



Facultad de Educación

MASTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

La integración educativa del alumnado sordo
en Cantabria. Estudio de casos.

The educational integration of deaf students
in Cantabria. Case study.

Alumna: Laura Bilbao Gómez

Especialidad: Formación y Orientación Laboral (FOL)

Director: Javier Argos González

Curso académico: 2016-2017

Fecha: Junio 2017

“El problema de la discapacidad no descansa solamente en el daño de una función y sus efectos sobre nosotros individualmente, sino también, y lo que es más importante, en el terreno de nuestras relaciones con las personas “normales”.

(Paul Hunt)

A Daniella y Naia, mes petits Menrva

AGRADECIMIENTOS

A Amelia Minchero San Martín por tan interesantes visiones que han alumbrado y acompañado este trabajo desde sus inicios. A mi compañero Roge por compartir conmigo mis inquietudes con paciencia y admiración.

A Alberto Torres Briz por su apoyo e importantes aportaciones. A Emilio Ferreiro Lago por su indispensable colaboración y a Paola Ibáñez Ceballos por su valiosa ayuda.

A la Asociación de Sordos de Santander y Cantabria (ASSC) y a la Federación de Asociaciones de Personas Sordas de Cantabria (FESCAN) cuya colaboración ha resultado crucial para la realización de esta investigación. A los ILSES que han colaborado en el estudio, gracias por ser mis manos y mi voz.

A mi director Javier Argos González cuyas inquietudes e interrogantes avivaron y han cimentado este trabajo.

Mención especial merecen todas aquellas personas que desinteresadamente han participado de este estudio, aportando sus opiniones, ideas, pensamientos y experiencias, cuyos signos y palabras han servido de enriquecimiento para mí.



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Prenotanda	2
2. JUSTIFICACIÓN.....	4
2.1. Cambios en la educación	4
3. MARCO TEÓRICO	7
3.1. Antecedentes de influencia en la educación	7
3.2. Marco normativo	10
3.3. Reflexiones sobre el concepto de discapacidad	12
3.4. Dimensiones en torno a la sordera.....	18
4. CONTEXTUALIZACIÓN	21
4.1. Situación del alumnado sordo en Cantabria.....	25
5. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	28
6. PROCESO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	28
6.1. Estudio de casos	29
6.1.1. Metodología mixta	31
7. ANALISIS Y RESULTADOS.....	34
7.1. La disposición del aula.....	37
7.2. El desarrollo educativo.....	38
7.3. La interacción y comunicación	44
7.4. La metodología bilingüista.....	47
7.5. Recursos	48
7.6. Cambios en el ámbito educativo.....	49
7.7. La integración	50
7.8. Propuestas de mejora.....	52
7.9. Análisis de los cuestionarios.....	53
8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN (Reflexiones sobre posibles propuestas de mejora).....	59
- BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFIA	62
- Lista de siglas y abreviatura.....	64
- Anexos.....	65

RESUMEN

Este estudio de casos pretende acercarse al ámbito educativo con el fin de explorar descriptiva y analíticamente sobre la integración del alumnado sordo en Cantabria. Este se ha realizado desde una perspectiva deconstructivista con el fin de indagar sobre cómo concepciones erróneas en torno a la sordera y la discapacidad pueden influir en el entorno sociocultural y por ende educativo. Se ha basado en una metodología mixta que combina técnicas de investigación con enfoques cualitativos y cuantitativos, fundamentada en la recopilación de las impresiones y opiniones de profesionales, familiares y personas sordas. Por último, tras el análisis se reflexiona sobre la necesidad de solventar las dificultades y barreras detectadas para alcanzar una integración educativa real.

Palabras claves: Integración, desarrollo educativo, discapacidad, lengua de signos.

ABSTRACT

This case study aims to approach the educational field in order to explore descriptively and analytically about the integration of deaf students in Cantabria. It has been done from a deconstructivist perspective to investigate how misconceptions about deafness and disability can influence the sociocultural sphere and therefore educational environment. It has been based on a mixed or prismatic methodology that combines research techniques with qualitative and quantitative approaches based on the collection of the opinions and notions of professionals, relatives and deaf people. Finally, the analysis reflects on the need to solve the difficulties and barriers detected in order to achieve real integration.

Key words: Integration, educational development, disability, sign language.

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales acaecidos durante los últimos años conllevan a la adaptación del sistema educativo hacia modelos integradores o inclusivos que contemplen y acepten la diversidad como realidad intrínseca del alumnado. Esto da lugar a nuevos planteamientos que cuestionan un método educativo homogéneo y homogeneizador, que no refleje ni atienda las necesidades individuales y específicas de cada alumno y alumna. Como consecuencia, el aumento de itinerarios educativos más diferenciados y la búsqueda de un curriculum adaptado, se contemplan como principales ejes de discusión. Estos se proponen para dar respuesta a la diversidad, bajo un modelo de educación inclusivo y fundamentado en la igualdad, como uno de los retos y, a la vez, objetivos más importantes y necesarios para alcanzar y garantizar una educación de calidad.

Desde esta perspectiva la diversidad identifica y define a todos los alumnos y alumnas y por lo tanto, hace tambalear planteamientos educativos tradicionales erigidos sobre la diferencia de las minorías, como es el caso del alumnado sordo. Se trata de superar de este modo, estancas e insalvables definiciones negativas y en negativo, en torno a la diferencia, observada y estimada desde la categorización del denominado como deficiente o discapacitado, así como los discursos y representaciones sociales que se han generado en torno a dichas categorizaciones. Es empíricamente constatable los problemas y barreras cognitivas que rodean la educación del alumnado sordo. Las investigaciones al respecto ponen al descubierto las fisuras educativas de un sistema, cuya fundamentación preeminentemente oral (fonocentrista, Derrida, 1971) no responde a las necesidades reales del alumnado sordo. Así, el alto porcentaje de analfabetismo funcional¹, que se traduce en dificultades en el desarrollo de habilidades de lectoescritura y cálculo de forma eficiente², es una de las principales causas y consecuencias de esta

¹ El informe Gillot (1998) reveló que “El 80% de los sordos, hoy como hace un siglo, siguen siendo analfabetos funcionales, o sea, no comprenden la lengua que leen”. Citado por Gobierno Vasco (2013). *Acceso del alumnado con sordera al currículo de lenguas*, Vitoria: Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, p. 19. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones/innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100016c_Pub_EJ_sordera_secundaria_c.pdf [Consultado el 15/03/2017].

² Esto supone un serio problema para algunas personas sordas, pudiendo interferir en el desarrollo de actividades y funciones de la vida cotidiana, como por ejemplo, rellenar una solicitud para una oferta de empleo. Durante mi trabajo

incongruencia educativa. En este sentido es necesario observar y describir cuál es la situación actual del alumnado sordo en Cantabria, advirtiéndole su gran heterogeneidad (momento evolutivo de la afección auditiva, edad, nivel educativo, género, etc.), así como factores personales y/o sociales (ambiente familiar, escolar, social) que le afectan. Asimismo, deberíamos tener en cuenta las posibles barreras y/o posibilidades en torno a esta problemática³ destinados a obstaculizar o favorecer un entorno educativo inclusivo real. Parte de un interés por conocer cuál es la situación real del alumnado sordo dentro del marco educativo actual en Cantabria, para establecer posibles causas y generar procesos de reflexión que ahonden en la necesidad por readaptar un sistema educativo “deficitario”, más allá de adaptar al alumnado sordo, identificado como aquel que se categoriza y reconoce como “alumno con necesidades educativas especiales”. De modo que, este trabajo descriptivo, analítico y reflexivo, tiene como objetivo adentrarse en el sistema educativo para conocer, profundizar y desentrañar el funcionamiento de su engranaje desde el prisma de la integración. Debido a que se trata de un estudio de casos no se pretende la generalización de los resultados del mismo, sino un mayor conocimiento sobre éste, con el fin de constituir un acercamiento que suscite reflexiones en torno a las posibles necesidades de mejora.

1.1. Prenotanda

Antes de comenzar el desarrollo de este Trabajo Fin de Máster, es necesario aclarar determinadas deliberaciones que tienen que ver sobre cómo hemos abordado la cuestión aquí referida. El hecho de que hayamos escogido acercarnos y profundizar sobre la situación educativa de las personas sordas⁴ en Cantabria en la actualidad, tiene que ver con la observada y detectada necesidad por buscar las

en la Concejalía de Autonomía Personal (Ayuntamiento de Santander, 2015) yo misma fui testigo de esta presente problemática.

³ Definida como cuestión a abordar que no parte de consideraciones problematizadoras derivadas del perfil del alumnado, sino que contemple los problemas derivados de la inadaptación del sistema educativo hacia el educando no oralista.

⁴ Cabe destacar que existe una distinción entre las definiciones de sordo/a (s minúscula) y Sordo/a (S mayúscula). En el primero de los casos la s minúscula identifica la condición audiológica de la sordera entendida como discapacidad, mientras que la segunda hace referencia a la sordera como signo de identidad cultural, pertenecía a la comunidad Sorda y el hecho de compartir una lengua propia, la Lengua de Signos. Asimismo, la autora ha estimado referirse a personas sordas y no a personas con discapacidad auditiva o personas con diversidad funcional auditiva, según las observaciones realizadas en relación a la autodefinición o autoconcepto de las mismas.

posibles variables y/o factores que están influyendo en estos “vacíos educativos”, que generan analfabetismo funcional, bajo rendimiento, finalización temprana de los estudios, escasez de estudios superiores, etc. Obviamente estas casuísticas educativas pueden generar márgenes muy precarios en cuanto a la inserción laboral y a la igualdad de derechos y oportunidades, que conllevan toda una serie de condicionantes que perpetúan las desigualdades y no favorecen al desarrollo educativo y por ende, sociolaboral de las personas sordas. Según los últimos datos recogidos por el INE en la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD, 2008), el 2,17% de la población sorda en Cantabria no sabe leer ni escribir y el 27,4% tiene estudios primarios incompletos. El segmento más amplio lo constituye la categoría de estudios primarios o equivalentes, con casi la mitad del total, en concreto, el 43,5%⁵. Trataremos de abordar estas cuestiones no poniendo el énfasis en las “deficiencias” o “limitaciones” del alumnado sordo, sino en las deficiencias de un sistema educativo, prominentemente oral, no adaptado a este tipo de alumnado.

Por otro lado, es inevitable no discutir sobre la situación de las mujeres sordas desde esta perspectiva, ya que las discriminaciones y desigualdades se ven doblemente incrementadas. Por un lado, debido a las diferencias socioculturales (género) construidas sobre diferencias biológicas (sexo), y por otro, fundamentadas sobre la discapacidad “Entendida como una elaboración social de la minusvalía” (Iniesta, 2004, p. 8). Asimismo, cabe reconocer que desde una perspectiva (oyente) trataremos de abordar esta cuestión desde las miradas, signos y voces de personas sordas que son o han sido alumnos y alumnas, así como de familiares y/o profesionales relacionados con la temática a abordar, para evitar sesgos etnográficos que puedan salpicar su rigor académico y perpetúan análisis unilaterales y alejados de la realidad que las identifica. Parte de esta conceptualización el énfasis por subrayar la importancia de explorar, ahondar y analizar las cuestiones no sólo descriptivas (conductas, pautas de comportamiento, normas de actuación,

⁵ EDAD - dirigida a hogares. Porcentaje de personas con discapacidad según su nivel de estudios terminados por CCAA, grupos de discapacidad y sexo. Recuperado de

etc.), sino también estructurales, que se derivan de un ejercicio deconstructivo que profundice sobre los procesos de significación social y cultural, y sentido de identificación y pertenencia al grupo, que los constituye y refleja.

Por último, es necesario destacar que se trata de un trabajo microsociológico, cuya representatividad no parte de presupuestos cuantitativos, aún más su esencia holográfica se centra en la comprensión de “El significado de una experiencia” (Serrano, 1994. Citado por Álvarez y San Fabián, 2012) de personas que la definen y representan, mediante un estudio de casos. Asimismo, la falta de competencias y recursos, así como la limitación temporal son variables, que a pesar de afectar a este trabajo, tratan de ser compensadas con la colaboración de personas que de forma desinteresada han participado de esta investigación.

2. JUSTIFICACIÓN

Durante años aquellas personas no sujetas a la norma han sido injustamente tratadas como minoría, segregadas o incluso apartadas del sistema educativo normalizado. Este hecho nos obliga a cuestionarnos sobre la generación y reproducción de ámbitos desfavorables, que no han beneficiado a un desarrollo educativo en igualdad de condiciones para el alumnado sordo, más allá de otras cuestiones no menos relevantes y vinculadas en torno a su desarrollo laboral o social. Tras el paso de un modelo educativo excluyente a otro basado en la segregación (escuelas para sordos), la normalización influyó considerablemente en la generación de un modelo educativo inclusivo con no poca controversia en torno a la eficiencia educativa de un modelo oralista o bilingüe (integración de la lengua de signos). He ahí nuestro interés por indagar sobre la complejidad de la realidad educativa del alumnado sordo en Cantabria en la actualidad, para profundizar y reflexionar sobre los posibles factores que influyen en los problemas ya mencionados.

