“Quién soy yo”

estudios, análogo al que sigue la población oyente. Se han observado algunas diferencias en el desarrollo del juego simbólico, las dimensiones de planificación del juego y de integración de esquemas simbólicos son las que presentan más dificultades para las criaturas sordas.

Los resultados a las pruebas operatorias piagetianas, correspondientes a cada etapa educativa, muestran globalmente un cierto retraso en la edad de acceso pero en cada etapa hay participantes que acceden a la estructura que les corresponde.

En cuanto a la posible influencia de las variables consideradas en el estudio se muestra que:

- Tal como se esperaba, la edad es una variable influyente en las etapas Infantil y Primaria aunque no resulta significativa en la Secundaria en los resultados a las pruebas operatorias en los que posiblemente tiene una influencia más clara la escolarización, Bachillerato versus ciclos formativos, por ejemplo. La variable género no se revela influyente.
- No se halla relación alguna entre la pérdida auditiva y el desarrollo de la inteligencia no-verbal
- Aunque si se establece con la actividad de clasificación de la Secundaria.
- Finalmente, no hay ninguna diferencia significativa entre los dos grupos formados según la modalidad comunicativa en cuanto al desarrollo de las distintas dimensiones cognoscitivas estudiadas en cada etapa educativa.

2. Desarrollo lingüístico: Producción y comprensión en lengua oral, escrita y de signos.

Se observa un retraso importante en la adquisición del lenguaje oral y escrito en la población estudiada respecto al desarrollo descrito en poblaciones oyentes.

La edad se muestra como variable influyente en todo tipo de desarrollo lingüístico incluido el dominio de la lengua de signos. El género se muestra también influyente a favor de las chicas en cuanto al dominio de la lengua escrita, las diferencias son significativas en las puntuaciones de organización textual y en el uso de oraciones complejas (B=0.323; P=0.005; B=0.234;P=0.008 y B=3.365; P=0.001, respectivamente).

Coincidiendo con estudios anteriores el grado de pérdida auditiva correlaciona negativamente con el progreso en el lenguaje oral y escrito.

La modalidad comunicativa es claramente influyente en la adquisición del lenguaje oral y escrito a favor del alumnado educado en la modalidad oral. En la etapa infantil el grupo de modalidad oral tiene puntuaciones superiores al bilingüe en lenguaje oral pero éstas son inferiores a las del grupo bilingüe en lengua de signos. Lo cual significa que la modalidad bilingüe no potencia un bilingüismo equilibrado entre las dos lenguas sino que potencia la lengua de signos sobre la oral.

En las etapas de Primaria y Secundaria la comparación de las puntuaciones obtenidas por los dos grupos muestra una mejor competencia en el grupo de modalidad oral en lenguaje oral, tanto en producción como en com-

comprensión en los distintos aspectos estudiados con una alta significación estadística. En efecto, los resultados a la prueba T de Student son los siguientes: En Primaria, para la comprensión oral, $t= 3.9$; $P<0.005$, y para la producción, Organización del Discurso, $t= 4.25$; $P<0.005$ y Complejidad Oracional, $t=4.95$; $P= 0.005$. En Secundaria, comprensión $t=4.25$; $P=0.001$ y para la producción, Organización del Discurso, $t= 4.39$; $P<0.005$ y Complejidad Oracional, $t=4.127$; $P= 0.001$.

Los resultados en lengua escrita van en la misma dirección y significación estadística.

3. Interrelaciones de las dimensiones psíquicas y lingüísticas entre ellas.

Aunque no hay diferencias en el desarrollo psíquico entre los grupos según la modalidad comunicativa, en ambos se encuentra una relación positiva entre el desarrollo lingüístico y algunas dimensiones del desarrollo lógico y del autoconcepto.

En ninguna etapa educativa se encuentra relación entre la competencia en lengua de signos y en lengua oral. Las relaciones entre la competencia en lengua oral y escrita se manifiestan en determinados niveles lingüísticos tales como: discurso oral y organización del discurso escrito (Prueba de correlación de Pearson,

$r=0.607$; $P<0.005$) y comprensión oral y organización sintáctica en la producción escrita en las dos etapas educativas.

Discusión

Dos son las conclusiones del estudio que tienen una mayor implicación para la orientación educativa del alumnado sordo. La primera es referente al efecto de las modalidades comunicativas. En efecto, se constata que no tienen una influencia diferencial en el desarrollo psíquico del alumnado sino solamente en el desarrollo del lenguaje oral y escrito a favor de la modalidad oral. El segundo se refiere a la relación positiva entre el lenguaje oral y el escrito.

Estos datos van en la dirección de los efectos favorecedores de las opciones en la modalidad oral en la población estudiada que por las generaciones a las que pertenecían no se habían podido beneficiar de las nuevas tecnologías especialmente de la aplicación de los implantes cocleares a tiempo. Sin duda estas implicaciones educativas se ven reforzadas en el alumnado que se ha podido beneficiar de los avances tecnológicos de las prótesis auditivas, audífonos digitales e implantes cocleares. ●

Seguimiento de los resultados académicos de un grupo de alumnos con sordera a lo largo de 7 años de escolarización en el Centro Tres Olivos de Madrid



Adoración Juárez

*Adoración Juárez Sánchez
Colegio Tres Olivos de Madrid*

Introducción

Desde 1975, es decir desde hace 34 años, el equipo psicopedagógico de Entender y Hablar promueve la integración escolar de niños y niñas con deficiencia auditiva. Esta experiencia de integración realizada sucesivamente en dos centros educativos de Madrid se ha mantenido hasta el año 2001 siguiendo criterios generales de las leyes de integración de niños con n.e.e.

Sin embargo, con la experiencia acumulada, en el año académico 2001-2002 se inicia un nuevo proyecto de integración. La Asociación de padres Entender y Hablar junto con la Fundación Dales La Palabra ponen en marcha un colegio de integración con unas características muy peculiares: los niños/as con sordera no se “integran” en clases de oyentes, sino que se crean aulas para que se co-eduquen sordos y oyentes. De hecho, este proyecto singular da pie a la firma con la Consejería de Educación de un “convenio singular” y no de un concierto ordinario.

Características del Proyecto

- Proyecto educativo diseñado desde los propios interesados, ya que la Fundación y la titularidad del centro surgen de las propias familias de alumnos con sordera y su dirección se asume por profesionales directamente implicados en su educación.
- Reducción o eliminación de las barreras de comunicación:
 - Todo el personal del centro posee:
 - una formación específica en estrategias de comunicación y sistemas aumentativos,
 - conocimientos sobre la deficiencia auditiva, y
 - capacidad de manejo de las ayudas técnicas (audífonos, implantes cocleares, F.M....).
 - Uso masivo de indicadores visuales y lenguaje escrito.
 - Equipo especializado estable:
 - Logopedas
 - Psicólogos
 - Dos personas adultas con sordera, que son también pedagogas y se encargan tanto de la formación de las familias y profesores como del asesoramiento a los alumnos.
 - Diseño material de las instalaciones:
 - Aislamiento acústico, equipamiento de todas las clases con estructura informática.
 - Distribución de las aulas de apoyo para facilitar la colaboración y coordinación entre tutores y equipo especializado.
 - Un enfoque más “Naturalístico” a partir de una atención directa a las familias:
 - Escuela de padres.
 - Asistencia de los padres a las sesiones de trabajo.

- Servicio específico de apoyo a las familias.
- Formación al conjunto de las familias oyentes:
 - Información general sobre sordera.
 - Taller de Comunicación Bimodal.

Evaluación

Al ser un centro de nueva creación con un proyecto educativo que incluía bastantes innovaciones, nos preocupó desde el primer momento disponer de datos relativos a la calidad de la enseñanza en general y a los niveles académicos de los alumnos con sordera en particular.

Se decidió, por ello, someter a todo el alumnado a una evaluación curricular externa, por lo que se firma un convenio tripartito entre la Fundación Universidad Autónoma de Madrid, la Asociación Entender y Hablar y la Fundación Dales La Palabra.

Se trata de realizar un seguimiento a todos los alumnos del centro desde los 3 años de edad hasta los 16 años por un equipo que no sea el propio profesorado, y con herramientas de evaluación baremadas que nos permitan realizar estudios de calidad de la enseñanza comparándolos con los demás centros educativos de la geografía nacional.

Pruebas

3 años: las primeras pruebas constituyen un *screening* de las áreas de desarrollo del lenguaje, de la motricidad y sociabilidad que permiten poner en marcha acciones preventivas a nivel del aula.

5 años: para establecer niveles de lenguaje escrito se elige el Cumanin.

Primaria y E.S.O.: BACEP, se trata de evaluar los aprendizajes escolares. Es una prueba por área del currículo: Matemáticas-Lengua-Conocimiento del Medio-Madurez. Se aplica a los alumnos que cambian de ciclo: 2º, 4º, 6º de primaria y 2º y 4º de la E.S.O.

Un hecho importante para la objetivación de nuestros resultados ha sido la aplicación de las Pruebas CDI (Pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables) que,

desde el año 2005-2006, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid viene realizando, ya que nos permite poseer una medición objetiva adicional.

Resultados

En esta presentación daremos a conocer dos tipos de datos:

- 1º) Los resultados de los alumnos sordos en las distintas pruebas a lo largo de los 8 años de vida del centro.
- 2º) Los resultados de los alumnos con sordera siguiendo para su elección un único criterio: que *todos ellos hayan sido evaluados por la Consejería de Educación*.

El cumplimiento de este criterio reduce el número de niños de la muestra ya que de los 70 alumnos/as con sordera integrados en el centro, sólo 17 cumplen esa condición.

Conclusiones

A la vista de los resultados podemos decir:

- 1º) Que es posible la aplicación de pruebas estándar para evaluar los conocimientos escolares del alumnado de niños/as con deficiencia auditiva.
- 2º) Que existe una evolución positiva en los resultados escolares a lo largo de la escolaridad lo que ratifica la pertinencia de los medios pedagógicos puestos en marcha por el programa educativo del centro.
- 3º) Que la población de niño/as con deficiencia auditiva alcanza en las pruebas CDI resultados que en algunos casos están por encima de la media de la Comunidad de Madrid tanto en lengua como en matemáticas.
- 4º) Que la presencia de alumnos con deficiencia auditiva en el aula ordinaria no supone una merma del nivel de rendimiento general de dicha aula.
- 5º) Que la dispersión de resultados entre alumnos con deficiencia auditiva es algo mayor que entre los oyentes, lo que es lógico, sabiendo que la prevalencia de diversos trastornos del desarrollo y/o de los aprendizajes es mayor en dichos alumnos que en la población estándar. ●

Una revisión y comentario a las conclusiones del Estudio FIAPAS sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva.⁽¹⁾



Carmen Jáudenes

Carmen Jáudenes Casaubón
Confederación FIAPAS

Un trabajo de análisis de necesidades para la planificación de actuaciones y la previsión de recursos exige conocer y acercarse a la población objeto del mismo, no sólo de una forma meramente descriptiva, sino también cuantificada y objetiva.

La revisión de datos sociodemográficos obtenidos sobre población sorda ^(2 y 3) evidencia un salto cualitativo intergeneracional del que se revelan como responsables directos la detección y diagnóstico precoz de la sordera que, junto con los avances médicos, técnicos y audiológicos, y a través de la intervención logopédica temprana, han permitido el aprovechamiento del periodo crítico de de-

sarrollo en los niños (cifrado entre los 0-3 años de edad), provocando todo un cambio en la perspectiva y el pronóstico educativo de los mismos.

La evolución evidente en la situación socioeducativa de las personas sordas nos lleva a ir más allá de esa primera reflexión en la que, hace ya cinco o seis años, nos planteábamos cuál iba a ser el significado de la sordera en las nuevas generaciones de niños sordos y qué implicaciones de todo tipo debía tener ese cambio.

Procede por tanto profundizar en la reflexión y preguntarnos por qué todos estos avances estructurales (pro-

1 JÁUDENES, C.; TORRES, S.; AGUADO, G.; SILVESTRE, N. Y PATIÑO, I. (2007): *Estudio sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva* (2ª edición), Madrid, FIAPAS, 2008.

2 JÁUDENES, C. (2006): "La población con discapacidad auditiva en cifras. Revisión de dos Estudios Sociológicos". En *Revista FIAPAS*, nº 110 (Separata). Madrid.

• *Estudio sobre Necesidades, Demandas y Expectativas de las Familias de niños y jóvenes con discapacidad auditiva, menores de 18 años, realizado en el marco del Programa de Atención y Apoyo a las Familias de FIAPAS, financiado por el Mº de Trabajo y Asuntos Sociales y la Fundación ONCE (2004/05).*

• *Estudio sobre Inserción Laboral de las personas sordas, realizado en el marco del Programa de Inserción Laboral de FIAPAS, financiado por el Fondo Social Europeo, la Fundación Luis Vives y la Fundación ONCE (2004/05).*

3 *El Estudio Sociológico sobre Necesidades, Demandas y Expectativas de las Familias de niños y jóvenes con discapacidad auditiva, realizado por FIAPAS (2004/05), sobre una muestra de casi seiscientas familias, puso de relieve que, entre los menores de 18 años, más del 42% es usuario de implante coclear. Los más recientes estudios llevados a cabo por nuestra entidad: el Estudio sobre la Situación Educativa del alumnado con discapacidad auditiva (2005/07), sobre una muestra de 157 escolares menores de 16 años, y el Estudio sobre Interacciones Comunicativas entre madres oyentes e hijos/as con sordera (2005/07), sobre una muestra de sesenta familias de menores de 7 años, revelan que, respectivamente, el 40% y el 80% de los sujetos de cada una de las muestras son usuarios de implante coclear.*

gramas de detección precoz, prótesis auditivas, atención temprana) y personales (familias más informadas, profesorado inquieto por desarrollar y completar sus competencias profesionales, investigadores interesados en la materia) no se acompañan de mejoras de igual intensidad en la respuesta del Sistema Educativo.

Ante este vacío en la respuesta, FIAPAS consideró la necesidad de contar con datos procedentes de evaluaciones científicas rigurosas para aportarlos a la planificación de las políticas educativas y de recursos. Con este objetivo promovimos, en el marco del Convenio de Colaboración entre el Mº de Educación y FIAPAS, el **Estudio sobre la Situación Educativa del Alumnado con Discapacidad Auditiva**.

Por un lado, estimamos necesario conocer resultados respecto al nivel de conocimientos adquiridos por este alumnado y al desarrollo de aptitudes y capacidades, además de habilidades instrumentales. Por otro, creímos importante identificar avances (metodológicos, el mejor rendimiento de las ayudas técnicas o la más eficaz aplicación de las nuevas tecnologías) y carencias.

El objeto del Estudio era evaluar el nivel lectoescritor del alumnado con discapacidad auditiva y su influencia sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar, a través de un estudio transversal sobre una muestra. Los datos obtenidos abren nuevas posibilidades de investigación pero, no obstante, permiten avanzar ya una serie de conclusiones que, siempre desde la prudencia, pero con absoluto convencimiento a partir del soporte científico de este trabajo y de la revisión bibliográfica que lo acompaña, son las que exponemos a continuación.

Ficha técnica del Estudio

■ Autores. Grupo de expertos

- Carmen Jádenes Casaubón, Directora Técnico de FIAPAS. Dirección del Estudio
- Santiago Torres Monreal, Profesor del Departamento de Psicología Básica de la Universidad de Málaga
- Gerardo Aguado Alonso, Profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra
- Nuria Silvestre Benach, Catedrática del Departamento de Psicología Básica Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona
- Irene Patiño Maceda, Técnico del Equipo de Gestión de FIAPAS

■ Configuración y selección de la muestra

La recogida de datos se hizo sobre 157 escolares, de 23 provincias y 13 comunidades autónomas (Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Castilla La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra, C.Valenciana). De ellos, 92 sujetos eran de 3º y 4º de Educación Primaria y 65 sujetos de 3º y 4º de Educación Secundaria.

En un intento de homogeneización de la muestra, tratando de reducir al máximo el sesgo de dispersión intragrupo, ésta se configuró con los casos de sorderas prelocutivas, sin otras deficiencias asociadas, y con pérdidas auditivas moderadas, severas y profundas.

La muestra final quedó integrada por **100 escolares** sobre los que, además de lo dicho, se tomó como referencia la puntuación obtenida en las pruebas de comprensión de textos (PROLEC Primaria y PROLEC-SE Secundaria), que permitió agrupar a estos alumnos en un grupo de 50 lectores de nivel alto y otro de 50 lectores de nivel bajo. Se tomó la referencia de estos resultados por la clara influencia de la comprensión lectora sobre el rendimiento académico y su relación intrínseca con el lenguaje, muy concretamente con el lenguaje oral.

■ Perfil de la muestra final

- 76% sorderas severas y profundas
- 96% prótesis (57% audífonos / 39% implantes cocleares)
- 96% lengua oral
- 68% diagnóstico precoz (36% antes de los doce meses de edad)
- 71% atención temprana
- 42'9% logopedia antes dos años
- 63'3% uso de ayudas técnicas (51'6% st. FM)
- 84'7% logopedia en el centro educativo
- 59'2% cuenta con profesor de apoyo

■ Variables a estudiar y materiales

- Historia personal, familiar y escolar (Cuestionario datos)
- Coeficiente Intelectual (TONI-2, L. Brown, R. Sherbenov y S. Johnsen)
- Conciencia Fonológica (Lista pseudopalabras, G. Aguado)
- Procesos Lectores (PROLEC Primaria, F. Cuetos, B. Rodríguez y E. Ruano, y PROLEC-SE Secundaria, J.L. Ramos y F. Cuetos)
- Discurso Narrativo (PICNIC prod. habla y PAYASO prod. escrita, N. Silvestre, A. Ramspott e I. Pareto)
- Rendimiento académico (Notas)

Conclusiones

La primera y más evidente conclusión es la ratificación de que es su **heterogeneidad** la característica que mejor define a la población con sordera como grupo, ésta se constata por la variabilidad de características personales y de circunstancias educativas y sociales con las que se describen los casos estudiados.

Pero, realmente, las conclusiones que exponemos a continuación son las que hacen de este Estudio un inevitable referente para otros de similares características y objetivos. Suponen además una novedad respecto a lo que, hasta la fecha, y a través de la literatura científica al uso, conocíamos sobre esta materia.

Estas conclusiones más novedosas rompen con la tendencia de lo que, durante décadas de investigación, habitualmente se había encontrado en relación con los escolares con sordera:

- Por primera vez nos encontramos, en este caso, con **un grupo de escolares que alcanza un nivel lector medio** comparable al de sus pares oyentes.
- Las **diferencias halladas no** parecen ser **atribuibles al coeficiente intelectual (CI)**, tomado éste como factor aislado. Aunque evidentemente influye, el CI por sí sólo no es determinante. Las diferencias parecen estar determinadas además por la combinación de otras variables como el diagnóstico precoz, el uso temprano de prótesis auditivas y la intervención logopédica, además de la influencia de la familia y de los propios procesos de enseñanza/aprendizaje al que este alumnado haya estado expuesto.

Cabe señalar que el CI presenta covarianza con variables independientes como la edad del diagnóstico y el tipo y grado de pérdida auditiva. Ahora bien, si el diagnóstico es tardío, en los casos de sorderas severas y profundas, los sujetos con un CI medio/alto, cognitivamente parecen quedar bloqueados y, funcionalmente, rinden como sujetos de CI bajo. No obstante, hay que aclarar que se evidencia también que la precocidad del diagnóstico por sí sola no es determinante, sólo lo es si va seguida de atención temprana con adaptación de prótesis e intervención logopédica especializada.

- La tercera conclusión, que supone asimismo un nuevo hallazgo frente a lo referido por trabajos anteriores, es que **el nivel de lenguaje oral (hablado y escrito) es la**

variable fundamental que influye en los resultados encontrados, además de las prótesis auditivas, las ayudas técnicas (FM), y la logopedia que interviene sobre la base de los procesos cognitivos, la percepción y la memoria.

Así es. Manteniendo constantes las otras variables, la capacidad articuladora (es decir, el habla) es la que explica diferencias individuales en el rendimiento escolar. Por otra parte, sabíamos que las prótesis auditivas ayudan a percibir mejor: esa es su función, luego no debería sorprender el hallazgo pero es muy relevante la influencia que se detecta que tienen sobre la comprensión lectora. También es significativa la influencia de las ayudas técnicas, en concreto de los sistemas de frecuencia modulada, que se observa cómo reducen el número de errores y actúan como variable que discrimina entre lectores de nivel alto y lectores de nivel bajo. Por último, también se evidencia la influencia de la intervención logopédica cuando ésta es temprana, sistemática y funcional, y cuando más allá de centrarse en el apoyo a la comunicación y/o el apoyo curricular de los aprendizajes, recupera su función más genuina de intervención sobre la audición y el lenguaje.

De estos hallazgos principales y novedosos se desprenden otros dos concluyentes:

- **La competencia lingüística oral es la primera condición para acceder a la lectura eficaz.**
- **Y entender los textos es base ineludible para obtener un buen rendimiento escolar.**

Esto tampoco puede sorprender a nadie puesto que es lo mismo que afirmaríamos respecto a cualquier población escolar, con o sin sordera. De hecho, es una preocupación que está presente de forma constante y recurrente cada vez que se evalúa la calidad y la eficacia del Sistema Educativo, dado que la capacidad lectora y de expresión verbal es la que discrimina entre quienes progresan dentro del sistema y quienes quedan fuera del mismo.

De los datos de fracaso y abandono escolar, que con persistencia nos ofrecen los informes de evaluación de las Administraciones educativas, nace la preocupación sobre esta cuestión que afecta al conjunto de la población escolarizada. Y la resolución que se da a estas situaciones en toda la normativa educativa actual se canaliza a tra-

vés del refuerzo y la primacía, sobre el resto de los aprendizajes, de la adquisición de la competencia lingüística, más concretamente de la lectoescritura como herramienta básica de acceso al currículo ordinario. Los datos obtenidos en el Estudio de FIAPAS claramente ponen de relieve que el salto a la mayor complejidad, creatividad y profundización en el lenguaje y el conocimiento lo llevan a cabo los lectores de nivel alto.

Por otra parte, hay que señalar que la competencia lingüística (“utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita...”⁴) se incorpora entre las competencias básicas que se sitúan en la base de todos los aprendizajes, y que son las que materializan el derecho a la educación de todo niño. Y es, en definitiva, esta competencia⁵ la que posibilita la adquisición de la primera competencia básica: *aprender a aprender*, que lleva al alumnado de la situación de mero “receptor” de datos y contenidos de aprendizaje, a una actitud activa y creativa en la búsqueda de información, en la profundización sobre el conocimiento y en la elaboración de ideas.

Por tanto, una conclusión final sobre lo encontrado en el *Estudio sobre la Situación Educativa del Alumnado con Discapacidad Auditiva* de FIAPAS se resumiría señalando que:

■ **La cuestión crítica en la educación del alumnado con discapacidad auditiva es el acceso a la lengua oral del entorno, no sólo por necesidades comunicativas, sino por el papel único que desempeña la lengua oral en la adquisición y desarrollo de procesos cognitivos superiores, como el aprendizaje y uso eficaz de la lectoescritura.**

Nuevamente nos encontramos con algo evidente: para interpretar y comprender un texto es imprescindible conocer la lengua en que está escrito. Y para poder producir lenguaje, en su doble modalidad: oral y escrito, hay que tener representación mental del mismo.

El Estudio pone de manifiesto dos realidades. Por un lado, la más favorable es que se detecta un cambio positivo entre el alumnado con discapacidad auditiva respecto de la adquisición y uso de herramientas cognitivas vinculadas con la lengua oral, hablada y escrita. Por otro, la negativa sería la escasa e inadecuada rentabilización de los avances estructurales y personales antes señalados.

De ahí la necesidad de indicar también entre nuestras conclusiones algunas más operativas que puedan contribuir a hacer que todos los avances se integren en el Sistema Educativo y éste acompañe su evolución con el progreso que ya evidencian otras áreas como la Medicina, la Audiología y la Tecnología. En este sentido dos serían esas conclusiones operativas para la evolución de la respuesta educativa en relación con las necesidades emergentes del alumnado con discapacidad auditiva:

■ **Es básico generar, en el ámbito de la formación del profesorado y en el propio entorno escolar, la necesaria evolución competencial, actitudinal, metodológica e instrumental.**

■ **Y es urgente realizar un serio análisis y valoración de las metodologías, así como de la previsión y dotación de recursos y de su aplicación.**

Todo ello de forma coherente y consecuente con la realidad hallada en este Estudio.

En Educación NO PUEDE HABER ATAJOS: NI TODO VALE, NI TODO SIRVE PARA LO MISMO. Los datos del Estudio revelan que el mejor rendimiento lector y académico de los escolares con discapacidad auditiva de Primaria es un indicador de un mayor y mejor aprovechamiento de los recursos estructurales que hemos venido señalando, por lo que, en estas mismas circunstancias, se puede anticipar una tendencia igualitaria respecto de sus compañeros oyentes que en los próximos años será mayor. ●

4 Proyecto Atlántida (VV.AA.) (2007): *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*, Madrid, Proyecto Atlántida (con la colaboración del Mº de Educación y Ciencia y la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias).

5 A partir del consenso de la Unión Europea, el Ministerio de Educación español determinó ocho competencias básicas que son las que conforman los aprendizajes imprescindibles. Entre ellas, la competencia lingüística se sitúa en segundo lugar.

JÁUDENES, C. (2007): “Presentación del Estudio”. En JÁUDENES, C.; TORRES, S.; AGUADO, G.; SILVESTRE, N. Y PATIÑO, I. (2007): *Estudio sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva* (2ª edición), Madrid, FIAPAS (2008).

Percepción social de la sordera en el entorno escolar: una propuesta de evaluación



Adoración Juárez (ponente)

*Adoración Juárez Sánchez
Colegio Tres Olivos de Madrid
David Padilla Góngora
Universidad de Almería*

Introducción

La integración de alumnos deficientes auditivos persigue esencialmente dos objetivos:

- Proporcionar a los alumnos con n.e.e. una enseñanza de calidad en un entorno que facilite su futura integración social.
- Modificar la propia sociedad, eliminando prejuicios y respetando las diferencias.

Justificación del estudio

Los cambios estructurales respecto a la situación de las personas sordas antes de los años 80 hacen que nazca la necesidad de evaluar el impacto de la percepción social de la sordera :

- El incremento del número de alumnos sordos en la enseñanza ordinaria.
- La generalización de la detección precoz de la sordera.
- El desarrollo de las nuevas tecnologías de corrección de la sordera.

Por otra parte, Stinson y Antia (1999) vienen insistiendo en la idea de un proceso coherente de evaluación:

1. Integración académica que tiene en cuenta los resultados escolares, la participación en clase controlando las tareas escolares “estándar”, utilizando tests.
2. Integración social, la interacción comunicativa: aceptación por parte de sus compañeros, la auto-estima.

Se trata de un estudio piloto, en el que se analizan los resultados de un modelo de cuestionario para la percep-

ción de la sordera en el entorno educativo de primaria y de secundaria.

Modalidad del estudio

La primera parte del estudio presenta la justificación de una evaluación de la integración de alumnos y alumnas con deficiencia auditiva en la escuela ordinaria, así como la utilidad del uso de cuestionarios para dicha evaluación. La segunda parte describe el proceso de elaboración de los ítems que cubren aspectos tales como la calidad de la comunicación, la percepción social de la sordera desde el punto de vista de los oyentes, la auto-estima de los alumnos sordos y el grado de integración social que pueden alcanzar.

La tercera parte analiza los resultados del cuestionario aplicado a una muestra experimental. A partir de estos resultados, se propone una nueva versión del cuestionario de cara a poder ser utilizado en investigaciones posteriores, con la posibilidad de relacionar los datos con variables independientes y mejorar así las tomas de decisión en programas de integración.

Muestra

1. Colegio Tres Olivos:
 - Centro privado subvencionado.
 - De integración específica de deficientes auditivos.
 - Con un claustro de profesores formados para ello.
 - Con un programa de seguimiento familiar.

2. Total de cuestionarios analizados

3. Apartados evaluados:

- La comunicación.
- La capacidad.

– Relaciones con sus iguales.

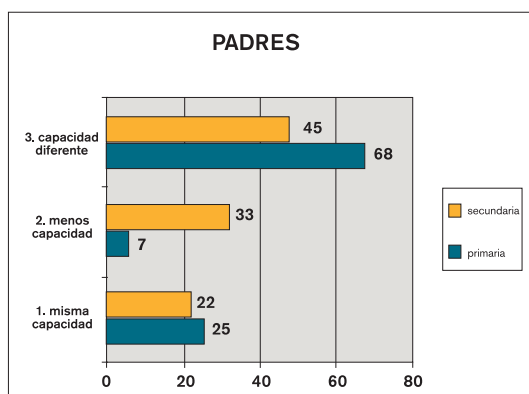
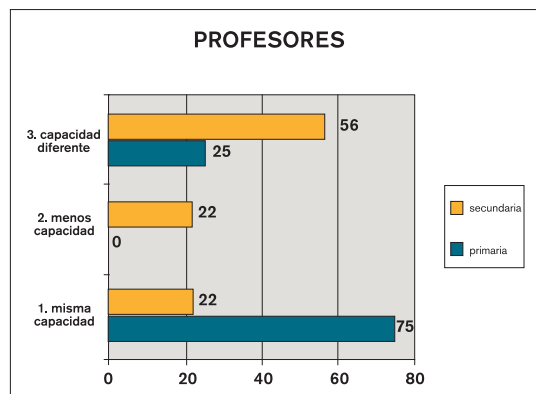
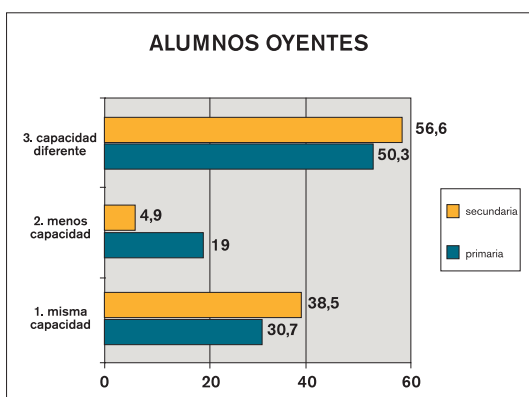
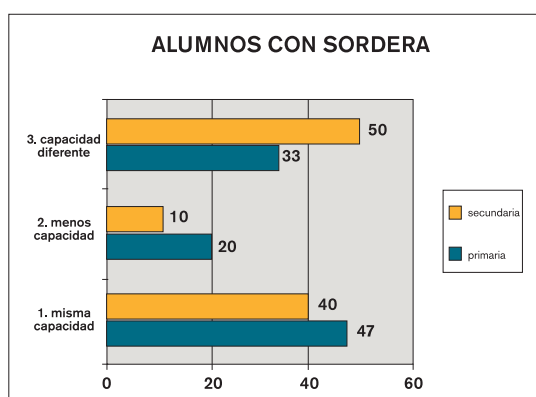
– Relaciones con el profesorado.

– Percepción social /Auto-estima.

– Opinión-valoración del programa.

Curso escolar	Deficientes auditivos	Oyentes	Profesores	Familias
3º Primaria	6	43	2	3
4º Primaria	5	44	2	2
5º Primaria	4	46	2	2
6º Primaria	2	43	2	2
Total Primaria	17	176	8	9
1º E.S.O.	3	44	2	2
2º E.S.O.	1	43	2	0
3º E.S.O.	3	30	2	3
4º E.S.O.	3	26	3	3
Total E.S.O.	10	143	9	8
Total	27	319	17	17

Gráfica nº 1. Capacidad: auto-estima y percepción social



Interpretación de los primeros datos

1. Al tratarse de una muestra de un sólo colegio no permite sacar conclusiones acerca del modelo educativo (al carecer de contraste con datos de distinto origen).
2. Sí permite interpretar los datos analizados en relación con el propio diseño del cuestionario.
3. Permite configurar un modelo contrastado para su utilización en otros contextos y otras poblaciones.

Del análisis de los resultados podemos deducir que:

1. Es un instrumento sensible ya que a pesar de las restricciones de la muestra los datos reflejan situaciones individuales y la natural diversidad de la percepción subjetiva (Gráfica nº 1).
2. Tiene un buen nivel de coherencia interna tanto entre las distintas partes del cuestionario como entre las respuestas de los distintos colectivos.

Los principales indicadores susceptibles de reflejar la calidad del proyecto, satisfacción de los alumnos, satisfacción de los profesores, satisfacción de los padres ofrecen resultados positivos. ●



© 2010 FIAPAS



**Padres y Madres,
los protagonistas**

Las relaciones sociales del adolescente sordo en el marco educativo y en modalidad comunicativa oral



Mireia Rom (ponente)

Mireia Rom Sedó
E. A. P., Generalitat de Catalunya
Núria Silvestre Benach
Universidad Autónoma de Barcelona

Este estudio plantea como **objetivo** analizar las relaciones sociales que se establecen, en el contexto del grupo-clase, entre el alumnado con sordera y el oyente, escolarizado en centros ordinarios de secundaria obligatoria y postobligatoria no universitaria, en modalidad comunicativa oral.

Características de los participantes

El estudio versa sobre una muestra de veinte adolescentes sordos y veinte adolescentes oyentes, de ambos sexos (veinte chicos y veinte chicas). Tres adolescentes sordos presentan una sordera severa y diecisiete presentan una sordera profunda; en todos ellos la sordera es perceptiva, prelocutiva y sin deficiencias asociadas.

El compañero o compañera oyente de la muestra pertenece a la misma clase y ha sido seleccionado por el tutor del grupo, a partir de características similares al alumno o alumna con sordera. Se han tenido en cuenta características tales como la edad, el curso académico, el género, el nivel académico y características de personalidad.

En el estudio han participado cuatrocientos cuarenta y cuatro adolescentes informantes en un sociograma y distribuidos entre los distintos grupos-clase; de ellos, cuatrocientos diecinueve son oyentes y veinticinco son sordos (los cuarenta adolescentes de la muestra forman parte de este número total de participantes en el sociograma).

Por edades, los jóvenes de la muestra se distribuyen entre diez participantes que están al inicio de la adolescencia -tienen entre doce y trece años-, dieciocho participantes que están en la adolescencia media -tienen entre catorce y dieciséis años- y doce participantes que están al final de la adolescencia -tienen entre diecisiete y veinte años-.

En la muestra hay siete adolescentes sordos que tienen en su misma clase uno o dos compañeros con pérdida auditiva, en seis casos el compañero sordo es de distinto sexo y en cuatro casos es del mismo sexo, respecto al adolescente sordo de la muestra.

Por etapas educativas, hay veintiséis alumnos que cursan la enseñanza secundaria obligatoria y catorce alumnos que cursan estudios postobligatorios de bachillerato, ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior.

Variables analizadas

El estudio analiza unas variables influyentes o independientes:

- Sociodemográficas: edad, sexo, clase social, presencia de hermanos próximos en edad, nivel de pérdida auditiva.
- Psicolingüísticas: nivel de lenguaje oral, nivel comunicativo, autoconcepto y habilidades sociales.

c) Educativas: implicación de la familia en la educación del adolescente, rendimiento académico, interacción social con otros compañeros sordos en el centro docente, participación en actividades extraescolares.

Y analiza, también, como variable dependiente, la posición sociométrica de los alumnos de la muestra, en el grupo-clase.

Parte de la **hipótesis** que las distintas variables sociodemográficas, psicolingüísticas y educativas influirán en la posición social de los adolescentes.

Instrumentos

Utiliza como instrumentos de evaluación:

- Cuestionarios. Recogen información respecto las variables sociodemográficas, psicolingüísticas y educativas. Son contestados por el propio adolescente, el tutor o tutora de la clase y el logopeda, en el caso del alumnado con sordera. El nivel comunicativo del alumnado sordo ha sido evaluado mediante un cuestionario contestado por un compañero o compañera oyente de la clase, con el cual hay una mayor relación y comunicación.
- Entrevista individual entre el adolescente sordo y el investigador, sobre el tema de la amistad. Recoge información sobre el nivel de lenguaje oral del alumno.
- Sociograma. Se pregunta a todos los alumnos de la clase qué compañeros escogen como amigos, qué compañeros rechazan y las razones.

Metodología

Se ha hecho un muestreo por población de escolarización de Barcelona; es decir, se ha analizado la totalidad de la población adolescente con sordera de la ciudad de Barcelona que cumplen los criterios establecidos en el estudio (dieciocho adolescentes). La muestra se ha completado con dos adolescentes más de una localidad limítrofe y que forma parte del área metropolitana de Barcelona, para facilitar el análisis estadístico posterior.

Estos criterios son los siguientes: modalidad comunicativa oral, inclusión educativa en centros ordinarios durante las distintas etapas educativas, escolarización actual en secundaria obligatoria o postobligatoria, pérdida auditiva perceptiva y prelocutiva severa o profunda, sin deficiencias asociadas a la sordera.

Resultados

- Los chicos oyentes reciben más elecciones de amistad (14,5%). Los chicos sordos, las chicas sordas y las oyentes reciben un porcentaje similar de elecciones de amistad (entre un 7 y un 7,5%). El porcentaje de rechazos es más parecido entre los cuatro grupos de adolescentes (oscila entre un 3,5 y un 5,5%); aunque sigue destacando el grupo de los chicos oyentes porque son los que reciben menos rechazos.
- En los adolescentes sordos, la reciprocidad en la elección de amistad con compañeros de clase se da especialmente durante la adolescencia media, en un porcentaje del 75%; mientras que, entre los adolescentes oyentes, la reciprocidad en la amistad aparece, en porcentajes altos, distribuidos entre el 60% y el 88%, durante las tres etapas de la adolescencia.
- Entre los adolescentes sordos de la muestra, un 70% está integrado en el grupo clase, un 20% está poco integrado y un 10% no está integrado (se corresponde con alumnos que cursan estudios postobligatorios de ciclos formativos). Entre los adolescentes oyentes de la muestra, hay un 10% de líderes, un 80% de integrados y un 10% de poco integrados.
- Todos los jóvenes sordos y los oyentes, tanto chicos como chicas, son escogidos mayoritariamente por alumnado del mismo género, en un porcentaje del 79%.
- En las clases donde hay más de un alumno con sordera, en seis casos estos alumnos son de distinto sexo y no se escogen entre ellos, aunque tampoco se rechazan; en cuatro casos son del mismo sexo y entonces escogen o son escogidos por su compañero o compañera con sordera, aunque sólo en una ocasión la elección de amistad es recíproca.
- Cerca del 70% de las argumentaciones que exponen los compañeros y compañeras de clase para elegir o rechazar los jóvenes de la muestra son básicamente argumentos socioafectivos y aparecen los mismos comentarios hacia los adolescentes sordos y hacia los oyentes.
 - Ejemplos socioafectivos en la elección de amistad: *es simpático, es buena persona, me ayuda, me lo paso bien con él, le tengo confianza, me cae mejor...*
 - Ejemplos socioafectivos en el rechazo de amistad: *es antipático, es un pesado, se cree el mejor, molesta a los*

demás, no nos relacionamos, nos peleamos, no me cae bien, no tenemos cosas en común...

- En el rechazo, aparece también un 30% de comentarios comunicativos hacia los adolescentes sordos y los oyentes, pero, en el caso de los jóvenes sordos, algunos comentarios hacen referencia a la sordera: *chilla, habla fuerte, oye lo que le interesa, no me puedo comunicar bien con él.*

Resultados estadísticos respecto las variables influyentes en la posición social dentro de la clase:

- El nivel comunicativo, entre los chicos y las chicas con sordera, influye con significación estadística en la posición social.
- El grado de pérdida auditiva, entre los chicos sordos, influye significativamente en la posición social.
- El rendimiento académico influye significativamente en la posición social, entre los chicos sordos y los oyentes.
- La realización de actividades extraescolares influye significativamente en la posición social de los chicos sordos y los oyentes.
- Las variables influyentes restantes sociodemográficas, psicolingüísticas y educativas no muestran significación estadística sobre la posición social de los estudiantes.

Conclusiones e implicaciones educativas

El estudio muestra que el propio género tiene una gran importancia en la elección de amistad entre los adolescentes. En la muestra estudiada, la sordera no es en sí misma un elemento de consolidación de las relaciones sociales de amistad, entre adolescentes sordos; en este caso, la amistad sólo se produce si son del mismo género, tal y como ocurre entre la población de adolescentes oyentes.

La interacción social entre los adolescentes sordos y los oyentes de una misma clase es, en general, óptima y nor-

malizada aunque no tan fuerte como la de los oyentes. Al final de la adolescencia, hay un 10% de alumnos sordos no integrados que se corresponde con dos chicos que cursan ciclos formativos. Las características propias de estos estudios postobligatorios, tales como: edades diversas entre los alumnos, asistencia no obligatoria, un tutor que ejerce una débil función tutorial sobre el grupo, un profesorado que tiende a priorizar la función formativa de la profesión respecto a la función educativa de los estudiantes, etc. son factores que, posiblemente, no facilitan la integración social de los alumnos con deficiencia auditiva.

Los estudiantes oyentes de la clase muestran, en ocasiones, un conocimiento insuficiente sobre qué implica la sordera y sus repercusiones sobre la vida escolar cotidiana del estudiante sordo.

Entre las distintas variables estudiadas, los aspectos comunicativos o pragmáticos del lenguaje muestran una clara influencia sobre la posición social de los chicos y chicas con sordera.

De este estudio se desprenden una serie de implicaciones educativas que pueden facilitar la interacción social entre estudiantes sordos y sus compañeros oyentes, tales como la acción tutorial del profesorado, en general, y el tutor o tutora del grupo, en particular, encaminada a:

- Cohesionar el grupo, mediante objetivos y experiencias comunes.
- Proporcionar a los estudiantes una información básica sobre la sordera, sus repercusiones en el lenguaje y la comunicación de la persona sorda y estrategias para superar posibles dificultades comunicativas con el compañero o compañera con sordera.
- Integrar a los alumnos que presentan una posición social más débil, a través de programas para mejorar sus habilidades sociales y su autoestima. ●



© 2010 FIAPAS



**La audición y la lengua oral,
claves para el aprendizaje**

La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sordera.

La opinión de las organizaciones ⁽¹⁾



Gerardo Echeita

Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

En este proyecto y conforme a la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson (2006), se ha definido la inclusión educativa, básicamente, como *el proceso de mejora sistemático que deben enfrentar las administraciones educativas y los centros escolares para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables*. *Presencia* se refiere a dónde son escolarizados los alumnos pues, sin ser lo definitorio, los lugares son importantes, dado que parece difícil que el alumnado aprenda a reconocer y valorar la diversidad humana, *en la distancia*, esto es, en centros, aulas o espacios segregados de aquellos donde se educan los alumnos sin discapacidad. Por *aprendizaje* se debe entender que el centro se preocupa por adoptar las medidas necesarias para que, en este caso, los alumnos con necesidades de apoyo educativo específico asociadas a condiciones personales de discapacidad, tengan el mejor rendimiento escolar posible en todas las áreas del currículo de cada etapa educativa. Por lo

tanto, que la acción educativa dirigida hacia ellos no se conforma con “lo básico” o descuida ámbitos de enseñanza y aprendizaje establecidos para todos. La *participación* se concreta en el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y la preocupación por su bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social de todos ellos (relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social. Para que ello sea posible deben cuidarse las relaciones dentro del aula y la no discriminación a la hora de participar en las actividades escolares y extraescolares que el centro organice. Finalmente se entiende como *facilitadores/barreras*, entre otros/otras, los recursos, los servicios y las ayudas que presta la Administración para la inclusión, los valores de la cultura escolar, las políticas, y las formas de concretar el currículo en el aula, todo lo cual puede llegar a condicionar positiva o negativamente la presencia, el aprendizaje o la participación de determinados alumnos en la vida escolar. En todo caso y, finalmente, la inclusión es un *proceso* de mejora escolar, singular y propio de cada comunidad educa-

(1) El trabajo que se presenta procede del proyecto de investigación titulado: “La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad”. El proyecto fue financiado por el CIDE (MEPSYD) realizado por un equipo de investigación de las Universidades Autónoma de Madrid y Salamanca formado por G. Echeita, y M.A. Verdugo (directores), C. Simón (UAM), M. Sandoval (UAM), M. López (UAM), F. González (USAL) & I. Calvo (USAL).

tiva comprometida con él y, a tenor de su naturaleza, interminable, pues siempre podrá ser perfectible.

En el marco delineado por las anteriores consideraciones, la investigación de la que se abstraen los datos que se presentan en esta Jornada -referidos en particular a la opinión de FIAPAS y CNSE en representación del alumnado con necesidades de apoyo educativo específico vinculadas genéricamente a discapacidad auditiva o sordera-, pretendía contribuir al avance efectivo del principio de inclusión educativa, tratando de poner en evidencia si existían avances o “estancamientos” en este proceso en España -como consecuencia de las políticas educativas que se vienen llevando a cabo en nuestro país desde mediados de los años ochenta-, en consonancia con la definición adoptada y con el objetivo de que los actores sociales implicados en este empeño (administraciones, centros escolares, profesorado, familias y organizaciones sociales, entre otros), pudieran dirigir sus planes de acción tanto hacia las tareas de consolidar los progresos como a las de tratar de eliminar los obstáculos que entorpecen la tarea de estrechar el espacio entre nuestras aspiraciones y la realidad, entre lo que decimos que debería hacerse y lo que realmente se hace en materia de inclusión educativa.

Diseño

■Objetivos:

El proyecto desarrollado ha tenido como objetivo principal:

- Conocer y valorar las opiniones de las organizaciones no gubernamentales estatales de personas con discapacidad, a través de los responsables en materia de educación y de personas representativas de las mismas, tanto sobre la evolución como sobre el estado actual y las expectativas hacia la inclusión educativa del alumnado a los que representan, dentro del período de la educación obligatoria y conforme a la definición adoptada sobre dicho principio.

■Población, muestra, participantes y procedimiento:

La *población potencial* objeto de estudio estaba formada por las organizaciones de ámbito autonómico y estatal (federaciones autonómicas y confederaciones), que tienen representación en la *Comisión de Educación y Cultura* del CERMI. A tenor de la estructura y extensión

de las organizaciones implicadas, se ponderaron las encuestas enviadas de modo que obtuviéramos una muestra representativa y equilibrada en el número final de cuestionarios a nivel estatal.

Se ha contado con la participación de 286 representantes de 11 organizaciones (según la distribución que aparece en la Tabla nº 1).

Tabla nº 1. Respuestas recibidas por organización, incluyendo a los CERMI

	Frecuencia	Porcentaje
COCEMFE	9	3,1
FEAPS	32	11,2
CNSE	53	18,5
FIAPAS	44	15,4
ASPACE	19	6,6
ONCE	56	19,6
FEISD	28	9,8
FESPAU	6	2,1
FEDER	3	1,0
FEDACE	10	3,5
CERMI	26	9,1
Total	286	100,0

Para apreciar el perfil de las personas que contestaban el cuestionario, se recabó de las mismas, informaciones sobre su cargo o relación con la organización y sus años de antigüedad en la misma. La mayor parte de las personas que respondieron al cuestionario (64,7%) fueron, en efecto, técnicos contratados por la organización, seguidos por el de afiliados con cargo directivo (14,7%).

En cuanto a los años de experiencia de estas personas, más de la mitad (63,3%), cuentan con entre 5 y 8 años de experiencia en sus respectivas organizaciones trabajando en temas educativos.

Metodología

Para llevar a cabo la recogida de información se elaboraron dos cuestionarios denominados respectivamente **COODIE** (Cuestionario de Opinión de las Organizaciones de Personas con Discapacidad sobre Inclusión Educativa) y **COCERMI** (Cuestionario de Opinión del CERMI sobre Inclusión Educativa) basados en los utilizados en el estudio de Marchesi et al. (2003). Los conte-

nidos de dichos cuestionarios responden a las dimensiones e indicadores relevantes de la definición de inclusión educativa adoptada (*proceso, facilitadores/barreras, aprendizaje y participación*) y su concreción se puede apreciar en la Tabla nº 2. Los contenidos sometidos a encuesta se repetían (con las adaptaciones necesarias) para las etapas de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato/formación profesional. También incorporan una pregunta específica que busca explorar si pudiera existir alguna diferencia en el proceso debida al género. Junto a los anteriores contenidos referidos a las dimensiones comentadas, se incluían en el cuestionario una pregunta sobre la valoración general de la política de inclusión y, finalmente, un apartado abierto para indicar actuaciones que la propia organización podría llevar a cabo con esa misma finalidad.

Resultados (resumen)

A continuación y habida cuenta de que el informe completo está accesible en Internet (*) se presenta solamente un conjunto de gráficos que sintetizan los resultados del presente estudio, tanto con carácter general como los relativos a las organizaciones FIAPAS y CNSE. En primer lugar se presentan los resultados globales (con datos del conjunto de la muestra) (Gráfica nº 1).

Posteriormente se muestran los resultados específicos de cada una de las organizaciones mencionadas (Gráficas nº 2 y nº 3).

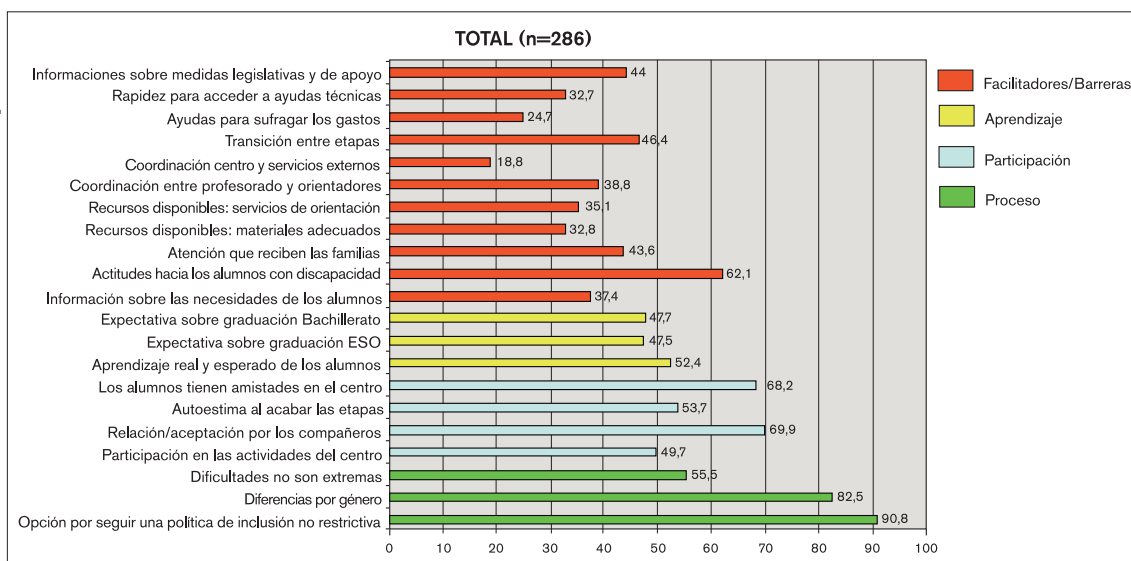
En cada gráfico se muestran, mediante un diagrama de barras, las principales opiniones sobre las dimensiones y variables estudiadas (Tabla nº 2), expresadas como grado de valoración positiva.

Tabla nº 2. Dimensiones e indicadores de contenido del cuestionario

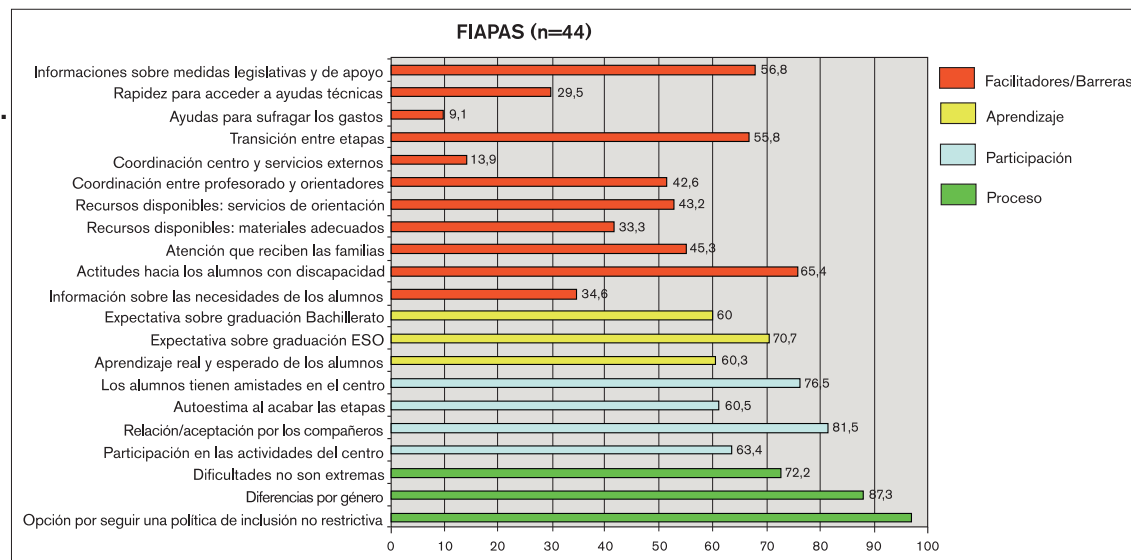
Dimensiones	Indicadores
A) FACILITADORES Y BARRERAS Legislación y ayudas de la administración	• Informaciones sobre las medidas legislativas y de apoyo relacionadas con la educación de sus hijos. • Rapidez de los procedimientos para acceder a ayudas técnicas, prótesis, etc., necesarias para la adecuada escolarización. • Ayudas suficientes para sufragar los gastos extraordinarios que suponen los apoyos o la atención especializada que requieren sus hijos fuera del colegio.
A) FACILITADORES Y BARRERAS En el centro escolar: Atención, recursos, coordinación y transición entre etapas	• Atención que reciben las familias. • Recursos disponibles: materiales adecuados. • Recursos disponibles: servicios de orientación. • Coordinación entre profesionales. • Transición entre etapas.
A) FACILITADORES Y BARRERAS Información y actitudes profesorado	• Información sobre las necesidades educativas específicas de sus alumnos. • Actitudes ante la inclusión de los alumnos con discapacidad.
B) APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS	• Aprendizaje real y esperado. • Finalización de etapas.
C) PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS	• Participación en las actividades del centro. • Relación/aceptación por los compañeros. • Autoestima. • Amistades.
D) PROCESO	• Dificultades. • Diferencias por género. • Política a seguir.
VALORACIÓN GENERAL DE LA INCLUSIÓN INICIATIVAS DE LAS ORGANIZACIONES	• Propuestas de cambio. • Iniciativas sugeridas.

(*) www.uam.es/gerardo.echeita

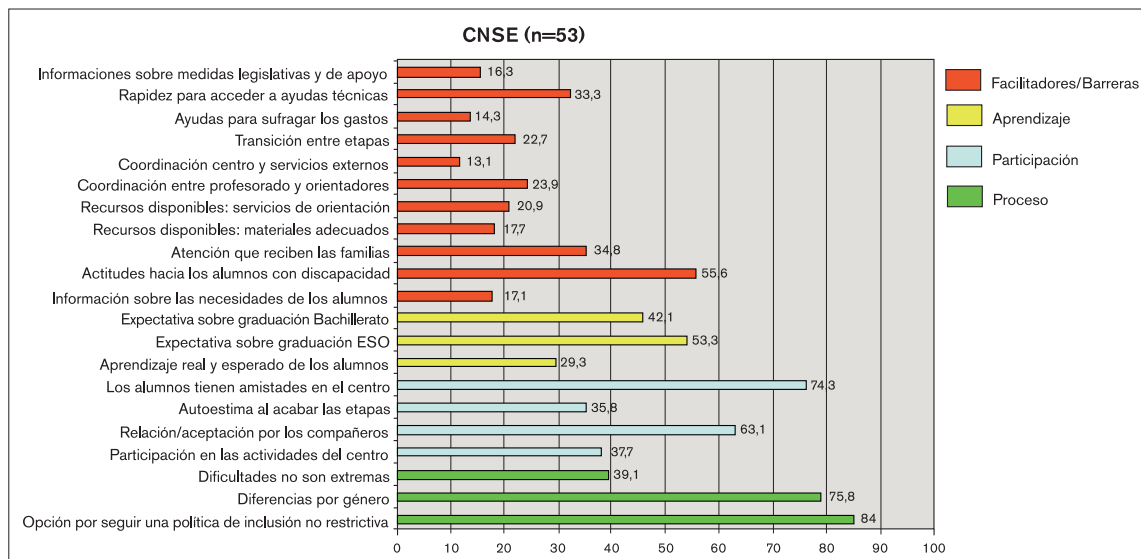
Gráfica nº 1.
Resultados
globales



Gráfica nº 2.
Resultados
FIAPAS

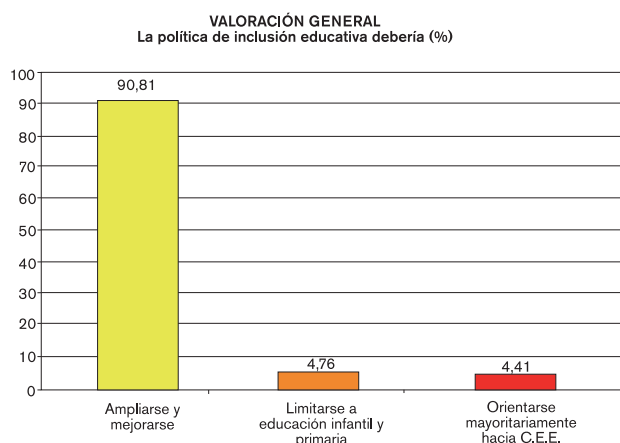


Gráfica nº 3.
Resultados
CNSE

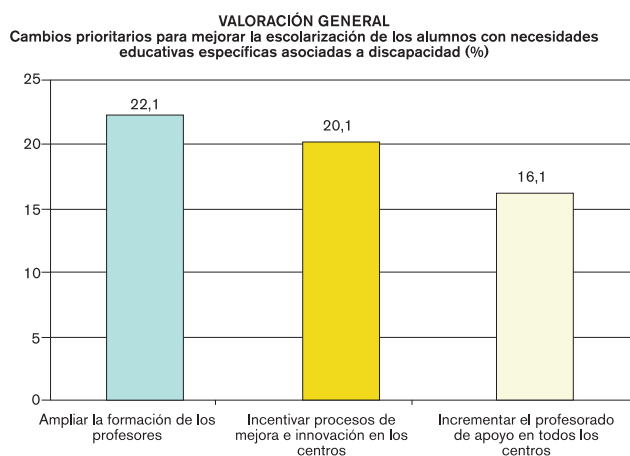


Para esta presentación se han considerado solamente las preguntas más significativas en cada dimensión, y de las cuales se tomaron conjuntamente los porcentajes de respuestas “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. En los casos en que las preguntas estaban redactadas como valoraciones negativas, se ha considerado el porcentaje de desacuerdo (“en desacuerdo y muy en desacuerdo”).

Gráfica nº 4.



Gráfica nº 5.



Discusión y conclusiones

Tal vez la primera y más relevante conclusión de este estudio es que, en opinión de las organizaciones participantes, la política de inclusión educativa, que ya está establecida en la LOE como un principio central y como una dimensión, en buena medida, transversal al conjunto de la misma, **debe no sólo mantenerse sino am-**

pliarse, con los cambios pertinentes que se necesiten, **en todas las etapas educativas y para la mayoría del alumnado que se considera con necesidades educativas específicas**. Como se ha mostrado anteriormente el 90,8% del conjunto de la muestra está de acuerdo con esta afirmación, opinión de la que no se distancian significativamente ni FIAPAS ni CNSE.

Este estudio, como otros anteriormente, revela con bastante nitidez que **tales barreras se ubican, sobre todo, en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria** y que afectan globalmente a todo el alumnado objeto de estudio en este proyecto aunque, como resultas de su interacción con las condiciones específicas y la mayor o menor vulnerabilidad de algunas alumnas y alumnos -como es el caso de aquellos considerados con discapacidad auditiva o sordera-, se observen resultados muy diferenciados entre los grupos de alumnos estudiados.

En este sentido hay que resaltar que la intención de mostrar las comparaciones entre las opiniones vertidas por las distintas organizaciones no es la de “compararlas” sin más, como no son comparables las discapacidades de los distintos grupos de alumnos estudiados ni las necesidades educativas específicas que de ellas, en parte, se derivan. En todo caso las comparaciones deben servir para motivar aun más la necesidad de equiparar las oportunidades de todo el alumnado, cualesquiera que sean sus circunstancias personales, sociales o familiares. Dicho en los términos que hemos usado en este proyecto para referirnos a esas cuestiones, lo que debemos resaltar es que **el aprendizaje y la participación de muchos alumnos y alumnas considerados con discapacidad auditiva, a lo largo y al finalizar la ESO, es significativamente mejorable**.

El estudio ha permitido sacar a la luz varias situaciones de incuestionable importancia para el desarrollo de una enseñanza de calidad para todos y todas y que tienen, no obstante, elementos comunes a todas las etapas: **los pobres niveles de coordinación profesional**. Esta baja o deficiente coordinación afecta tanto al trabajo interno a los centros y en la que se pone en juego, sobre todo, **la colaboración entre el profesorado de aula (tutores y especialistas) y el profesorado de apoyo**, como a las tareas de **coordinación entre el profesorado y los servicios de orientación educativa** (cuando estos son exter-

nos a los centros), y que tan relevante papel tienen en estas cuestiones. Finalmente también alcanza a las tareas de **coordinación de la escuela con otras “agencias externas” a la vida escolar**, en particular, con los servicios o agentes sociales y de salud, zonales o particulares, a los cuales algunos alumnos necesariamente deben asistir de manera regular o de los cuales reciben apoyos imprescindibles (logopedia, apoyo psicológico, etc.).

También resulta un tanto llamativo que insertos de pleno en la “*sociedad de la información*”, las organizaciones consultadas pongan claramente de manifiesto que las familias no dispongan de suficiente información, accesible y rápida, sobre las medidas legislativas que les afectan o sobre los recursos y ayudas disponibles para las atenciones específicas que sus hijos puedan procesar. Ahora bien, más relevante que el hecho de que los procesos de información no sean todo lo ágiles que cupiera esperar, es el que los procedimientos y las ayudas económicas para acceder a los apoyos específicos complementarios y a las ayudas técnicas que precisan algunos de los alumnos con n.e.e. resulten insuficientes y lentos.

Como ya hemos señalado, los resultados han servido para poner de manifiesto, nuevamente, cuáles son y

dónde se concentran algunas de las barreras más importantes que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación en condiciones de igualdad del alumnado con discapacidad. Al igual que señalaba no hace mucho Mayor Zaragoza, en un artículo de prensa (El País, 01/12/2007), “*Ya es tiempo de acción*”. Tenemos suficiente base de conocimientos como para no seguir dilatando las iniciativas que permitan iniciar, desarrollar y sostener procesos de mejora e innovación de las culturas y las prácticas escolares para que éstas puedan ser más inclusivas. Indudablemente la inercia que se opone a estos cambios es enorme y, por ello, también debe de ser enorme la presión -y el apoyo de todos los implicados- para vencerla. Las organizaciones de personas con discapacidad están llamadas a desempeñar, como ninguna otra, este papel de *presión y apoyo* sin el cual el riesgo de estancamiento (y con ello de retroceso) de las políticas educativas inclusivas es evidente. La iniciativa de FIAPAS a este respecto de revisar en esta Jornada el estado de la investigación sobre el alumnado con discapacidad auditiva es digna de elogio y la mejor base para que el proceso de inclusión educativa de las personas con sordera avance hacia donde todo el movimiento asociado anhela. ●

SÍNTESIS Y REFLEXIÓN FINAL

PANEL I



Mª Antonia Casanova

Mª Antonia Casanova Rodríguez
Inspección Técnica Central (Mº de Educación)

En el contexto de la Jornada Científica de Reflexión en torno a los estudios sobre la población con sordera en España, el primer Panel versó acerca de la situación existente en el ámbito más esencialmente educativo, como es la escuela, y las intervenciones, adecuadas o no, para que se produzca eficazmente el aprendizaje del alumnado con sordera.