2.1. Cambios en la educación

Los cambios acaecidos en la actualidad inundan el panorama actual de procesos críticos de transformación, readaptación y reordenación sociocultural. Ob-

viamente el ámbito educativo no escapa a esta reformulación de los pilares que la sustentan. La educación se encuentra inmersa en este proceso de cambio permanente, donde los enfoques tradicionales, positivista y postmodernista, todavía conviven. De modo que, esta suerte de mimetismo afecta tanto a su estructura como a los contenidos, objetivos, necesidades, valores fundamentales, etc. así como a las expectativas y al propio escenario educativo. Una de las esferas más erosionadas y a la vez necesarias para poder conquistar la accesibilidad laboral en términos igualitarios para las personas sordas, es obviamente la educación.

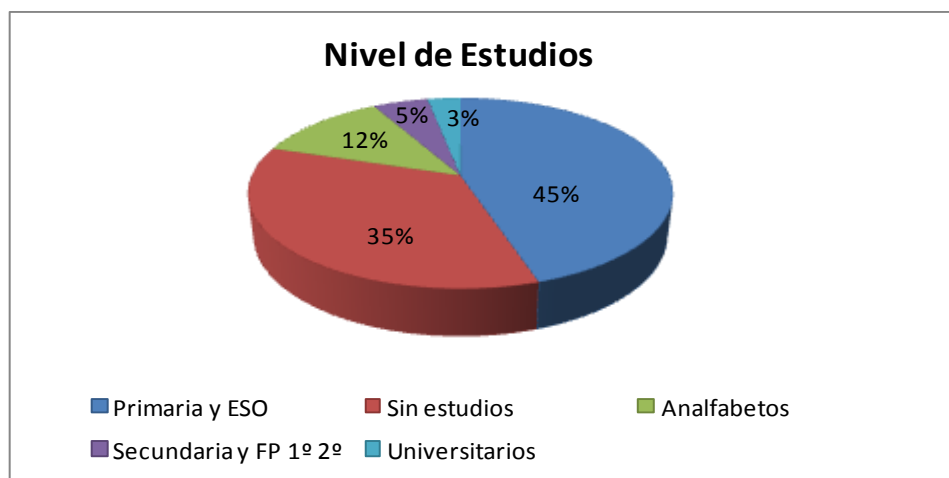


Figura I. Nivel de estudios. Elaboración propia. Fuente: Libro Blanco de la LSE. CNSE. (2008).

Es evidente que un déficit educativo interfiere negativamente en el desarrollo del resto de capacidades y aptitudes de las alumnas y alumnos sordos. Resulta esencial que la brecha educativa sea superada para lograr una mayor autonomía, mayor accesibilidad a estudios superiores (tan solo el 3% estudios universitarios, Figura I), y urgentemente, la superación del analfabetismo funcional, todavía presente entre gran parte de las personas sordas, que aunque hayan terminado estudios primarios lo sufren o tienen serias dificultades para comprender textos (Fuertes et Al., 2005, p. 46). Por otra parte, es latente la enorme desigualdad educativa entre las personas sordas y el resto, donde el “47% de las personas sordas mayores de 10 años no tiene estudios o son analfabetas” (INE 2000, CNSE 2003. Citado por Ferreiro y Aroca, 2008). Asimismo, solo el 5% tiene estudios Secundarios y FP 1º 2º. El porcentaje de personas sordas que tienen Primaria y la Educación Secunda-

ria Obligatoria no llega a la mitad de la población, en concreto el 45% frente al 35% que no tienen estudios (Figura I). Estos datos revelan la preocupante desigualdad que obviamente interfiere de forma negativa en el desarrollo educativo, salpicando otros ámbitos culturales, laborales y sociales de la población sorda, y por lo tanto, favoreciendo su exclusión sociocultural. El desempleo es una de las esferas más preocupantes, donde las tasas se doblan con respecto al resto de la población e incluso se triplican en el caso de las mujeres (Ferreiro y Aroca, 2008). Según el informe elaborado por el INE (Instituto Nacional de Estadística), *El Empleo de las Personas con Discapacidad* en 2013, la tasa de empleo era de un 24,3%, más de 32 puntos inferior a la del resto de la población activa (57,1%). Aunque las personas sordas son las que arrojan datos menos elevados frente a otro tipo de colectivos (intelectual: 27,5%) y presentan las mayores tasas de actividad (59,5%), todavía persiste un elevado índice de desempleo.

A nivel estatal cabe destacar la fluctuación legislativa hasta la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), destacando el esencial papel que por ejemplo, la Ley General de Educación (LGE, 1970) o la LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido (1978), han jugado para alcanzar una educación en igualdad. Asimismo, a mediados de los 80 la integración escolar comienza a aplicarse en los centros paulatinamente, tras la puesta en marcha del Programa de Integración (Ministerio de Educación) como respuesta al principio de normalización (Iniesta, 2004, p. 53). Por otra parte, prevalece una clara diferencia entre las diversas comunidades autónomas a la hora de implementar medidas que favorezcan a la educación del alumnado sordo. Como ejemplo, recientemente en Cataluña a través de Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, se contempló que los centros podrán ofrecer asignaturas en educación Primaria relacionadas con el aprendizaje de la LSE (en adelante, Lengua de Signos Española) y la LSC (Lengua de Signos Catalana) (CNSE, 2014). Hay que tener en cuenta que tampoco hay unanimidad en torno a las medidas a implementar entre las diversas instituciones educativas. En Cantabria no existen centros de educación Primaria donde se contemple el aprendizaje de la LSE como lengua vehicular, ni el servicio del

ILSE (en adelante, intérprete de LSE), presente en Secundaria, Bachillerato y FP. Sin embargo, sí existe la figura del especialista en Lengua de Signos Española⁶ a petición del centro y la familia, gracias al convenio de colaboración entre FESCAN y la Conserjería de Educación. Desde el ámbito universitario, como por ejemplo, la Universidad de Cantabria (UNICAN) a través del SOUCAN (Sistema de Orientación de la Universidad de Cantabria) se desarrollan diversas acciones y programas en favor de la igualdad de oportunidades en la Educación Superior. Entre estos, están el Programa de Normalización, Información sobre Adaptaciones de Acceso y Curriculares, el Observatorio de Accesibilidad y el Banco de Recursos. Por otra parte, la UNED ha diseñado junto con el Centro de Medios Audiovisuales (CE-MAV) un plan para la subtitulación de los materiales audiovisuales, con el objetivo de favorecer la accesibilidad del contenido académico y recursos didácticos⁷. Asimismo, la UNED cuenta desde 2008 con UNIDIS (Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad), que en los últimos años ha detectado un incremento de personas con discapacidad entre su alumnado, especialmente a distancia⁸. Durante los últimos años es constatable el incremento de la implantación de TIC, recursos técnicos, adaptación de materiales, servicios, etc. para favorecer la educación del alumnado con discapacidad en general, y la del alumnado sordo en concreto. Sin embargo, cabe cuestionarse si mediante estas medidas y cambios se cubren las necesidades del alumnado sordo para alcanzar una educación de calidad habida cuenta de los problemas ya indicados.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Antecedentes de influencia en la educación

Es constatable que a lo largo de los años se ha producido un cambio considerable teniendo en cuenta el paso desde la tradicional visión religiosa caritativa

⁶ El especialista tiene como ámbitos de trabajo educativos desde Infantil hasta estudios universitarios. “Este profesional asume funciones de orientación y atención a familias, apoyo a alumnado en el acceso al currículo a través de la lengua de signos española, constituirse en referente para estos alumnos y alumnas como persona sorda adulta y contribuir así al desarrollo afectivo y social con una construcción realista de su identidad como persona sorda, formación en lengua de signos española”, tanto al alumnado sordo como oyente (carácter optativo), al equipo docente, etc. (CNLSE, 2015, p. 15).

⁷ También han incorporado “lazo de inducción (bucle magnético) y la adquisición de equipos para realizar subtitulado en directo”. UNIDIS (2009). *Estudio de necesidades de estudiantes sordos y con discapacidad auditiva de la UNED*, p. 1.

⁸ Web UNED. [Consultado el 07/03/2017].

del deficiente, a una perspectiva médico patológica, rehabilitadora, del denominado como enfermo o minusválido para desembocar actualmente en el modelo sociocultural. A partir del mismo se toma en consideración a la propia sociedad como fuente de barreras, prejuicios y estereotipos que estimulan y perpetúan la exclusión social de las personas socialmente reconocidas como personas con discapacidad auditiva (o diversidad funcional auditiva) o personas sordas (Figura II)⁹.

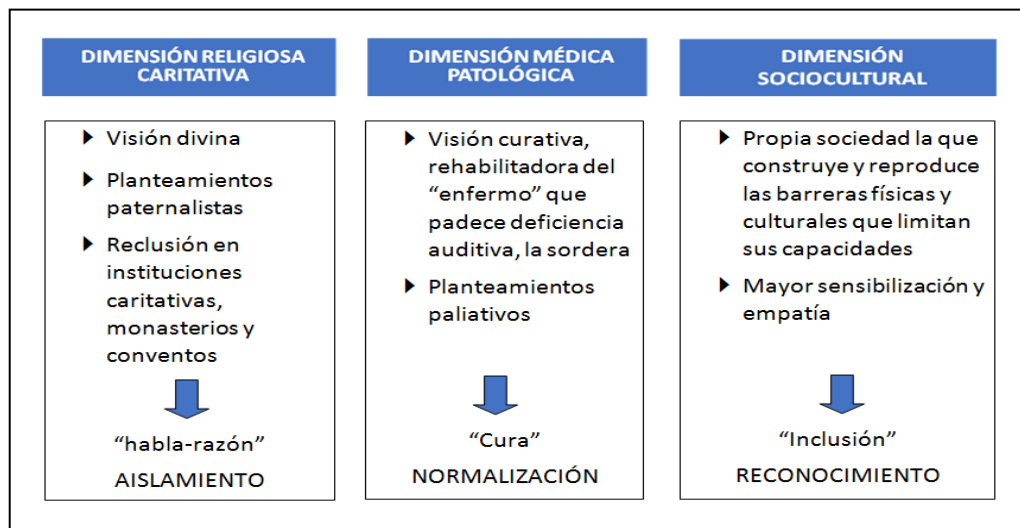


Figura II. Esquema dimensiones. Elaboración propia.

En términos generales, aunque en la actualidad la perspectiva inclusiva ha favorecido considerablemente a la percepción, representación y tratamiento de la discapacidad, es evidente que aún hoy prevalecen ciertos resquicios asistencialistas o basados en la paliación, presentes todavía en el ámbito educativo. Asimismo, la dimensión educativa de las personas sordas ha ido sufriendo cambios análogos, referida en un primer momento a la exclusión. Antiguamente no se reconocían a las personas sordas (sordo-mudos) como capacitadas para aprender y educarse, al considerar que no podían hablar (razón), ni tampoco se las reconocía el ejercicio de sus derechos. Por ejemplo, no podían heredar, "Para gozar de derechos hereditarios plenos tanto el hecho de ser mujer como la discapacidad auditiva y oral constituían barreras imposibles de franquear" (Quintanilla, 1988. Citado por Calvo, 2003, p. 115). Sin duda, cabe reflexionar sobre las serias dificultades que tenían que afrontar las mujeres sordas, doblemente discriminadas por razón de

⁹ Escueta revisión histórica desde principios del siglo XVI en España hasta la actualidad.

género y de discapacidad. Posteriormente la perspectiva “rehabilitadora” del denominado enfermo se encaminó hacia la normalización (cura) del no-normal, dando lugar al surgimiento de la educación para sordos (XVI-XVII). Paulatinamente darán paso al nacimiento de las escuelas de educación especial (finales s. XIX¹⁰), hasta la presente integración o inclusión del alumnado sordo en la educación ordinaria desde mediados de los 80, como paso de la educación específica o especial, a una efectiva para todos y todas. Hay que señalar que todavía hoy existen los colegios específicos para niños o niñas sordas aunque minoritariamente, conviviendo con colegios de integración¹¹.

La dicotomía entre la metodología educativa oralista (monóloga) que aboga por la rehabilitación logopédica del alumno/a a través de la lengua oral, frente al uso de la lengua de signos, ha provocado desde siempre una ferviente controversia. Tras el Congreso de Milán (1880) el paradigma oralista cobró fuerza y se prohibió el uso de signos entre las personas sordas en las escuelas (proceso de desmutización). Este se proclamaría como un válido método para la enseñanza. Sin embargo, durante la primera mitad de los años 80 el modelo bilingüista-bicultural será cada vez más adoptado mundialmente, reconociendo el valor pedagógico de la lengua de signos como lengua vehicular de la enseñanza en sintonía con la lengua oral oficial de cada país, extendiéndose a nuestro país en la primera mitad de la década de los 90 (Ferreiro y Aroca, 2008). A finales de los 90 “La CNSE redactó un manifiesto a través del que reclamaba la inclusión de la LSE en el sistema educativo como disciplina idiomática complementaria. Así fomentaría el bilingüismo para favorecer la inclusión de las personas sordas en la sociedad” (Castelló, 1998, p. 666). De este modo, en la actualidad se contempla la diversidad del alumnado sordo como condición y no condicionante, para evitar estancas y homogeneizadoras perspectivas educativas que no favorezcan su desarrollo. La introducción de la Lengua de Signos Española en el sistema educativo ordinario a

¹⁰ Aunque se contemplan los inicios de la educación especial (EE) a finales del s. XVIII e inicios del XIX, es a finales del s. XIX cuando la educación especial comenzará a afianzarse a través de la aplicación formal de la LGE (1970).

¹¹ Aquellos colegios que están más especializados se les conoce como “colegios de integración preferentes de sordos”

través de proyectos educativos bilingües-biculturales, es sin duda un gran cambio. Hoy en día, las metodologías oralistas y bilingüistas educativas todavía conviven.

Para profundizar sobre la educación de las personas sordas es inevitable reflexionar sobre los conceptos de discapacidad y sordera desde el punto de sociocultural. Asimismo, se desglosarán brevemente a continuación los episodios normativos relacionados más destacables.

3.2. Marco normativo

A continuación consideramos necesario señalar los principales episodios legislativos que a nivel normativo han influido en el devenir histórico o influyen actualmente en la esfera educativa y social de las personas sordas y su integración.

A nivel Internacional cabe destacar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2007), que constituyó el primer instrumento ratificador de los derechos de las personas con discapacidad en el siglo XXI. En el Art. 24, apartado 1 se “reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación (...) sin discriminación y sobre la base de la igualdad”. Se dispuso también (apartado 2.b) que los estados constituyentes “aseguraran que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad”¹². Asimismo, en el apartado 3 se establece que los estados partes adoptarán las medidas pertinentes para “facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas” (subapartado b) y “asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social”¹³ (subapartado c). También se establece que para hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad, “los Estados Partes adoptarán las

¹² Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf> [Consultado el 03/06/2017].

¹³ *Ibidem*.

medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos” (Art. 4). La Convención supondrá un paso crucial en el cambio de enfoque de las políticas sobre discapacidad basada en los derechos humanos, dejando atrás la perspectiva asistencialista. Huelga mencionar que la Convención también supuso un cambio de perspectiva hacía la discapacidad y la percepción de las personas así definidas socialmente. A nivel nacional, podemos destacar:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Ley General de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Inclusión Social o Ley General de la Discapacidad (LGD). Aprobada por Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre.
- Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación de la normativa española a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Real Decreto 921/2010, de 16 de julio, por el que se modifica el Estatuto del Real Patronato sobre Discapacidad aprobado por el Real Decreto 946/2001, de 3 de agosto, para regular el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley 13/1983, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI).
- Ley 14/1970, de 6 de agosto General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).

Regionalmente se presentan muchas diferencias entre las diversas comunidades autónomas. En Cantabria no existe normativa específica que regule la aplicación de la LSE a nivel autonómico como en la gran mayoría de CCAA, a diferencia de Cataluña (Ley 17/2010, de 3 de junio) o Andalucía (Ley 11/2011, de 5 de diciembre). Cabe cuestionarnos si las leyes favorecen o no el cambio de percepción y actitud hacia las personas con discapacidad y mejoran el sistema educativo. Según un estudio elaborado por el CIS (2007) sobre discriminaciones y su percepción, la mayoría de los encuestados/as, en concreto el 38,3%, opinaron que *dictar leyes* es más eficaz para *garantizar la integración plena de las personas con discapacidad*, frente al 31,4%, que opinó que son las campañas de sensibilización las más eficaces¹⁴. Un entorno sociocultural crítico y una mayor sensibilización construyen desde nuestro punto de vista, el escenario necesario para que las propuestas normativas tengan un reflejo real en la vida cotidiana.

3.3. Reflexiones sobre el concepto de discapacidad

Los diversos modos de definir y conceptualizar a lo largo de la historia la ahora denominada discapacidad o diversidad funcional, constituyen un reflejo de cómo la percepción social ha ido asimismo modificándose.

1093	INDULTO Y AMNISTÍA (I)	02-01-1976	VER
1091	FORMA DE VIDA Y OPINIONES DE LOS MÉDICOS	01-02-1976	VER
1090	MINUSVÁLIDOS	01-08-1976	VER
1087	EVOLUCIÓN DE LA FAMILIA ESPAÑOLA	01-05-1976	VER
1086	CUESTIONES DE ACTUALIDAD. ENERO 1976	09-01-1976	VER

IMAGEN I

Conceptos como minusválido o deficiente implican una valoración negativa y en negativo de lo que es válido y eficiente (capitalismo), es decir, útil (productivo) y legítimo y en última instancia normal, o más bien, deberíamos decir normalizado. Como ejemplo, el CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) realizó en 1976 un pionero estudio de ámbito nacional sobre la situación y percepción de la discapacidad en España. El propio título del estudio, “*Minusválidos*”, mostraba el modo en que se definía y categorizaba en clave negativa a estas personas (círculo rojo-

¹⁴ Cabe detallar que el 20,9% de los y las participantes opinaron que ambas, es decir, las campañas de sensibilización y dictar leyes como eficaces. Disponible en: <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp> [Consultado el 07/03/2017].

IMAGEN I¹⁵). Etimológicamente este concepto proviene del latín y se traduce como “menos válido”, que sin embargo, ha sido y sigue siendo referido en la esfera mediática y pública en nuestro entorno (IMAGEN II)¹⁶. Asimismo, el uso por parte de los propios investigadores e investigadoras de dicho estudio de categorizaciones “Como “subnormales”, “retrasados”, “paralíticos”, “minusválidos” o “locos” ponen de manifiesto la pervivencia de conceptos y términos que denotan el grado de segregación y de exclusión al que estaban sujetas las personas con discapacidad” (Barriga, 2008, p. 33). De modo que eran habituales por aquel entonces, conceptos que sin embargo, se pueden considerar actualmente como peyorativos y re-
criminales públicamente, pero que no han desaparecido por completo.

Años después, en 2007 el CIS elaboró otro estudio sobre *discriminaciones y su percepción*. El término discapacitado es recurrentemente utilizado (rojo - IMAGEN III)¹⁷. En la sexta cuestión de dicho estudio se pregunta el grado de acuerdo o desacuerdo en referencia a una serie de afirmaciones, entre estas, “la mayoría de la gente evita relacionarse con gente discapacitada”. Por otra parte, recientemente, en 2013 elaboraron una nueva encuesta (*Percepción de la discriminación en España*)¹⁸ sobre la percepción de la discriminación y esta vez utilizó ítems como tener “una discapacidad física, psíquica o sensorial”, lo que se puede interpretar como una mayor sensibilización social y corrección conceptual de las “categorizaciones” hacia las personas con



¹⁵ Fuente: Banco de datos del CIS. Elaboración propia.

¹⁶ Fotografía realizada por la autora en los aseos de un Centro Comercial (Valle Real) en Santander, Cantabria (6/05/2015). El término minusválido continúa presente en el entorno social por lo que todavía se pueden encontrar letreros informativos que hacen referencia a este concepto.

¹⁷ Captura de pantalla realizada por la autora de los resultados del estudio. Disponible en: <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp> [Consultado el 08/03/2017].

¹⁸ Disponible en: http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14115

discapacidad¹⁹. No se trata aquí de que recaiga la responsabilidad de este tipo de terminología en las instituciones, investigaciones o medios de comunicación, sino de reflexionar sobre la construcción del significado en relación a este tipo de conceptualizaciones sociales. Es decir, no es tan necesario averiguar el significado de este tipo de terminología, sino entender por qué le otorgamos tal significado. Cuestionarnos sobre cómo este tipo de conceptos que circulan y se legitiman en sociedad, favorecen a una percepción errónea, desigualitaria, discriminatoria y excluyente.

Por otra parte, en Reino Unido, con el término *disabled people* (personas discapacitadas) se contempla una visión condicionante que implica también al entorno social como parte activa en la “discapacitación” de las personas, produciendo y/o reproduciendo las barreras físicas y culturales que limitan las capacidades. Podríamos decir que abarca una visión más reivindicativa, “As Morris (1993a: x) puts it, the term “disabled people” has political power because it places “emphasis

PREGUNTA 3
Ud., personalmente, ¿diría que le tiene mucha simpatía, bastante, poca o ninguna simpatía a estos grupos de personas?

	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	Indiferente	N.S.	N.C.	(N)
Jóvenes	40.2	49.1	7.0	0.7	1.8	0.8	0.8	(2487)
Inmigrantes	11.7	48.3	28.3	4.7	6.4	1.5	1.1	(2487)
Homosexuales (gays y lesbianas)	14.7	44.7	16.5	8.3	13.5	1.5	0.9	(2487)
Gitanos	7.5	29.4	37.1	14.8	8.9	1.7	0.8	(2487)
Personas de religión musulmana	7.2	30.6	31.0	14.8	11.1	4.0	1.3	(2487)
Personas mayores	48.0	46.8	2.3	0.4	1.6	0.5	0.4	(2487)
Discapacitados	46.7	47.7	1.8	0.5	1.9	0.9	0.4	(2487)
Personas sin hogar	31.1	50.4	9.5	1.8	3.7	2.5	1.0	(2487)

IMAGEN III

on how society oppresses people with a whole range of impairments”²⁰ (Gleeson, 1998, p. 9). De modo que este concepto va más allá de la versión individualista de la *persona con discapacidad*, cuyo atributo particular (afección, insuficiencia, deficiencia) la limita. En contraste, en España *persona discapacitada* se percibe menos

adecuada, ya que se considera que dicha atribución engloba y define a la persona por encima de su identidad. La conocida como «ley de dependencia»²¹ también influyó en el modo en que se percibía y percibe la discapacidad como incapacidad, promoviendo una visión asistencialista, cuando sin embargo, se reclama insisten-

¹⁹ Extracto perteneciente a material inédito de la comunicación realizada por la autora, La invisibilización social de las personas sordas. *En Sociedades en constante cambio: realidad social y reto científico: X Congreso Vasco de Sociología y Ciencia Política*, 2015.

²⁰ «Como Morris expone, el término “personas discapacitadas” posee poder político porque pone énfasis en cómo la sociedad oprime a la gente con toda una serie de impedimentos».

²¹ Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de *Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia* de España.

temente la independencia y autonomía de estas personas. Asimismo, las gradaciones de dicha incapacidad o dependencia (moderada, severa, gran dependencia), reproducen el modelo médico que retrababa tradicionalmente la discapacidad física como invalidez (parcial, total, absoluta, gran invalidez), perpetuando de este modo la construcción performativa que reduce y estigmatiza a estas personas²². Por mucho que acuñemos nuevos términos como discapacidad o diversidad funcional, de nada servirán si seguimos hablando de padecimientos o términos impregnados cultural y simbólicamente por la idea del anverso, polarizada negativamente podríamos decir, de los cuales no están exentos los textos académicos, aún con la mejor de las intenciones. Como ejemplos²³:

“Así en una sociedad democrática, a la cual pertenece nuestra escuela, de derechos y deberes, educar para el pluralismo supone educar desde la igualdad, en el respeto del otro, del que es diferente, de quienes proceden de otra cultura, hablan otra lengua, practican otra o ninguna religión, **padecen** una discapacidad física o psíquica”. (Sanahuja, 1998, p. 553).

“Porque lo diverso no solo hace referencia a las diferencias de raza, de cultura entre poblaciones, de tradiciones y creencias muy diversas, así como tampoco a grupos que presentan **deficiencias** físicas o psíquicas”. (Malaguzzi, 1987. Citado por Forteza, 1998, p. 563).

“Este trabajo es una investigación de la información más relevante que se ha publicado en la revista FIAPAS desde... acerca de la **deficiencia** auditiva y la integración escolar”. (Castelló, 1998, p. 665).

Términos que implican interpretaciones asistencialistas o patológicas, denotan una visión compasiva o clínica de la discapacidad, observando un problema físico, mental o sensorial y no contemplando el entorno social. Desde esta perspectiva se

²² Extracto perteneciente a material inédito de la comunicación realizada por la autora, La invisibilización social de las personas sordas. *En Sociedades en constante cambio: realidad social y reto científico: X Congreso Vasco de Sociología y Ciencia Política*, 2015.

²³ Disponibles en Pérez, R. (Coord.) (1998). *Educación y diversidad: XV Jornadas nacionales de universidad y educación especial* (1ª ed.). Oviedo: Universidad de Oviedo.

erige lo que es/significa saludable (normal), frente a lo que no lo representa (anormal, lo que no es/significa la norma estandarizada). El uso de términos que connotativamente inducen a la búsqueda de una cura, una paliación del problema que la persona padece o sufre, favorecerían y favorecen aún hoy, a una perspectiva errónea y no favorecedora. Como advertíamos, con el propuesto posteriormente como modelo sociocultural, se contempló una nueva perspectiva no unidireccional, que fuese más allá de la singularidad del reconocido como individuo con discapacidad, para recaer en el papel que el entorno juega en una percepción equívoca, homogeneizadora y en ocasiones excluyente. Sin embargo, prevalece en cierto sentido la percepción de la “necesidad” del re-conocido como incapacitado (visión asistencialista), tratando de facilitarle los medios para que desarrolle su vida con normalidad (accesibilidad universal).