Cabe destacar, en primer lugar, la conveniencia de estas Jornadas, pues no se puede bajar la guardia cuando se trata de salvaguardar la igualdad de oportunidades ante la educación del conjunto del alumnado, sean cuales fueren sus características, y el derecho a que esa educación sea de la máxima calidad, lo que garantizará las posibilidades de desarrollo personal, laboral y social -en general- para todos. Por ello, hay que comenzar felicitando a FIAPAS por la oportunidad de la convocatoria, que nos reúne para reflexionar durante dos días en torno a los avances y retos que plantean las personas con sordera en nuestra sociedad actual. Porque si bien es cierto que en el sistema educativo español está planteada claramente la opción por la educación inclusiva, entendiendo que es la que garantiza la mejor educación para todos en el contexto de una sociedad democrática que valora y respeta las diferencias como oportunidad de enriquecimiento mutuo, hay que considerar que todo momento es bueno para reforzar las razones de este modelo en el ámbito educativo, pues cualquier medida que se adopte en el mismo va a repercutir significativamente en el entorno social. “Siempre acabamos llegando adonde nos esperan”, dice Saramago en *El viaje del elefante*, y parece un buen lema

para apostar por la escuela inclusiva, pues el nivel de expectativas que se tiene en ella hacia el alumnado siempre es más alto que en un centro especial, lo que favorece el mejor aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Si a esto le añadimos la convivencia positiva en el ámbito laboral y social que es deseable, no quedan otras posibilidades más que la de lograr una escuela que ofrezca calidad educativa e igualdad de oportunidades para cuantos se forman en ella.

Es importante, por eso, dedicar un tiempo a reflexionar acerca de cómo se desenvuelven las prácticas y las investigaciones en torno, en este caso, a la educación del alumnado con déficit auditivo, pues si es preciso mejorar día a día en este camino, se hace imprescindible evaluar la teoría y la experiencia de aula, de modo que se refuerce lo que aparece como positivo y que se supere lo todavía mejorable. Esa tensión mantenida en torno a la valoración de lo hecho permite avanzar en la calidad ofrecida; en definitiva, la calidad es un concepto dinámico que nunca se alcanza, pero que sirve de guía para continuar caminando.

Para llevar a cabo esta tarea, en el primer Panel se contó con un buen plantel de expertos, a nivel teórico y práctico. En un primer bloque, se mostraron las experiencias habidas en Canarias, Cataluña y Madrid, además de los resultados del estudio general realizado por FIAPAS. En un segundo bloque, se expusieron tres investigaciones llevadas a cabo en Madrid, Cataluña y la hecha por la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Salamanca, patrocinada por el Ministerio de Educación a través del CIDE.

Dado que las ponencias y sus autores aparecen en la presente obra en su versión completa, aquí cabe destacar lo más significativo de cada una de ellas y, quizá, la comparación entre los resultados de unas y otras, no siempre coincidentes. Por lo tanto, a continuación se detallan algunas de las que se pueden considerar como conclusiones más importantes de lo tratado a lo largo de la primera sesión de la Jornada.

- La primera investigación presentada, después de relatar el método empleado para detectar el nivel lectoescritor del alumnado con discapacidad auditiva en Canarias, concluye que a los 13 años de edad el resultado obtenido es equivalente al que poseen los niños oyentes en el primero o, como máximo, en el segundo ciclo de la Educación Primaria; es decir, que tiene un retraso de unos seis/siete años en relación con el nivel de aprendizaje que debería poseer.

La segunda investigación, realizada en Cataluña durante los años 1998-1999, versó sobre la valoración del alumnado sordo en su globalidad, es decir, considerando factores psíquicos y lingüísticos y estableciendo la correlación entre ellos. Como datos más destacables, se demuestra que no existe diferencia significativa en la inteligencia no verbal entre la población sorda y la oyente, mientras que sí se encuentra un retraso importante en la adquisición del lenguaje oral y escrito en la población sorda estudiada, frente a la población oyente. En este caso, el grado de pérdida auditiva correlaciona negativamente en el progreso del lenguaje. Dos son las conclusiones principales del estudio: a) las modalidades comunicativas no tienen influencia en el desarrollo psíquico del alumnado y sí en el desarrollo del lenguaje oral y escrito, a favor de la modalidad oral; b) existe una relación positiva entre el lenguaje oral y el escrito.

El tercer estudio presentado hizo referencia al seguimiento de los resultados académicos del alumnado con sordera en el Colegio Tres Olivos, de Madrid, durante los ocho años de vida del Centro. Se comunicaron las características del proyecto en cuanto a su planteamiento, a su enfoque, a su diseño, instalaciones y, sobre todo, al método utilizado durante este tiempo; también hay que destacar la formación del profesorado y de las familias de los niños oyentes, además del servicio de apoyo a las familias de los alumnos con sordera. Los re-

sultados resultan francamente positivos, especialmente porque este alumnado ha sido evaluado por la Consejería de Educación en las pruebas que anualmente pasa en sexto de Educación Primaria, aplicando iguales criterios de evaluación que con los demás alumnos. Destacan las siguientes conclusiones: a) es posible aplicar pruebas estándar sobre aprendizajes al alumnado con deficiencia auditiva; b) a lo largo de la escolaridad se produce una evolución positiva en los resultados; c) los resultados de algunos alumnos sordos son superiores en las pruebas CDI a la media que se alcanza en la Comunidad de Madrid, tanto en lengua como en matemáticas; y d) no baja el rendimiento del grupo por la presencia de alumnos sordos.

El estudio presentado seguidamente por FIAPAS es muy amplio tanto en su muestra como en la profundidad de sus resultados y conclusiones. Se destacan algunas novedades en relación con investigaciones anteriores: a) hay grupos de escolares sordos que alcanzan un nivel lector medio comparable al de sus pares oyentes; b) las diferencias no son atribuibles al cociente intelectual; c) la variable fundamental de los resultados es el nivel de lenguaje oral, además de las prótesis auditivas, las ayudas técnicas (FM) y la logopedia. Estas afirmaciones derivan en que la competencia lingüística oral es la primera condición para acceder a la lectura eficaz y que la comprensión de los textos es la base para obtener buen rendimiento escolar.

- A continuación se expusieron los resultados del estudio sobre la percepción social de los programas de integración escolar del alumnado sordo en el Colegio Tres Olivos y, tras un análisis pormenorizado de las actitudes de este alumnado, del alumnado oyente y del profesorado, se deduce que los indicadores que manifiestan la calidad del proyecto son muy positivos y se centran en la satisfacción del alumnado, de los padres y de los profesores. Un factor que aparece como área de mejora es la necesidad de reforzar las estrategias de comunicación en la etapa de educación secundaria.

En este mismo sentido, se planteó el estudio sobre las relaciones sociales del adolescente sordo en el marco educativo con la modalidad de comunicación oral, realizado en Cataluña. Las conclusiones principales demuestran que es más importante el género para las rela-

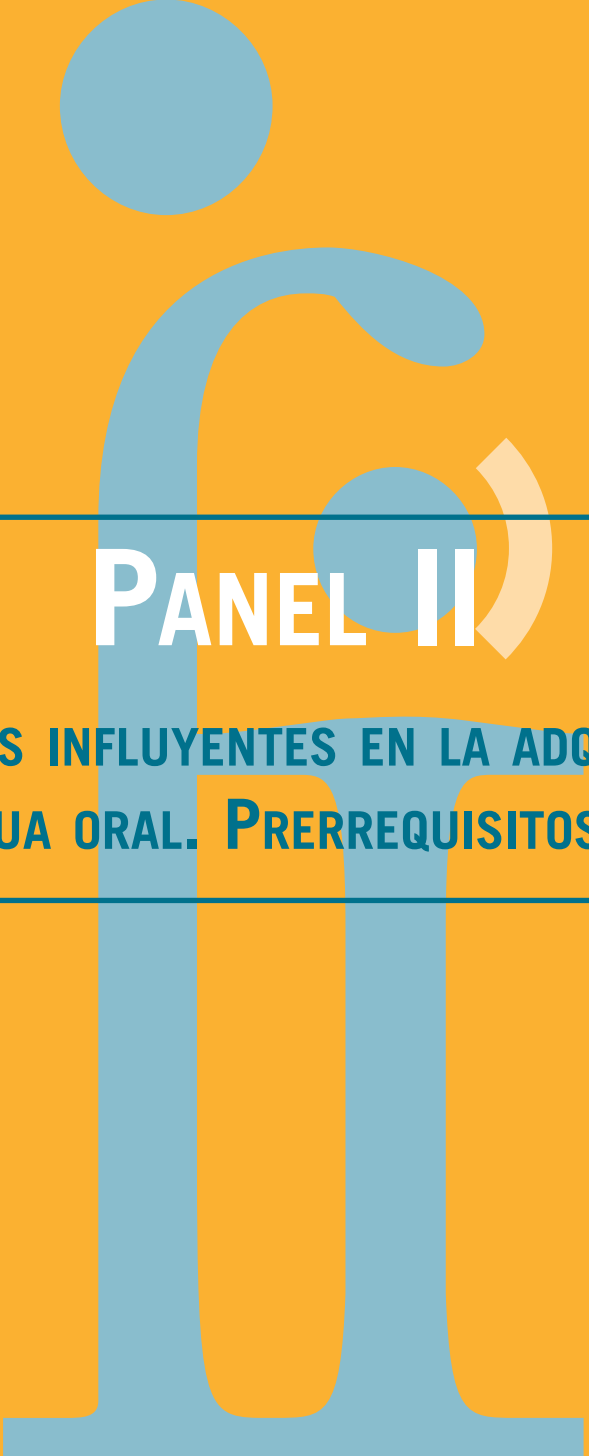
ciones de amistad entre adolescentes que la sordera, situación que no supone un elemento de consolidación. La relación entre adolescentes sordos y oyentes es óptima y normalizada, en general. Por fin, hay que señalar que los estudiantes oyentes muestran un conocimiento insuficiente sobre las implicaciones de la sordera y sus repercusiones en la escolaridad del estudiante sordo.

Para finalizar, se presentó la investigación relacionada con la opinión de las organizaciones sobre la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, haciendo referencia especial al alumnado con sordera, de las Universidades de Salamanca y Autónoma de Madrid. Son muy extensas sus consideraciones y resultados, por lo que se destaca como principal: a) las or-

ganizaciones participantes coinciden en la necesidad de reforzar y ampliar la política de inclusión educativa, y no sólo mantenerla; b) la educación secundaria es la etapa con mayores barreras para el alumnado con necesidades educativas especiales; c) el aprendizaje y la participación del alumnado con sordera es significativamente mejorable al finalizar la educación secundaria obligatoria; d) resultan pobres los niveles de coordinación profesional (tutores-especialistas-profesores de apoyo-servicios de orientación) y los de la escuela con “agencias externas” a la misma, constituyendo, no obstante, factores imprescindibles para lograr una educación y atención general de calidad para la población con sordera.

De lo expuesto en este primer Panel, cabe concluir que:

- En estos momentos, no está justificada la falta de aprendizaje equivalente entre la población con sordera y la oyente, puesto que existen enfoques y métodos que permiten niveles de avance iguales y hasta superiores por parte del alumnado sordo.
- Será necesario insistir en la formación del profesorado y en su evolución competencial, actitudinal, metodológica e instrumental, y en la propuesta de proyectos globales que favorezcan una escuela inclusiva de calidad, apoyada, por supuesto, en el trabajo cooperativo del conjunto de profesionales de la educación que inciden en los alumnos, en estrecha relación con todas las familias de los mismos.
- Como afirma el Estudio de FIAPAS, en educación “ni todo vale ni todo sirve para lo mismo”, por lo que es imprescindible adoptar las medidas necesarias para que el alumnado con sordera disponga de esa igualdad de oportunidades que la inclusión educativa debe proporcionarle. ●



PANEL II

**VARIABLES INFLUYENTES EN LA ADQUISICIÓN
DE LA LENGUA ORAL. PRERREQUISITOS LECTORES**

Un estudio de casos durante el proceso de apropiación de la lengua escrita



M^a del Pilar Fernández (ponente)

Dra. María del Pilar Fernández Viader

Universidad de Barcelona

Dra. Esther Pertusa Venteo

Universidad de Barcelona

Justificación

En repetidas ocasiones hemos justificado la importancia que tiene para los niños sordos y, en consecuencia, para las escuelas de sordos el disponer del máximo de potencial comunicativo. Destacamos el interés de las lenguas de signos como instrumento de acceso al currículum (Fernández Viader, 1994 y Fernández Viader y Pertusa, 2006) y el relevante rol otorgado al maestro durante el proceso de construcción del conocimiento por parte de sus alumnos. Partiendo de estos presupuestos nos preguntamos cómo puede el maestro ayudar a la construcción de la lengua escrita y qué recursos favorecerán el acceso a la misma por parte de los alumnos sordos.

En este documento presentamos una investigación que se propone conocer las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza una maestra en el aula para enseñar a escribir a un grupo de niños sordos (Pertusa, 2002). El objetivo que guía este trabajo es valorar y, si conviene, sugerir alguna propuesta para intentar mejorar la adecuación del proceso de ajuste de las estrategias a que recurren los docentes en la intervención educativa con sus alumnos. No podemos olvidar que se trata de un proceso interactivo entre profesor-alumno, por lo que son tan importantes las características individuales del alumno como las propias estrategias educativas empleadas por el profesor. Nuestra atención se centra especialmente en conocer los *procesos de ajuste* que se llevan a cabo entre las díadas profesor-alumno, objeto de estudio.

Objetivos generales

El objetivo general que guía esta investigación es contribuir a una mejor educación del niño sordo, concretamente en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, durante los inicios de la etapa de educación primaria, entre los 6-8 años. Especialmente, vinculado al proceso de ajuste de las estrategias educativas que emplea la maestra durante la interacción.

Objetivos específicos

A partir del objetivo global, establecemos los siguientes objetivos específicos:

- 1º) Identificar, analizar y caracterizar algunos de los mecanismos de influencia educativa utilizados por la maestra oyente cuando se propone guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A) de la lengua escrita en niños sordos.
- 2º) Valorar los procesos de ajuste de las estrategias empleadas por la maestra en relación a las tareas que se realizan en el aula y a los recursos que va ofreciendo a sus alumnos.
- 3º) Establecer los patrones de secuencias y mostrar las relaciones existentes entre estas secuencias de estrategias y algunas variables relevantes de las actividades de enseñanza-aprendizaje, como la naturaleza y las características de la tarea o las intenciones educativas de la maestra.

- 4º) Contribuir a desvelar interrogantes en torno a cómo acceden los alumnos sordos a la escritura.
- 5º) Elaborar una propuesta de orientaciones psico-pedagógicas que favorezcan el acceso de la población sorda a la lectura y escritura, y, en consecuencia, a la alfabetización y a los contenidos curriculares.

Hipótesis

Como hemos expuesto, el acceso a la lengua escrita por parte de los niños sordos, vendrá condicionada, en gran medida, por el tipo de adaptaciones utilizadas por la maestra; adaptaciones entendidas como recursos y estrategias empleadas por la maestra, sin obviar la participación activa por parte del alumno/aprendiz en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aparece como tercer elemento crucial en las situaciones E/A las propias características del contenido objeto de estudio, que en nuestro caso, es la lengua escrita.

Partiendo de esta premisa, las hipótesis directrices que presiden la investigación son formuladas en los siguientes términos:

- 1ª ¿Los alumnos sordos precisan de soportes visuales y gráficos que les andamien en la construcción activa del proceso de escritura?
El uso de sistemas viso-gestuales, entre ellos, la Lengua de Signos y la Dactilología, ¿favorecen el acceso a la lengua escrita en los niños sordos?
- 2ª ¿Son las actividades metalingüísticas, concretamente las que implican reflexión sobre elementos de la lengua y las que incitan a la explicitación de los procedimientos, favorecedoras de la interiorización del sistema alfabético de la lengua?
- 3ª La conciencia fonológica se presenta como un elemento imprescindible para el acceso al código alfabético, de ahí la importancia de trabajarla sistemáticamente en las situaciones de E/A de la lengua escrita. En el caso de los alumnos sordos, ¿se verá facilitada la conciencia fonológica con el uso de recursos visuales y/o textuales así como de actividades que implican segmentación de la palabra, entre las que sobresalen el deletreo y el conteo de unidades mínimas que componen la palabra?

- 4ª ¿La corrección durante el proceso de escritura ayuda y favorece la construcción del código escrito en los sordos? ¿Incita a la reflexión personal provocando autocorrección? ¿Cuál es el papel que juegan los iguales durante el proceso de corrección?
- 5ª ¿Se pueden reconocer los patrones secuenciales de estrategias más utilizados por la maestra para las diferentes tareas o situaciones de enseñanza-aprendizaje?
- 6ª ¿Influyen la organización y disposición del aula, y la situación interactiva de agrupamiento *versus* diádica maestra-alumno en el proceso de apropiación de la escritura?

Metodología

Nuestro trabajo se enmarca dentro de los **estudios observacionales**, en contexto natural. No obstante, controlamos determinadas variables tanto del sujeto como de la propia situación de observación, es decir que introducimos algún elemento de los estudios experimentales. Previamente al registro, pautamos con la maestra algunos aspectos de la situación de observación importantes en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, tales como el tipo de actividad que propone, la metodología a seguir y otras variables. Por este motivo, nuestro estudio se ubica dentro de la metodología observacional complementada con metodología selectiva.

De acuerdo con el perfil característico de la metodología observacional, nuestro estudio se puede considerar asimismo un **estudio de casos**, porque se propone hacer el seguimiento de tres niños y su maestra durante un curso académico completo, lo cual implica las limitaciones de poder generalizar los resultados.

El diseño de la investigación, entendiéndolo como la organización empírica del estudio, incluye la observación, el registro y análisis de las estrategias que emplea la maestra así como el proceso de ajuste de las mismas que realiza con el fin de favorecer el acceso a la lengua escrita por parte de los niños sordos.

El grupo de trabajo en el aula se denomina “agrupación”, definida como el agrupamiento de 3-5 alumnos sordos, que desarrolla habitualmente el trabajo escolar en el ámbito del gran grupo y en el pequeño

grupo, específico, para sordos. La distribución del horario se establece a partir de las necesidades de cada agrupamiento.

La agrupación trabaja todas las horas en el gran grupo, excepto las áreas de lengua de signos y lengua oral, el trabajo de anticipación y el refuerzo de contenidos escolares, según necesidades.

El proyecto del centro es bilingüe (lengua de signos, lengua escrita y lengua oral).

Se han analizado todos los segmentos de interactividad que se han producido en las sesiones. Las situaciones más significativas son: escritura espontánea de palabras y de frases, dictado de palabras y de frases y situaciones de lectura, entendida como andamiadora y soporte del proceso de escritura.

Los profesionales que participan, implicados, en el aula se concretan en:

- **La maestra del aula**, responsable del grupo clase, que dispone de conocimientos en lengua de signos, lo que le permite comunicarse con todos sus alumnos sordos. Representa la autoridad sobre el currículum del curso y la planificación de actividades.
 - **La maestra co-tutora**, docente que se ocupa de la agrupación. Todas las cotutoras de la escuela tienen formación en logopedia y conocimiento de lengua de signos. Comparten la planificación de las actividades dentro del gran grupo, favoreciendo la comunicación e interpretando y traduciendo todo lo que sucede en el aula, para que pueda ser entendido por los alumnos sordos. Se encarga de las áreas curriculares que se trabajan en el grupo específico.
 - **Las logopedas** son las encargadas del trabajo de la lengua oral, que implica el lenguaje, habla y audición; los ritmos corporales musicales y audiovisuales y además dan soporte al trabajo de la lengua escrita.
 - **La maestra de Lengua de signos catalana (LSC)** es una profesora sorda cuya función primordial se orienta alrededor de la enseñanza específica de la lengua de signos. Imparte dos sesiones semanales a cada grupo. Desde el curso 2000-2001 la escuela cuenta también con profesores de LSC en actividades extraescolares.
- El rol de las familias es capital; se intenta establecer contacto diario con ellas a partir de las agendas de los alumnos; se realizan reuniones con todos los profesionales im-

plicados en la educación del niño, y se les convoca a las diferentes reuniones de curso. Están implicadas en el Proyecto Educativo del Centro y contribuyen en lo posible a su desarrollo.

La enseñanza de la lengua escrita se imparte como segunda lengua desde una propuesta bilingüe.

Los alumnos sordos trabajan los contenidos curriculares primero a nivel de gran grupo, es decir, con sus compañeros oyentes. Posteriormente en el ámbito de la agrupación se refuerzan los aspectos lexicales, morfológicos y sintácticos implicados en la lengua escrita, con el objetivo de acercarlos a la comprensión del escrito y a los procesos de análisis, confrontación y diferencias entre lengua de signos y lengua escrita.

Los profesionales que participan en la experiencia hacen una valoración muy positiva.

Sujetos

Los sujetos-muestra de esta investigación están escolarizados en la Escuela Tres Pins. Han sido seleccionados siguiendo un muestreo probabilístico aleatorio simple, realizado a partir de los alumnos sordos escolarizados durante el curso académico en los niveles iniciales de educación primaria.

Nuestra muestra está formada por 3 niños sordos, hijos de padres oyentes de edades comprendidos entre 6-8 años, y su co-tutora, logopeda, profesora oyente con un conocimiento intermedio de la Lengua de Signos Catalana en el momento en que se realizaron los registros observacionales.

Se trata, pues, de un estudio de casos.

Resultados

Las seis hipótesis anteriormente propuestas se han confirmado en casi su totalidad. Es importante destacar que la lengua de signos ocupa el lugar de la lengua vehicular de comunicación para facilitar los significados compartidos y que las estrategias de mayor frecuencia que, probablemente, pueden servir de reflexión a otros profesionales son aquellas que implican recursos visual-textuales y el conteo y el deletreo. Se confirma pues también la sexta hipótesis, pues la modalidad visual-espacial aparece como una forma de organización social, que favorece

la comunicación interactiva. Estas estrategias se ven favorecidas con actividades de segmentación de palabras y el alfabeto manual.

Se observa una diferencia significativa en relación a la tarea que se desarrolla de forma diádica (maestra-alumno), grupal o individual, en función de su propio contenido.

Nuestros datos actuales no nos permiten confirmar la cuarta hipótesis, para lo cual será necesario plantear en el futuro una investigación específica orientada a profundizar en el proceso de corrección y en el rol ejercido por la intervención de la maestra en este tipo de situaciones. ●

Enseñanza explícita de conciencia fonológica a niños sordos prelectores: estudio de casos en un centro educativo bilingüe



Pilar Alonso (ponente)

*Pilar Rodríguez Ramos
Colegio Gaudem de Madrid*

*Pilar Alonso Baixeras
Colegio Gaudem de Madrid*

*Ana Belén Domínguez Gutiérrez
Universidad de Salamanca*

En este trabajo se realizó un estudio de casos para analizar el aprendizaje de la lectura de alumnos sordos educados en un centro educativo bilingüe: el Colegio Hispano Americano de la Palabra (hoy, Colegio Gaudem) de la Comunidad de Madrid. El proyecto educativo y curricular adoptado en este centro, desde el curso escolar 94-95, es un “enfoque bilingüe”, de tal forma que los alumnos sordos acceden al curriculum a partir de la lengua de signos española y del castellano, en sus modalidades hablado y escrito; el cual se trabaja con apoyo de la Palabra Complementada. Para ello, el centro cuenta con profesores sordos y oyentes que trabajan juntos en el aula. La metodología de enseñanza-aprendizaje está basada en Proyectos de Trabajo o Investigación (véase Alonso, Rodríguez y Echeita, 2009). En este contexto educativo, se diseñó y desarrolló un programa de enseñanza explícita en conciencia fonológica, consistente en diversas actividades y ejercicios metalingüísticos destinados a que los alumnos sordos de Educación Infantil tomaran conciencia y manipularan la lengua española a nivel fonológico.

Uno de los grandes objetivos de toda escuela es conseguir que los alumnos sean competentes en los medios instrumentales de la cultura, entre los que indudablemente se encuentra la lectura y la escritura. En el aprendizaje de la lengua escrita, una de las cinco habilidades clave que se requieren para convertirse en un lector hábil es la conciencia fonológica (Armbruster, Leer y Osborn, 2001).

La relevancia de la conciencia fonológica, es decir la habilidad para realizar un análisis explícito del habla en sus elementos constituyentes tales como los fonemas, las sílabas, las rimas, en el aprendizaje de la lectura en un sistema de escritura alfabético está claramente establecida en niños oyentes (permite realizar la conexión entre los segmentos del habla y las letras del alfabeto); pero, en comparación, son pocas las investigaciones que analizan esta cuestión en niños sordos (Nielsen y Luetke-Stahlman, 2002).

Una vía para promover la conciencia fonológica en los niños con una sordera profunda y prelocutiva (y sin implante coclear) consiste en utilizar la Palabra Complementada, ya que permite el acceso a las unidades fonológicas de la lengua hablada, tales como la sílaba y el fonema, de tal forma que el niño las puede usar en tareas metafonológicas y sobre todo en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Charlier y Leybaert, 2000; Domínguez, Alonso y Rodríguez, 2003; Harris y Beech, 1998; LaSasso, Crain y Leybaert, 2003; Santana y Torres, 2000). Existen pocos estudios que muestran una relación entre las habilidades fonológicas de los niños sordos, desarrolladas a través de información multimodal, y el posterior aprendizaje de la lectura (Colin et al., 2007; Kyle y Harris, 2006), dejando, además, por responder cuestiones tales como: ¿se puede desarrollar explícitamente CF en los niños sordos antes de comenzar la enseñanza formal

de la lectura? Y, en caso afirmativo, ¿este conocimiento facilita que aprendan a leer de forma más sencilla que otros niños sordos que no hayan desarrollado este conocimiento? En el estudio presentado aquí se plantearon estas cuestiones.

De forma más concreta los **objetivos** de este estudio fueron: (1) desarrollar explícitamente conciencia fonológica en niños sordos de Educación Infantil, a través de la enseñanza; (2) examinar si esta enseñanza explícita facilita el aprendizaje inicial de la lectura y si el efecto se mantiene hasta el segundo curso de Educación Primaria; (3) determinar cuáles son las estrategias que los niños sordos usan para resolver las tareas metafonológicas, y (4) analizar el impacto de la Palabra Complementada en el desarrollo de la conciencia fonológica en un modelo educativo bilingüe.

Materiales y método

Se diseñó y desarrolló un programa de enseñanza consistente en diversas actividades metafonológicas destinadas a estimular a los niños sordos de Educación Infantil a descubrir la estructura fonológica del lenguaje (Alonso, Rodríguez y Domínguez, 2007). El programa fue evaluado en un estudio de casos en el que se siguió desde Educación Infantil hasta segundo curso de Educación Primaria a 4 alumnos con una sordera profunda y prelocutiva que recibieron enseñanza explícita en CF durante los tres años previos a la enseñanza formal de la lectura y la escrita. Otros alumnos sordos (13) de este centro educativo que no habían recibido esta enseñanza actuaron como grupo control. Ninguno de ellos presentaba deficiencias asociadas a la sordera.

Todos los participantes fueron evaluados en habilidades metafonológicas y en lectura a lo largo de cinco cursos escolares:

- **Pruebas Metafonológicas.** Esta evaluación incluía cuatro tareas: identificación de sílabas, identificación de fonemas, omisión de sílabas y omisión de fonemas, todas las tareas se realizaban en posición inicial, final y en medio de la palabra (Domínguez et al., 2003).
- **Prueba de Lectura.** La medida de las habilidades lectoras se realizó a través de la prueba de lectura de palabras del PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996).

Para comprobar los efectos de la enseñanza explícita de CF en el aprendizaje inicial de la lectura, se compararon las puntuaciones obtenidas por estos 4 alumnos cuando comenzaron primero de Primaria (curso 04-05) con las puntuaciones obtenidas en primero de Primaria por los alumnos que se encontraban en ese curso en la primera evaluación (01-02) y que, por lo tanto, actúan como grupo control ya que no habían recibido una enseñanza explícita en CF antes de comenzar el aprendizaje formal de la lengua escrita.

Resultados y conclusiones

Los datos obtenidos muestran que la conciencia fonológica puede desarrollarse en los niños sordos de Educación Infantil antes del aprendizaje formal de la lectura a través de una enseñanza explícita usando la Palabra Complementada, y este desarrollo lleva a los niños sordos a usar estrategias fonológicas en lectura.

Los resultados muestran diferencias sustanciales entre los niños del estudio de casos y los del grupo control, en el primer y segundo curso de Educación Infantil, de tal manera que los niños del estudio de casos, comenzaron el aprendizaje de la lectura con mejores puntuaciones que las que habían obtenido los niños del grupo control, es decir, aquellos que no habían recibido enseñanza explícita en conciencia fonológica antes de iniciar el aprendizaje formal de la lengua escrita. Por lo que se podría concluir que la enseñanza explícita de conciencia fonológica en Educación Infantil facilita el posterior aprendizaje de la lengua escrita y que este efecto positivo permanece hasta el segundo curso de Educación Primaria.

Estos resultados sugieren que incorporar actividades metafonológicas en el curriculum de los alumnos sordos puede tener un carácter de prevención de las dificultades que habitualmente manifiestan estos alumnos en el plano fonológico del lenguaje. Las actividades metafonológicas pueden ser un sistema de facilitación que posibilita mejorar las habilidades de procesamiento fonológico de los alumnos sordos (uso de la información fonológica para procesar lenguaje oral y escrito) y la creación de representaciones fonológicas completas, exactas y precisas que les garanticen el acceso al código alfabético. Sin embargo, para la introducción de actividades que persigan la enseñanza explícita de conciencia fonológica es neces-

rio incorporar un sistema, como es la Palabra Complementada, que permita a los niños con una sordera profunda y sin implante coclear desarrollar representaciones fonológicas de origen audiovisual.

Las limitaciones del presente trabajo tienen que ver, por un lado, con el número de participantes implicados en el mismo, que no permite realizar afirmaciones definitivas sobre los resultados alcanzados y, por otro lado, con el contexto concreto donde se llevo a cabo

la investigación que provoca la necesidad de ser cautos a la hora de generalizar los resultados del programa de enseñanza, dadas las características específicas del centro educativo bilingüe, no presentes en la mayoría de los centros escolares donde existen alumnos sordos. Por ello, creemos que son necesarias más investigaciones longitudinales y de entrenamiento de este tipo con alumnos sordos de diversas modalidades comunicativas. ●



© 2010 FIAPAS



La prevención y detección de problemas
auditivos en edad escolar es fundamental

El desarrollo prelingüístico del niño sordo profundo con implante coclear: relaciones entre percepción, implicación familiar y producción



Ignacio Moreno-Torres (ponente)

Ignacio Moreno-Torres Sánchez

Universidad de Málaga

Santiago Torres Monreal

Universidad de Málaga

Ma del Mar Cid Ruiz

Universidad de Málaga

Rafael Santana Hernández

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Justificación

En los últimos años se han producido importantes avances en tres ámbitos: 1) *tecnológico* (implante coclear), 2) *sanitario* (*screening* universal neonatal, CODEPEH, 1999, 2005; Trinidad, 2009), 3) *educativo* (Libro blanco sobre AT, VV. AA., 2000). Estos avances han supuesto una mejora notable en percepción, en producción lingüística y en inteligibilidad.

A pesar de las indudables mejoras, como grupo los niños implantados distan de igualarse a sus pares oyentes en la adquisición lingüística. Por ejemplo, el reciente estudio de Geers et al. (2009) apunta que sólo un 33% de los niños con implante coclear temprano (antes de los 30 meses) logra llegar a la escuela primaria con un nivel lingüístico comparable al de sus pares oyentes. Pero el dato que más ha llamado la atención de los investigadores es la variabilidad en los resultados (Pisoni et al., 2007, para una revisión): algunos niños se igualan pronto con sus pares oyentes; otros parecen mantener diferentes niveles de retraso indefinidamente.