Por otra parte, el término “diversidad funcional” propuesto por el Foro de vida Independiente²⁴, trata de romper con el término discapacidad, proponiendo un punto de vista más conciliador. Proponen esta terminología para reflejar la diversidad funcional (física, visual, auditiva, etc.), que no redunde únicamente en la propia persona como causa/efecto (culpable) del “problema” o en la sociedad como causante de éste, prevaleciendo una visión supeditada a la inferioridad del que carece de dicha “normalidad”, sino que alcance un punto intermedio. Se basa en que se superen los conceptos peyorativos, negativos (anteriormente mencionados), para recaer en una visión inclusiva en el que las personas funcionan “De manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad” (Romanach y Lobato, 2005, p. 4). Pero también es necesario señalar que esta nueva nominación “Se opera exactamente en la misma elusión en la que incurren los modelos médico y social; eludiendo la cuestión de las capacidades para centrarse en la diferencia en cuanto a funcionalidad, el presupuesto naturalizado y normativo del organismo humano, del cuerpo, permanece incuestionado” (Rodríguez y Ferreira, 2006, p 291). Cabe deducir y cuestionarse entonces si estas cuestiones reflejan en cierto modo, los cambios socioculturales que a la vez generan nuevos conceptos y términos en

²⁴ Al respecto consultar Web del Foro de Vida Independiente.

torno a la denominada como discapacidad o diversidad funcional, o si están variaciones obedecen a necesidades definitorias que desde la mirada del capacitado, del vidente, del oyente, del “normal” se asientan en la construcción y reproducción de significados. El contexto social determina en gran medida la “normalización” de dichas definiciones sobre la discapacidad o diversidad funcional, que difieren según las variadas culturas y ordenaciones geográficas²⁵, pero que sin embargo, se antojan en ocasiones universales, homogeneizando y confinando a la abstracción al conjunto de diversidades. Aunque en la actualidad haya una mayor visibilidad de la discapacidad, a la que se refieren habitualmente los medios de comunicación de índole informativa o principalmente documental, la escasa representación de estas personas en el resto de mass media perpetúa su exclusión y no fomenta una mayor visibilización y conocimiento. En el contenido televisivo (series, películas, tv shows, concursos, etc.), publicitario (no se representan como potenciales consumidores) o cinematográfico, apenas se representa a estas personas, o se hace según caducos estereotipos que reproducen y perpetúan una visión errónea y negativa (el perturbado, el criminal, el débil, el raro, etc.). Aunque la labor de la opinión pública empujada por asociaciones y entidades representativas de las personas con discapacidad, haya sido crucial para una mayor representación y conocimiento de la heterogeneidad del colectivo, la inclusión no debe basarse únicamente en la búsqueda de la sensibilización social²⁶.

La eliminación no solo de barreras físicas, sino también simbólicas, culturales, y en definitiva, relacionales que promueven la “normalización” e inclusión de las denominadas personas con discapacidad o diversidad funcional, no profundiza en cómo se construyen, estandarizan y naturalizan tales estimaciones de lo “anormal”, enraizadas en polarizaciones médicas del cuerpo. De modo que, eliminando un escalón y construyendo una rampa, adaptando un ascensor, incluyendo una placa en braille o incorporando un Intérprete de Lengua de Signos Española en un

²⁵ Gleeson (1999) abordó un enfoque histórico-geográfico para explorar la conceptualización y construcción social de la discapacidad en las sociedades occidentales.

²⁶ Extracto perteneciente a material inédito de la comunicación realizada por la autora, La invisibilización social de las personas sordas. *En Sociedades en constante cambio: realidad social y reto científico: X Congreso Vasco de Sociología y Ciencia Política*, 2015.

programa de televisión, no desaparecen automáticamente las barreras sociales. Es decir, son medidas necesarias y no se valora aquí su importancia por inequívoca, sino que las estereotipaciones, percepciones y representaciones sociales constituyen aún si cabe, barreras simbólicas en ocasiones mucho más difíciles de superar. Estereotipaciones, representaciones y percepciones que pueden recaer en prejuicios y repercutir en cómo se desarrollan las interacciones sociales de la vida cotidiana, y por ende, dentro de la esfera educativa. De aquí este latente interés por realizar un ejercicio descriptivo, analítico, deconstructivo y reflexivo, que no solo trate de investigar cuál es la situación del alumnado sordo en la actualidad en Cantabria, sino profundizar en su contextualización. Indagando así sobre el modo en que se asocian conceptos, ideas o representaciones a valores culturales aceptados y reproducidos socialmente (encuadre simbólico), que trascienden a las interacciones del entorno educativo.

3.4. Dimensiones en torno a la sordera

Como se advertía, postulados asistencialistas ya sea mediante propuestas del modelo medico-rehabilitador, como vestigios aún presentes en el sociocultural, han abordado la denominada sordera desde planteamientos clínicos, más propios de la medicina o la psicología, que han contribuido durante años a definir qué era y cómo se debía afrontar paliativamente. Dichos planteamientos se centraban bien en curar la deficiencia fisiológica, pérdida del sentido del oído, o bien, en paliar las secuelas psicológicas de tal pérdida. Como resultado, la investigación sociológica ha delegado en cierta medida su responsabilidad (contribución no meramente académica y sujeta a la investigación, sino también social), en diagnósticos y soluciones curativas, que han favorecido a su no observación como singularidad de un colectivo que forma parte de la sociedad, y que “No ha encontrado un «eco académico» en la disciplina sociológica en nuestro país, a diferencia de lo que sucede, por ejemplo, en Gran Bretaña o Estados Unidos” (Ferreira, 2008, p. 143).

Este tipo de planteamientos se han centrado en la eliminación de barreras de carácter fisiológico o físico. Sin embargo, se debían haber afrontado aún con mayor insistencia las culturales, tratando de profundizar en cómo se construyen

simbólicamente barreras, prejuicios o estereotipos que perpetúan el desconocimiento y la exclusión social. Tal visión reificada²⁷ de la sordera como hecho patológico, aporta no pocas dificultades a la hora de deconstruir teóricamente este concepto sociocultural.

Las representaciones visuales, textuales así como los estereotipos que rodean la *identidad social virtual* (Goffman, 2006), repercuten en la percepción social y correlativa discriminación y/o exclusión de las personas sordas. Desde este punto de vista se plantea que desde, y en sociedad, se construye y legitima una visión de la sordera como enfermedad/discapacidad²⁸, que homogeniza y relega al desconocimiento de las personas sordas. La sociedad construye cultural y simbólicamente la denominada sordera por medio de representaciones cuya particularidad física, sensorial o mental son confinadas a la anormalidad. Sin embargo, debemos tener muy presente que “lo anormal es una cuestión de percepción, el estigma se encuentra en el ojo del que observa”²⁹.

Aprehendemos del funcionamiento de nuestro mundo arraigando un sistema de percepción individual, que asienta el sentido de la sociedad, donde las polarizaciones entre el bien y el mal, lo bello y lo feo, entrañan postulados entre lo deseable y lo desterrable. Como señalaba Goffman, “La palabra “estigma” define un atributo que implica un profundo descredito. [...] no todos los atributos se cuestionan, sino sólo los que destacan con respecto al estereotipo que tenemos de lo que debería ser una especie de individuos” (Goffman, 2009, p. 13). Dicho estigma parte de una diferencia que deriva en el desconocimiento y la discriminación social, al desafiar nuestras convenciones tacitas en torno a qué entendemos por normal.

²⁷ Sobre reificación: “Aprehensión de los productos de la actividad humana como si fueran algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultados de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina. (...) El mundo reificado es, por definición, un mundo deshumanizado, que el hombre experimenta como factible, como un opus alineum sobre el cual, no ejerce un control mejor que el de opus proprium de su propia actividad productiva. La reificación puede describirse como un paso extremo en el proceso de la objetivación, por el que el mundo objetivado pierde su comprehensibilidad como empresa humana y queda fijado como facticidad inerte, no humana y no *humanizable*” (Berger, P. & Luckmann, T., 1997, p. 114-115).

²⁸ Considerando la discapacidad como hecho social, abordando la perspectiva relacional con el entorno.

²⁹ La fotógrafa Diane Arbus mostrará lo que Goffman ve y analiza. En Corbin, A. y Courtine, JJ. (2005). *Historia del cuerpo*, vol. III, Madrid: Taurus, p. 252.

El doce de octubre de 1989, en una Corte de justicia de los Estados Unidos, un indio mexteco fue considerado retardado mental (“mentally retarded”) porque no hablaba correctamente la lengua castellana. Ladislao Pastrana mexicano de Oaxaca, bracero ilegal en los campos de California, iba a ser encerrado de por vida en un asilo público. Pastrana no se entendía con la intérprete española y el psicólogo diagnóstico un claro déficit intelectual. Finalmente, los antropólogos aclararon la situación: Pastrana se expresaba perfectamente en su lengua, la lengua mixteca, que hablan los indios herederos de una alta cultura que tiene más de dos mil años de antigüedad. (Galeano, 1992. Citado por Skilar, 1997).

Cerca de veinticinco años después, en 2014, un médico me relataría una anécdota que me recordaría este episodio. Un hombre estaba andando solo por una autovía y no tenía documentación. La guardia civil lo traslada al hospital Marqués de Valdecilla (Santander) porque no pueden identificarle ni comunicarse con él con normalidad, sospechando que tiene algún tipo de problema de salud o enfermedad mental. No logran averiguar quién es o qué le ocurre tras varios días. Finalmente, una mujer acudiría a la policía para denunciar la desaparición de su pareja, de nacionalidad polaca y sordo desde su infancia³⁰.

Es evidente que aún actualmente persiste en la sociedad una visión sobre la sordera mitificada erróneamente. De forma análoga “En muchas ocasiones, los posicionamientos socioeducativos hacia las personas sordas están muy mediatizados por las concepciones y las creencias que se tienen sobre la sordera (...) deriva en un claro escoramiento de la respuesta socioeducativa hacia planteamientos exclusivamente rehabilitadores y normalizadores” (Acosta, 2003, p. 179). Perspectivas audiológicas más fundamentadas en concebir la sordera como deficiencia, propias de la dimensión medico patológica o alentadas por la psicología han constituido el paradigma dominante en la educación del alumnado sordo. Por el contrario, hoy en día, la perspectiva sociocultural de la sordera, ratifica la no consideración de ésta como déficit, sino como condición (diversidad). De este modo, la considera-

³⁰ Extracto perteneciente a material inédito de la comunicación realizada por la autora, La invisibilización social de las personas sordas. *En Sociedades en constante cambio: realidad social y reto científico: X Congreso Vasco de Sociología y Ciencia Política*, 2015.

ción clínica de la sordera susceptible de cura o mejora sujeta a la norma (entendiendo la normalización de la mayoría dominante, modelo educativo oralista), choca con la consideración sociocultural que rehúye la anormalidad y entiende la sordera como condición natural (modelo educativo bilingüe).

4. CONTEXTUALIZACIÓN

En paralelo a las variantes normativas que regulan el sistema educativo estatal, las diversas comunidades autónomas cuentan asimismo con cierta autonomía para regular su propio sistema educativo y responder así a las propias necesidades realizando los cambios que consideren. De igual modo, los centros y por supuesto el profesorado, pueden en este sentido, actuar o verse condicionados según qué paradigma sustente el modelo educativo (filosofía del centro). Es decir, aquellos centros y personal docente que entienda la diversidad no en clave de deficiencias individuales, sino teniendo en cuenta las condiciones ambientales por ejemplo, tendrán una postura más acertada hacia el alumnado sordo. En la CCAA de Cantabria la diversidad tomó forma legislativa hace más de diez años a través del Decreto 98/2005 de 18 de enero, de ordenación de atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria³¹. Las posteriores reformas y propuestas legislativas han ido consolidando el principio de la diversidad hasta la actual LOMCE (2013). Sin embargo, aunque sobre el papel estas nuevas órdenes y reglamentaciones tomen cuerpo, no siempre supone que dichas medidas tengan un reflejo real.

Según los datos de la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD) realizada por el INE en 2008, en Cantabria había un total de 37.500 personas con discapacidad reconocidas, lo que supone un 7% de la población de la región. Más de la mitad son mujeres, en concreto alrededor del 61,9%, frente al 38,1% de hombres. Paralelamente los datos elaborados por la Base estatal del IMSERSO que recogen el conjunto de personas con valoración del grado de discapacidad reconocido mayor o igual al 33%, muestran que el porcentaje de la población total de la región a 31 de diciembre de 2014, es muy simi-

lar, un 7,1% (42.240 personas)³². En relación a las personas con discapacidad según tipo en Cantabria, en 2004 las alteraciones del sistema auditivo suponían el 2,1% del total (cerca del 47% mujeres y 53% hombres)³³. En relación al ámbito laboral, según los datos de la EDAD (INE, 2008), había en total de 900 personas reconocidas con discapacidad auditiva de 16 a 64 años de edad en Cantabria que estaban trabajando³⁴, en términos porcentuales, el 41,23% frente al 54,97% que estaban percibiendo una pensión contributiva o no contributiva. Por otra parte, los porcentajes por razón de sexo eran muy similares, así, el 40,84% de hombres estaba trabajando frente al 42,13% de las mujeres. Sin embargo, en cuanto a la percepción de una prestación contributiva o no, nos encontramos que el porcentaje de mujeres es considerablemente menor (45,39%) que el de los hombres, en torno a un 60% hombres. Estos datos advierten también otra de las cuestiones más preocupantes desde la perspectiva de género. Según los últimos datos ofrecidos por el Libro Blanco de la LSE (CNSE, 2008), la desigualdad educativa afecta significativamente en mayor medida a las mujeres sordas. Se observa que el 15,5% son analfabetas frente al 7% de los hombres sordos³⁵.

En relación a la esfera comunicativa, la Ley 7/2010, de 31 de marzo, Ley General de la Comunicación Audiovisual, se hizo eco de la necesaria accesibilidad a la información de las personas sordas, de modo que pudieran acceder en condiciones igualitarias a contenido televisivo, y la obligación de los poderes públicos de garantizar dicha accesibilidad, y evitar así la discriminación. Este hecho ha favorecido una mayor presencia de contenido signado, así como un incremento de la visibilización de las personas sordas y la LSE en los medios de comunicación. Cabe destacar, la inclusión de dicho contenido como vehículo para alcanzar el recono-

³¹ BOC 29 de agosto de 2005. [Consultado el 22/01/2017].

³² Datos consultados en el Informe 31/12/2014 (IMSERSO). Disponible en http://www.dependencia.imserso.es/interpret3/groups/imserso/documents/binario/bdepcd_2014.pdf [Consultado el 25/05/17].

³³ Datos arrojados por el Mapa de la Discapacidad en Cantabria (2006). Colección de Estudios Sociales, Nº4. Gobierno de Cantabria.

³⁴ Como advierte el INE hay que tener en consideración los elevados errores de muestreo, debido a que se trata de poblaciones de menos de 5.000 personas, lo que puede afectar en términos representacionales a la veracidad de los datos.

cimiento social y cultural de la comunidad Sorda y su lengua, así como un mayor conocimiento y visibilización. Como ejemplos, el programa *Capacitados* (TVE 2) y *En lengua de signos* (TVE). Asimismo, en 2014 la cadena pública estatal, TVE comenzó a subtitar series, informativos y programas por Internet (CNSE, 2014.



Revista Faro del Silencio, nº 246, p. 29).

Por otra parte, en otras cadenas privadas (la Sexta o Cuatro) el contenido en LSE es cada vez más visible (IMAGEN IV)³⁶. Sin embargo, es necesario destacar que este tipo de contenido se circunscribe mayoritariamente a Internet, generando

otras barreras que tienen que ver con la brecha digital, así como otros “filtros” socioeconómicos que no favorecen a una accesibilidad real. En comparación con otros países europeos la accesibilidad de los contenidos informativos es considerable. Como ejemplo, en Reino Unido “todos los canales de televisión emiten subtítulos durante 24 horas a través del teletexto, lo cual incide directamente en la cantidad de información que una persona sorda puede recibir a lo largo de su vida” (CNSE, 2005, p. 7).

Por otra parte en España, es reseñable los contenidos audiovisuales adaptados, como por ejemplo, el anteriormente citado programa de televisión accesible para las personas sordas signantes³⁷ (*En lengua de signos*, TVE), pero no son la pauta habitual. Además la integración de un ILSE en el espacio televisivo es muy escasa, por no decir inapreciable en comparación con el mosaico de canales y programas existentes en la actualidad. Ciertamente es que el teletexto y posteriormente la TDT cubrieron esa carencia al posibilitar los subtítulos, pero por otra parte, apenas existen cines accesibles en nuestro país³⁸. Los medios de comunicación también juegan en la actualidad un relevante papel en la difusión del conocimiento, así co-

³⁵ Datos extraídos del libro Blanco de la LSE en el Sistema Educativo, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y CNSE, 2003, p. 21.

³⁶ Fotografía capturada por la autora el 19/03/2017.

³⁷ Que utilizan la Lengua de Signos como código lingüístico y comunicativo.

³⁸ Aunque ciudades como Valencia, A Coruña, Madrid o Bilbao cuentan con cines accesibles para personas sordas, su cantidad es escasa frente al resto de proyecciones y salas en el resto del territorio nacional.

mo el acceso a este, además de una mayor representación y visibilización de las personas sordas, no sujeta a estereotipaciones y prejuicios en torno a estas. Esta ventana al mundo representa en gran medida lo percibido como visible, susceptible de representación, “No hay que olvidar que la ventana es una metáfora básica del sistema de la perspectiva; y que, como sugiere Berger (1975) el enmarcado pictórico puede verse como un trasunto simbólico de la delimitación y la apropiación territorial que fue exacerbada por el desarrollo del capitalismo” (Abril, 2007, p. 66). Dicha delimitación (apropiación occidental) se observa en el “encuadre” así como en el discurso, entendido como enunciado condicionado por las relaciones de poder involucradas en el proceso comunicativo, cuya perspectiva oyente (o incluso audista³⁹) de la mayoría, desoye las propias experiencias, opiniones o necesidades de la minoritaria comunidad sorda⁴⁰. A este respecto resulta realmente interesante la visión foucaultiana sobre la construcción del sujeto, teniendo en cuenta que “comunicar siempre es, sin lugar a dudas, una determinada manera de actuar sobre el otro o los otros” (Foucault, 1988), advirtiendo asimismo, que las relaciones de comunicación no implican siempre relaciones de poder y no deben ser confundidas.

En ocasiones a través del material periodístico o informativo se difunden términos imprecisos y equívocos que erróneamente representan a las personas sordas, utilizando términos engañosos como “sordomudo” para englobar al colectivo sordo, cuando en realidad ambos difieren entre sí. Esta desacertada atribución deriva en una resonancia social que desvirtúa, infravalora y homogeniza a la población sorda con la consideración de que no pueden oír ni tampoco hablar. Por el contrario, en realidad la pérdida auditiva no implica necesariamente no desarrollar el habla, porque los órganos fonéticos pueden no estar afectados. Dichas impresiones todavía se pueden encontrar en el espacio comunicativo, reproduciendo así

³⁹ “Llamamos audismo a una actitud en la que alguien se considera superior por su capacidad de oír o comportarse como una persona que oye (Humpries, 1975)”. Citado por Pino, 2007, p. 2). <http://www.escriorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/la-cultura-de-las-personas-sordas.pdf> [Consultado el 15/04/2017].

⁴⁰ Extracto perteneciente a material inédito de la comunicación realizada por la autora, La invisibilización social de las personas sordas. *En Sociedades en constante cambio: realidad social y reto científico: X Congreso Vasco de Sociología y Ciencia Política*, 2015.

el desconocimiento y correlativa invisibilización de la comunidad sorda. A modo de ejemplo, el artículo de un periódico digital cuyo titular reza “Así sienten la música las personas sordomudas”. A pesar de que dicho artículo muestra un talante favorable, valorando positivamente los cambios actuales “el mundo va a avanzando y, gracias a que las fronteras están cada vez menos definidas”, define las personas sordas como “los sordomudos encuentran apoyo y ayuda en muchos más lugares que antes. Youtube, que a priori nos parece una red social no apta para estas personas, les ha facilitado la vida mucho”⁴¹. Este tipo de informaciones dan lugar a equivocadas impresiones que no redundan en un mayor conocimiento de las personas sordas. El autor Paddy Ladd advierte cómo en los últimos 120 años un conocimiento erróneo de lo que significaba la denominada <<sordera>>, ha contribuido a una visión equivocada y perjudicial para la comunidad sorda, “Hitherto, the medical term deafness was used to subsume that experience within the large category of “hearing-impaired”, the vast majority of whom were elderly “hard of hearing” people, so that the true nature of deaf collective existence was rendered invisible»⁴² (Ladd, 2003, p. 18).

4.1. Situación del alumnado sordo en Cantabria

Según la normativa estatal y autonómica todos los centros de Cantabria deben tener en vigor el PAD (Plan de Atención a la Diversidad). Dentro de estos planes, destacan los programas de apoyo y refuerzo educativo, que sirven para atender las dificultades en el aprendizaje del alumnado fuera del horario lectivo y en toda la región (alrededor de 130 centros). Estos planes tienen como objetivo la normalización educativa y social del alumnado sordo, basándose en un Modelo de Educación en Cantabria fundamentado en la atención a la diversidad como fuente de enriquecimiento. Se pretende generar entornos inclusivos que se adapten a la diversidad del alumnado, es decir, que tengan en cuenta sus diferentes características y necesidades para modificar el sistema en base a ellas. Para conocer cuál

⁴¹ Artículo disponible en: <http://www.laverdad.es/gente-estilo/201612/27/sienten-canciones-sordo-mudos-20161227191836.html>. [Consultado el 03/06/2017]

⁴² “Hasta ahora, el término médico <<sordera>> fue utilizado para subsumir esa experiencia dentro de la amplia categoría de “problemas de audición”, la gran mayoría de los cuales eran atribuidos a personas de edad avanzada como “duros de oído”, por lo que la verdadera naturaleza de la existencia colectiva de los sordos se hizo invisible”.

es la situación actual es necesario contar con datos que nos aporten una representación concisa y empírica y nos permitan así, realizar una “radiografía” en torno a la situación actual del alumnado sordo en Cantabria. Es necesario destacar que a pesar de nuestros esfuerzos, estos datos han resultado realmente difíciles de obtener⁴³. Sin embargo, es necesario contextualizar el estudio de casos señalando que el centro en el que se ha realizado, es uno de los centros de referencia regional en relación a la educación para alumnado sordo. Dentro del PAD cuentan con un programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento garantizando los recursos de apoyo que se prevean necesarios. Este centro cuenta con dos intérpretes de LSE (adscritos al Departamento de Orientación) disponibles para el alumnado sordo signante (Educación Secundaria, Bachillerato, FPB, CFGM y CFGS), para que puedan acceder al curriculum escolar y comunicarse con sus iguales y profesorado. También disponen como personal de apoyo de un especialista en Lengua de Signos y de PT y AL. Finalmente, a través de la FESCAN se obtienen datos en relación al alumnado sordo matriculado en el curso 2016-2017 en Cantabria. Según estos actualmente hay un total de 18 alumnos/as (Anexo I).

Etapas	Hombres	%	Mujeres	%	TOTAL	%
Infantil	1	100,0	—		1	4,8
Primaria	3	37,5	5	62,5	8	38,1
Secundaria	3	75,0	1	25,0	4	19,0
CFGM	2	100,0	—		2	9,5
CFGS	1	100,0	—		1	4,8
Universitarios	1	33,3	2	66,6	3	14,3
EE (Educación Especial)	1	50,0	1	50,0	2	9,5

Tabla I. Alumnado sordo en Cantabria según sexo

La mayoría están cursando las etapas educativas de Primaria y la ESO (66,6%). Desde la Federación no se tiene constancia de que haya ninguno/a cursando es-

⁴³ “Hay mucho oscurantismo en torno a la información del alumnado sordo, ni a nosotros como funcionarios nos la facilitan. Nos llega un expediente de cada alumno y lo rellenamos”. (Profesional del centro de prácticas. 1/04/2017).

tudios en la Universidad actualmente, y tan solo hay un alumno realizando un CFGS y otros dos cursando un CFGM. Sin embargo, tras contactar con personal del SOUCAN (Universidad de Cantabria) se constata que hay 3 personas sordas cursando actualmente estudios universitarios (Medicina, Magisterio y Enfermería). De este modo, uniendo las dos referencias habría un total de 21 alumnos/as actualmente. Según estos datos se observa que un alto porcentaje de los estudios corresponden a Primaria (38,1%), donde el porcentaje de alumnas es mayor, en concreto, representan el 62,5% frente al 37,5% de los alumnos (Tabla I). Sin embargo, hay una ausencia total de estas en los ciclos formativos pero sí una mayor presencia en estudios universitarios. En conjunto, el porcentaje de alumnos y alumnas está muy equilibrado, representando estas casi la mitad de la totalidad (47,6%).