En general, hay acuerdo en considerar que el retraso lingüístico es mayor cuanto más se retrase el implante. Limitándonos a implantes tempranos (antes de los 24 meses), el retraso puede estar asociado a la presencia de de-

ficiencias asociadas (30% según Edwards, 2007), experiencia auditiva pre-implante (Nicholas & Geers, 2006), habilidades comunicativas pre-implante (O'Leary Kane, et al., 2004), Implicación Familiar (Eisenberg, 2007), etc. El presente estudio se centra en la Implicación Familiar (IF), definida como “la calidad de la participación familiar en la intervención temprana” (Moeller, 2000).

Objetivos e hipótesis

Los **objetivos** de la presente investigación son: 1) **obtener datos** de adquisición de lengua oral en niños implantados antes de los 24 meses; y 2) **estudiar la importancia de la IF** de cara a la adquisición de la lengua oral. La **hipótesis** central de este estudio es que en igualdad de condiciones (audición pre-IC, edad-IC), el grado de IF puede explicar una parte importante de las diferencias entre niños.

Método

a) Los sujetos de este estudio **son 12 niños sordos prelocutivos** que han recibido un **implante coclear entre los 12 y 24 meses de edad**. Se sigue la progresión de los sujetos desde antes de la activación del IC, y hasta pasados 12 meses desde la activación.

b) Este estudio adopta una **metodología pragmática** (Tashakory & Teddlie, 2003), que incluye elementos de las metodologías cuantitativa y cualitativa:

1. **Percepción:** LittlEars (Medel). Cuestionario de 35 items respondidos por los padres.
2. **Desarrollo cognitivo y comunicativo del niño** se valora a partir de vídeos de 30 minutos de interacción niño-adultos y de diversas baterías estandarizadas (MacArthur) o diseñadas *ad-hoc* para este estudio (JUSIM: Inventario de Juego Simbólico).
3. **Adquisición de la lengua oral. Se estudian vocalizaciones y palabras.** Las vocalizaciones se clasifican (Ertmer & Mellon, 2001): 1) Sonidos no comparables a fonemas adultos; 2) Precanónicas: similares a vocales; y 3) Canónicas: sílabas adultas. En el recuento del **léxico** no se incluyen las palabras repetidas.
4. **Implicación familiar.** Valorado a partir de:
 - Cuestionario de implicación familiar. Incluye preguntas sobre uso de LS o SAC, tiempo dedicado a tareas de rehabilitación, etc.
 - Entrevista pre-IC y 12 meses post-IC.
 - Información de otras fuentes (logopedas, hospital, etc.).

Los padres son categorizados en tres grupos:

- **Implicación baja:** dedican **3 o menos horas semanales** a la estimulación del niño. No exploran nuevas vías de estimulación: aprender un sistema aumentativo, diseñar o buscar tareas, etc.
- **Implicación media:** dedican **1 hora diaria** de actividades de estimulación. Hacen algunos esfuerzos por buscar materiales y actividades apropiadas para su hijo.
- **Implicación alta:** dedican **más de 1 hora diaria a la estimulación del niño.** Hacen grandes esfuerzos por continuar en casa la estimulación logopédica. Por ejemplo, han aprendido bimodal o LPC, o buscan y/o diseñan tareas pensando en sus hijos, etc.

Resultados

En este momento el proyecto se halla en la fase de toma de datos. Hasta la fecha, se han incorporado o están en vías de incorporación al proyecto 11 niños (sobre un total de 12 previstos inicialmente). De ellos, siete han recibido un implante unilateral, y cuatro han recibido im-

plantes bilaterales. Los 2 niños que entraron antes en el estudio han completado 12 meses de uso de IC. Los otros nueve se encuentran en la fase de toma de datos.

- a) **Percepción.** Como muestra la Tabla nº 1, el impacto en percepción se manifiesta ya a los tres meses de la activación. Los dos niños que han llegado a los 12 meses de uso de IC han tocado techo en esta prueba. Nótese que la desviación estándar es muy baja, lo que indica que la progresión es muy similar en todos los niños con independencia de otras variables.

Tabla nº 1. Puntuación media en prueba de percepción (LittlEars). Máximo: 35

Edad auditiva	0 meses	3 meses	6 meses	9 meses	12 meses
Casos	10	8	7	4	2
Puntuación	0,5	20	29,6	33	35
Desv. Est.	0,7	4,2	2,4	0,9	0

- b) **Habilidades comunicativas y juego simbólico.**

Debido al escaso espacio, recogemos sólo datos de **gestos deícticos** (Tabla nº 2). Las diferencias entre niños son importantes (véase la fila *Desv. Est.*). A pesar de ello, se puede ver que como grupo el número de gestos se mantiene estable en los primeros 6 meses, pero aumenta a los 9 meses de uso de IC. Este dato, que hemos observado en otros casos anteriores, puede reflejar un aumento de las habilidades comunicativas generales (que coincide con el comienzo del desarrollo léxico).

Tabla nº 2. Habilidades comunicativas. Gestos deícticos producidos en 30 minutos

Edad auditiva	0 meses	3 meses	6 meses	9 meses	12 meses
Casos	10	8	7	4	2
Puntuación	13,5	11,8	9,3	27,8	23,7
Desv. Est.	17,2	14,8	8,8	16,6	21,9

En cuanto al nivel de juego simbólico, la progresión es relativamente estable. Ya antes de la activación del implante algunos niños han alcanzado niveles de JS altos (cuatro de los diez niños llegan al nivel 4). Este hecho refleja que la actividad cognitiva asociada al JS puede desarrollarse con independencia de la audición y de la producción oral (Tabla nº 3).

Tabla nº 3. Puntuación media en prueba de juego simbólico (JUSIM). Máximo: 5

Edad auditiva	0 meses	3 meses	6 meses	9 meses	12 meses
Casos	10	8	7	4	2
Puntuación	3,1	3,9	4,3	4,8	5,0
Desv. Est.	0,9	0,8	0,5	0,5	0,0

c) **Adquisición de la lengua oral.** Como grupo se observan tendencias claras. Antes de recibir el IC, no emiten vocalizaciones precanónicas ni canónicas. A los 3 meses la mayoría de los niños emiten vocalizaciones precanónicas. A los 9 meses, todos emiten vocalizaciones canónicas. El examen de los datos individuales indica que hay diferencias entre las vocalizaciones precanónicas y canónicas. Las primeras aparecen en todos los niños antes de los 3 meses de IC, salvo en un niño. Este niño tuvo un parto prematuro, lo que podría explicar este comportamiento diferenciado. Las sílabas canónicas aparecieron pre-IC en 1 niño y tras estos meses de IC en los demás: 3 meses (1 niño), 4,5 (1), 6 (2), 7,5 (2) y 9 (1). Esto es, la variabilidad parece muy alta en las sílabas canónicas pero no en las precanónicas. La Tabla nº 4 recoge el número de **palabras** producidas en el vídeo de 30 minutos. Puede verse que pre-IC ningún niño produjo palabras, pero a los 6 meses todos ellos producen ya sus primeras palabras. De los dos niños que llevan 12 meses en el estudio, uno produjo más de 50 palabras y otro tan sólo 15 (se repitió la sesión para comprobar si había mejoras).

Tabla nº 4. Número de palabras producidas en 30 minutos

Edad auditiva	0 meses	3 meses	6 meses	9 meses	12 meses
Casos	10	8	7	4	2
Puntuación	0,0	0,6	3,7	9,0	35,0
Desv. Est.	0,0	1,2	2,6	5,0	26,9

d) **Implicación familiar:** por su **dedicación**, encontramos dos grupos:

- **Dedican varias horas al día:** 4 familias.
- **Dedican 0-3 horas semanales:** 6 familias.

Los datos cualitativos (entrevistas, vídeos, etc.) confirmaron esta clasificación. En general, mayor cantidad indicaba también mayor calidad, aunque las vías de estimulación eran muy diferentes: 1) Una madre asumió la estimulación sin apenas ayuda externa (de logopeda); 2) En dos casos, se observa una combinación de consejos

del profesional junto con la actitud activa de las madres (una de las cuales usaba LPC en casa). 3) En otro caso, los padres tienen contratada una cuidadora que realiza abundantes tareas de estimulación guiada por una logopeda. Esto es, los padres no realizan los ejercicios de estimulación, pero garantizan que la niña recibe tal estimulación.

Discusión

Los escasos datos de que aún disponemos hacen difícil responder a la pregunta central de esta investigación: ¿qué influencia pueden tener los padres en el desarrollo del niño sordo con IC? Sin embargo, teniendo en cuenta los datos publicados hasta la fecha, y los primeros resultados, podemos hacer algunas observaciones.

- 1) En **percepción y producción de vocalizaciones pre-canónicas** los progresos son evidentes y rápidos en todos los niños: tras tres meses de uso del IC, se observa un cambio claro que es patente a padres e investigadores. Estos resultados sugieren que los progresos miden el impacto directo del IC.
- 2) Como cabía esperar, las **habilidades comunicativas de los niños** (medidas aquí por su uso de gestos de-féticos) y su **desarrollo cognitivo general** (medida mediante el juego simbólico) a tan temprana edad sigue una progresión independiente de la audición. No obstante, hay diferencias importantes entre niños que exigen un estudio más detallado.
- 3) En cuanto a las **vocalizaciones canónicas**, la marcada variabilidad sugiere que estas producciones, previas a la aparición de las primeras palabras, dependen de factores diversos, y no sólo de la audición. En relación con la IF observamos lo siguiente:
 - 2 niños con **vocalizaciones canónicas tempranas, IF alta.**
 - 1 niño con **vocalizaciones canónicas tardías, IF es baja.**
- 4) **Desarrollo léxico:** Sólo dos niños llevan más de 12 meses con IC. La progresión es muy diferente. En relación con la IF observamos:
 - En el niño con **desarrollo léxico más rápido, la IF es alta.**
 - En la niña con **desarrollo léxico más lento, la IF es baja.**

En resumen, los datos actuales indican que en las habilidades más básicas (percepción, vocalizaciones precanónicas y JS hasta nivel 3 ó 4) los progresos parecen ser independientes de la IF, mientras que en tareas más complejas (vocalizaciones canónicas y léxico), la IF podría tener un cierto impacto. Esperamos tener pronto más datos que permitan confirmar o refutar la hipótesis del presente estudio sobre la importancia de la IF.

Conclusiones

A la luz de estos datos preliminares, cabe preguntarse por

qué tantos padres tienen un grado de implicación bajo. La respuesta fácil sería apuntar a una supuesta falta de responsabilidad de estos padres. Pero tal vez convendría hacer una reflexión más general. ¿Es comparable el esfuerzo realizado a nivel sanitario y tecnológico con el realizado en el ámbito educativo? **En nuestra opinión, y a pesar de los claros avances, el esfuerzo educativo es aún insuficiente**, especialmente si estamos de acuerdo en que este esfuerzo no consiste sólo en estimular a los niños, sino que debería estar dirigido a que los padres se sientan partícipes de esta tarea (Roush & Matkin, 1994). ●

La comunicación entre madres oyentes y criaturas sordas de 1 a 7 años de edad ⁽¹⁾



Núria Silvestre

Núria Silvestre Benach
Universidad Autónoma de Barcelona

La sordera del hijo o hija afecta las vivencias de las familias oyentes las cuales pueden presentar, por ejemplo, un mayor estrés (Konstantareas & Lampropoulou, 1995; Hintmair, 2000) y ello puede repercutir, a la vez, en la comunicación que se establece con la criatura sorda, tanto desde el punto de vista de cómo se gestiona la conversación, como del contenido de la misma.

La mayoría de estudios sobre la conversación de las madres muestran una disminución de conductas comunicativas espontáneas y, en cambio, una tendencia a controlar las interacciones con la criatura, facilitando un estímulo más pobre al desarrollo del discurso oral (Spencer & Gutfreund, 1990; Lederberg & Prezbindowski, 2000).

Los estudios sobre el posible impacto en el contenido de la comunicación son más escasos. Desde la perspectiva del desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM de ahora en adelante) se han realizado algunos trabajos que muestran un menor estímulo al desarrollo de la ToM por parte de las madres de criaturas sordas en comparación con las de criaturas oyentes en situaciones de contar un cuento (Moeller & Shick, 2006).

El presente estudio tiene como punto de partida el interrogante de cómo los actuales progresos educativos -educación temprana- y tecnológicos -aplicación de las nuevas tecnologías a las prótesis- los cuales representan, sin duda, avances en la adquisición del lenguaje oral en la criatura sorda pueden modificar, también, las vivencias y conductas de las familias y en concreto de las madres. Por ello se ha seleccionado una población infantil que por la generación a la que pertenecen se ha podido beneficiar de los progresos citados.

Se exploran los efectos de la sordera de la criatura en sus madres oyentes especialmente en cuanto a vivencias, la gestión de la conversación y el contenido de la misma referido éste a la incitación a la ToM.

Aunque ha sido poco estudiado el estímulo a la ToM es de especial interés ya que, además de facilitar el acceso a un léxico en muchos casos poco perceptible visualmente (léxico referente a intenciones, deseos, pensamientos etc.) constituye un elemento primordial para la coherencia de los discursos narrativos.

(1) Este texto constituye una síntesis del “Estudio-Investigación. Interacciones comunicativas entre padres/madres e hijos/as con sordera. La comunicación entre madres oyentes y niños/as con sordera de 1 a 7 años de edad”, promovido por FIAPAS y realizado en colaboración con el Centro de Estudios y de Investigación Psicoeducativa sobre Sorderas y otras Dificultades en la Comunicación (Grupo GISTAL) de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El Estudio-Investigación se realizó gracias a la financiación de la Fundación ONCE y en el marco del Programa de Atención y Apoyo a Familias-FIAPAS, financiado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (actual Ministerio de Sanidad y Política Social) y la Fundación ONCE.

SILVESTRE, N. & CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE FAMILIAS DE PERSONAS SORDAS (2008): “Estudio-Investigación Interacciones comunicativas entre padres/madres e hijos/as con sordera. La comunicación entre madres oyentes y niños/as con sordera de 1 a 7 años de edad”. FIAPAS, Madrid.

En efecto, los estados mentales de los personajes, la intencionalidad, las vivencias ante las dificultades, la toma de decisiones para resolver los conflictos etc. suelen constituir los núcleos argumentales del contenido de las narraciones. Hay que recordar, finalmente, que la narración, a parte de tratarse de un tipo de discurso privilegiado de niños y niñas, constituye por sus características, entre ellas la de la descontextualización del “aquí” y el “ahora”, un tipo de discurso, por tanto, muy relacionado con la lengua escrita.

Objetivos

La finalidad del estudio se concreta en los siguientes objetivos:

- Verificación de los progresos de la población infantil sorda en cuanto a ganancia auditiva y adquisiciones en lenguaje oral.
- Conocimiento de las vivencias de las madres concretadas en el estrés.
- Conocimiento de la comunicación de las madres en cuanto a sensibilidad conversacional, estímulo al lenguaje oral y a la ToM.

Participantes

Para la selección de la edad de la población infantil, se ha tenido en cuenta el periodo de implantación del cribado neonatal universal y de aplicación a tiempo de los implantes cocleares o de audífonos digitales en nuestro país, de forma que todas las criaturas que ahora se encuentran en esta franja de edad se han podido beneficiar de dichas condiciones. La media de edad de los participantes es de 61,26 meses y la desviación típica de 21,88.

En cuanto al grado de pérdida auditiva, del total de 54 participantes, la mayoría, 37, están afectados por sordera profunda, 8 por sordera severa y 8 por sordera media. Carecemos de este dato de un participante. Sin embargo, si se examina la rentabilización de la audición con prótesis, los datos recogidos -a pesar de que carecemos de los de 11 participantes- dan un perfil inverso. En efecto, a pesar de que, obviamente, la prótesis no convierte en oyentes a las criaturas sordas, sin embargo, la mayoría tiene una rentabilización de la audición con la prótesis que puede compararse a la que tienen los afectados por sordera ligera.

La selección de las madres participantes en el estudio, 54 en total, se ha realizado teniendo en cuenta la edad de las criaturas y su acuerdo en participar en el estudio. La gran mayoría pertenecían al Movimiento Asociativo de Familias-FIAPAS de toda España. Esta última característica, tal como se ha expuesto más arriba, se ha mostrado en otros estudios también como una condición optimizadora de la comunicación familiar.

Todas las madres participantes eran oyentes, más de un 50% tenía estudios superiores y la mayoría de ellas se hallaba entre los 36 y 41 años.

Obtención de datos

Se exponen a continuación las técnicas utilizadas para la obtención de datos necesarios para alcanzar los objetivos planteados.

- **Datos sobre la población infantil con déficit auditivo.** Para valorar la ganancia auditiva y el nivel de adquisición del lenguaje oral se han utilizado los siguientes instrumentos: Entrevista a la logopeda, entrevista a las madres, observación de la conducta espontánea, preguntas para valorar la comprensión del cuento explicado por las madres y “El picnic” (Silvestre, Ramspott & Domínguez, 2006) esta última prueba sólo para los participantes de edades superiores.
- **Conocimiento de las vivencias de las madres concretadas en el estrés.** Se ha utilizado el Parenting Stress Index, PSI (Abidin, 1995). Consiste en un folleto de 120 ítems que puede autoaplicarse o ser utilizado como entrevista. Las madres deben valorar los ítems de 1 al 5 en el que 1 representa discrepar totalmente con lo planteado y 5 significa estar muy de acuerdo. El estrés es valorado a través de dos dominios: el de la criatura, percepción maternal sobre el hijo o hija, y el maternal, percepción sobre el propio rol de madre. Cada dominio es valorado mediante sub-escalas.
- **Conocimiento de la comunicación de las madres en cuanto a sensibilidad conversacional, estímulo al lenguaje oral y a la ToM.** Se han seleccionado dos situaciones de interacción comunicativa madre/criatura. Una, la de cambio de pañales, para las más pequeñas y la otra de juego de ficción. La primera parte de juego libre entre criatura y madre sirve para coleccionar los datos sobre las conductas referentes a la sensi-

bilidad conversacional y al estímulo al lenguaje oral. En una segunda parte del juego la investigadora interviene planteando una cuestión de conflicto. Esta nueva situación es útil para observar las conductas de las madres ante el conflicto y el recurso que hacen a razonamientos mentalistas. En la misma óptica en la entrevista con las madres se indaga sobre la orientación de sus conductas sancionadoras. El estímulo a la ToM se explora también en una situación en la que las madres deben explicar un cuento en imágenes a la criatura. Dicho cuento elicitaba el uso de términos mentalistas. Todas las conductas observadas directamente fueron grabadas en video, transcritas y categorizadas según los criterios de análisis que se exponen junto con los resultados obtenidos.

Resultados

Se presentan seguidamente algunos de los principales resultados obtenidos en las dos poblaciones estudiadas y en las interacciones comunicativas entre madres y criaturas.

- **Pérdida auditiva y nivel de lenguaje oral de la población infantil:** Si bien la mayoría de la población, un 69% tiene una pérdida auditiva profunda, más de un 80% de estos tienen un implante coclear. En conjunto gracias a las ganancias auditivas, a efectos de la funcionalidad auditiva, 30 participantes tienen una audición similar a una deficiencia auditiva ligera, 11 a una deficiencia auditiva media y solo 2 a una severa. En cuanto el nivel de lenguaje adquirido por la población estudiada puede sintetizarse de la forma siguiente: 3 participantes se hallan todavía a un nivel prelingüístico de vocalizaciones y balbuceos, 9 utilizan palabras significativas y enunciados de dos palabras, 21 utilizan ya frases sencillas estructuradas y 20 mantienen ya una conversación fluida. La única variable que es significativamente influyente en el desarrollo del lenguaje oral es la edad. No se ha encontrado ninguna relación significativa con el grado de pérdida auditiva ni con la ganancia auditiva.
- **Vivencia de estrés de las madres:** De las 44 madres que respondieron al PSI, 30 muestran un nivel normal de estrés, 4 tienen un nivel inferior al normal y 11 superior al normal. Las variables que se han mostrado significativamente influyentes son la edad, están menos es-

tresadas las madres de la franja alta de edad y el nivel de estudios. Las que tienen estudios superiores tienen un nivel más bajo de estrés.

- **La comunicación de las madres en cuanto a sensibilidad conversacional, estímulo al lenguaje oral y a la ToM:** Los resultados globales respecto a la sensibilidad conversacional muestran que las interacciones madre oyente /criatura sorda son más espontáneas que como se habían descrito en estudios de años anteriores. Así la mayoría de conductas consisten en seguir la actividad de la criatura (699) o en proponer actividades en el contexto de lo que está haciendo (508) y en cambio, las conductas definidas como “didácticas” son minoritarias (46) así como las interferencias (18). También el análisis de la dinámica de las díadas muestra que la relación es fluida, son escasas las interacciones iniciadas tanto por la madre o por la criatura que no obtienen respuestas adecuadas. Predominan, sin embargo, las interacciones iniciadas por la madre.
- En el mismo sentido se valoran positivamente los *feedback* en cuanto a estímulo al lenguaje oral entre los que predominan las imitaciones (86) y son pocas las correcciones directas (23). Se echan, pero, en falta conductas de *feedback* enriquecedoras del lenguaje oral, tanto extensiones (13) como expansiones (36).
- Los resultados en cuanto al uso de términos o razonamientos mentalistas son más desalentadores aunque no han sido replicados en poblaciones de madres con criaturas oyentes. Así en la situación de contar un cuento la mayoría de las madres, 34, utilizan de un 5% a 9% de términos mentalistas sobre la totalidad del léxico utilizado, 6 de 1% a 4% y 12 más de un 10%. Estos resultados son similares a los obtenidos en las otras situaciones estudiadas de sanciones y de solución de conflictos.
- Las variables que se han mostrado influyentes significativamente en el tipo de conductas maternas observadas han sido las siguientes :
- **Características maternas:** La edad, nivel superior, correlaciona positivamente con sensibilidad conversacional y con estímulo a la ToM, y asimismo el nivel de estudios superiores se relaciona también con estímulo a ToM y al uso del lenguaje oral.
- En cuanto a las **características de las criaturas**, la edad y el nivel de lenguaje correlacionan positivamente con el estímulo materno a la ToM.

Finalmente se han encontrado correlaciones positivas entre la sensibilidad conversacional materna y el estímulo al lenguaje oral. Aunque no se ha hallado una contingencia significativa, también la sensibilidad materna parece relacionarse con el estímulo a la ToM. Un 50% de las madres que usan más de un 10% de términos mentalistas presentan un estilo conversacional de seguir los intereses de la criatura.

Conclusiones

Globalmente, este estudio ha permitido mostrar progresos tanto en la evolución de la criatura sorda como en las conductas comunicativas de las madres respecto a lo descrito en estudios anteriores con criaturas sordas de las mismas edades pertenecientes a generaciones anteriores.

A pesar de la visión general normalizadora, el estudio aporta también datos que sugieren estrategias de optimización de la comunicación madre/criatura sorda. Algunos de ellos han sido descritos en estudios anteriores, tales como la escasez de aportaciones enriquecedoras del lenguaje (extensiones y expansiones), el predominio de la iniciativa de la madre, etc. Otros son nuevos y requieren estudios de réplica con otras poblaciones como algunos de los referentes a la falta del estímulo a la ToM.

Finalmente, algunas de las interrelaciones halladas entre las conductas maternas observadas, sensibilidad conversacional y estímulo al lenguaje oral o a la ToM son sugerentes no sólo para la orientación familiar sino también para futuras investigaciones. ●

La lectoescritura en los alumnos sordos con implante coclear



Antonio Villalba

Antonio Villalba Pérez

Instituto Valenciano de Audiofonología

El Implante Coclear (IC) ha mejorado el acceso de los niños sordos a la lengua oral y, como consecuencia de ello, ha tenido una valiosa repercusión en el dominio de la lectoescritura.

Finalidad del estudio

El estudio que resumimos a continuación recoge los resultados del seguimiento en los últimos ocho años de dos grupos de alumnos sordos implantados.

Se pretende conocer los niveles de lectoescritura conseguidos por estos alumnos y las similitudes y diferencias respecto de sus compañeros normo oyentes y sordos no implantados. Asimismo, interesa valorar la repercusión de la edad de implantación en el dominio lector.

Muestra

Dos grupos de alumnos. El primero de ellos integrado por doce alumnos sordos profundos prelocutivos implantados antes de los cuatro años, seguidos durante los últimos ocho años. El segundo compuesto por nueve alumnos implantados en edades de 6-9 años.

Dentro de cada grupo se integran alumnos con características muy diferentes, distintas edades de implantación, curso diferente y dispersión en la edad cronológica. Esta falta de homogeneidad dificulta el atenerse a un diseño tipo y resta claridad a los resultados. No obstante, los datos extraídos de las sucesivas valoraciones permiten detectar regularidades y llegar a ciertas conclusiones.

Procedimiento

Se ha valorado la velocidad, la exactitud lectora (número de errores cometidos al leer) y la comprensión de textos a través de instrumentos estandarizados de lectura y vocabulario (TALE, EMLE, PROLEC, TEC, TIVP, VAVEL), y se han analizado dictados y textos redactados por ellos.

Análisis de los resultados

- Los alumnos sordos implantados antes de los cuatro años consiguen un dominio de la lectura muy superior al de sus compañeros sordos no IC. Esta superioridad puede observarse tanto en la velocidad y exactitud lectoras como en la comprensión.
- Los implantados antes de los cuatro años también manifiestan clara superioridad, respecto de los no IC, en la expresión escrita. Las producciones escritas por los implantados antes de los 4 años son más amplias e incluyen mayor riqueza de vocabulario. Los textos están mejor estructurados, son más complejos, expresan mayor número de ideas, las ideas están más relacionadas, tienen mayor cohesión interna, usan mayor número de relacionantes. Las frases son más largas, se sirven de estructuras más complejas, de mayor variedad de tiempos y formas verbales. Las frases son más correctas, incurren en menor número de errores de morfosintaxis. Los alumnos implantados antes de los cuatro años cometen mayor número de errores en ortografía arbitraria que los no IC, lo que sin duda es señal de que la codificación de las palabras la realizan

predominantemente a base de códigos auditivo-fonológicos y en menor grado en códigos visuales-ortográficos.

- El nivel lector conseguido por los chicos sordos implantados antes de los 4 años también es superior al de los implantados después de los 6 años.
- Dentro del grupo de chicos implantados en las edades de 6-9 años, existen notables diferencias. Se configuran dos subgrupos con logros bien distintos. Pese a ser todos ellos sordos profundos prelocutivos, algunos de estos alumnos conservaban restos auditivos, habían disfrutado de buena adaptación a sus audífonos antes de ser implantados, y habían dado muestras de mayor facilidad para el aprendizaje de la lengua oral. Los niveles lectores y de expresión escrita conseguidos por estos alumnos, los que contaban con curvas auditivas más benignas, son claramente superiores al de los sordos no IC, y superiores al de los otros compañeros de grupo también implantados entre los 6-9 años. Sus niveles lectores son bastante inferiores a los obtenidos por los normo oyentes y su expresión escrita más pobre e incorrecta.
- Los alumnos sordos implantados antes de los cuatro años se aproximan pero no consiguen igualar el nivel lector de los normo oyentes. Su lectura es algo más lenta y el número de errores que cometen al leer es ligeramente superior a la Media. Su nivel de comprensión lectora también es inferior. Los implantados antes de los cuatro años muestran bastante dispersión, mientras algunos se aproximan a la Media de sus coetáneos normo oyentes o incluso en algún caso concreto la supera, en general, el grupo de implantados antes de los cuatro años se sitúa por debajo de la Media. En los cursos de Tercer Ciclo de E. Primaria y Primer Ciclo de ESO la mayoría se sitúa por debajo del Percentil 25.
- Los alumnos sordos implantados antes de los cuatro años cometen más errores en ortografía natural que sus coetáneos normo oyentes. El conocimiento de la estructura fonológica y ortográfica de las palabras es inferior a su edad.
- La edad de implantación correlaciona negativamente con la comprensión lectora y la amplitud del vocabulario comprensivo. Dentro del grupo de los implanta-

dos antes de los cuatro años se observan diferencias a favor de los implantados antes de los dos años.

Conclusiones

Los implantes realizados antes de los cuatro años facilitan el acceso a la lengua oral y, como consecuencia de ello, facilitan el aprendizaje de la lectoescritura. El dominio de la lectoescritura conseguido por los implantados antes de los cuatro años es muy superior al de los no implantados y se aproxima al de los normo oyentes. Pese a este avance, los chicos implantados antes de los cuatro años no consiguen igualar el nivel lector de sus coetáneos normo oyentes.

A tenor de lo observado, la repercusión de los implantes es mayor cuando éstos se realizan en edades auténticamente tempranas, por lo tanto, cabe esperar que en futuros estudios pueda recogerse una mejora aún más evidente en los niveles lectores de los chicos sordos, ya que actualmente los implantes se realizan en edades mucho más tempranas.

Consecuencias e implicaciones metodológicas

El entrenamiento lector debe ser muy frecuente y mantenerse a lo largo de las distintas etapas educativas.

No debe descuidarse el entrenamiento de la agilidad y velocidad lectoras aunque se haya superado los primeros cursos de E. Primaria. El entrenamiento de estas facetas se ha de mantener hasta que no alcance la agilidad lectora propia de su edad.

Asimismo es preciso enriquecer el vocabulario y mejorar el conocimiento de la estructura fonológica de las palabras. Todo lo que contribuya a incrementar la conciencia fonológica y ortográfica de las palabras tendrá una repercusión beneficiosa en el dominio lector. Recientes investigaciones con la Palabra Complementada así lo atestiguan.

El entrenamiento lector, con los alumnos de Tercer Ciclo de E. Primaria y cursos superiores debe incluir a los procesos lectores de alto nivel y debe dispensarse a lo largo de la E. Secundaria, no debe abandonarse mientras el estudiante sordo se halle en inferioridad de condiciones en relación a los normo oyentes. ●

Estrategias de lectura empleadas por alumnos sordos con y sin implante coclear



Ana Belén Domínguez (ponente)

Ana Belén Domínguez Gutiérrez
Universidad de Salamanca
Isabel Pérez Sánchez
Universidad Pontificia de Salamanca

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación en la que se analizaron las estrategias de lectura empleadas por los alumnos sordos con y sin Implante Coclear (IC) (Domínguez, Pérez y Soriano, 2007). En este estudio se plantea un *enfoque analítico en la evaluación de la lectura* que permita analizar cuáles son las estrategias de lectura utilizadas por un alumno para alcanzar un determinado nivel lector (Alegría, 2006; Alegría y Domínguez, 2009). Consideramos que la evaluación de los alumnos sordos no se puede limitar a administrar un test global de lectura y a obtener con ello una “edad lectora” que indique cómo se sitúa el alumno conforme a una norma de referencia. Esta evaluación global no ayuda a establecer cuáles son las causas del retraso de un alumno, ya que no permite analizar cuáles son los mecanismos de lectura utilizados por ese alumno para alcanzar un determinado nivel lector; o, no posibilita afirmar que los medios utilizados para leer (o para ser más precisos, para realizar el test de lectura global) sean los mismos para cada uno de los participantes.

Por el contrario, una evaluación analítica de la lectura sí permite analizar cuáles son las estrategias de lectura utilizadas por un alumno o grupo de alumnos para alcanzar un determinado nivel lector. Esta evaluación analítica exige un examen independiente de los diversos conocimientos que convergen en la comprensión de una frase escrita o de un texto, ya que las dificultades se pueden situar en unos u otros independientemente. Estos conocimientos son de dos tipos: no específicos de la lec-

tura (conocimientos lexicales, sintácticos y pragmáticos, y conocimientos generales del mundo); y, específicos de la lectura (procesos de reconocimiento de la palabra escrita, es decir, la capacidad de identificar cada palabra como una forma ortográfica que tiene un significado y de atribuirle una pronunciación).

Es decir, la cuestión central en la evaluación de la lengua escrita de los alumnos sordos no es el nivel alcanzado sino los mecanismos que utilizan para alcanzar ese nivel. Esta información sí nos puede ser útil para diseñar estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura y de la escritura.

Teniendo presentes estos planteamientos, el **objetivo** de este estudio fue doble: determinar cuál es el nivel de lectura global alcanzado por alumnos sordos con y sin implante coclear (IC) durante la escolaridad obligatoria; y analizar qué estrategias emplean para alcanzar ese nivel, esto es, evaluar si estos alumnos emplean estrategias semánticas y/o sintácticas en la lectura de frases; y, valorar la utilización de códigos ortográficos y/o fonológicos en los procesos de identificación de palabras escritas. Se trata, por tanto, de un trabajo descriptivo.

Materiales y método

Participaron en la investigación 71 alumnos sordos con una pérdida auditiva profunda y prelocutiva. El desarrollo cognitivo era normal y no aparecían otras deficiencias asociadas a la sordera. Las edades de estos alumnos se situaban entre los 6 a 16 años (escolarización obligatoria). Estaban escolarizados en centros educati-

vos de las Comunidades de Castilla y León, Navarra y Madrid. El 46,5% de los alumnos sordos no utilizaba un IC, frente al 53,5% que tenía un IC. De éstos, en el 55% la colocación del implante fue precoz (antes de los 27 meses). Como grupo control se seleccionó una muestra de alumnos oyentes (326), también de edades comprendidas entre los 6 a 16 años.

Para evaluar a todos los participantes se diseñaron cuatro pruebas:

■ **Prueba de Eficiencia Lectora.** Para realizar una evaluación del nivel de lectura global de los participantes (Carrillo y Marín, 1997). Consta de 64 frases escritas a las que les falta una palabra (por ejemplo, “Mi amigo viene en...”). Los participantes debían completar la frase eligiendo entre cuatro opciones que se les presentaban: palabra correcta (bici); pseudopalabra con parecido fonológico a ésta (bidi); pseudopalabra con parecido ortográfico (bini); y, palabra con cierto parecido pero con un significado no coherente con la frase (bicho). A medida que avanza la prueba, la dificultad se incrementa, siendo las frases más largas, las palabras menos conocidas y la sintaxis y la pragmática más compleja. La duración de la prueba fue de 5 minutos, tiempo que se explicitaba a los participantes. La puntuación consistió en dar un punto por respuesta correcta (máximo 64 puntos).

■ **Prueba de Evaluación de Estrategias Sintácticas.** Su objetivo fue comprobar si los participantes utilizaban un procesamiento sintáctico durante la lectura de frases o bien se basaban fundamental o exclusivamente en la semántica. También consta de 64 frases a las que le faltaba una palabra (Soriano, Pérez y Domínguez, 2006). La tarea consiste en completar la frase correctamente a partir de las cuatro opciones: la palabra correcta y tres distractores semánticos (p.e., “Mis zapatos son... planos, tacón, cuero, sucios”). Igual que en la prueba anterior, la dificultad se incrementa a medida que progresa la tarea y se sigue el mismo procedimiento en su aplicación.

■ **Tarea de Decisión Ortográfica.** Su finalidad fue la de evaluar la calidad de las representaciones ortográficas de los participantes (Carrillo, 2004). Consiste en decidir entre dos opciones escritas (palabra y pseudohomófono), cuál es la palabra que aparece bien escrita (p.e.,

gefe—jefe; helado—elado). La prueba consta de 34 palabras frecuentes y los 34 pseudohomófonos correspondientes de esas palabras.

■ **Pruebas Metafonológicas.** Para evaluar las representaciones fonológicas de las palabras almacenadas en el léxico interno de los participantes y su habilidad para acceder a ellas y manipularlas (Soriano, 2004). Se diseñaron tres series que constaban de 15 ítems cada una y, a su vez, cada ítem de tres dibujos en color que representaban tres palabras frecuentes. Dos de ellas compartían una característica común (mismo número de sílabas o mismo acento tónico). La tarea de los participantes era señalar cuál de ellas era distinta por no tener esa característica (p.e., Serie 1: “mar-ala-casa”; Serie 2: “pelota-cabra-flauta”; y, Serie 3: “camión-árbol-casa”).

Resultados y discusión

Los resultados muestran diferencias significativas en el nivel de lectura global alcanzado y en el empleo de estrategias de lectura en función de uso de implante coclear y en función de la edad de colocación del implante.

De forma más concreta, se observa que el acceso a la lengua escrita de los alumnos sordos y las habilidades lectoras alcanzadas al finalizar la educación obligatoria son diferentes en función de la variable IC, de tal forma que los alumnos sordos con implante presentan unos niveles similares a los de los alumnos oyentes, aunque existen diferencias significativas entre ellos; mientras que en el caso de los alumnos sin implante los niveles terminales finales son similares a los de los alumnos oyentes de entre 2º y 3º de Primaria, dato que concuerda con los hallados por otros autores en nuestro país (Asensio, 1989; Cruz, 2003).

Respecto a las estrategias empleadas por los participantes para alcanzar esos niveles lectores, los resultados indican que los niños que habían recibido un IC empleaban más estrategias sintácticas que los alumnos sordos que no usaban implante. Éstos empleaban principalmente estrategias semánticas para leer, consistentes en identificar algunas de las palabras clave de la oración y derivar a partir de ellas el significado. En ambos casos, había diferencias significativas cuando se les compara con el grupo control de oyentes. Además, los datos también indican que a mayor nivel lector existe más posibilidad de identificar las relaciones semánticas y sintácticas que se establecen entre las palabras de una

oración. Resultado que enlaza con los modelos teóricos actuales de lectura que postulan que para comprender un texto, además de reconocer palabras, es fundamental identificar las relaciones semánticas y sintácticas que se establecen entre ellas, para lo cual los lectores expertos aplican reglas gramaticales convencionales de estructura de frase.

De estos resultados se puede derivar una implicación educativa importante: la necesidad de incorporar la enseñanza explícita de estrategias sintácticas durante el aprendizaje de la lengua escrita de los alumnos sordos.

Por otro lado, los resultados también muestran que los alumnos sordos (con y sin implante) poseen un léxico ortográfico igual o mayor que el de los alumnos oyentes de su mismo nivel educativo; y que son capaces de emplear estrategias fonológicas, aunque en menor grado que los alumnos oyentes. Se observa que cuanto mayor es el nivel de percepción del habla de los alumnos sordos más posibilidad existe que utilicen códigos fonológicos a la hora de resolver tareas que impliquen su uso. Sin embargo, el hecho de que existan diferencias significativas entre los alumnos con IC y los oyentes puede estar indicando que los mecanismos fonológicos de los alumnos implantados no están totalmente automatizados, como parece ocurrir con los alumnos oyentes.

También se observa que muchos alumnos sin IC igualmente desarrollan mecanismos fonológicos para resolver estas tareas, lo que pone de manifiesto que el desarrollo de tales mecanismos está relacionado con la presencia de representaciones fonológicas exactas y completas en el léxico interno de los alumnos, creadas a partir de informaciones de origen audio-visual. Dado que concuerda con los encontrados en otras investigaciones (Charlier, 1994; Harris y Beech, 1998; Leybaert, 1993; Leybaert y Alegría, 2002; Leybaert y Charlier, 1996). Es decir, la ausencia de una percepción completa y precisa de los contrastes fonéticos del lenguaje hablado, más que la ausencia

de experiencia lingüística, es la que provoca que los niños sordos generalmente tengan unas habilidades metafonológicas muy pobres.

Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de introducir actividades metafonológicas en el curriculum de los alumnos sordos (con y sin implante) para prevenir las dificultades que puedan tener en el plano fonológico de la lengua y en el aprendizaje de la lectura.

Finalmente, los resultados señalan también diferencias dentro del grupo de alumnos con IC en función de la edad de colocación del implante, de tal manera que el acceso a la lengua escrita y el progreso inicial de estos alumnos es mejor cuando el implante se realiza antes de los 27 meses que cuando éste es posterior a esa edad. Sin embargo, estos datos tienen una limitación importante: el tamaño de la muestra, por lo que es difícil generalizar estos resultados.

Como conclusión final se podría señalar que, aunque el uso de IC parece provocar mejoras en las habilidades lectoras de los alumnos sordos, en el momento actual conviene ser prudentes con estos resultados y no dejarlos llevar por un optimismo excesivo que cree unas grandes o falsas expectativas. Por diversos motivos: en primer lugar, porque la técnica del IC es novedosa y no permite hacer una valoración definitiva y con muestras grandes acerca de su rendimiento y repercusión en el aprendizaje de la lengua escrita; y, en segundo lugar, porque los alumnos implantados reciben rehabilitación logopédica intensiva y apoyos educativos específicos que inciden en aspectos que están directamente o indirectamente implicados con el aprendizaje de la lengua escrita.

En definitiva, el reto de futuro es seguir realizando investigaciones sobre la repercusión de los implantes en el aprendizaje de la lengua escrita que permitan tomar decisiones educativas adecuadas. De forma más concreta, habría que centrarse en la repercusión de los implantes precoces. ●



Mejoras en la producción de fonemas mediante el uso de audífonos digitales



Jesús Valero

Jesús Valero García
Fundación Widex-Audiología

Justificación

A partir de los primeros años de la presente década, la utilización de los audífonos digitales por parte de niños y niñas con pérdida auditiva severa y profunda de primer grado, generó grandes expectativas y, también algunos recelos, respecto a la mejoría que su uso podría suponer en relación a la producción hablada de los niños y niñas con discapacidad auditiva.

Entre las diversas aportaciones que la tecnología de estos audífonos ofrece, en relación a la mejora perceptual del habla cabe destacar las siguientes mejoras: a) adaptación más precisa y ganancia cuantitativa más elevada; b) un mayor ancho de banda, que permite alcanzar hasta los 6.500–7.000 Hz; c) percepción de sonidos muy tenues (>20 dB); d) fiel reproducción de las diferentes intensidades con que el sonido puede ser percibido (intenso, medio o suave); e) reductor de ruido ambiente y amplificador de la señal hablada.

Objetivo e hipótesis

Por esta razón, Widex encargó un estudio con el objetivo de analizar la influencia que el uso binaural de audífonos digitales Widex Senso por parte de un grupo de 15 niños con discapacidad auditiva podía ejercer sobre el rendimiento protésico, las habilidades de escucha, la producción fonética y la calidad vocal.

La hipótesis general del estudio consistía en considerar que la utilización regular de unos audífonos digitales Senso P38 o C18, por parte de un grupo de niños con

sordera severa o profunda mejoraría significativamente los parámetros analizados anteriormente mencionados.

Metodología

■ Participantes

La muestra estuvo configurada por un grupo de 15 sujetos (10 niñas y 5 niños) de entre 5;1 años y los 13;2 años. 11 de ellos presentaban pérdida auditiva prelingual bilateral severa y 4 profunda. Todos ellos inicialmente eran usuarios de audífonos analógicos. La edad media de protización era de 2;9 años, habiendo sido 3 sujetos protizados a una edad superior a los 4 años. El CI medio del grupo fue de 110,3, no presentando ninguno de ellos un CI inferior a 90.

■ Instrumentos

A los 15 participantes se les proporcionó dos retroauriculares digitales Senso P38 o C18, con la correspondiente adaptación y seguimiento audioprotésico. Mediante un diseño cuasi experimental, se estableció una primera fase pre-test (audífonos analógicos) y otra post-test de series temporales a lo largo de dos años (audífonos digitales). A lo largo de este período se efectuaron diversas exploraciones con la finalidad de controlar los siguientes parámetros:

- Rendimiento protésico, mediante la audiometría tonal liminar en campo libre con/sin prótesis.
- Habilidades de escucha, mediante tests de discriminación e identificación de palabras y frases.
- Producción fonética, mediante el Test de Registro fonético inducido de Monfort y Juárez (1989). El ob-

jetivo de esta prueba consiste en registrar los errores de producción cometidos por cada niño a partir de la denominación de 57 imágenes.

d) Calidad vocal, mediante el protocolo Blanquerna, considerando los valores de normalidad establecidos por Baken y Orlikoff (2000).

Durante la fase de pre-test, se revisaron los audífonos analógicos empleados por cada niño y optimizó al máximo su adaptación.

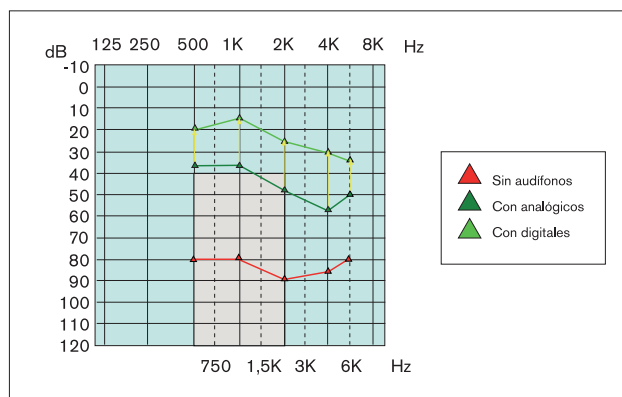
Resultados

Nos centraremos únicamente en los registros realizados para el seguimiento de los parámetros de rendimiento protésico y producción fonética.

■ Ganancia protésica

Se observó una ganancia cuantitativa muy importante con el uso de las prótesis digitales, detectándose diferencias estadísticamente significativas entre los valores medios de ganancia obtenidos con los audífonos analógicos (media de 42,67 dB; s de 5,83 dB) y los obtenidos con audífonos digitales (23,33 dB; s de 4,56 dB), ($t=16,193$, $p>0,001$). Las diferencias eran especialmente más importantes en los valores de las frecuencias 2KHz, 4KHz y 6KHz (19.2dB de promedio) (Ver Gráfica nº 1).

Gráfica nº 1. Ganancias promedio obtenidas por el conjunto de la muestra, según el tipo de audífono empleado



■ Producción fonética

Especialmente aquellos sujetos de menor edad cronológica (< 9 a.), menor edad auditiva y mayor pérdida

binaural sin audífonos (> 80 dB), suelen presentar un mayor número de palabras donde aparecen errores fonéticos en su producción.

En la Tabla nº 1 se exponen los resultados globales referidos al número de palabras donde aparecen errores fonéticos cometidos por los sujetos sordos, a lo largo de los diferentes controles efectuados en el transcurso del primer año después de la adaptación de los audífonos digitales.

Tabla nº 1. Resultados obtenidos mediante el Test Fonológico Inducido

	Pre-test	Post-test (1 mes)	Post-test (3 meses)	Post-test (5 meses)	Post-test (12 meses)
Nº de errores	19,21	14,64	11,64	11,36	9,86

Al cabo de un mes, se observó una disminución progresiva estadísticamente significativa ($t=5,89$; $p>0,001$) del número de errores cometidos, lo que sugiere que las mejoras auditivas cualitativas y cuantitativas que aportan los audífonos digitales facilitan una mejor percepción fonética y, consecuentemente, los sujetos sordos pueden ajustar sus producciones a las nuevas condiciones acústicas percibidas. Se observó, también, que este fenómeno era especialmente mayor en aquellos sujetos con mayor pérdida auditiva y menor edad.

Se analizaron los fonemas que presentaron mayores problemas en su producción. Durante la fase del pre-test fueron los fonemas recogidos en la Tabla nº 2.

Tabla nº 2. Grafías correspondientes a los fonemas que generan más errores de producción

En posición inicial	En posición intermedia	En posición final
[s-] [f-] [z-]	[-s-] [-ch-] [-j-]	[-s] [-z] [-n] [-l]

Después de un mes de usar los audífonos digitales, los fonemas que se mostraron más sensibles al cambio fueron los reflejados en la Tabla nº 3.

Tabla nº 3. Grafías correspondientes a los fonemas cuya producción mejoró de manera más notable al cabo de un mes

En posición inicial	En posición intermedia	En posición final
[s-] [f-]	[-s-] [-ch-]	[-s] [-m] [-n] [-l]

Discusión y conclusiones

De forma global, los audífonos digitales Senso P38 y C18 se mostraron muy efectivos tanto en relación a la ganancia protésica como a la producción oral, evaluada mediante el Test del Registro Fonológico Inducido, de los niños participantes en este estudio.

En este sentido, el conjunto de las prestaciones técnicas de este tipo de audífonos facilitan la percepción de los rasgos acústicos característicos de fonemas que con los audífonos analógicos aparecían como imperceptibles o bastante confusos [s], [f], [ch]; [m] y [n] (al final de sílaba). Estos fonemas suelen ser aquellos cuya energía acústica se transmite a través de las frecuencias más agudas (> 3000 Hz). Así mismo, la nueva tecnología digital respeta en mayor medida la percepción de los rasgos acústicos más característicos de vocales y consonantes (F0, F1, F2, F3, las transiciones fonéticas), así como la envolvente temporal de las palabras; facilita también la percepción de los alófonos, las sílabas átonas, y de semi-vocales y semiconsonantes. Finalmente, facilita a los usuarios la percepción de las propias producciones del

habla. Todo ello, según diferentes autores contribuye a un mejor reconocimiento fonético de las palabras, al transmitir el “esqueleto” de las mismas y facilitar su inteligibilidad global por parte del alumnado sordo.

A pesar de que los resultados son mejores con estos nuevos audífonos, no todos los niños mejoran tan ostensiblemente. En este sentido, aquellos niños con menor edad cronológica, mayor experiencia auditiva y menor grado de pérdida (< 80 dB), mejoran más rápidamente.

Finalmente, solo cabe destacar el hecho de que las prestaciones que ofrecía la tecnología digital de los audífonos en el año 2002, ya son agua pasada. Hoy en día la complejidad tecnológica de los audífonos digitales de alta gama es tres veces superior, lo que se traduce en más y mejor calidad de sonido para las personas sordas que los utilizan. A título de ejemplo, únicamente destacar que actualmente la banda frecuencial de algunos audífonos alcanza los 10.000 Hz, incorporan un extensor de audibilidad que facilita la percepción de sonidos tratados digitalmente a frecuencias audibles para el sujeto. ●



Importancia de la estimulación temprana del sistema auditivo con implantes cocleares uni y bilaterales



Dr. Manuel Manrique (ponente)

Dr. Manuel Manrique Rodríguez
Universidad de Navarra
Alicia Huarte Irujo
Universidad de Navarra

Hipótesis

Se estima que un 95 de las hipoacusias neurosensoriales profundas de origen congénito tienen un asiento coclear. Esta alteración en la periferia de la vía auditiva condiciona una desaferentización de los centros auditivos centrales que, de mantenerse a lo largo de la infancia, comprometerá su normal desarrollo. Este trabajo tiene como objetivo valorar los periodos críticos para la estimulación uni o bilateral del sistema auditivo en pacientes afectados de una hipoacusia neurosensorial profunda bilateral de aparición prelocutiva. El modelo de estudio se basa en el análisis de los resultados obtenidos por una población con este perfil clínico, sometida a una estimulación uni o bilateral con implantes cocleares, tomando como variable la edad de implantación.

Perfil de la muestra

Se estudia una población de 223 pacientes con una hipoacusia neurosensorial profunda bilateral de aparición prelocutiva, sometidos a la estimulación unilateral con un implante coclear. Los pacientes fueron agrupados respecto a la edad de implantación, estableciéndose los siguientes grupos: 0-3 años (91 niños), 4-6 años (29 niños), 7-10 años (28 niños), 11-14 años (21 niños), igual o mayor de 14 años (51 pacientes).

Por otra parte, se estudia un grupo de 86 pacientes con

una hipoacusia neurosensorial profunda bilateral de aparición prelocutiva, sometidos a la estimulación bilateral mediante la colocación secuencial de implantes cocleares. El primer implante coclear fue colocado con una media de edad de 2,16 años (rango 1-9 años) y el segundo a la edad media de 7,34 años (rango 3-15 años).

Para la valoración de estos pacientes se llevaron a cabo pruebas de logaudiometría y de análisis del lenguaje siguiendo el “Protocolo para la valoración de audición y lenguaje en un programa de implantes cocleares” de la Universidad de Navarra.

Resultados

En la población de prelocutivos estimulados unilateralmente con un implante coclear la edad de implantación influyó decisivamente en los resultados. Los mejores fueron los obtenidos en niños implantados más tempranamente. Así, aquellos implantados entre 0 y 3 años de edad en Vocales pasaron de un 0% en el preoperatorio a un 95%, en Bisílabas de un 0% a un 90% y en Frases CID de un 0% a un 90-95%. El desarrollo del lenguaje de la población prelocutiva también estuvo marcado por la edad de implantación.

En los 86 niños implantados bilateralmente de forma secuencial, se apreció a los 4 años, después de la activación del segundo implante coclear y el uso continuado de

los dos implantes, que los resultados obtenidos con el segundo implante eran significativamente inferiores a los registrados con el primero. Así mismo, se apreció una correlación negativa entre los resultados y el tiempo transcurrido entre la primera y segunda implantación. Los factores que influyeron en estos resultados fueron una tardía implantación del primer oído (> 3 años de edad), en el segundo oído (>8 años) y un tiempo superior a 5-6 años entre la primera y segunda implantación. Cuando la implantación de ambos oídos se practicó dentro de los periodos críticos descritos, se apreciaron claros beneficios a favor de la estimulación binaural con el uso de los dos implantes cocleares. Así, en esta condición, mejoraron de

forma significativa la discriminación de la palabra hablada tanto en silencio como en ambiente de ruido, la capacidad de localizar sonidos y de evitar el efecto sombra de la cabeza.

Conclusiones

La precocidad en la estimulación del sistema auditivo con implantes cocleares es crucial para obtener unos resultados satisfactorios. Este principio es aplicable al caso de los implantes cocleares unilaterales, en orden a desarrollar un lenguaje perceptivo y expresivo, pero también lo es a la estimulación bilateral con implantes cocleares con el fin de promover un adecuado desarrollo de la binauralidad. ●

SÍNTESIS Y REFLEXIÓN FINAL

PANEL II



Manuel López

Manuel López Torrijo
Universidad de Valencia

En el marco del Panel II fueron presentadas ocho investigaciones realizadas en Cataluña, Madrid, Andalucía, C. Valenciana, Castilla y León y Navarra.

En base al diferente enfoque, desarrollo y alcance de las mismas, se recogen los siguientes RESULTADOS Y CONCLUSIONES PROBADOS:

- La **conciencia fonológica** se presenta como elemento imprescindible para el acceso al código alfabético y al dominio de la lengua escrita. El desarrollo de la conciencia fonológica lleva a los niños sordos a usar estrategias fonológicas en lectura.
- Una gran parte de los trabajos estuvo referido al **desarrollo lector de los alumnos con implante coclear** (IC). En dichos trabajos se pusieron de manifiesto los siguientes resultados:
 - Se comprueba una clara mejora de los alumnos sordos implantados antes de los 4 años respecto a los no implantados en cuanto a percepción, vocalización, velocidad, exactitud y comprensión lectora, nivel de lectura alcanzado y empleo de estrategias lectoras.
 - Se comprueba la misma mejora respecto a los no implantados en cuanto a expresión escrita (más amplia, mayor riqueza de vocabulario, mejor estructura, mayor complejidad y corrección, mayor riqueza de ideas, relación entre las mismas, mayor variedad de tiempos y formas verbales, menor número de errores morfosintácticos).
 - Si bien algunos alumnos sordos alcanzan, incluso superan a sus compañeros oyentes, en términos generales no consiguen igualar el nivel de éstos en lectura comprensiva. En este sentido, algunas investigaciones han

encontrado que existen diferencias significativas, mientras que otras señalan una proximidad en los niveles de oyentes y sordos. Estas diferencias se manifiestan en una lectura más lenta, un nivel de errores ligeramente superior, cometen más errores en ortografía natural y el conocimiento de la estructura fonológica y ortográfica de las palabras es inferior a su edad.

- La repercusión de los implantes es mayor cuando éstos se realizan en edades auténticamente tempranas. Las investigaciones muestran que los niños implantados entre 0 y 2 años obtienen los mejores resultados. La precocidad en la estimulación del sistema auditivo con ICs es crucial para obtener unos resultados satisfactorios. Este principio es aplicable al caso de los ICs unilaterales, en orden a desarrollar un lenguaje perceptivo y expresivo, pero también lo es a la estimulación bilateral con ICs, con el fin de promover un adecuado desarrollo de la biauuralidad. El IC ha mejorado el acceso de los niños sordos a la lengua oral y, como consecuencia, ha tenido una valiosa repercusión en el dominio de la lectoescritura.
- En cuanto a los **audífonos digitales** se evidencia una mejora sustancial en la producción fonética de los niños que utilizan este tipo de audífonos tras el uso de los analógicos, debido a la percepción de la banda de sonidos agudos.
- Por lo que se refiere a la **comunicación de las madres**, son más espontáneas que las descritas en los estudios de los años anteriores.
- Se producen menos comunicaciones “didácticas” y menos “interferencias”. Predominan las interacciones

- iniciadas por la madre, la comunicación es fluida y casi siempre tienen respuesta por ambas partes.
- Respecto al estrés de las madres, las variables que influyen en su aumento son la menor edad y los bajos estudios.
- La edad y el nivel de lenguaje del niño correlacionan positivamente con el estímulo materno a la Teoría de la Mente. Se han encontrado correlaciones positivas entre la sensibilidad conversacional materna y el estímulo al lenguaje oral.

En consecuencia, las investigaciones presentadas en este II Panel y los debates a que éstas dieron lugar sugieren puntos de reflexión a partir de los cuales elaborar las siguientes RECOMENDACIONES educativas, rehabilitadoras y sociales:

- La **detección y atención tempranas** constituyen el primer y fundamental paso para asegurar el desarrollo personal pleno de las personas con sordera. Por ello es preciso asegurar el *screening* universal temprano de la sordera para toda la población, así como la inmediata rehabilitación en aquellos niños que presenten deficiencias auditivas.
- La **competencia en lectoescritura** constituye una condición indispensable para el logro de la autonomía personal y la integración social. El acceso a la lectoescritura exige la posesión de un código fonológico, de la conciencia fonológica, del consiguiente desarrollo de las habilidades metafonológicas y, en suma, de la competencia lingüística oral. Por ello la rehabilitación de las personas con déficit auditivo debe incluir la incorporación de aquellos métodos, instrumentos y materiales (como la Palabra Complementada) que aseguren la adquisición de estos prerequisites fundamentales. En concreto, es necesario introducir dentro del currículum de los alumnos con sordera –con y sin implante coclear- actividades metafonológicas a fin de prevenir las dificultades que habitualmente tienen en el plano fonológico de la lengua, así como en el aprendizaje de la lectura.
- Del mismo modo, es preciso insistir permanentemente en el enriquecimiento del vocabulario tomando como referencia sus pares oyentes. El entrenamiento lector debe ser muy frecuente y mantenerse a lo largo de las distintas etapas educativas, insistiendo en la agilidad y velocidad lectoras e incluyendo los procesos lectores de alto nivel. En todo caso, es preciso trabajar de manera simultánea y continuada los procesos de adquisición de la fonología, ortografía, significado y procesamiento contextual.
- La constatación de un alto porcentaje de **deficiencias asociadas a la sordera** exige una vigilancia especial por parte de los encargados del diagnóstico, programación e impartición de la rehabilitación y educación, a fin de asegurar un enfoque centrado y completo respecto a las necesidades educativas específicas de este alumnado.
- Las mejoras y aportaciones constantes que ofrecen las **innovaciones tecnológicas** (audífonos, emisoras FM...) exigen una adecuada y nada fácil individualización de las adaptaciones protésicas. Es preciso asegurar la capacitación de los profesionales encargados de dicha adaptación, así como la gratuidad de estas ayudas fundamentales.
- De modo particular, las mejoras que los **implantes cocleares** ofrecen a las personas con discapacidad auditiva constituyen un paso sustancial hacia la adquisición de una comunicación normalizada para muchos de ellos. Es preciso asegurar que su aplicación se realiza en el momento madurativo adecuado, con las condiciones de seguridad e individualización debidas y de forma gratuita.
- Es necesario garantizar y priorizar aquellos **recursos humanos y materiales** que aseguren la mayor normalización, autonomía y socialización de las personas con sordera.

- Las **familias** son el eje fundamental del proceso educativo de toda persona y, de manera singular, de los niños y jóvenes con discapacidad auditiva. Por ello es preciso respetar y afianzar su derecho y obligación a decidir el sistema de comunicación que piden las familias para sus hijos y el modelo educativo que permita alcanzar su mayor desarrollo. Para ello, es preciso asegurar el apoyo psicológico, la información, la formación y la concienciación de las familias, que les capaciten para conseguir las actitudes adecuadas y participar debidamente - junto con los profesionales- en el proceso formativo de sus hijos. Las Asociaciones de Padres velan por la consecución de estos derechos y deben de ser respetadas y apoyadas.
- Es necesario conseguir la debida **coordinación personal –entre los profesionales– e institucional**, que permita asegurar la prestación de los servicios (personales y materiales) precisos para la consecución de los derechos de las personas sordas a la igualdad, la realización personal y la participación social, así como la mayor rentabilidad de dichos recursos.



PANEL III

EL ACCESO A LA FORMACIÓN SUPERIOR Y AL MUNDO LABORAL

La comprensión lectora de los universitarios con discapacidad auditiva



Antonio Villalba

Antonio Villalba Pérez
Instituto Valenciano de Audiofonología

Introducción

Leer bien exige poseer habilidades perceptivas para interpretar los grafemas, buena memoria, buen dominio de la lengua en la que el texto está escrito, habilidad en el uso de códigos fonológicos, amplia información sobre el mundo y haberse ejercitado en la lectura.

Los estudiantes con discapacidad auditiva hasta ahora han encontrado serios obstáculos para conseguir un alto nivel lector. Consegúan un menor dominio de la lengua oral, contaban con menos habilidad en la segmentación sublexical y, con frecuencia, disponían de menor información sobre los asuntos tratados por el texto.

Hasta ahora no se ha conseguido que los jóvenes sordos profundos prelocutivos, al acabar la escolaridad obligatoria, superen como media el nivel lector correspondiente a la población normo-oyente de 10 años. Todo apunta a que esto será bien distinto tan pronto lleguen a esas edades los Implantados Cocleares Precoces.

Los bajos resultados alcanzados hasta ahora en lectura complicaban el progreso académico, hipotecaban el acceso a los estudios superiores y el éxito en la Enseñanza Secundaria No Obligatoria. De hecho, desde siempre ha existido entre los profesionales la convicción de que los estudiantes con discapacidad auditiva que superaban esta etapa poseían, entre otras habilidades, un dominio aceptable de la lectura. Constatar esta convicción nos llevó en el año 1999 a realizar el siguiente estudio.

Objetivos del estudio

Conocer la influencia y el posible valor predictivo de la lectura respecto del rendimiento académico en los estudios superiores, de los alumnos con discapacidad auditiva. En concreto se pretende conocer:

- Dominio lector de los universitarios con disminución auditiva.
- Diferencias o similitudes entre el nivel lector de los universitarios con discapacidad auditiva y el de sus compañeros normo-oyentes.
- Diferencias o similitudes respecto de sus compañeros sordos o hipoacúsicos que han intentado pero que no han conseguido acceder a la universidad.
- Características del grupo de universitarios con discapacidad auditiva, y relación de estas características con el dominio de la lectura.
- Relación entre el nivel lector de los universitarios con discapacidad auditiva y el rendimiento académico.

Muestra

En el momento de realizar el estudio, la Universidad de Valencia tenía constancia de que en sus aulas cursaban diferentes carreras 31 estudiantes con distinto grado de discapacidad auditiva. Se pudo explorar a 16 de ellos. Se examinó, también, a 7 personas con disminución auditiva que habían intentado pero no habían conseguido acceder a la universidad.

Para establecer comparaciones se ha contado con un grupo de control integrado por 16 universitarios normo-oyentes. Los grupos quedarían constituidos de la siguiente forma:

GRUPO 1.- Compuesto por 16 universitarios con discapacidad auditiva pertenecientes a distintas facultades y escuelas universitarias. 5 sordos profundos, 7 hipoacúsicos severos y 4 moderados. Las pérdidas de audición aparecieron antes de los 3 años en nueve casos, prelocutivos, y después de los tres años en siete casos, postlocutivos. Quince de ellos tienen como principal vehículo de comunicación la lengua oral y uno la lengua de signos.

GRUPO 2.- Integrado por 16 universitarios normooyentes pertenecientes a distintas facultades.