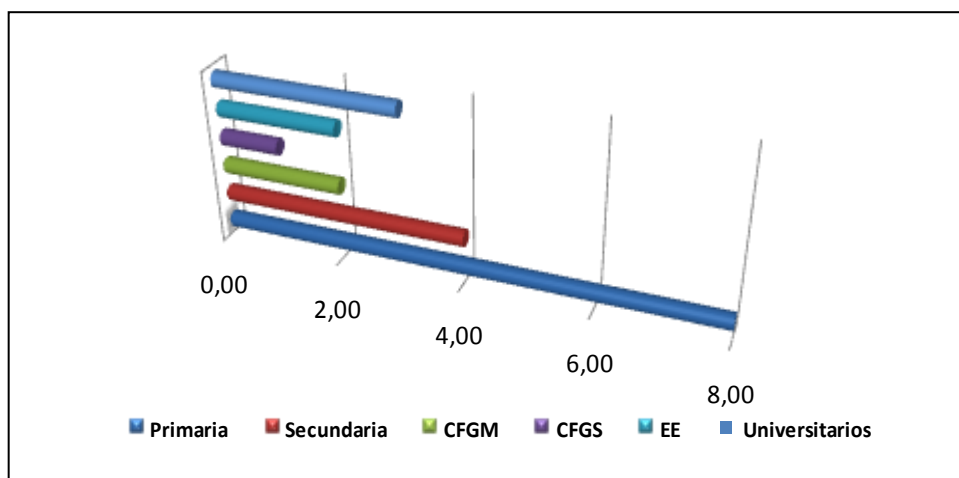


Figura III. Etapas educativas del alumnado

Cabe destacar que en referencia a los estudios universitarios estos representan el 14,3% del total, igualando a CFGM y CFGS juntos, lo cual aunque debiéramos analizarlo con más profundidad y cautela, es un signo positivo. Como podemos observar en el Figura III, Primaria es la etapa más destacada seguida de la ESO y los estudios universitarios. Obviamente como ya se ha advertido estos datos no son representativos, ya que dependen de la solicitud que por parte de las familias y el centro se haga a la Conserjería para que la FESCAN intervenga como colaboradora, y de los que consten en la Universidad de Cantabria.

5. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Una vez realizado el recorrido teórico y detectada una serie de dificultades con respecto a la situación de las personas sordas en el ámbito educativo y sus consecuencias, nuestro **principal objetivo** radica en observar y describir la situación actual, para profundizar sobre la integración educativa del alumnado sordo en Cantabria, teniendo en cuenta las posibles barreras y/o posibilidades destinados a obstaculizar o favorecer un entorno educativo inclusivo real. Como **objetivos específicos** vinculados a este ejercicio exploratorio proponemos:

- a) Analizar descriptivamente las características del desarrollo educativo, derivadas de factores externos al alumno/a, tanto de espacio como de recursos, material, adaptación curricular, vinculadas al papel del profesorado, etc.
- b) Explorar sobre la integración en el aula y el modelo bilingüista para analizar y reflexionar sobre la integración educativa del alumnado sordo.
- c) Indagar sobre la opinión de profesionales, familias y personas sordas sobre la cuestión educativa y la integración.
- d) Suscitar reflexiones en torno a las posibles necesidades de mejora.

6. PROCESO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el proceso de este estudio nos hemos encontrado con varias dificultades. En principio la falta de información. Para conocer datos relativos al alumnado sordo en Cantabria, no se cuenta con una base de datos fehaciente y actualizada debido a la complejidad de la cuestión a investigar⁴⁴. Se contacta con Atención a la Diversidad (Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria). Sin embargo, se nos deriva a la Federación y asociaciones en Cantabria. Debido a esta cuestión se contacta con la ASSC y FESCAN para obtener datos. Desde la ASSC los datos son relativos a los socios y socias que forman parte de la misma pero no en relación a la cuestión aquí a investigar. Finalmente, a través de FESCAN, (reunión

⁴⁴ Desde Consejería nos advierten de la no representatividad de los datos debido a que no constan todas aquellas personas sordas que están actualmente cursando estudios en Cantabria, sino aquellas que requieren de medios o servicios y así lo solicitan a través de la Conserjería.

22/03/2017)⁴⁵ se logra obtener datos relativos al curso actual 2016-2017 (Anexo I). Como complementariedad se plantea lograr datos a través del centro en el que se están desarrollando las prácticas pero por una serie de dificultades no resulta posible. La segunda dificultad ha tenido que ver con la ardua tarea de contactar y concertar las entrevistas y el grupo de discusión. La tercera dificultad ha sido realizar las encuestas que dependiendo del perfil del encuestado/a y su nivel de lecto-escritura requería de más apoyo e interpretación al no estar el cuestionario adaptado, lo cual ha requerido más tiempo. Por último, la cuarta dificultad se ha debido a la barrera comunicativa⁴⁶. Esta ha sido superada gracias a la asistencia del intérprete de Lengua de Signos Española a través de la colaboración de la ASSC y FESCAN, que han contribuido a este estudio.

- **Ámbitos de estudio:**

Este estudio se ha centrado en tres ámbitos de estudio o escenarios, por una parte el aula del centro (con los ILSES, escenario 1: S1) en el que la autora desarrollaba el *practicum*, compatibilizando así las tareas como masteranda e investigadora. En dicho escenario se han llevado a cabo las tareas de observación desde dentro y fuera del aula, y en el aula de apoyo (con el especialista en lengua de signos), así como las entrevistas a los dos ILSES. Por otro lado, están los ámbitos asociativos (escenario 2: S2 y escenario 3: S3) donde se han realizado por un lado, la gran mayoría de los cuestionarios en tres días alternativos y un grupo de discusión, y por otro, una entrevista a un especialista en lengua de signos y una entrevista con la madre de un alumno sordo⁴⁷.

6.1. Estudio de casos

Se ha determinado la necesidad de realizar un estudio de casos (*case study*) como estrategia metodológica para profundizar sobre la integración educativa del

⁴⁵ Tras una reunión con la asesora educativa se constatan las dificultades para obtener una base de datos veraz, ya que aquellas personas sordas que no requieren de medios o servicios o no los solicitan, así como las que no acuden para recibir información y/o apoyo no constan en ningún sitio. Además las dificultades educativas, especialmente en referencia a la lectoescritura, son también abordadas y planteadas durante la reunión.

⁴⁶ A pesar de que la autora tiene conocimientos básicos de la LSE, la colaboración del ILSE ha sido totalmente necesaria para llevar a cabo la recogida de información en determinadas circunstancias.

alumnado sordo en Cantabria. Se ha procurado que tenga una perspectiva no singularizada⁴⁸ y basada en la triangulación. Asimismo, se englobaría como un tipo de estudio, entre aquellos “que se encuentran a caballo entre lo cualitativo y lo cuantitativo” (Valles, 2003, p. 100). De este modo, hemos considerado pertinente un enfoque metodológico que combine metodologías cuantitativas y cualitativas (metodología mixta o en prisma), para llevar a cabo el estudio de casos (o método de campo) lo más completo y poliédrico posible. Siguiendo las palabras de Sanmartín, 1989 (Citado por Valles, 2003, p.147):

El investigador de campo nunca es solamente un observador participante. Es a la vez un activo entrevistador y un analista de archivos, que contrasta, sobre unos mismos temas, los datos producidos a partir de encuestas, entrevistas documentos, observación y experiencia participativa.

De este modo, por una parte hemos optado por centrarnos principalmente en metodología cualitativa, al estimarla como la más apta para indagar sobre la situación educativa actual, identificando al grupo de alumnado sordo como nuestro objeto de investigación. Hay que tener en cuenta que contemplamos la construcción del objeto de investigación como *un proceso abierto de investigación*, en lo que concierne tanto al diseño y las técnicas, como al análisis⁴⁹. Este trabajo cualitativo se ha llevado a cabo a través de una serie de herramientas de recogida de información y análisis, mediante la observación participante, entrevistas en profundidad (profesionales y familia) y grupo de discusión. Con el fin de aproximarnos más a la cuestión para conocer las opiniones de las personas sordas sobre la educación, se ha complementado esta investigación a través de un estudio exploratorio de enfoque cuantitativo. Advertimos que dicho estudio no es representativo del con-

⁴⁷ Se ha intentado entrevistar a más familiares, sin embargo no ha sido posible, tras anular la cita hasta en dos ocasiones.

⁴⁸ “En los estudios concretos, se practica de hecho una clase de estrategia (la *multimétodo*) no singularizada (...). La combinación de métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores en un solo estudio se entiende mejor como una estrategia que añade rigor, alcance y profundidad a la investigación” (Denzin & Lincoln, 1994a:2)” (Citado por Valles, 2003, p. 99).

⁴⁹ Ver al respecto Davila, A. (2007). Representaciones sociales e investigación social cualitativa. En Cerrato y Palmonari (Dir.), *Representaciones sociales. Comportamiento social y construcción de la realidad*, (pp. 185-204). Valencia: Promolibro.

junto de la población sorda en Cantabria, ni extrapolable a otros contextos, sino que ha servido a modo de aproximación para conocer descriptivamente la opinión de las personas sordas según sus experiencias sobre la cuestión educativa. Así, a través de esta investigación no podemos establecer generalizaciones, sino que pretendemos indagar sobre las cuestiones ya planteadas a lo largo del trabajo.

6.1.1. Metodología mixta

En lo que respecta a la **metodología cualitativa** se han llevado a cabo:

- **1 Grupo de discusión (GD):** Con apoyo de la figura del ILSE. Realizado el 26 de mayo de 2017 en S2. Miembros: 5 (2 mujeres y 3 hombres. Edad: 45 en adelante⁵⁰). Duración: 57 min. 17s. Guión Anexo II.
- **4 Entrevistas en profundidad (E1, E2, E3, E4):**
 - 2 entrevistas a los dos Intérpretes de Lengua de Signos del centro de prácticas⁵¹ en S1. Realizadas el 4 de mayo de 2017 (hombre⁵², 46 años. Identificado como I1). Duración: 49 min. 50 s. (E1) y el 10 de mayo de 2017 (mujer, 41 años. Identificada como I2). Duración: 42 min. 53 s. (E2) Guión Anexo III.
 - 1 entrevista a la madre de alumno sordo del centro (mujer, 48 años. Identificada como N). Realizada el 24 de abril de 2017 en S3. Duración 39 min. 41 s. (E3). Guión Anexo IV.
 - 1 entrevista al especialista en Lengua de Signos (Hombre, 46 años. Identificado como S) con apoyo de la figura del ILSE⁵³. Realizada el 08 de mayo de 2017 en S3. Duración: 46 min. 45s. (E4). Guión Anexo V.
- **Observación participante:**

⁵⁰Se decide realizar un grupo de discusión con personas sordas que hayan cursado sus estudios antes y después de la integración para confrontar opiniones. Sin embargo, por diversas cuestiones se realiza finalmente con personas sordas que han cursado sus estudios antes de la integración en y fuera de Cantabria.

⁵¹ Ambos con más de 15 años de experiencia como intérpretes en el ámbito educativo.

⁵² Otra de las características a valorar de cara a las posibles aportaciones del entrevistado es que es HOPAS (Hijo Oyente de Padres Sordos).

⁵³ También asesora educativa que intervino de forma espontánea, dando su opinión como profesional en ocasiones esporádicas.

La observación participante se ha basado en dos roles tipo de carácter versátil según el contexto y la situación, entre rol de *participante-como-observadora* (ocultación parcial de la actividad de observación y predominio de la participación, en actividades y situaciones fuera del aula ordinaria o de apoyo) y el rol de *observadora-como-participante* (revelación de la actividad de observación y predominio de la observación, mediante las anotaciones durante las clases) (Valles, 2003, p. 153). La observación se ha centrado en un alumno sordo prelocutivo⁵⁴, signante e inmigrante (14 años, 1º ESO), que identificaremos como A1 y una alumna sorda, prelocutiva, signante y de etnia gitana (17 años, 3º ESO), que identificaremos como A2. La observación se ha realizado a través de un diario o cuaderno de campo, cuyas anotaciones se han guiado en base al cuándo, cómo y qué registrar (Amezcuza, 2000, p. 34) y al modelo de anotaciones propuestos por Schatzman & Strauss, 1973. (Citado por Valles, 2003, p. 172) en el que se reflejaban las observaciones llevadas a cabo en:

- **En el aula y fuera de esta (S1):** Observación de la integración en el aula en acompañamiento a los ILSE a clases de Física y Química, Educación Plástica y Visual, Lengua y Literatura, Matemáticas, tutorías, examen, etc. Observación también de la LA en el aula. Dicha observación se ha centrado en observar descriptivamente la integración de este alumnado en el aula. Analizando las características, tanto de espacio, como de recursos, material, adaptación curricular, actitud del profesorado, adaptación de los materiales, implicación, interacción con el profesorado, con los ILSES, con el resto de compañeros/as, etc. Asimismo, no se ha circunscrito al aula, se ha observado también en el resto de los espacios del centro y momentos (pasillos, durante los recreos⁵⁵, interme-



⁵⁴ Prelocutivo hace referencia a la aparición de la ausencia auditiva antes de la adquisición del lenguaje. Postlocutivo se refiere a que aparece una vez ya se ha adquirido.

⁵⁵ Acompañamiento de la alumna sorda y aprendizaje de LSE por mediación de esta.

dios, participación de taller de LSE (recreo miércoles), participación en la interpretación grupal en LSE de un extracto de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* los días 26 y 27 de abril de 2017 junto a este alumnado, etc.).

- **En el aula de apoyo (S1)** (IMAGEN V⁵⁶): En acompañamiento del especialista en Lengua de Signos durante las clases de apoyo. Observación de los recursos, adaptación de los materiales, interacción, enseñanza de signos, figura del especialista como referente adulto sordo, etc.

En relación a la **metodología cuantitativa** se han realizado:

- **Cuestionarios (S2, Anexo VII)**. Realizados el 31/03/17, 12/05/17 y 26/05/17 con apoyo de la figura del ILSE⁵⁷. La mayor parte se ha realizado en S2 a personas sordas. También se han enviado algunos por correo electrónico a contactos a través de la *técnica bola de nieve* (Valles, 2003, p. 92) y realizado dos a personas procedentes de S1. Para el diseño y confección de los cuestionarios se ha contado con la colaboración de dos personas sordas (realización de un pre-test con una de ellas). Además también se han tenido en cuenta las aportaciones de una ILSE. Debido a las limitaciones temporales y causales del proceso del estudio, aunque en un principio se valoró realizar un cuestionario adaptado a la LSE, finalmente se decidió que la propia investigadora - encuestadora fuese figura de apoyo durante el proceso de realización del mismo⁵⁸. El cuestionario consta de 15 preguntas, divididas en tres partes. Una primera parte englobaría datos sociodemográficos y percepción de identidad. Se decide poner esta parte al principio para facilitar la dinámica del mismo. Una segunda parte destinada al conocimiento sobre el bilingüismo y la lectoescritura mediante preguntas Sí/No, con asociación de respuesta libre en algunos casos, y una tercera para conocer la valoración mediante la presentación de afirmaciones⁵⁹ establecidas según una escala de valo-

⁵⁶ Fotografía realizada por la autora el 24/04/2017.

⁵⁷ Según los conocimientos de lectoescritura de la persona sorda y los de LSE de la autora-encuestadora, el ILSE no estaba presente en todos los casos.

⁵⁸ En algunos casos fue la encuestadora quién transcribió lo que las personas sordas contestaban signando debido a sus dificultades en lectoescritura.

⁵⁹ Aunque en principio se valora la necesidad de intercambiar entre afirmaciones positivas y negativas para evitar el *halo de aquiescencia*, se desecha para evitar posibles dificultades al no estar el cuestionario adaptado en LSE.

res (Escala Likert) sobre la educación. Se ha optado por utilizar una escala de 4 items (para evitar neutralidad), divididas en: *Totalmente de acuerdo*, *Muy de acuerdo*, *Algo de acuerdo* y *Nada de acuerdo*. En esta parte también hay preguntas Sí/No, con asimismo, asociación de respuesta libre según qué casos. Al final, se ha añadido un espacio para posibles sugerencias, opiniones o ideas. Para todos los casos hemos diseñado una muestra intencional guiada por criterios de edad (estudios cursados en integración o no), sexo, identidad, etc. El planteamiento de las entrevistas en profundidad se ha considerado como un “*constructo comunicativo* y no un simple registro de discursos que “hablan del sujeto”⁶⁰. Enfocada a entrevistar por un lado a la familia del alumnado sordo, en este caso, madre del alumno del centro, y por otro, a profesionales del ámbito educativo dentro de un contexto bilingüe, el especialista en lengua de signos y la y el Intérprete de LSE. Asimismo, para la confección del grupo de discusión (*focus group*), así como establecimiento de su tamaño, instrumentos de registro, constitución, etc. se han seguido las directrices de Gaitán y Piñuel (1998), teniendo como principio regulador el de “heterogeneidad dentro de la homogeneidad”⁶¹ y adaptándonos a las circunstancias que lo han rodeado. Por ejemplo, mediante anotaciones para poder distinguir las intervenciones de cada miembro, mesa redonda para que los y las participantes se pudieran comunicar sin dificultades, buena iluminación para favorecer la comunicación, grabación de la ILSE, etc. Así, se decidió realizar un grupo constituido por personas sordas signantes mayores de 45 años, que habían cursado los estudios dentro y fuera de Cantabria (2 hombres en País Vasco, una mujer en Madrid y una mujer y un hombre en Cantabria). En relación a la observación participante se han procurado una serie de principios basados en las directrices de Ruiz Olabuenaga e Izpizua (1989. Citado por Valles, M. 2003, p. 143).

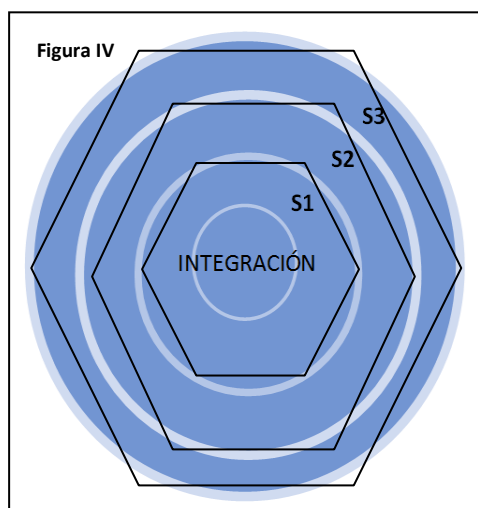
7. ANALISIS Y RESULTADOS

El análisis del estudio de casos es de naturaleza poliédrica y está fundamentado sobre un eje central, objeto de la investigación, que es la integración educati-

⁶⁰ Con respecto a posturas “contextualistas” consultar Alonso, 1994. En Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis, p. 195.

⁶¹ Al respecto consultar Gaitán, J. y Piñuel, J. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social*, Madrid: Síntesis.

va del alumnado sordo en Cantabria. Sobre éste han pivotado el resto de subtemas interrelacionados a analizar, concernientes a la disposición del aula, el desarrollo educativo (papel del profesorado, del personal de apoyo, de la familia, etc.), la interacción y la comunicación, los recursos, los cambios en la educación, el bilingüismo, etc. desarrollados en los tres escenarios (S1, S2 y S3) en los que se ha llevado a cabo este estudio (Figura IV). Dentro del escenario del centro (S1), a través de la observación⁶² se han analizado por un lado las condiciones del desarrollo de aprendizaje (el espacio, la adaptación curricular, los recursos, el profesorado, los profesionales, la interacción, etc.), y por otro, el clima generado (las relaciones entre el alumnado y resto de profesionales y compañeros/as, actitudes del profesorado y alumnado, etc.). Es necesario especificar, la colaboración de los ILSES, no sólo como puente comunicativo, sino como informantes en el estudio, bien a través de la observación,



bien a través de las propias entrevistas (E1 y E2), así como la del especialista en Lengua de Signos, también entrevistado, de interés como profesional y conocedor de la materia, además de referente adulto para el alumnado sordo en el centro (S1).

Al respecto del escenario 2 (S2) se han analizado las características, opiniones y valoraciones de personas sordas sobre la educación y la integración a través del resultado de los cuestionarios y el grupo de discusión (GD). En este caso, la cooperación de otra persona sorda como informante en el ámbito asociativo, ha sido crucial para poder acceder a la información y lograr una posición favorecedora como investigadora.

Como resultado de la recogida de información en el escenario 3 (S3) se han analizado las afirmaciones y opiniones de un profesional en el área educativa (espe-

Como resultado de la recogida de información en el escenario 3 (S3) se han analizado las afirmaciones y opiniones de un profesional en el área educativa (espe-

⁶² Como aclaración las anotaciones del cuaderno campo están en cursiva. Se han añadido algunas anotaciones para facilitar la lectura.

cialista en LSE) y las esporádicas intervenciones de una asesora educativa (AE) allí presente en calidad de ILSE, así como la de un familiar (madre de alumno sordo del S1), a través de sendas entrevistas (E3 y E4). Antes de comenzar el análisis, es necesario (re)conocer⁶³ el perfil de cada alumno y alumna debido a que son casos muy diversos. A1 es signante en proceso de aprendizaje de la LSE, procedente de otro país⁶⁴ y no comparte la LSE con familiares (solo vive con su madre, sus hermanos viven en el país de origen), pero sí con amigos y personas procedentes del ámbito federativo y religioso. Tiene un carácter introvertido y le cuesta relacionarse. Además, según el profesorado y los ILSES las tareas de aprendizaje están considerablemente enfocadas a reglas comunes de convivencia y educación. Por otra parte, A2 es signante prelocutiva y comparte la LSE en su entorno cercano con familiares o amigos. Tiene un carácter muy extrovertido y la gusta relacionarse. Según el personal del centro (tanto los ILSES como profesorado) es una alumna que falta mucho a clase. Al respecto a modo de ejemplos:

I1 (ILSE) me dice que fuera con él a clase que A2 iba a estar. (Nt: Al parecer, A2 suele faltar mucho) (...) No: Según L (profesora) el hecho de que proceda de una familia gitana influye en este absentismo escolar. Es evidente no solo porque me lo dicen (Ci): sino porque tanto las profesoras como el profesor lo comentan y la dicen al verla. No: “¡cuánto tiempo sin verte!”, “¡ya era hora de que volvieras!”, “¡vaya vacaciones!”.

Después de hablar con A2 durante uno de los recreos me dice No: “es mi madre la que quiere que venga y aprenda, pero a mí no me gusta, me canso” (...) “¿a qué hora te acostaste ayer?”, -“anoche a la una”, contesta. (Nt: El hecho de que se acueste muy tarde puede interferir en que venga poco a clase o que a menudo se encuentre cansada). No: algunos días se muestra cansada y con sueño, bosteza repetidas veces y se apoya en la mesa.

Una vez aclarada esta cuestión, nuestro análisis se ha dividido en una serie de apartados desglosados a continuación relacionados con la integración (dentro y

⁶³ Haciendo alusión a que para llevar a cabo un reconocimiento de estos como alumno y alumna dentro de un contexto educativo inclusivo (exploración), también es necesario conocerlos, es decir, indagar sobre sus características y el contexto que les rodea. El hecho de que la autora tenga conocimientos básicos de LSE ha favorecido este enfoque.

⁶⁴ La Lengua de Signos no es Internacional, sino que varía de una nacionalidad a otra o incluso entre las comunidades o regiones a nivel nacional.

fuera del aula) como fenómeno a explorar, extraídos de la transcripción y lectura de la información recogida, así como de la observación realizada.

7.1. La disposición del aula

La colocación en el aula es la misma para ambos (A1 y A2). Su mesa se encuentra en la primera fila de la columna de la izquierda del aula (Anexo VIII). Esta disposición favorece la cercanía con respecto al profesor o profesora, y correlativamente a la lecturalabial, así como una mejor visión del encerado o pantalla al estar delante. Sin embargo, esta perspectiva está bastante enconada sobre todo en una de las aulas:

No: A2 apenas puede mirar el proyector y seguir las indicaciones (puntero luz roja) de B (profesora) porque tiene que centrar su atención en I1 mientras interpreta lo que la profesora comenta. Solo en aquellas ocasiones en que el I1 señala las imágenes para que lo vaya entendiendo puede mirar. (Nt: ¿No está situada más hacia el centro para que el ILSE no “distriga” la atención del resto de la clase?).

Además la visión del resto de compañeros/as es muy limitada, casi inexistente, lo que dificulta considerablemente la comunicación e interacción. A este respecto hay que señalar que tanto I1 como I2 están atentos en todo momento para comunicar a A1 y A2 todo lo que ocurre en el aula, tenga que ver con la asignatura o con lo que ocurre en la misma. A modo de ejemplo: *No: otro alumno casi se cae y el resto se ríe, I2 le signa a A2 lo que ha pasado y esta se ríe también y mira hacía sus compañeros/as. (Nt: interacción, complicidad, risas. Favorece la integración).* Cabe señalar que en el caso de A1 el hecho de que haya un armario en alto pegado a su escritorio no favorece que se relacione y facilita aún más su actitud introspectiva:

No: a A1 le cuesta interaccionar, agacha la cabeza. Un armario situado a la altura de la cabeza a su derecha favorece que se resguarde en su espacio de confort.

Por otra parte, para facilitar la comunicación e interpretación de las clases, el ILSE (I1 o I2) está situado delante, por lo que la mayor parte de la atención se dirige a este para poder atender en las clases, saber qué ocurre, qué dice el profesor/a, qué debe hacer, como apoyo en los exámenes, etc. A este respecto I1 señala que

“las personas sordas son unidireccionales, es decir, si miran al profesor o miran un gráfico no pueden mirar a la vez al intérprete” (E1). Por lo tanto, se reducen las posibilidades de interacción.