GRUPO 3.- Formado por 7 personas que sufren pérdidas de audición bilaterales de distinto tipo, y que han intentado acceder a la universidad por la vía académica ordinaria o a través del examen para mayores de 25 años sin haberlo conseguido. De las 7 personas, cinco tienen como principal vehículo de comunicación la lengua de signos, y dos de ellas la lengua oral.

Procedimiento

Los sujetos fueron examinados con dos pruebas de Comprensión Lectora elaboradas por Jesús Pérez González, en 1978, para evaluar el nivel lector de los escolares normooyentes.

- **Primera Prueba (CL1):** texto de Collodi sobre Pinocho (470 palabras), seleccionado para estudiantes normooyentes de 10-11 años. Nivel de dificultad medio, indicativo del nivel funcional de comprensión lectora.
- **Segunda Prueba (CL2):** texto de Ramón Pérez de Ayala sobre “Los Trabajos de Urbano y Simona” (550 palabras). Contenido de dificultad superior, adecuado para examinar a estudiantes de bachillerato y Universidad.

Se les daba a leer cada uno de los textos, se les invita a hacer una relectura, a continuación se les retira el texto y se le formulaban preguntas sobre su contenido, sin el texto delante. Catorce preguntas para CL1 y dieciséis preguntas en CL2.

Se estudiaron previamente las posibles respuestas y se dejó constancia escrita de las contestaciones que serían aceptadas como correctas.

Con las puntuaciones obtenidas en cada prueba se halló el rendimiento medio de cada grupo. Se compararon las

medias y se analizó la significación estadística de las diferencias. Asimismo, se estudió la correlación entre las características de la población deficiente auditiva y el nivel lector, y entre el nivel de lectura y el rendimiento académico, medido a través de la nota obtenida en el acceso a la Universidad.

Resultados

Los resultados del estudio pueden resumirse como sigue:

- a) Los universitarios con discapacidad auditiva poseían una comprensión lectora muy similar a la de sus compañeros normooyentes, y significativamente superior a la de las personas sordas que no consiguieron el acceso a la universidad (Diferencia entre Medias grupales estadísticamente significativa).
- b) El nivel lector de los jóvenes sordos estaba estrechamente relacionado con el rendimiento académico. Existía una alta correlación entre la nota del examen de acceso a la universidad y los resultados obtenidos por los estudiantes con discapacidad auditiva en las pruebas de comprensión lectora ($r = 0,6$ con CL1; $r = 0,82$ con CL2).
- c) No se observó diferencia significativa entre el nivel lector de los universitarios hipoacúsicos moderados, hipoacúsicos severos y sordos profundos. Se observó una ligera tendencia a favor de los que poseen más restos auditivos, pero el análisis estadístico de las diferencias entre las Medias grupales no resultó significativo. La diferencia era más acusada al comparar el grupo de prelocutivos y postlocutivos aunque tampoco resultó significativa la diferencia entre las Medias de estos dos grupos. Las puntuaciones más bajas dentro del grupo de los universitarios las obtuvieron los sordos profundos prelocutivos (5 alumnos). La ausencia de diferencias significativas entre los grupos de universitarios con discapacidad auditiva Moderada, Severa y Profunda, o entre los grupos de Prelocutivos y Postlocutivos, puede considerarse lógica. Los estudios universitarios exigen un alto nivel lector y solo consiguen acceder a esta etapa y progresar con éxito en ella los que tienen habilidad lectora suficiente.
- d) Los universitarios con discapacidad auditiva, necesitaron más tiempo que sus compañeros normooyentes para leer los textos. La lentitud era mayor en aque-

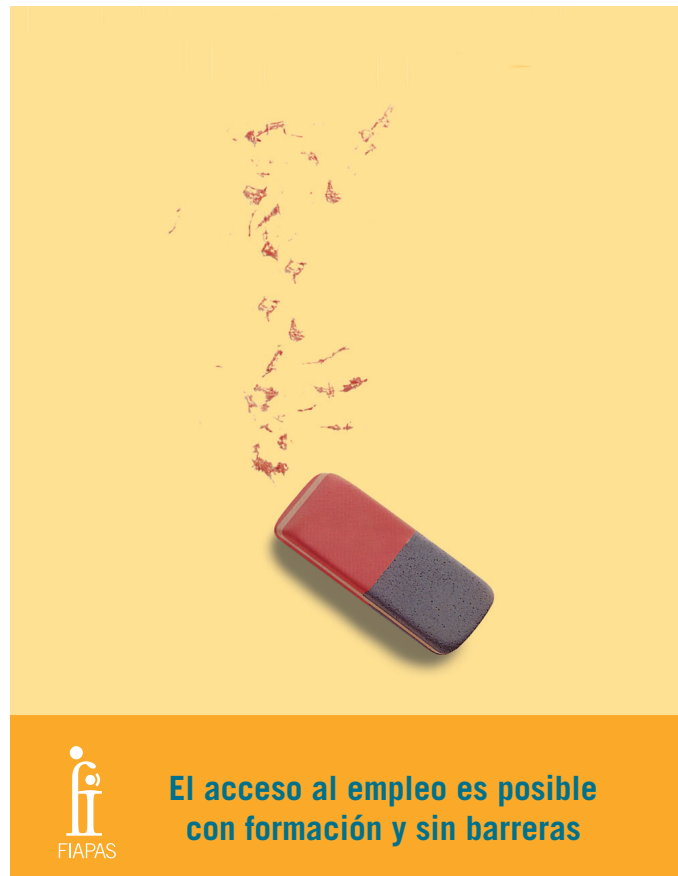
llos que contaban con pérdidas más profundas.

e) Considerando al grupo de personas con discapacidad auditiva en su conjunto, es decir, universitarios y aspirantes, G-1 y G-3 y, clasificándolos según el sistema de comunicación que utilizan habitualmente, se observó que las Medias del Grupo Lengua Oral, en las dos pruebas de comprensión lectora, eran superiores a las obtenidas por el Grupo Lengua de Signos. Las diferencias entre las medias resultó estadísticamente significativas.

La conclusión del estudio parece bastante evidente: para

llegar a la universidad se precisa, entre otras cosas, contar con un alto dominio de la lectura. Accedieron a los estudios superiores, por lo tanto, los estudiantes con discapacidad auditiva que leían muy bien, y no lo consiguieron aquellos que no dominaban suficientemente la lectura.

La revisión de los estudios sobre la lectura en los sordos lleva a concluir que, hasta ahora, la promoción cultural y profesional de las personas sordas ha estado seriamente hipotecada, entre otras cosas, por el escaso dominio de la lectura. ●



© 2010 FIAPAS



**El acceso al empleo es posible
con formación y sin barreras**

Estudiantes con discapacidad auditiva en la Universidad Complutense de Madrid: Análisis de los programas de apoyo y sus resultados obtenidos



Victoria Mª Miguélez (ponente)

Antonia Durán Pilo
Universidad Complutense de Madrid
Victoria Mª Miguélez Cuervo
Universidad Complutense de Madrid

La Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad (OIPD) se crea en 2003 con el fin de garantizar la normalización de la vida universitaria de los estudiantes con discapacidad.

Transcurridos más de 5 años de trabajo, hemos querido conocer las características de los/as estudiantes con discapacidad auditiva que han formado y forman parte de nuestra base de datos y la visión personal que éstos mismos tienen de su vida universitaria, los elementos facilitadores y dificultades que encuentran. También querríamos conocer si los recursos personales y materiales que dan forma a los programas de atención de la OIPD facilitan el acceso y la permanencia en la universidad de los estudiantes con discapacidad auditiva, posibilitando una formación universitaria de calidad.

En el estudio se utilizaron técnicas de investigación social cuantitativas. Se realizó un análisis secundario de las bases de datos con las que cuenta la OIPD desde el curso académico 2004-05 hasta el actual.

Posteriormente se llevó a cabo la técnica de investigación de la encuesta a través del envío, por correo electrónico, de un cuestionario a los estudiantes con discapacidad auditiva inscritos. Hemos de señalar que la participación en la misma no obtuvo la respuesta que hubiésemos deseado.

La discapacidad auditiva en la Universidad Complutense de Madrid ha seguido un proceso ascendente.

Tabla nº 1. Evolución de estudiantes con discapacidad matriculados en la UCM desde 2004 a 2008

Curso	Mujeres	Hombres	Signantes	Oralistas	Total
2004-05	16	11			27
2005-06	26	10	9	27	36
2006-07	22	16	7	31	38
2007-08	24	21	10	35	45
2008-09	30	19	17	32	49

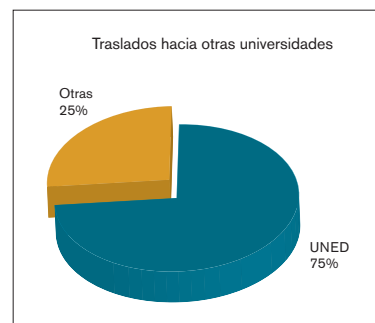
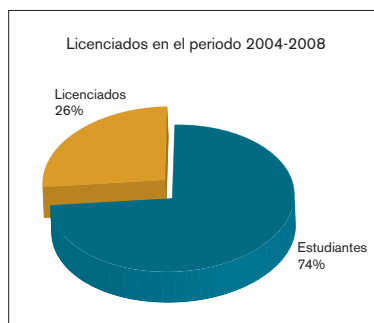
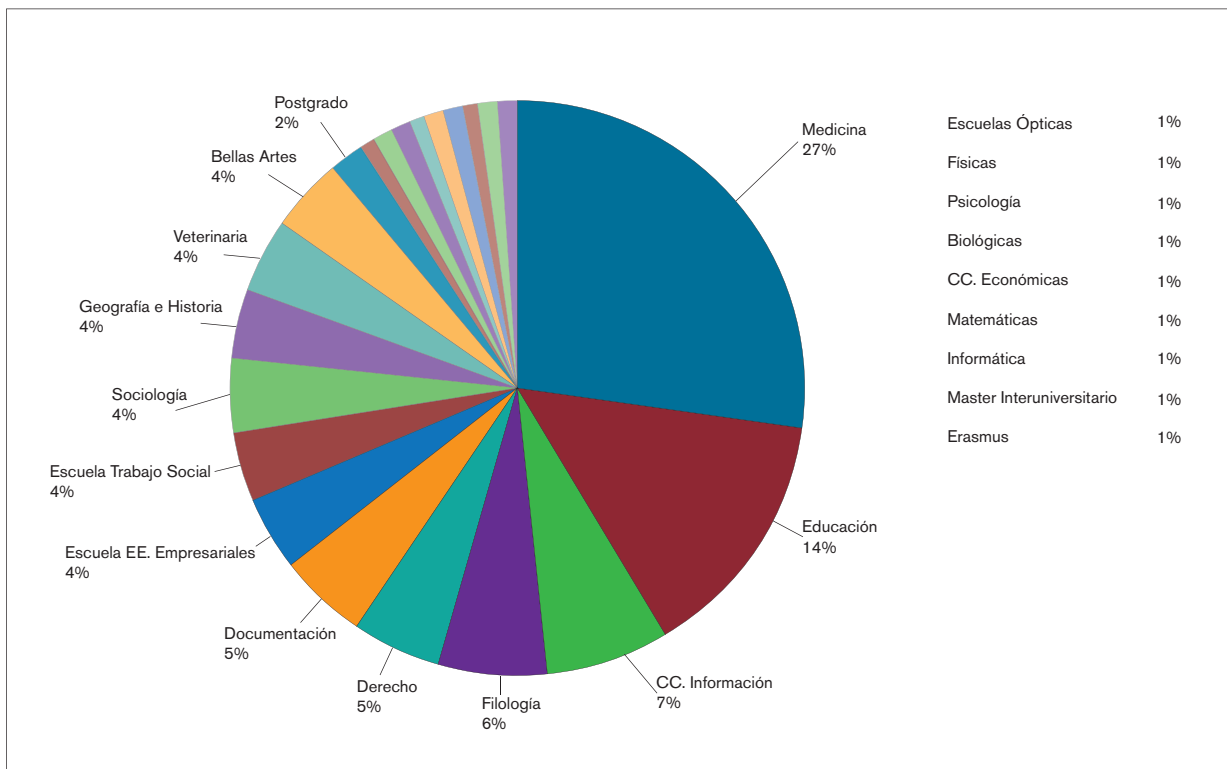
Los estudiantes con discapacidad auditiva han elegido un amplio elenco de titulaciones (Gráfica nº 1).

Se observó una mayor demanda de la rama sanitaria y dentro de ésta en los estudios de fisioterapia y medicina, seguida de la educativa.

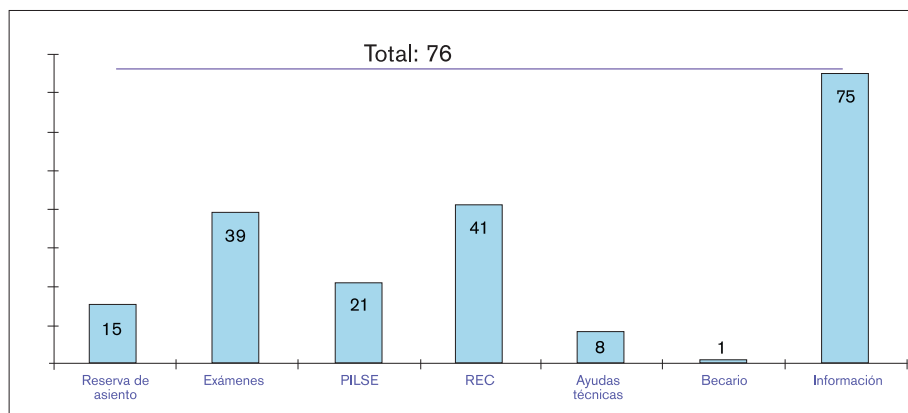
En cuanto a los apoyos demandados por los/as estudiantes a la OIPD, éstos han sido los recogidos en la Gráfica nº 2.

La devolución del cuestionario por parte de los estudiantes nos mostró que su discapacidad les repercute, por orden de importancia: en las clases, con los profesores, con sus compañeros y, por último, en las tutorías. Así mismo señalaban en un 100% la carencia de orientación en los niveles inferiores educativos dirigidos hacia su vida universitaria (Gráfica nº 3).

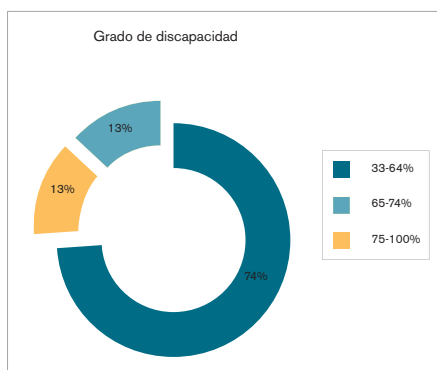
Gráfica nº 1. Estudios elegidos por los estudiantes con discapacidad auditiva desde 2004 a 2009



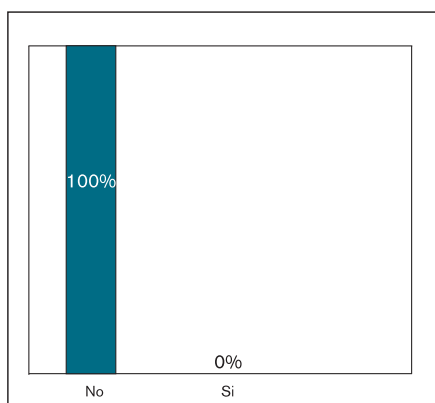
Gráfica nº 2. Detalle apoyos solicitados 2004-2008



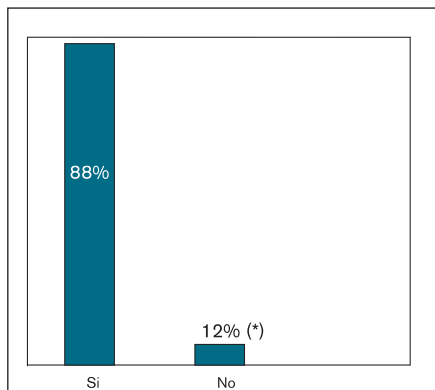
Gráfica nº 3. Resultados del cuestionario



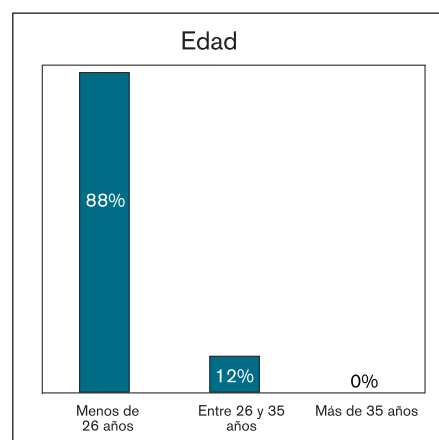
¿Crees que los estudiantes con discapacidad auditiva acuden bien orientados desde la enseñanza secundaria, respecto a los estudios elegidos?



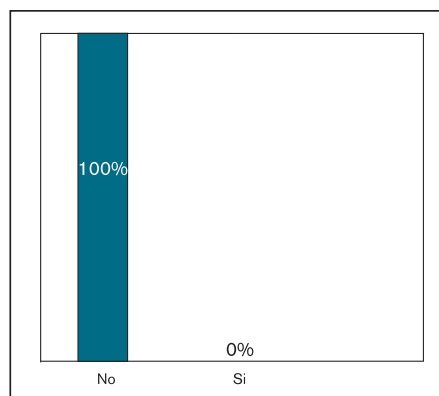
Apoyo de UCM, a través de OIPD



(*) 1 caso.

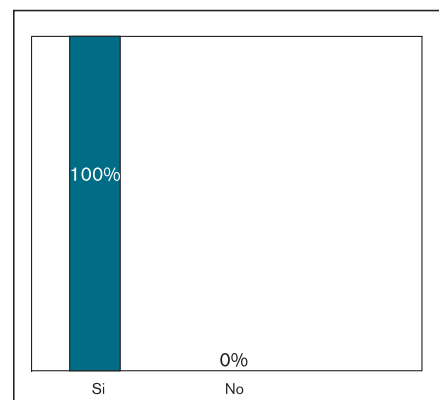


En tu caso particular, ¿recibiste orientación precisa ante tu carrera elegida?

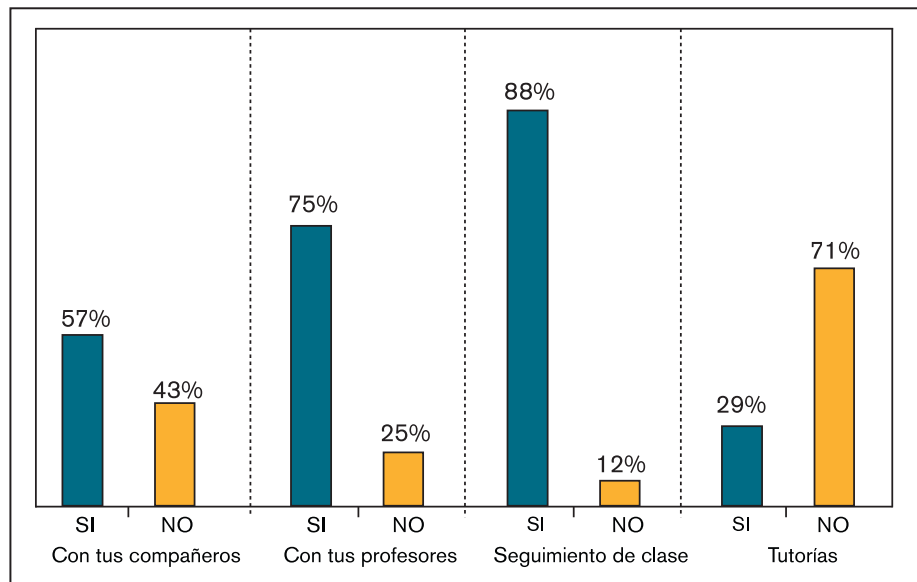


Valoración OIPD.

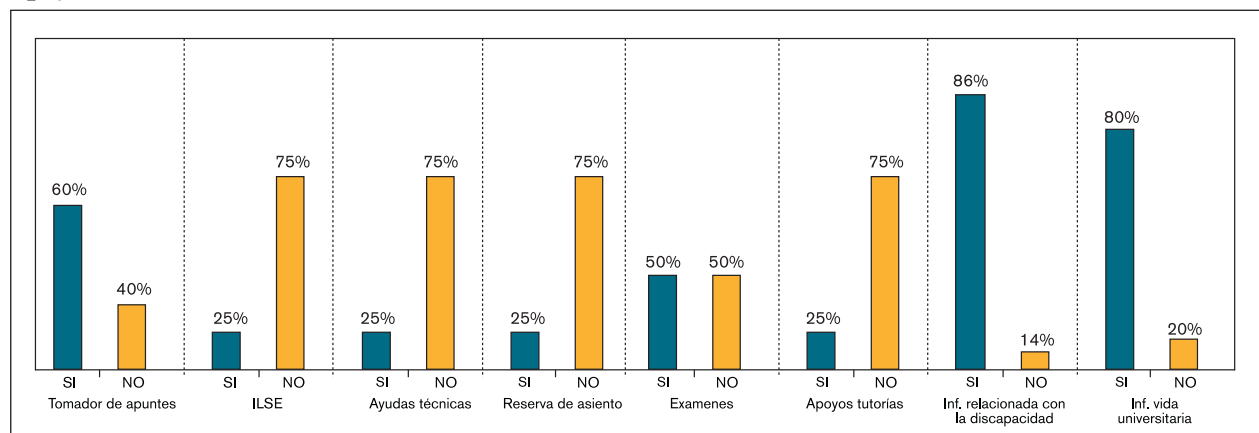
¿Crees necesario el servicio llevado a cabo por la OIPD?



Repercusión de la discapacidad, en relación a:



Apoyos recibidos.



Como conclusiones recogemos la gran heterogeneidad del alumnado con discapacidad auditiva. Una vez concluida la etapa escolar del niño/a sordo/a y su paso por la enseñanza secundaria, la llegada a la universidad (en continuo crecimiento numérico en el acceso a la educación superior) supone una continuidad efectiva en la vida social adulta que le permitirá una integración laboral posterior facilitadora de una vida autodeterminada conforme a sus aspiraciones y circunstancias personales.

Las respuestas acerca de la visión personal que tienen de su paso y estancia en la misma han desvelado un elevado porcentaje de estudiantes que creen que no acuden bien orientados desde los tramos educativos inferiores y señalan como barrera importante el seguimiento de las clases y la relación con el docente, para lo que demandan una gran variedad de apoyos, considerados como elemento facilitador, en función de sus características personales y familiares.

Estudio FIAPAS sobre Inserción Laboral de personas sordas



Carmen Jáudenes (ponente)

Carmen Jáudenes Casaubón
Directora Técnico de FIAPAS

En el periodo 2004/2005, la Confederación Española de Familias de Personas Sordas promovió y llevó a cabo, en colaboración con la empresa demoscópica IPSOS, dos Estudios Sociológicos que tenían como objetivo general acercarse a un mayor conocimiento sobre la realidad de las personas sordas y de las familias que constituyen su base social. Por un lado, se trataba de identificar y analizar las demandas y expectativas de las familias con niños y jóvenes menores de 18 años. Por otro, de describir y analizar la situación laboral de las personas con discapacidad auditiva por encima de esa edad a través de un estudio-análisis del mercado laboral en relación con las mismas¹.

A decir de los expertos en la materia, se trata de dos estudios técnicamente defendibles ante cualquier foro especializado, realizados sobre la base de dos muestras operativas válidas y consistentes, además de equilibradamente representativas en su distribución territorial.

En España no se conoce precedente de ningún estudio de investigación sociológica análogo. Y, en nuestro en-

torno europeo, sólo Reino Unido cuenta con una aportación similar: el *Estudio sobre la valoración de las familias acerca de los logros de los niños y jóvenes sordos* (2003), efectuado por la National Deaf Children's Society, organización de familias homóloga a FIAPAS.

Metodología y descripción de la muestra

El Estudio sobre inserción laboral se planteó en cinco fases. La primera, una **fase previa**, cualitativa, para la elaboración del cuestionario-herramienta de recogida de información. Las siguientes fueron cuatro **fases de aplicación**, correspondiendo cada una de ellas a los cuatro actores que intervienen en el mundo laboral en relación con las personas sordas: los propios usuarios de las bolsas de empleo de los Servicios de la Red de Inserción Laboral de FIAPAS, los técnicos de esta Red, técnicos de los Servicios Públicos de Empleo y empresas.

Para la realización del Estudio se combinaron **técnicas de investigación** cuantitativas y cualitativas, a través de la realización de entrevistas personales mediante cuestio-

(1) JÁUDENES, C. (2006). "La población con discapacidad auditiva en cifras. Revisión de dos Estudios Sociológicos". En *Revista FIAPAS*, nº 110 (Separata). Madrid.

• *Estudio sobre Necesidades, Demandas y Expectativas de las Familias de niños y jóvenes con discapacidad auditiva, menores de 18 años, realizado en el marco del Programa de Atención y Apoyo a las Familias de FIAPAS, financiado por el Mº de Trabajo y Asuntos Sociales y la Fundación ONCE (2004/05)*

• *Estudio sobre Inserción Laboral de las personas sordas, realizado en el marco del Programa de Inserción Laboral de FIAPAS, financiado por el Fondo Social Europeo, la Fundación Luis Vives y la Fundación ONCE (2004/05)*

nario semiestructurado y también entrevistas telefónicas asistidas por ordenador. El cuestionario se elaboró a partir del material informativo de carácter cualitativo recogido en la fase previa a través de entrevistas abiertas en profundidad a un grupo piloto.

Por último, se llevó a cabo un análisis comparado entre todos los datos recogidos.

La **muestra** estaba compuesta por:

- 252 usuarios, entre 20-45 años de edad, de los Servicios de Empleo de la Red-FIAPAS
- 33 técnicos de la Red-FIAPAS
- 17 técnicos de los Servicios Públicos de Empleo de las CCAA
- 143 empresas

Síntesis de Resultados

Respecto al perfil de las personas sordas integradas en la muestra y a su situación laboral se detallan algunos datos de interés en los cuadros siguientes:

PERFIL DE LAS PERSONAS SORDAS INTEGRADAS EN LA MUESTRA (N= 252)

- 75% mayor de 25 años
- 56% hombres y 44% mujeres
- 41% con sordera profunda y 25% con sordera severa
- 64% tiene una sordera prelocutiva bilateral
- 45% tiene reconocido entre el 40-65% de grado de discapacidad
(el 17%: gd superior al 65%, y el 38%: gd entre el 33-40%)
- 66'6% ha recibido logopedia (sólo el 21% antes de los 3 años)
- 68'4% utiliza prótesis auditivas (sólo el 31'3% antes de los 3 años)
(86,6% audífonos, y 8,8% implante coclear)
- 63% comunica en LO, 8% en LS, y 29% en LS + LO
- 44'4% posee estudios secundaria y 13'5% estudios universitarios

Al respecto, hay que poner de relieve que mayoritariamente la edad de las personas sordas encuestadas está por encima de los veinticinco años (75%) lo que puede explicar en gran medida el escaso **uso de prótesis auditivas** (casi un tercio de los encuestados dice no utilizar prótesis) y la ausencia y/o el retraso en el inicio de la **rehabilitación logopédica** (casi un tercio de los encuestados dice no haber recibido logopedia y, de los que contestan afirmativamente, en casi el 80% de los casos la recibieron después de los tres años de edad), lo que supone déficits irreversibles sobre la adquisición del lenguaje oral.

Por otro lado, la situación de reconocimiento del **grado de discapacidad** nos aporta un dato cuantificado sobre la situación personal y social de estos usuarios, pudiendo observar que, en su mayoría, tienen reconocido un grado de discapacidad del 40%. Casi la mitad de los entrevistados posee un grado reconocido entre el 40-65%. Esto pone de relieve que, al igual que sucede en los servicios de empleo ordinarios, a los que acuden los casos con dificultades de inserción en el mercado laboral, no sucede nada distinto en servicios especializados, como la Red FIAPAS, a los que llegan también las personas con discapacidad auditiva con más difícil empleabilidad, en situaciones más complicadas y/o con menor nivel de formación o cualificación profesional.

SITUACIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS SORDAS INTEGRADAS EN LA MUESTRA (N= 252)

- 78% ha trabajado alguna vez
- 29'7% busca trabajo
- 65'4% trabaja en 2005
86'7% empleo ordinario
(69'7% en empresa privada, y 14% en empleo público)
- 99'4% trabaja por cuenta ajena

SECTORES: Industria, Personal Doméstico, Hostelería, Saneamiento Público y Limpieza, Movimiento Asociativo, Actividades Sanitarias y Seguridad Social, Administraciones Públicas, Edición y Artes Gráficas.

PUESTOS OCUPADOS: El 28% obreros sin especializar y el 24,4% obreros especializados, el 17,1% subalternos (conserjes, empleados hogar...), el 16,5% administrativos, el 7,9% mandos intermedios, el 3,7% dependientes, el 0,6% jefes administrativos y de taller.

Así, vemos que el **nivel de ocupación** en el momento de realización del Estudio, se concentra sobre todo en el sector servicios, siendo el 28% de los puestos ocupados obreros sin especializar y el 24'4% obreros especializados. Aproximadamente, el 25% son usuarios con niveles medios de formación que desempeñan puestos con responsabilidad y personas a cargo.

Preguntadas las empresas y los técnicos de empleo acerca de la capacitación y de la adaptación al puesto de trabajo por parte del trabajador con discapacidad auditiva, ponen de manifiesto que **lagunas formativas** significativas son las relativas a las habilidades de comunicación y al desempeño de habilidades sociales para relacionarse. Y las mayores **dificultades en el desempeño del puesto de trabajo** serían las relativas a las dificultades de comunicación en general, la inseguridad en el desempeño de competencias, el desconocimiento de la cultura empresarial, y la falta de adaptaciones técnicas.

Por su parte, las personas sordas entrevistadas, que en un 80'6% necesitaron apoyos educativos, reconocen sobre su propio **proceso de formación** que las mayores dificultades han sido debidas a sus limitaciones de comunicación y se quejan así mismo de la preparación del profesorado. En relación con su situación laboral, señalan que la posibilidad de comunicarse oralmente, sin depender de terceros, y el apoyo de su familia son los factores que más les han ayudado a adquirir **autonomía en su vida laboral**.

Conclusión

La Red de Inserción Laboral-FIAPAS ², a lo largo de más de diez años de trayectoria, desarrollada entre 1996 y 2008, nos ha proporcionado un muy valioso conoci-

miento en relación con el acceso al empleo y el desempeño laboral de las personas sordas.

El análisis de los datos recogidos y de la experiencia acumulada en estos años: más de 8.500 usuarios registrados en nuestras bolsas de empleo (45% hombres, y 55% mujeres) y casi 5.000 contratos realizados (84% en empresa ordinaria, y 16% en empresa protegida), nos lleva a poner de manifiesto la siguiente constatación: las mayores o menores oportunidades de inserción laboral y de acceso a empleos mejor cualificados guardan relación directa con el nivel de formación alcanzado. Y éste está estrechamente ligado a la competencia lingüística, que posibilita además de la autonomía en la comunicación y en el aprendizaje (a través de una comprensión lectora eficaz), una vida independiente, a la vez que de participación, en las relaciones sociolaborales. (Ver en cuadros adjuntos los datos más recientes, correspondientes a 2008)

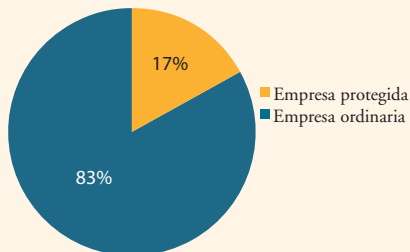
Por otra parte, la comparación de los datos y el análisis efectuado sobre el presente Estudio y los correspondientes al Estudio sobre *Necesidades, Demandas y Expectativas de las Familias de niños y jóvenes con discapacidad auditiva*, realizado sobre una muestra de casi seiscientas familias de niños y jóvenes menores de 18 años, evidencia (ver cuadro adjunto) un salto cualitativo intergeneracional del que se revelan como responsables directos el diagnóstico precoz de la sordera y los avances médicos, técnicos y audiológicos que, junto con la intervención logopédica temprana, permiten el aprovechamiento del periodo crítico de desarrollo en los niños, lo que cambia la perspectiva y el pronóstico educativo de los mismos: han llegado antes y a más. Y todo hace prever que a mayores y mejores oportunidades.

(2) La Red de Inserción Laboral-FIAPAS está integrada actualmente por 32 Servicios de Empleo, distribuidos en veinticinco provincias (13 CCAA)

RED DE INSERCIÓN LABORAL-FIAPAS (2008)

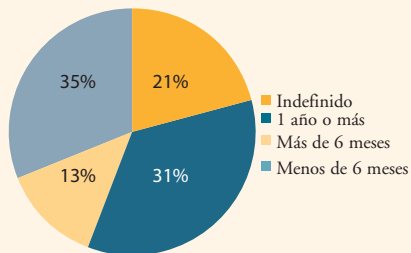
ACCESO AL EMPLEO Y A LA CONTRATACIÓN

DISTRIBUCIÓN POR ÁMBITOS DE LOS CONTRATOS FIRMADOS



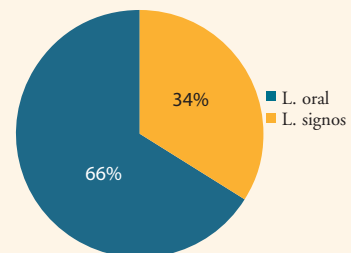
Nº TOTAL DE CONTRATOS: 511

DURACIÓN DEL CONTRATO DE TRABAJO EN EMPRESA ORDINARIA



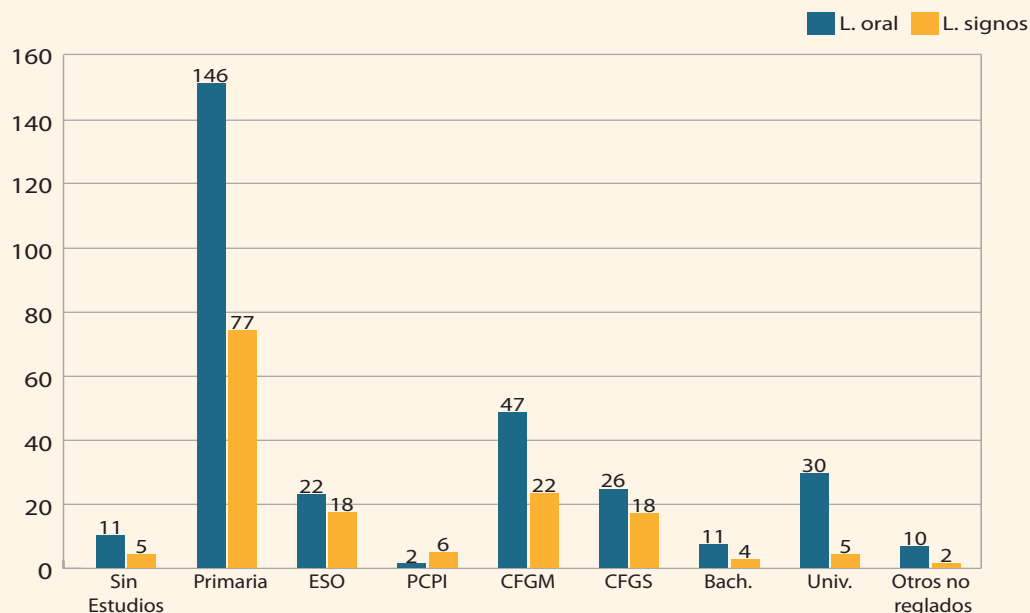
Nº DE CONTRATOS EN EMPRESA ORDINARIA: 422

MODALIDAD COMUNICATIVA DE LAS PERSONAS CONTRATADAS



Nº TOTAL DE PERSONAS CONTRATADAS: 462

FORMACIÓN Y MODALIDAD DE COMUNICACIÓN DE LAS PERSONAS CONTRATADAS N=462



ESTUDIO SOBRE NECESIDADES, DEMANDAS Y EXPECTATIVAS DE LAS FAMILIAS (2004/2005)

PERFIL DE LA MUESTRA (N=586 FAMILIAS)

- 61,8% de los que tienen entre 0-3 años fueron diagnosticados en el primer año de vida. El 30% de este mismo grupo, fueron diagnosticados antes de los dos años.
- De los adolescentes, entre 13-18 años, el 70,7% fue diagnosticado entre el primer año de vida y los tres años
- 100% utiliza prótesis auditivas (57% audífonos, y más del 42% implante coclear)
- 95'7% ha recibido logopedia temprana
- 89'6% comunica en LO, 1'4% en LS, y 8% LO + LS
- 82% escolarizado en modalidad integración
- 90% utiliza LO en el centro educativo
- 70% está en el curso académico que le corresponde por edad

SÍNTESIS Y REFLEXIÓN FINAL

PANEL III



Carmen Crespo

Carmen Crespo Puras
Universidad Complutense de Madrid

- Se presenta un estudio realizado en la Universidad de Valencia en el que se exploró a 16 estudiantes con distinto grado de discapacidad auditiva y a 7 personas con disminución auditiva que, habían intentado pero, no habían conseguido acceder a la universidad. El objetivo del estudio era conocer la influencia y el posible valor predictivo de la lectura respecto del rendimiento académico en los estudios superiores de los alumnos con discapacidad auditiva.

El estudio mostraba que accedieron a los estudios superiores los estudiantes con discapacidad auditiva que leían muy bien, y no lo consiguieron aquellos que no dominaban suficientemente la lectura.

Las conclusiones del estudio apuntaban que existía una alta correlación entre la nota del examen de acceso a la universidad y los resultados obtenidos por los estudiantes con discapacidad auditiva en las pruebas de comprensión lectora, y que el nivel lector de los jóvenes sordos estaba estrechamente relacionado con el rendimiento académico. La consecuencia era que el número de personas que llegaban a la universidad era muy escaso.

- La Oficina de Integración de Personas con Discapacidad (OIPD) presenta un análisis de los programas de apoyo y sus resultados obtenidos en la Universidad Complutense de Madrid (UCM). A través de la OIPD, durante los últimos 5 años, se ha venido dando apoyo a estudiantes con discapacidad con el fin de garantizar la normalización de la vida universitaria y su permanencia en la educación superior. El estudio se ha realizado para conocer las características de los/as estudiantes con discapacidad que han formado y forman parte

de la UCM y la visión personal que éstos tienen de su vida universitaria, y los elementos facilitadores y las dificultades que ha encontrado.

La presencia de estudiantes con discapacidad auditiva en la UCM ha seguido un proceso ascendente: de 27 en el curso 2004-05 a 49 en el curso académico 2008-09. La mayor demanda ha sido en estudios de la rama sanitaria seguidos de la rama educativa.

Las conclusiones muestran que los estudiantes demandan mayor orientación universitaria desde los tramos educativos inferiores y que ya en la universidad encuentran barreras en el seguimiento de las clases y en la relación con los docentes, para lo que demandan una gran variedad de apoyos que les facilita este servicio, intérpretes de lengua de signos, tomadores de apuntes, reserva de asiento, modificaciones curriculares, información a los profesores, etc.

- Se presenta el Estudio sobre Inserción Laboral de las Personas con Discapacidad Auditiva, realizado por la Confederación Española de Familias de Personas Sordas FIAPAS entre los años 2004 y 2005.

En los últimos diez años la precocidad en los diagnósticos, los avances en audiología, en pedagogía y la información y apoyo que reciben las familias están marcando una diferencia significativa entre los menores de dieciocho años y las personas sordas por encima de esa edad.

A la vista de los resultados del estudio se podría trazar una línea continua entre quienes utilizan prótesis auditivas, han recibido rehabilitación logopédica, comunican en lengua oral y actualmente trabajan, asegurando que los que reciben estos apoyos mejoran sustancialmente sus posibilidades de empleabilidad.

Concluye el estudio, que los factores que más les han ayudado a adquirir autonomía en su vida laboral han sido la posibilidad de comunicarse oralmente sin de-

pender de terceros y el apoyo de su familia. Afirma que nos encontramos ante una nueva generación de personas con discapacidad auditiva.

De las comunicaciones expuestas en el Panel sobre el acceso a la formación y al mundo laboral se desprende que :

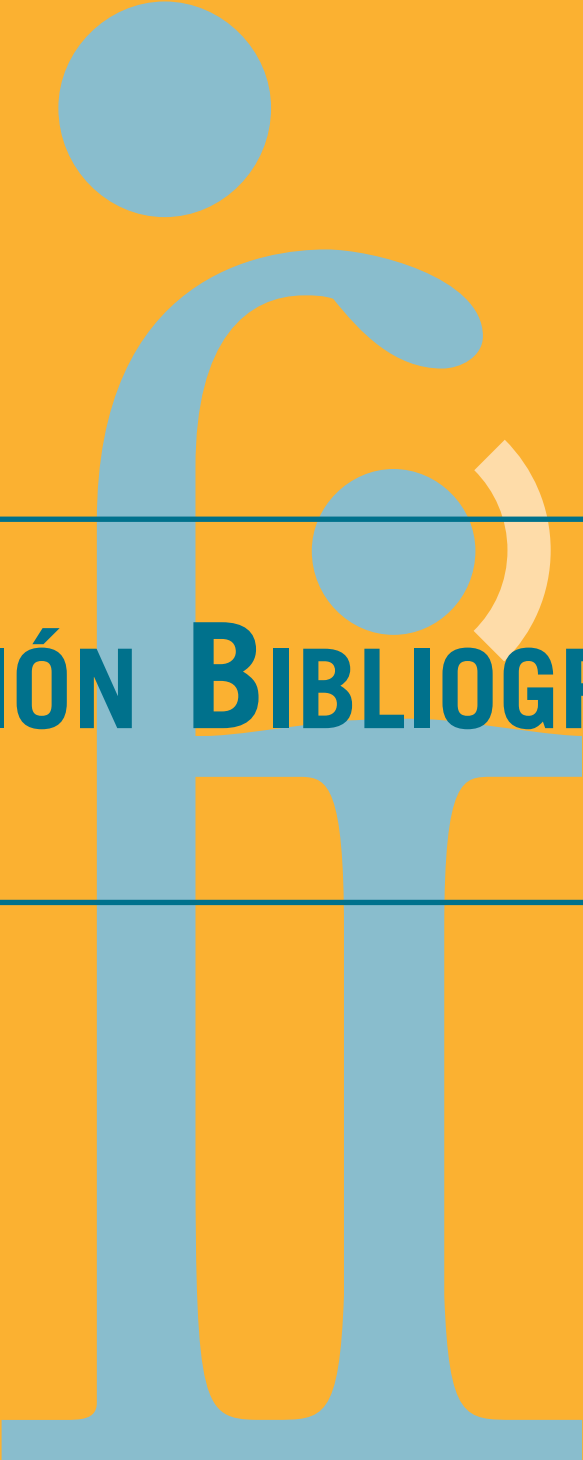
- Los elementos clave para el acceso al trabajo y a la educación superior empiezan en la escuela, mejorando la formación de los profesores, logopedas y adaptaciones técnicas, así como proporcionando mayor información a las familias.
- A los estudios universitarios consiguen acceder con éxito los que tienen habilidad lectora suficiente. Los estudiantes con discapacidad auditiva, hasta ahora, han encontrado serios obstáculos para conseguir un alto nivel lector. Pero en la actualidad estamos viviendo un cambio.
- La formación universitaria permite conseguir la autodeterminación según las expectativas vitales y vocacionales de las personas, y no hay que olvidar que es un elemento facilitador del acceso al mundo laboral. Si eran importantes los apoyos en la escuela, no dejan de serlo en la educación superior, las universidades tienen la responsabilidad de adaptarse a las demandas sociales reales y un hecho constatado es la mayor presencia de las personas con discapacidad auditiva en la universidad.



© 2010 FIAPAS



**Suprimamos las barreras.
Oye a los sordos**



REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

MONOGRÁFICO
Estudios sobre población con sordera en España

- ABIDIN, R. (1995): *Parenting Stress Index*. Odessa, Psychological Assessment Resources.
- AEZALI-NOMANI, E. (1995): "Educational Conditions Related to Successful Inclusion Programs Involving Deaf/Hard of Hearing Children". In *American Annals of Deaf*, nº 140, pp. 396-401.
- AINSCOW, M.; BOOTH, T. y DYSON, A. (2006): *Improving schools, developing inclusion*. Londres, Routledge.
- ALEGRÍA, J. y LEYBAERT, J. (1986): "Adquisición de la lectura en el niño sordo: un enfoque psicolingüístico". En MONFORT, M. (Ed): *Investigación y Logopedia. III Simposio de Logopedia*. Madrid, CEPE, pp. 211-232.
- ALEGRÍA, J. (2003): "Deafness and reading". In *Handbook of Children's Literacy*. Netherlands, Dordrecht Kluwer Academic Publishers, pp. 459-489.
- ALEGRÍA, J. (2006): "L'évaluation de la lecture chez la personne sourde: une approche analytique". En HAGE, C.; CHARLIER, B. y LEYBAERT, J. (coord.): *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd. Pistes d'évaluation*. Belgique, Mardaga.
- ALEGRÍA, J. y DOMÍNGUEZ, A. B. (2009): "Los alumnos sordos y el aprendizaje de la lectura". En *Rev. Latinoamericana de Educación Inclusiva*, nº 3 (1), pp. 95-111. Disponible en: <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art7.html>.
- ALONSO, P.; RODRÍGUEZ, P. y DOMÍNGUEZ, A.B. (2007): "Por qué y cómo enseñar conocimiento fonológico a los alumnos sordos". En GARCÍA SÁNCHEZ, J.N. (coord.): *Dificultades del desarrollo. Evaluación e intervención. CD-ROM: Instrumentos y programas de intervención en las dificultades del desarrollo*. Madrid, Pirámide.
- ALONSO, P.; RODRÍGUEZ, P. y ECHEITA, G. (2009): "El proceso de un centro específico de sordos hacia una educación más inclusiva. Colegio Gaudem Madrid". En *Rev. Latinoamericana de Educación Inclusiva*, nº 3 (1), pp.167-187. Disponible en: www.rinace.net/rlei.
- ANTIA, S.; STINSON, M.S. y GONTER, M. (2002): "Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 7 (3), pp. 214-229.
- ARMBRUSTER, B.; LEER, F. y OSBORN, J. (2001): *Put reading first: the research building blocks for teaching children to read*. U.S. Department of Education: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- ASENSIO, M. (1989): "Los procesos de lectura en los deficientes auditivos". Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- En AA.VV. (1990): *Resúmenes de Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa*. Madrid, CIDE, pp. 205-246.
- BIAP (1999): *Recomendación del Bureau Internacional de Audiofonología BIAP 15/3: Evaluación del proceso de integración*. Disponible en www.biap.org.
- BLAMEY, P.; BARRY, J.; BOW, C.; SARANT, J.; PAASTSH, L. y WALES, R. (2001): "The development of speech production following cochlear implantation". In *Clinical Linguistics and Phonetics*, nº 15, pp. 363-382.
- BODNER-JOHNSON, B. (1986): "The family environment and achievement of deaf students: A discriminant analysis". In *Exceptional children*, nº 52, pp. 443-449.
- BORN, D.E. y RUBEL, E.W. (1988): "Afferent influences on brain stem auditory nuclei of the chicken: presynaptic action potentials regulate protein synthesis in nucleus magnocellularis neurons". In *J Neurosci*, nº 8, pp. 901-919.
- BRANCAL, M.; FERRER, A.; CARRERES, D.; TOMÁS, M. y ÁVILA, V. (2006): *VAVEL. Prueba de Valoración del Vocabulario Español*. Barcelona, Lebón.
- CALDERÓN, R. (2000): "Parental Involvement in Deaf Children's Education Programs as a Predictor of Child's Language, Early reading, and Social-Emotional development". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 5, pp. 140-155.
- CAMBRA, C. y SILVESTRE, N. (2003): "Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept". In *European Journal of Special Needs Education*, nº 18, pp. 197-208.

- CANALS, R. (1991): *Proves Psicopedagògiques d'Aprenentatges Instrumentals*. Barcelona, Editorial Onda.
- CARRILLO, M. y MARÍN, J. (1997): *Prueba de Eficiencia Lectora*. Documento interno sin publicar, Universidad de Murcia.
- CASANOVA, M^a A y RODRÍGUEZ, HJ. (coords.) (2009): *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid, La Muralla.
- CHARLIER, B. y LEYBAERT, J. (2000): "The rhyming skills of deaf children educated with phonologically augmented speechreading". In *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, n° 53A, pp. 349-375.
- CODEPEH (1999): *Programa para la detección precoz, el tratamiento y la prevención de la hipoacusia infantil*. Comisión para la Detección Precoz de la Hipoacusia.
- CODEPEH (2005): "Detección Precoz Neonatal Universal de Hipoacusias". En *Anales de Pediatría*, n° 63 (3), pp. 193-198. Disponible en: http://www.doyma.es/revistas/ctl_servlet?_f=7064&ip=79.153.119.207&articuloId=13078480&revistaid=37.
- COLE, S.H. y EDELMANN, R.J. (1991): "Self Perception of Deaf Adolescents from Three School Settings" In *Journal of British Association Teachers of the Deaf*, n° 15, pp. 86-97.
- COLIN, S.; MAGNAN, A.; ECALLE, J. y LEYBAERT, J. (2007): "Relation between deaf children's phonological skills in kindergarten and word recognition performance in first grade". In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n° 48 (2), pp. 139-146.
- CONRAD, R. (1979): *The deafschoolchild*. Londres, Harper & Row.
- CUETOS, E.; RODRÍGUEZ, B. y RUANO, E. (1996): *PROLEC: Bateria de evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria*. Madrid, TEA.
- DE SOUZA, R.M.; SILVESTRE, N. (Org.) y AMORIN, V. (2007): *Educação de surdos: Pontos e contrapontos*. Sao Paulo, Summus.
- DE LA CRUZ, M.V. (1997): *ECL. Evaluación de la Comprensión Lectora*. Madrid, TEA.
- DÍAZ-ESTEBANEZ E.; SALVADOR, M.D.; SERNA, M.J.; VÁZQUEZ, A.; FERRER, J.; SERNA, J. y VALMASEDA, M. (1996): *Las personas sordas y su realidad social*. Madrid, MEC.
- DOMINGO, J. y PEÑAFIEL, F. (1998): *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo*. Archidona-Málaga, Aljibe.
- DOMÍNGUEZ, A.B.; ALONSO, P. y RODRÍGUEZ, P. (2003): "¿Se puede enseñar conocimiento fonológico a los niños sordos?". En *Infancia y Aprendizaje*, n° 26 (4), pp. 483-501.
- DOMÍNGUEZ, A.B. y ALONSO, P. (2004): *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga, Aljibe.
- DOMINGUEZ, A.B. (2006): "La lengua escrita en los alumnos sordos". En ACOSTA, V. (Dir.). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona, Masson.
- DOMÍNGUEZ, A.B.; PÉREZ, I. y SORIANO, J. (2007): "Repercusión del implante coclear en el aprendizaje de la lectura de los alumnos sordos: Resultados preliminares". En *Rev. Enseñanza*, n° 25, pp. 93-110.
- DUNN, LL.M.; DUNN, L. y ARRIBAS, D. (2006): *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Madrid, TEA.
- EDWARDS, L.C. (2007): "Children with Cochlear Implants and Complex Needs: A Review of Outcome Research and Psychological Practice". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, n° 12 (3), pp. 258-268.
- EISENBERG, L.; KIRK, K.; THIELEMEIR, M.; LUXFORD, W. y CUNNINGHAM, J. (1986): "Cochlear Implants in children: Speech Production and auditory discrimination". In *Otolaryngol. Clin. North. Am.*, n° 19, pp. 409-421.
- EISENBERG, L.S. (2007): "Maternal contributions: Supporting language development in young children with cochlear implant". In *Ear & Hearing*, n° 28 (4), pp. 456-469.
- FERNÁNDEZ VIADER, M.P. (1994): "Reflexiones sobre el interés de la educación bilingüe para los niños sordos". En *Rev. AFIM*, n° 7, pp. 31-33.

FERNÁNDEZ VIADER, M.P. y PERTUSA, E. (2004): *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona. Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.

FIAPAS (VV.AA.) (2003): *Libro de ponencias del I Congreso Europeo de Familias de Deficientes Auditivos*. Madrid, FIAPAS.

FIAPAS (Jáudenes, C. et ál.) (2004): *Manual Básico de Formación Especializada sobre discapacidad auditiva* (3ª ed.). Madrid, FIAPAS (2008).

FIAPAS (Jáudenes, C. y cols.) (2006): *Dossier de Prevención y Atención Precoz de los problemas auditivos en edad escolar* (3ª ed.). Madrid, FIAPAS (2008).

FIAPAS (Jáudenes, C. y cols.) (2007): *Apoyo a la comunicación oral en el ámbito educativo. Orientaciones prácticas para la aplicación de recursos* (2ª ed.). Madrid, FIAPAS (2008).

FIAPAS (Jáudenes, C. y Patiño, I.) (2007): *Dossier divulgativo para familias con hijos/hijas con discapacidad auditiva. Información básica para el acceso temprano a la lengua oral*. (2ª ed.). Madrid, FIAPAS (2008).

FRYAUF-BERTSCHY, H.; TYLER, R.S.; KELSAY, D.M.R.; GANTZ, B.J. y WOODWORTH, G.G. (1997): "Cochlear implant use by prelingually deafened children: the influences of age at implant use and length of device use". In *J Speech Hear Res*, nº 40, pp.183-199.

GANTZ, B.; FRYAUF-BERTSCHY, H.; TYE-MURRAY, N. y TYLER, R. (1993): "Long-Term results of multichannel cochlear implants in congenitally deaf and postlingually deafened children". In *Abstracts Book of III International Cochlear Implant Conference*, Innsbruck, April 1993.

GEERS, A.E.; MOOG, J.S.; BIEDENSTEIN, J.; BRENNER, C. y HAYES, H. (2009): "Spoken Language Scores of Children Using Cochlear Implants Compared to Hearing Age-Mates at School Entry". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Advance Access published January 20, 2009.

GLICKMAN, N.S. y CAREY, J.C. (1993): "Measuring Deaf Cultural Identities: A preliminary Investigation". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 38, pp. 275-283.

GOU, J.; VALERO, J. y MARCOUX, A. (2002): "The effect of non-linear amplification and low compression threshold on receptive and expressive speech ability in children with severe to profound hearing loss". In *Journal of Educational Audiology*, nº 10, pp. 1-14.

GOU, J. y VALERO, J. (2003): "Aportaciones de los audífonos digitales a la mejor audición de los niños sordos: resultados de una investigación". En *Comunicar*, nº 21, pp.13-17.

GOU, J. (2004): "Audífonos". En FIAPAS (Jáudenes, C. et ál.) (2004): *Manual básico de Formación Especializada sobre discapacidad auditiva* (3ª ed.). Madrid, FIAPAS, (2008) pp. 95-106.

GREENBERG, M.T. y KUSCHÉ, C.A. (1998): "Preventive Intervention for School-Age Deaf Children: The PATHS Curriculum". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 3, pp. 49-63.

HARRIS, M., y BEECH, J.R. (1995): "Reading development in prelingually deaf children". En KEITH, E. y NELSON-REGER, Z. (Eds.). In *Children's Language*, nº 8 (9), pp. 181-203. Hillsdale, New York, LEA.

HARRIS, M. y BEECH, J.R. (1998): "Implicit phonological awareness and early reading development in prelingually deaf children". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 3, pp. 80-134.

HARTRAMPF, R.; DAMM, M.; BERTRAM, B.; BATTMER, R.; MEYER, V. y ALLUMMECKLEMBURG, D. et ál. (1994): "First results in 15 children implanted at the age of 12 to 24 months". In *Abstracts Book of II European Symposium on Paediatric Cochlear Implantation*. Montpellier.

HINTMAIR, M. (2000): "Hearing impairment, social networks and coping". In *American Annals of the Deaf*, nº 145, pp. 41-53.

HINTMAIR, M. (2007): "Self-esteem and satisfaction with Life of Deaf and Hard-of-Hearing People". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 13 (2), pp. 278-300.

INHELDER, B. y PIAGET, J. (1975): *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris, P.U.F.

JÁUDENES, C. (2006): "Alumnado con discapacidad auditiva: accesibilidad a la comunicación, a la información y al conocimiento". En CNICE, Serie de Informes (2007): Accesibilidad, TIC y Educación (en línea). Madrid, CNIC.MEC. Disponible en : <http://ares.cnice.mec.es/informes/17/index.htm>.

JÁUDENES, C. (2006): *La población con discapacidad auditiva en cifras. Revisión de dos Estudios Sociológicos*. En Rev. FIAPAS, nº 110, mayo-junio (Separata).

JÁUDENES, C.; TORRES, S.; AGUADO, G.; SILVESTRE, N. y PATIÑO, I. (2007): *Estudio sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva* (2ª ed.), Madrid, FIAPAS, 2008.

JIMÉNEZ, M. y LÓPEZ, M. (2003): *Deficiencia auditiva: evolución, intervención y recursos psicopedagógicos*. Madrid, CEPE.

JUÁREZ, A. y MONFORT, M. (2001): *Algo que decir*. Madrid, Entha Ediciones.

JUNG, V. y SHORT, R.H. (2002): "Integrated perspective of evolving intrapsychic and person-environment functions: implications for deaf and hard of hearing individuals". In *American Annals of the Deaf*, nº 147 (3), pp. 26-34.

KYLE, J.G. (1981): "Reading developing in deaf children". In *Journal of Research in Reading*, nº 3, pp. 86-97.

KYLE, F. y HARRIS, M. (2006): "Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in deaf and hearing school children". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 11 (3), pp. 273-288.

KONSTANTAREAS, M. y LAMPROPOLOU, V. (1995): "Stress in Greek Mothers with Deaf Children. Effects of Child Characteristics, Family Resources and cognitive Set". In *American Annals of the Deaf*, nº 140, (3), pp. 264-270.

LASASSO, C. y JOLLIS, J. (2002): "Survey of residential and day schools for deaf in the United States that identify themselves as bilingual-bicultural programs". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 8 (1), pp. 71-91.

LEAKE, P.A.; HRADEK, G.T. y SNYDER, R.L. (1999):

"Chronic electrical stimulation by a cochlear implant promotes survival of spiral ganglion neurons after neonatal deafness". In *J Comp Neurol*, nº 412, pp. 543-562.

LEDERBERG, A.R. y EVENHART, V.S. (2000): "Conversation between deaf children and their hearing mothers: pragmatics and dialogic characteristics". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 5 (4), pp. 303-322.

LEDERBERG, A.R. y PREZBINDOWSKI, A.K. (2000): "Impact of Child Deafness on Mother-Toddler interaction: Strengths and Weakness". In *The deaf child in the family and at school*. London. New Jersey, Mahwah, Lawrence Erlbaum associates, Publishers, pp. 73-92.

LEDERBERG, A.R. y GOLBACH, T. (2002): "Parenting stress and social support in hearing mothers of deaf and hearing children: A longitudinal study". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 7 (4) Fall, pp. 330-345.

LEFÈVRE, F. (2008): "Impact de la perte auditive sur la perception de la parole: confusions phonétiques". En RENARD, X. (ed): *Production, phonétique acoustique et perception de la parole*. Cap. XII Masson, pp. 389-399.

LEIGH, G. (2003): *Considering the Efficacy of Sign Bilingualism in Terms of L1 and L2 Proficiency: An Australian Study*. Rochester. National Technical Institute for the Deaf. Research. Lecture Series. December.

LEYBAERT, J. y CHARLIER, B. (1996): "Visual speech in the head: The effect of Cued Speech on rhyming, remembering and spelling". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 1 (4), pp. 234-248.

LEYBAERT, J. y ALEGRIA, J. (2003): "The role of Cued Speech in language development of deaf children". In MARSCHARK, M. y SPENCER, P.E. (Eds.): *Handbook of deaf studies, language and education*. New York, Oxford University Press.

LIBERMAN, I.Y. (1971): "Basic research in speech and lateralization of language: Some implications for reading disability". In *Bulletin of the Orton Society*, nº 21, pp. 71-87.

- LICHTENSTEIN, E.H. (1998): "The relationship between reading processes and English skills of deaf college students". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 1, pp. 234-248.
- LUETKE-STAHLMAN, B. (1995): "Social interaction. Assessment and intervention with regard to students who are deaf". In *American Annals of the Deaf*, nº140 (3), pp. 295-303.
- MANRIQUE, M.; HUARTE, A.; MOLINA, M.; CERVERA, J. y ESPINOSA, J.M. (1997): "Tratamiento de la sordera en el niño menor de dos años". En *Anales Españoles de Pediatría*, nº 97, pp. 95-98.
- MANRIQUE, M.; CERVERA-PAZ, F.J.; HUARTE, A.; PEREZ, N.; MOLINA, M. y GARCÍA-TAPIA, R. (1999): "Cerebral auditory plasticity and cochlear implants". In *Int. Journal Pediatr. Otorhinolaryngol*, nº 49 (Suppl.), pp. 193-197.
- MANRIQUE, M.; CERVERA-PAZ, F.J. y MOLINA, A. (2004): "Advantages of cochlear implantation in prelingual deaf children before 2 years of age when compared with later implantation". In *Laryngoscope*, nº 114, pp. 1462-1469.
- MANRIQUE, M.; RAMOS, A.; MORERA, C.; CENJOR, C.; LAVILLA, M.J. y CERVERA-PAZ, F.J. (2006): "Evaluación del implante coclear como técnica de tratamiento de la hipoacusia profunda en pacientes pre y post locutivos". En *Acta de Otorrinolaringol. Esp.*, nº 57, pp. 2-23.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E.; ECHEITA, G.; BABÍO, M.; GALÁN, M.; AGUILERA, M.J. y PÉREZ, E. (2003): *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid, Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Disponible en: www.defensordelmenor.org.
- MARÍN, J. y CARRILLO, M.S. (2004): *Test de evaluación colectiva de la lectura*. Murcia, Universidad de Murcia.
- MARSCHARK, M.; LANG, H. y ALBERTINI, J. (2002): *Educating deaf students: From Research to practice*. New York, Oxford University Press.
- MARSCHARK, M.; YOUNG, A. y LUKOMSKI, J. (2002): "Perspectives on Inclusion". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 7, pp. 187-188.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009): "La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades de apoyo". En *Revista de Educación*, nº 349, mayo-agosto 2009.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2009): *Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo. Curso 2007/2008*. Madrid, Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Ministerio de Educación.
- MEADOW, K.P.; KARCHMER, M.A.; PETERSEN, L.M. y RUDNER, L. (1980): *Meadow/Kendall Socio-Emotional Assessment Inventory For Deaf Students: Manual*. Washington, Gallaudet College.
- MILLER, K.J. (1995): "Cooperative conversations. The effect of cooperative learning on conversational interaction". In *American Annals of the Deaf*, nº 140 (1), pp. 28-37.
- MOELLER, M.P. y SHICK, B. (2006): "Relations between maternal input and Theory of Mind understanding in deaf children". In *Child Development*, nº 77 (3) May-June, pp. 751-766.
- MOLINA, M.; HUARTE, A.; CERVERA-PAZ, F.J.; MANRIQUE, M. y GARCÍA-TAPIA, R. (1999): "Development of speech in 2-year-old children with cochlear implant". In *Int. Journal Pediatr. Otorhinolaryngol*, nº 47, pp. 177-179.
- MONFORT M.; ROJO A. y JUÁREZ A. (1981): *Programa elemental de comunicación bimodal*. Madrid, CEPE.
- MONFORT M.; JUÁREZ A. y MONFORT I. (2005): *Práctica de la comunicación bimodal*. Madrid, Entha Ediciones.
- MOOG, J.S.; KOZAK, V.J. y GEERS, A.E. (1983): *Grammatical Analysis of Elicited Language. Pre-sentence Level*. Versión Española de PEIRONCELY, L. (1987). Madrid, Asociación ECODA.
- MUSSELMAN, C.; MOOTILAL, A. y MACKAY, S. (1996): "The social adjustment of deaf adolescents in segregated, partially integrated and mainstreamed settings". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 1, pp. 52-63.

- NICHOLAS, J. G., y GEERS, A. E. (2006): "Effects of Early Auditory Experience on the Spoken Language of Deaf Children at 3 Years of Age". In *Ear & Hearing*, nº 27 (3), pp. 286-298.
- NIELSEN, D.C. y LUETKE-STAHLMAN, B. (2002): "The benefit of assessment-based language and reading instruction: Perspectives from a case study". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 7 (2), pp. 149-186.
- NUNES, T. y PRETZLIK, U. (2001): "Deaf children's social relationships in mainstream schools". In *Deafness and Education International*, nº3 (3), pp. 123-136.
- O'DONOGHUE, G.M.; NIKOLOPOULOS, T.P. y ARCHBOLD, S.M. (2000): "Determinants of speech perception in children after cochlear implantation". In *The Lancet*, nº 356, pp. 466-468.
- O'LEARY, M.; SCHOPMEYER, B.; MELLON, N.K.; WANG, N.Y. y NIPARKO, J.K. (2004): "Prelinguistic Communication and Subsequent Language Acquisition in Children With cochlear Implants". In *Archives of Otolaryngology - Head & Neck Surgery*, nº 130, pp. 619-623.
- PAUL, P. (1998): *Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literature thought*. Boston, Allyn & Bacon.
- PARISIER, S. y CHUTE, P. (1994): "Speech Production Changes in children using multichannel cochlear implants: performance over-time". In *Abstracts Book of II European Symposium on Paediatric Cochlear Implantation*. Montpellier, May 1994.
- PÉREZ, I. (2005): *Estrategias de acceso a la lengua escrita de alumnos sordos en la educación obligatoria*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pontificia de Salamanca.
- PÉREZ, I. y DOMÍNGUEZ, A.B. (2006): "Habilidades lectoras de los alumnos sordos con y sin implante coclear a lo largo de la escolaridad obligatoria". En *Rev. Integración*, nº 40, pp. 7-11.
- PEREZ, J. (1978): "Pruebas para Evaluar la Lectura". En *Rev. Vida Escolar*, nº 195-198 marzo-abril, pp. 40-57.
- PERTUSA, E. (2002): *La escritura en el niño sordo y estrategias de la maestra*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- PIAGET, J. (1959): *La Genèse des Structures Logiques Élémentaires*. Neuchatel, Delachaux & Niestlé.
- PISONI, D.B.; CONWAY, C.M.; KRONENBERGER, W.; HORN, D.L.; KARPICKE, J y HENNING, S. (2007): "Efficacy and Effectiveness of Cochlear Implants in Deaf Children". In *Research on Spoken Language Processing*, Progress Report nº 28. Indiana University.
- POWER, D. y HYDE, M. (2002): "The Characteristics and Extent of Participation of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Regular Classes in Australian Schools". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 7, pp. 302-311.
- POWERS, S. (2002): "From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 7, pp. 230-243.
- PRINZ, P.; STRONG, M. y KUNTZE, J. (1995): *TASL A test of ASL*. Unpublished. San Francisco State University, California Research Institute.
- Proyecto Atlántida (VV.AA.) (2007): *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*, Madrid, Proyecto Atlántida (con la colaboración del Mº de Educación y Ciencia y la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias).
- QUITTNER, A.L.; GLEUCKAUF, R.L. y JACKSON, D.N. (1990): "Chronic parenting stress: moderating versus mediating effects of social support". In *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 59, pp. 1266-1278.
- RAMOS, J. y CUETOS, F. (1999): *PROLEC – SE. Evaluación de los procesos lectores en alumnos del Tercer Ciclo de EP y Secundaria*. Madrid, TEA.
- REITSMA (2009): "Computer Based Exercises for learning to Read and Spell by Deaf Children". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 14 (2), pp. 178-189.
- ROUSH, J. y MATKIN, N. D. (1994): *Infants and toddlers with hearing loss: family-centered assessment and intervention*. Baltimore, MD, York Press.

- RYALLS, J. (1992): "Acoustic integrity of speech production in children with moderate and severe hearing impairment". In *Journal of Speech and Hearing Research*, nº 35, pp. 88-95.
- SANTANA, R. (1999): *Papel de la Palabra Complementada en el desarrollo y uso de las representaciones fonológicas en el sordo*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (microfichas).
- SANTANA, R. y TORRES, S. (2004): "Nivel lector del alumnado con sordera: datos de investigación y perspectivas de solución". En *Rev. FIAPAS*, nº 100, septiembre-octubre (Separata). Madrid.
- SERRY, T.A. y BLAMEY, P.J. (1999): "A 4-year investigation into phonetic inventory development in young cochlear implant users". In *Speech Lang Hear Research Journal*, nº 42, pp. 141-154.
- SIEGEL, L. (2000): *The Educational and Communication Needs of Deaf and Hard of Hearing Children: A Statement of Principles Regarding Fundamental Systemic Educational Change*. Greenbrae (Ca), National Deaf Education Project.
- SILVESTRE, N. (1991): "Las interacciones entre profesor y adolescente sordo profundo integrado en el aula regular con los oyentes". En *Rev. de Logopedia, Foniatría y Audiología*, nº 11 (3), pp. 170-177.
- SILVESTRE, N.; RAMSPOTT, A. y DOMINGUEZ, I. (2002): *Proves de llenguatge per l'alumnat sord: Producció i Comprensió oral i producció escrita*. Document no publicat. Universitat Autònoma de Barcelona.
- SILVESTRE, N. y RAMSPOTT, A. (2003): "Valoración del alumnado con Déficit Auditivo en Cataluña". En *Rev. Comunicar*, nº 21, pp. 21-33.
- SILVESTRE, N. y RAMSPOTT, A. (2004): "Valoración del Discurso narrativo y de sus precursores en el alumnado con déficit auditivo: Influencia de las modalidades comunicativas". En *Rev. FIAPAS*, nº 97-98, marzo-junio (Separata). Madrid. Premio de Investigación FIAPAS 2004-Área Educativa.
- SILVESTRE, N. y VALERO, J. (2005): "Oral language acquisition by deaf pupils in Primary Education. Impact of musical education". In *European Journal of Special Needs Education*, nº20 (2) June, pp. 195-213.
- SILVESTRE, N.; RAMSPOTT, A. y PARETO, I. (2006): *Proves de llenguatge per l'alumnat sord: Producció oral i producció escrita*. Documento no publicado.
- SILVESTRE, N.; RAMSPOTT, A. y DOMINGUEZ, I. (2007): "Conversational Skills in a Semistructured Interview and Self-concept in Deaf Students". In *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 12 (1), pp. 38-54.
- SILVESTRE, N. y CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE FAMILIAS DE PERSONAS SORDAS (2008): *Estudio-Investigación. Interacciones comunicativas entre padres/madres e hijos/as con sordera. La comunicación entre madres oyentes y niños/niñas con sordera de 1 a 7 años de Edad*. Madrid, FIAPAS.
- SILVESTRE, N. y CAMBRA, C. (2009): "The relationship between drawing and oral language in deaf students aged three to five". In *European Journal of Psychology of Education*, nº 23 (1), pp. 3-16.
- SORIANO, J. (2004): *Estrategias de acceso al lenguaje escrito de personas adultas sordas*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Zaragoza.
- SORIANO, J.; PÉREZ, I. y DOMÍNGUEZ, A.B. (2006): "Evaluación del uso de estrategias sintácticas en lectura por alumnos sordos con y sin implante coclear". En *Rev. de Logopedia, Foniatría y Audiología*, nº 26 (2), pp. 72-83.
- SPENCER, P.E. y GUTFREUND, M.K. (1990): "Directiveness in mother-infant interaction". In MOORES, D.F. y MEADOW-ORLANDS, K.P. (eds). *Educational Aspects of Deafness*. Washington D.C., Gallaudet University Press, pp. 350-365.
- SPENCER, P. E. (2004): "Individual Differences in Language Performance after Cochlear Implantation at One to Three Years of Age: Child, Family and Linguistic Factors". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 9 (4), pp. 395-412.
- STALLER, S.J.; BEITER, A.L.; BRIMACOMBE, J.A.; MECKLENBURG, D.J. y ARNOT, P. (1991): "Paediatric Performance with the

Nucleus 22-Channel Cochlear Implant System". In *American Journal Otol*, pp.126-136.

STINSON, M.; WHITMIRE, K. y KLUWIN, T. (1996): "Self-perceptions of social relationships in hearing impaired adolescents". In *Journal of educational psychology*, nº 88, pp. 132-143.

STINSON, M.S. y ANTIA, S.D. (1999): "Considerations in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 4, pp. 163-175.

STINSON, M.S. y FOSTER, S. (2000): "Socialization of Deaf Children and Youths in School". In SPENCER, P.E.; ERTING, C.J. y MARSCHARK, H. (Ed): *The Deaf Child in the Family and at School*. New Jersey, LEA.

STINSON, M. y WHITMIRE, K. (2000): "Adolescents who are deaf or hard of hearing: a communication perspective on educational placement". In *Topics in Language Disorders*, nº 20 (2), pp. 58-78.

STUNM, J.M. y CLENDON, S.A. (2004): "Augmentative and Alternative Communication, Language, and Literacy". In *Topics in Language Disorders*, nº 24 (1), pp. 76-91.

SUÁREZ, M. (2000): *Crece con sordos*. Resma, Santa Cruz de Tenerife.

TASHAKORI, A., y TEDDLIE, C. (2003): *Handbook of mixed methods in social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

TOMBLIM, J.B.; SPENCER, L.; FLOCK, S.; TYLER, R. y GANTZ, B. (1999): "A comparison of language achievement in children with cochlear implants and children with hearing aids". In *Journal of Speech Language and Hearing Research*, nº 42, pp. 497-511.

TORO, J. y CERVERA, M. (1980): *Test de Análisis de la Lecto-Escritura TALE*. Madrid, Pablo del Río.

TORO, J.; CERVERA, M. y URÍO, C. (2006): *Escala Magallanes de Lectura y Escritura EMLE*. Madrid – Bilbao, ALBOR-COHS.

TORRES, S.; RODRÍGUEZ, J. M.; SANTANA R. y GONZÁLEZ, A. M.

(1995): *Deficiencia auditiva: aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona-Málaga, Aljibe.

TORRES, S. y SANTANA, R. (2005): "Reading levels of Spanish deaf students". In *American Annals of the Deaf*, nº 150 (4), pp. 379-387.

TRINIDAD, G. (2009): *Valoración de los criterios de riesgo de padecer hipoacusias a la vista de los resultados de un programa de cribado universal*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.

UZIEL, A.; REUILLARD-ARTIERES, F.; SILLON, M.; VIEU, A.; MONDAIN, M.; FRAYSSE, B. et ál (1994): "Speech perception performance in prelingually deafened children with the Nucleus Multichannel Cochlear Implant". In *Abstracts Book of II European Symposium on Paediatric Cochlear Implantation*. Montpellier, May 1994.

VALERO, J.; CASANOVA, C.; VILA, J.M. y EJARQUE, J. (2002): "Calidad vocal e inteligibilidad fonética del habla en escolares sordos profundos prelocutivos de entre 4 y 9 años educados en la modalidad oralista". En *Rev. Logopedia, Foniatria y Audiología*, nº 22 (1), pp. 32-39.

VALERO, J. y GOU, J. (2003): "La mejora en el rendimiento auditivo y en la producción fonética de un grupo a niños sordos a partir del uso de prótesis auditivas". En *Rev. Logopedia, Foniatria y Audiología*, nº 23 (1), pp. 42-51.

VALERO, J. y VILLALBA, A. (2004): "Resultados de los avances tecnológicos en la atención del niño sordo". En FIAPAS (Jádenes et ál.) (2004): *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva* (3ª ed.). Madrid, FIAPAS, (2008) pp. 121-138.

VALERO, J.; GOU, J. y RUBIO, I. (2008): "La repercusión de los avances tecnológicos en audioprótesis sobre la educación auditiva del niño con sordera". En AA.VV.: *Las adquisiciones del niño sordo: aspectos educativos y terapéuticos*. Buenos Aires, Dunken, pp. 93-98.

VAN GURP, S. (2001): "Self-Concept of Deaf Secondary School Students in Different Educational Settings". In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 6, pp. 54-69.

VIDAL-ABARCA, E. et ál. (2007): *Test de Estrategias de Comprensión TEC*. Madrid, ICCE.

VILLA, A. y AUZMENDI, E.: *Escala de percepción del autoconcepto infantil*. ICE, Universidad de Deusto.

VILLALBA, A.; FERRER, A.; ASENSI, C. (1999): “La Comprensión Lectora en Universitarios con Déficit Auditivo”. En *Rev. de Logopedia, Foniatría y Audiología*, nº 19 (1), pp. 33–39.

VILLALBA, A.; FERRER, A.; ASENSI, C. (2007): *La lectura en los sordos prelocutivos. Propuestas para un programa de entrenamiento*. Madrid, Ediciones ENTHA.

VILLALBA, A. (2007): “La Expresión escrita en el alumnado con Discapacidad Auditiva”. En GENTO, S.: *Especialización en Audición y lenguaje*, Módulo V (II). Madrid, UNED, pp. 153- 183.

VV.AA. (Grupo de Atención Temprana del RPD) (2000): *Libro Blanco de Atención Temprana*. Madrid, Ediciones Real Patro-

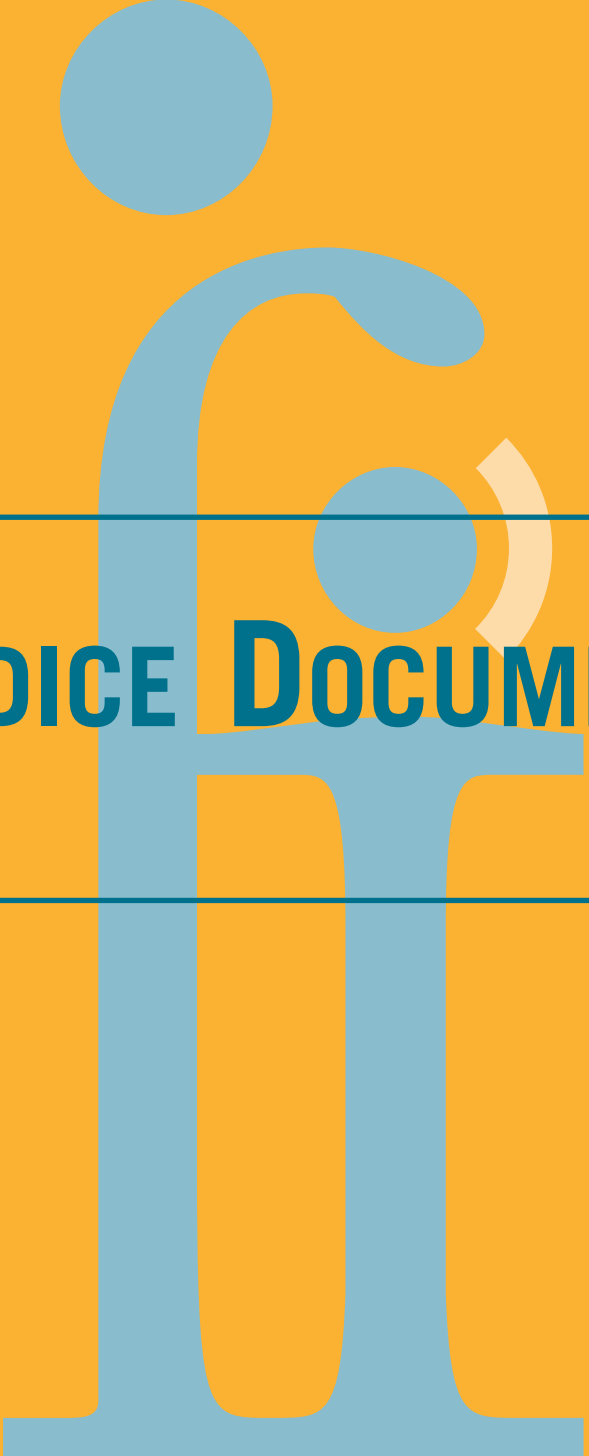
nato sobre Discapacidad. Disponible en: <http://www.infodisclm.com/libro%20blanco%20at>.

WALTZMAN, S.; COHEN, N. y SHAPIRO, W. (1994): “The effects of Cochlear Implantation on the young deaf child”. In *Abstracts Book of II European Symposium on Paediatric Cochlear Implantation*. Montpellier.

WALTZMAN, S. y COHEN, N.L. (1998): “Cochlear implantation in children younger than 2 years old”. In *Am J Otol*, nº 19, pp.158-162.

WESCHLER, D. (1976): *Escala de inteligencia de Wechsler para niños*. Manual. Adaptación española. Madrid, TEA Ediciones.

YOSHINAGA ITANO, CH. (2003): “From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss”. In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, nº 8 (1), Winter, pp. 11-30.

A large, stylized blue figure, resembling a person or a letter 'f', is centered on the page. A yellow arc is positioned near the figure's head. The figure is partially obscured by a white rectangular box containing the title.

APÉNDICE DOCUMENTAL

Presentación de FIAPAS

La Confederación Española de Familias de Personas Sordas-FIAPAS surge hace más de tres décadas para dar respuesta a las necesidades que se plantean a las familias de las personas con discapacidad auditiva y a los propios afectados. FIAPAS es una confederación de ámbito nacional, integrada por 47 entidades confederadas, entre federaciones autonómicas y asociaciones, que constituye la mayor plataforma de representación de las familias de personas sordas en España.

En este tiempo, FIAPAS se ha ido consolidando como referente del Movimiento Asociativo de Familias desarrollando una doble labor:

- actúa como representante del colectivo de padres y madres de niños, niñas y jóvenes con sordera, ante los organismos e instituciones (públicas o privadas), relacionadas con sus objetivos, y
- ejecuta también aquellas acciones que considera precisas para encontrar soluciones adecuadas a las necesidades de quienes están afectados por una deficiencia de audición.

Redes de Trabajo

- **Red de Desarrollo Institucional**, desde la que se atiende preferentemente a las Asociaciones y Federaciones confederadas en FIAPAS.
- **Red de Atención y Apoyo a Familias**, centrada en las familias y en las personas con sordera, con carácter interdisciplinar e intersectorial, integrada por 32 servicios en los que profesionales junto con 190 padres/madres guía atienden una media anual de más de 2.000 familias, que específicamente demandan este tipo de servicio, y realizan alrededor de 3.000 gestiones individuales cada año. Por otro lado, desde su puesta en marcha, se han realizado más de 10.900 gestiones institucionales en red en el área de Sanidad, Educación y Servicios Sociales.

■ **Red de Intervención Logopédica**, dirigida a la prestación de servicios de intervención logopédica, con el objetivo de facilitar a los niños, niñas, jóvenes y adultos sordos el acceso al lenguaje oral, y a la que se han adherido 34 Asociaciones de Padres que, desde 2007, han prestado cerca de 60.000 servicios de intervención logopédica.

■ **Red de Formación Especializada**, dirigida a la especialización de profesionales (profesores y logopedas) y a través de la cual se ha formado, hasta el momento, a más de 660 de ellos.

■ **Red de Inserción Laboral**, que da respuesta a las necesidades de nuestro creciente movimiento juvenil, en cuyas bolsas de empleo están registradas más de 8.000 personas sordas. Desde su inicio, esta Red apuesta firmemente por la promoción de la inserción laboral en la empresa ordinaria. No en vano, los Servicios de Empleo que componen la RIL han gestionado más de 4.000 contratos, siendo el 84% de ellos en empresa ordinaria.

■ **Red de Promoción de la Accesibilidad**, eje transversal a todas las demás áreas, en cuyo marco se viene desarrollando desde 1993 el Programa “*Videoteca subtitulada para personas sordas-FIAPAS*”, que cuenta con más de 360 películas subtituladas, gracias a la colaboración de siete productoras, cuatro de ellas compañías internacionales (Disney, Columbia, Universal, Warner). En la actualidad, existen 74 Servicios de Videoteca distribuidos en 40 provincias.

Cultura Organizativa

■ MISIÓN

La representación y defensa de los derechos y los intereses globales de las personas con discapacidad auditiva y de sus familias, tanto a nivel nacional como internacional, ante la Sociedad, Administraciones y demás Instituciones, integrando e impulsando con este fin la acción de las Federaciones Autonómicas y de las Asociaciones de Padres y Madres de personas sordas.

■ VISIÓN

Entidad de referencia en la representación y atención a las personas sordas y sus familias, capaz de cohesionar a sus entidades miembro, comprometida con la ética que inspiran sus principios y valores y con el protagonismo directo de los padres y madres, apoyados en una organización profesionalizada, innovadora y orientada a la excelencia a través de la mejora continua.

■ PRINCIPIOS Y VALORES

Los principios y valores que definen la cultura organizativa y con los que todos sus miembros se sienten comprometidos son:

Democracia interna, solidaridad, transparencia, profesionalidad, fomento del voluntariado, orientación al usuario y sus familias, autonomía personal, integración social, respeto a otras opciones y estrategias en el campo de la intervención social, tolerancia, independencia, compromiso, calidad de servicio y de gestión.

■ FILOSOFÍA DE GESTIÓN

- **Los Padres y las Madres**, quienes son el pilar más importante en el diseño de la política de la Confederación y a quienes asesoramos acerca de todos los aspectos relacionados con la deficiencia auditiva.
- **Los Niños, las Niñas y Jóvenes con sordera**, quienes son, prioritariamente, nuestra razón de ser, por lo que todas nuestras acciones irán encaminadas a su integración familiar, educativa, laboral y social.
- **Los Miembros de la Confederación**, federaciones y asociaciones, quienes encuentran en ella un punto de común apoyo, si bien cada una mantiene su autonomía e independencia.
- **La Sociedad**, a quien sensibilizamos en relación con la deficiencia auditiva y las necesidades y demandas de las personas con discapacidad auditiva y sus familias, con el fin de promover la prevención de la sordera y la eliminación de las barreras de comunicación a partir del diagnóstico precoz, de su tratamiento y de la intervención educativa temprana, favoreciendo el acceso a la lengua oral en los primeros años de vida. Todo ello para lograr su integración y conseguir, en último término, su plena participación social y su accesibilidad en todos los ámbitos.
- **Las Administraciones**, a las que tratamos de hacer más permeables a todas las cuestiones relacionadas con la discapacidad auditiva y a nuestras demandas, reivindicando el cumplimiento de la legislación vigente en esta materia, así como promoviendo su mejora y desarrollo. ●

Directorio de Asociaciones y Federaciones confederadas

ANDALUCÍA

▲ **FAPAS (FEDERACIÓN ANDALUZA DE FAMILIAS DE PERSONAS SORDAS)**
HISTORIADOR JUAN MANZANO, 2
EDIFICIO PALMERA CENTER, 1ª PLANTA, OFICINA 38
41089 MONTEQUINTO (SEVILLA)
TFNO: 95/5690951
FAX: 95/5690980

◆ **ASPASA**
CARRERA LIMONEROS, 15
04006 ALMERÍA
TFNO-FAX: 950/244790

◆ **ASPA**
PZA. DE LA MAGDALENA, 3
14002 CÓRDOBA
TFNO: 957/764868
FAX: 957/437382

◆ **ASPRODES**
ALCALÁ DE HENARES, 10, LOCAL BAJO
18008 GRANADA
TFNO-FAX: 958/222082

◆ **ASPRODESORDOS**
Pº DE LAS PALMERAS, 23, PORTAL A-B 1º A, IZDA.
21002 HUELVA
TFNO-FAX: 959/262290

◆ **ASPANSOR**
ALTOZANO, 13, BAJO
29013 MÁLAGA
TFNO-FAX: 95/2651731

◆ **APAMSOR**
AVDA. DE LA LEGIÓN, 7, 2º D
29200 ANTEQUERA (MÁLAGA)
TFNO-FAX: 95/2843434

◆ **ASPAS**
PEDRO PECADOR, BQ.14-2 ACC. A-B
41006 SEVILLA
TFNO-FAX: 95/4932824

ARAGÓN

▲ **FAAPAS (FEDERACIÓN ARAGONESA DE ASOCIACIONES DE PADRES, AFECTADOS Y AMIGOS DE LOS SORDOS)**
RAMON J. SENDER, 9, POSTERIOR
22005 HUESCA
TFNO-FAX: 974/227783

◆ **A. SAN FRANCISCO DE SALES**
RAMON J. SENDER, 9, POSTERIOR
22005 HUESCA
TFNO-FAX: 974/227783

◆ **ATPANSOR**
YAGÜE DE SALAS, 16, 3ª PLANTA
44001 TERUEL
TFNO-FAX: 978/610323

◆ **ASPANSOR**
VASCONIA, 6, PPAL. IZQ.
50006 ZARAGOZA
TFNO-FAX: 976/255000

◆ **AICA**
VENECIA, 7
50007 ZARAGOZA

ASTURIAS

◆ **APADA**
CENTRO SOCIAL DE OTERO
PARQUE AVE MARIA, S/N.
33008 OVIEDO
TFNO-FAX: 98/5228861

BALEARES

◆ **ASPAS**
RAMÓN NADAL, 4, BAJOS
07010 PALMA DE MALLORCA
TFNO: 971/458150
FAX: 971/280786

CASTILLA-LA MANCHA

FASPAS (FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PADRES Y AMIGOS DE SORDOS DE CASTILLA-LA MANCHA)
AVDA. GRAL. VILLALBA, PABELLÓN Nº 4
45003 TOLEDO
TFNO: 925/224693
FAX: 925/226240

◆ **ASPAS**
DR. FLEMING, 12, 3ª PLANTA
02004 ALBACETE
TFNO: 967/558912
FAX: 967/558923

◆ **ASPAS**
RESIDENCIAL RONDA, BLOQUE 6 SEMISÓTANO.
13004 CIUDAD REAL
TFNO: 926/220095
TFNO-FAX: 926/228558

◆ **ASPAS**
PARQUE SAN JULIÁN, 10, BAJO (CENTRO CELEO)
16002-CUENCA
TFNO: 608393099

◆ **APANDAGU**
C/ ATIENZA, 4,
19003 GUADALAJARA
TFNO: 655670327

◆ **APANDAPT**
AVDA. GRAL. VILLALBA, PABELLÓN Nº 4
45003 TOLEDO
TFNO: 925/224693
FAX: 925/226240

CASTILLA Y LEÓN

◆ **ARANS-BUR**
FUENTE LUGAREJOS, S/N.
(CENTRO Mª CRISTINA)
09001 BURGOS
TFNO: 947/460540
FAX: 947/461130

◆ **ASPAS**
BARCO, 20
(BARRIO DE LA VEGA)
37008 SALAMANCA
TFNO-FAX: 923/215509

◆ **ASPAS**
MURO, 16, 2º E
47004 VALLADOLID
TFNO-FAX: 983/395308

CATALUÑA

FEDERACIÓN ACAPPS (FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES CATALANAS DE PADRES Y PERSONAS SORDAS)
PROVIDENCIA, 42, 4º, 2ª
08024 BARCELONA
TFNO: 93/2108627

◆ **ACAPPS**
PROVIDENCIA, 42, 4º, 2ª
08024 BARCELONA
TFNO: 93/2108627
TFNO-FAX: 93/2105530

◆ **ACAPPS-LLEIDA**
AFORES-CAMÍ DE VILASANA, 10
25230 MOLLERUSSA (LÉRIDA)
TFNO-FAX: 973/711737

CEUTA

◆ **ACEPAS**
MIRAMAR BAJO, 5, LOCAL 2
51002 CEUTA
TFNO-FAX: 956/505055

EXTREMADURA

▲ **FEDAPAS (FEDERACIÓN EXTREMEÑA DE DEFICIENTES AUDITIVOS, PADRES Y AMIGOS DEL SORDO)**
ANTONIO HERNÁNDEZ GIL, S/N.
06800 MÉRIDA (BADAJOZ)
TFNO: 924/301430
TFNO-FAX: 924/315063

◆ **ADABA**
AVDA. JOSÉ Mº ALCARAZ Y ALENDA, S/N. PASAJE.
06011 BADAJOZ
TFNO: 924/245629
TFNO-FAX: 924/242626

◆ **ASCAPAS**
CAÑADA REAL, 12, 1º F
10600 PLASENCIA (CÁCERES)
TFNO-FAX: 927/413504

GALICIA

◆ **ACOPROS**
PETUNIAS, 5, BAJO COMERCIAL DCHA-IZDA
15008 LA CORUÑA
TFNO: 981/134405
FAX: 981/295104

MADRID

▲ **FEMAPAS (FEDERACIÓN MADRILEÑA DE ASOCIACIONES DE PADRES Y AMIGOS DE LOS SORDOS)**
MARTÍNEZ IZQUIERDO, 80
28028 MADRID
TFNO-FAX: 91/3558964

◆ **ASOCIACIÓN ENTENDER Y HABLAR**
PEZ AUSTRAL, 15, BAJO C
28007 MADRID
TFNO-FAX: 91/5747671

◆ **ASPAS**
CONDE DE VILCHES, 4, LOCAL
28028 MADRID
TFNO: 91/7250745 - 91/7253145
FAX: 91/7266386

◆ **ANFAS FUENTELARREYNA**
RAMÓN GÓMEZ DE LA SERNA, 81
28035 MADRID
TFNO-FAX: 91/3861247

MURCIA

FASEN (FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PADRES CON HIJOS DEFICIENTES SENSORIALES)
RONDA EL FERROL, 6
30203 CARTAGENA (MURCIA)
TFNO: 968/523752
FAX: 968/123710

◆ **ASPANPAL**
NAVEGANTE JUAN FERNÁNDEZ, 3
30007 MURCIA
TFNO-FAX: 968/248392

◆ **APANDA**
RONDA EL FERROL, 6
30203 CARTAGENA (MURCIA)
TFNO: 968/523752
FAX: 968/123710

NAVARRA

◆ **ASOCIACION EUNATE**
TRAV. MONASTERIO DE IRACHE, 2
31011 PAMPLONA
TFNO-FAX: 948/261877

PAÍS VASCO

◆ **ASPASOR**
ARAGÓN, 11, BAJO
01003 VITORIA-GASTEIZ
TFNO-FAX: 945/287392

COMUNIDAD VALENCIANA

▲ **HELIX-VALENCIA (FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES POR LA INTEGRACIÓN DEL SORDO EN LA COMUNIDAD VALENCIANA)**
BARÓN DE CARNER, 48, LOCAL 5 G
46001 VALENCIA
TFNO: 96/3919463

◆ **APANAH**
AVDA. REINA VICTORIA, 5, BAJO
03600 ELDA (ALICANTE)
TFNO: 96/6980714
FAX: 96/6982249

◆ **APANAS**
AVDA. DE LA CONSTITUCIÓN, 42-44
03680 ASPE (ALICANTE)
TFNO-FAX-DTS: 96/5490077

◆ **ASPAS**
JACINTO BENAVENTE, 1, BAJO
12006 CASTELLÓN
TFNO: 964/056644
TFNO-FAX: 964/056645

◆ **ASPAS**
PORTAL DE VALLDIGNA, 5, 2ª
46003 VALENCIA
TFNO: 96/3925948
FAX: 96/3923126

◆ **BONAVENTURA-CV**
PORTAL DE VALLDIGNA, 5, 2ª
46003 VALENCIA
TFNO: 96/3919463

- *Asociaciones de Padres con Servicios SAAF de la Red de Atención y Apoyo a Familias – FIAPAS*
- *Asociaciones de Padres miembros de la Red de Intervención Logopédica – FIAPAS*
- ▲ *Asociaciones de Padres miembros de la Red de Inserción Laboral – FIAPAS*
- ◆ *Asociaciones de Padres con Servicios de Videoteca Subtitulada – FIAPAS*
- *Rehabilitación y/o Apoyo Escolar*

Reedición 2011 financiada por:



Fundación ONCE
para la Cooperación e Inclusión Social
de Personas con Discapacidad



Pantoja, 5 (Local) 28002 Madrid Tel.: 91 576 51 49 Telesor: 902 110 886
Fax: 91 576 57 46 Vtx. y Dts: 91 577 12 30 fiapas@fiapas.es www.fiapas.es