7.2. El desarrollo educativo

Con respecto al desarrollo educativo de A1 y A2, una de las cuestiones más reveladoras es que la gran mayoría de las sesiones de clase no son clases *per se*, es decir, no hay una interpretación directa o simultánea (de la lengua oral, en este caso castellano, a LSE) de lo que se está dando (asignatura) en el aula, sino que la mayor parte del tiempo A1 y A2 trabajan con material adaptado (ejemplo, Anexo IX). Obviamente, el nivel educativo de A1 y A2 es diferente entre ellos, ya que son niveles diversos y son perfiles de aprendizaje diferentes, pero es significativamente desigual con respecto al resto de compañeros/as. A modo de ejemplo, en una de las clases cuando están haciendo ecuaciones de segundo grado o aprendiendo los tipos de triángulos, A2 está con estimaciones matemáticas básicas (con decimales). En esta línea la asesora educativa advierte que “ahora en los institutos hay un nivel curricular bajísimo y con habilidades sociales incluso todavía en aprendizaje” (E4). Asimismo, I1 destaca que el alumnado sordo desde Educación Primaria “llega sin distinción con menor nivel académico” (E1). Asimismo, I2 opina que “claro no llegan a estudios universitarios. Al final eso es por la educación, la base” (E2). No se trata de hacer una comparativa aquí entre el alumnado oyente y el alumnado sordo, sino de reflexionar sobre las posibles dificultades de aprendizaje y adaptación consecuentes de un sistema educativo preminentemente oral y la importancia de garantizar una base educativa adecuada desde los inicios del desarrollo educativo. Dentro de este se extraen analíticamente una serie de subtemas desglosados a continuación:

- Dificultades en el aprendizaje

Tras las observaciones se ha constatado que existen una serie de dificultades en el aprendizaje relacionados con el modelo de aprendizaje y centrados en la lectoescritura. Se ha preguntado a A1 y A2 respecto al aprendizaje. Ambos han mencionado que es difícil y que se cansan. En relación a qué les interesa más, a

A2 en principio “nada”, pero que “si tuviera que escoger una, sería Informática”. A1 comentó que “igual plástica”, lo cual ratifica que aquellas asignaturas que más les motivan son aquellas en las que la lectoescritura no está o está menos presente. Se ha observado cómo para ambos la lectoescritura es dificultosa, especialmente para A1. Les resulta difícil distinguir cuando se ponen las mayúsculas, el uso de adverbios, determinantes, preposiciones, conjunciones, acentos, etc. así como entender el significado de las frases. Al respecto, I2 advierte de que “son incapaces de tener una buena lectoescritura, con preposiciones, con determinantes...” (E2). Se señala que “a las personas sordas no les gusta leer (...) no hemos llegado al sistema me incluyo yo ehh no sabemos, en el que sepamos hacer llegar la lectoescritura a ellos” (E2). En esta línea S también indica que “a los sordos no les gusta escribir”. Por otra parte, se ha observado que la metodología didáctica durante las clases con el especialista en LSE cambia considerablemente y favorece el aprendizaje de ambos, no mediante la lectoescritura tradicionalmente contemplada, sino a través de imágenes o pictogramas, asociación de ideas, juego de roles, aprendizaje de signos, deletreo dactilológico con objetos, etc. Además la actitud de sobre todo A1 cambia considerablemente durante estas clases: *No: A1 se muestra mucho más abierto, se le ve más cómodo y motivado, interactúa. (Nt: aquí sí se percibe más la integración).*

- **Entorno:**

Se ha constatado que el **papel del profesorado** es crucial tanto para el aprendizaje como para la integración. Hay que destacar que las adaptaciones del material varían considerablemente entre el profesorado que muestra una mayor capacidad y/o implicación y aquel que no. Así, tanto I1 como I2 advierten que esta adaptación es muy importante y depende en gran medida del profesorado, habiendo diferencias significativas entre unos y otros. Uno de ellos destaca porque es tan decisiva, “la adaptación es muy importante porque la forma preeminente oral no se adapta al código lingüístico a la hora de que aprenda” (I1). Asimismo, a nivel general para la asesora educativa las adaptaciones no siempre son las acertadas: “a veces hay adaptaciones curriculares que dices pero ¿esto

de donde ha salido? O sea estamos enseñando a dividir a alguien y es nuestro objetivo para este curso cuando no sabemos las tablas de multiplicar todavía. Entonces ese desconocimiento acerca de la discapacidad auditiva y ese poco seguimiento de la competencia curricular de los niños, pues hace que hagan adaptaciones curriculares ideales ¿no? que en realidad no se van a cumplir ni en toda Primaria” (E4). Según las observaciones realizadas en el centro, hay disparidad entre el profesorado aunque en reglas generales la mayoría muestra una buena actitud, se preocupa de que A1 y A2 hayan entendido lo que deben hacer, de dirigirse a ellos cuando les hablan (contacto visual, hablar despacio para facilitar la lectura labial), etc.:

No: B (profesora) se dirige a A2. –“Voy a poner el proyector ¿Lo entenderás? Ahora mientras, voy a ir al departamento y te voy a traer un libro que está mejor que este, tiene dibujos de la anatomía del ojo, del oído para que lo puedas ver”.

Asimismo, S advierte que “ahora es mucho mejor, ahora hay más colaboración, se comparte más, se fijan más en nosotros como referente, estoy muy contento” (E4). Sin embargo, también se ha observado que A1 o A2 recurren al intérprete cuando no entienden algo, no al profesor/a y que el material no siempre es el adecuado. Asimismo, se apunta a que “bueno es complicado... el profesorado del instituto no se implica tanto como el de Primaria” (AE. E4) y que “dependiendo del nivel de implicación del profesor se tiene unos resultados u otros (...). Cuando no haces la adaptación yo noto que ese año, ese curso mi alumno ha perdido el tiempo” (E2). Por otra parte, en un caso se han observado aspectos muy negativos en cuanto al desarrollo del aprendizaje y la integración de A2. A modo de ejemplo:

No: A2 ha realizado todas las tareas del cuadernillo, pero le quedan dos ejercicios, mientras M (profesor) está dando clase de X al resto. I2 le llama porque A1 le quiere comentar que no lo entiende. M se acerca, A2 le comenta que solo le faltan esos dos ejercicios pero que no los ha hecho porque no los entiende. M contesta “tengo que atender al resto ¡No soy Dios, no me puede multiplicar!” (Alza la voz, gesto de enfado). Finalmente M, lee el 2º ejercicio para explicárselo y le dice que deje el 1º. A2 le pregunta sobre qué tiene que hacer al acabar, M contesta que

aquí no tiene nada, “es que yo tengo que atender a los otros”. Al final, A2 se pone a colorear uno de los dibujos del cuadernillo (Nt: A2 se pasa la mitad de la clase coloreando mientras el resto avanza, ¿es esto la integración?).

En referencia al **papel de los profesionales** implicados en la educación de las personas sordas se ha observado que la profesionalidad, implicación y sensibilización de los ILSES es también crucial. El hecho de que el profesorado reconozca sus funciones y su papel habiendo buena comunicación es elemental: “nosotros estamos abiertos, yo digo si tenéis cualquier duda... porque yo entiendo (...) siempre abrimos las puertas del departamento de Orientación” (E2). Admiten que ha habido cambios positivos en este sentido, “en 25 años yo creo que los interpretes... yo sé de compañeros que tuvieron problemas, problemas porque el profesor de turno no les dejaba entrar a su clase para interpretarla. Yo hoy no me encuentro ninguno, francamente” (E1). A este respecto hay que señalar que I2 imparte un taller de LSE durante los recreos de los miércoles a los docentes que así lo requieran. En cuanto a los profesionales de apoyo se ha observado que la actitud del PT es positiva pero que la de la AL es poco aconsejable. A modo de ejemplo:

No: Observo que la LA la agobia, no la deja espacio. La coge de la mano (Nt: no debería hacerlo, es una falta de respeto para las personas sordas signantes. Desconocimiento reglas de conducta básica). A2 signa “pesada” mientras se lo dice a la LA para que la escuche, la signa “tranquila, por favor” (me mira, se ríe). La LA dice “esta como es gitana se las sabe todas” y se ríe. (Nt: Me pregunto si será consciente de que I1 interpreta cada palabra que dice).

El especialista en Lengua de Signos señala que la comunicación y la cooperación es importante, “con los PTs y los ALs del centro tenemos que tener una colaboración, un trabajo en conjunto para que ellos (se refiere al alumnado) se desarrollen” (E4). Asimismo, “dentro del convenio (se refiere al de colaboración) nos reunimos cada tres meses con el profesorado, con el equipo de orientación, logopeda, AL, PT y bueno vamos haciendo el seguimiento de los niños mediante pequeñas evaluaciones, y al final hay una sesión de evaluación final donde recogemos todo este curso escolar y las mejoras para el curso que viene” (AE. E4).

En referencia al **papel de las familias**, todos coinciden en que es básico para un desarrollo educativo positivo, “la familia es importante” (E4), así como su actitud e implicación, “otras veces hay familias que no están nada implicadas” (AE. E4); “percibo o de compañeros que llevan en educación muchos años que las familias a veces no se implican, sobre todo si no tienen el mismo código lingüístico, por ejemplo, si los padres son oyentes y los hijos son sordos signantes” (E2). Mencionan la aceptación como un paso esencial, “lógicamente primero la aceptación de la sordera. No lo aceptan por lo tanto le lleva por un canal que les engañan a sí mismos (...) entonces hay familias que son felices con que les digan que su hijo oye algo o que aprovechando ese resto auditivo va a oír y va a hablar perfectamente” (I1) y “hay muchos padres que a veces no, no, no, mi hijo no tiene ninguna discapacidad, a mi hijo no le pasa nada” (GD). En el GD también se advierte que “antes también había sacrificio, una persona sorda, vamos a llevarla a Madrid, vamos a llevarla a Bilbao, los padres es como que se esforzaban más”. En repetidas ocasiones la barrera de comunicación aparece como dificultad, “yo por ejemplo con mi familia no signa ninguno y me ha costado mucho entenderlos” (GD). *”No: antes de entrar a la entrevista observo y escucho por primera vez a A1 hablar, se esfuerza hablando porque su madre no le entiende. Ella me pregunta que qué me ha dicho (Nt: no sabe LSE).* Así se corrobora durante la entrevista, “Yo poco he aprendido, estoy viniendo aquí pues para aprender” (E3). I2 advierte también que esta situación va en detrimento del desarrollo educativo del alumnado sordo, “supongo que crean un código suyo propio supongo que mímico más que lingüístico, y se entienden, pero yo esa comunicación la veo muy básica (...) de siéntate, come, no llores, pero con conceptos abstractos cuando les tengas que contar ciertas cosas que no las puedes tocar, no las puedes ver... es difícil” (E2). Con respecto a la postura de la madre entrevistada, destaca el sacrificio de esta por lograr un futuro mejor para su hijo, “me empecé a dar cuenta a los tres años, pues buscamos alternativas para que pueda ir al colegio. (...) buscar cómo podía ser que el niño se integrase con otros chicos (...) no tenía yo la nacionalidad para poderlo traer y luche para poderlo traer y dije mira gracias a dios me salió la nacionalidad porque de todo mis hijos el que más me necesita es él, mis otros

chicos son normales”. Subraya que uno de los objetivos por los que se vino aquí fue para lograr un mejor desarrollo educativo de su hijo, al que identifica como “el que más lo necesita” e independencia de este, “porque él tiene habilidades como yo le digo, tú no tendrás en el oído pero tienes las manos” (E3).

Por último, también se ha revelado la relevancia del **papel del tejido asociativo** como fuente de información y asesoramiento, facilitación de recursos y servicios, formación (LSE) y desarrollo identitario y social, “muchas veces las familias nos llaman y me consultan” (E4), “él empezó a estudiar aquí” (se refiere a la federación) (E3), “signa, ya puede comunicarse, aprende cosas, gracias a la asociación y gracias al contacto con personas sordas” (GD).

En conjunto, se advierte que en gran medida el desarrollo educativo depende de la cooperación e implicación de los diferentes agentes y profesionales involucrados en el entorno y repercute en el futuro del alumnado sordo, “Yo creo que entre las familias, la motivación que tenga el chaval sordo, de cómo esté la administración implicada también, el centro... de muchas cosas. Este déficit educativo implica consecuencias en otros ámbitos (...). Si no tienes una buena lectoescritura, sino tienes un nivel educativo, bueno luego acceder al mercado laboral... y tal como está hoy en día es fastidiado. Al final llegan a puestos de trabajo muy, muy precarios” (E2). Esta situación empeora para el caso de las mujeres, “Dentro de la comunidad sorda, o sea la mujer por ser discapacitada, por ser mujer, ser sorda y encima no tiene estudios... ni te cuento” (E2). En paralelo con respecto al conjunto del profesorado de Educación Secundaria, “Yo apunto que la relación con el profesorado en cuanto ahhh... ya no solo de afecto sino a la implicación que tienen con el alumno sordo es mucho más en un centro de atención Primaria, da igual que sea concertado que sea público, que sea... que en un Instituto. En un Instituto parece que ya tienen que volar solos, tienen que ser muy independientes y bueno no se dan cuenta de que no todas las personas sordas son iguales (...) y bueno es complicado, el profesorado de los institutos no se implica tanto como en los colegios” (AE. E4). Se señala que “la mayoría de los profesores se implican pero bueno... (..)”. Relata cómo a veces existe desconocimiento por parte de los profe-

sionales y o del propio equipo directivo con respecto a su labor, “el despacho está enfrente y le digo todos los días -¡buenos días! y no me conoce. Me dice -¿tú quién eres? ¿Qué haces? Después de cuatro años y no me conoce” (E4). Como se ha mencionado la actitud y cooperación de los familiares es esencial, “Mis padres son sordos, entonces hablo por mis abuelos. Mis abuelos aceptaron mal la sordera de sus hijos y hablamos de una época que incluso lo... hablamos de los años 40 en el que se asociaba la discapacidad a un tema mítico religioso que sordera o discapacidad era castigo de Dios. Y como era castigo de Dios había que ocultarlo por el que dirán (...) eso afortunadamente ya no se da pero sí se da subliminalmente, es decir, la discapacidad es que ¡ay! voy a intentar maquillarlo un poco y maquillando un poco pues pasa discretamente en lugar de aceptar la sordera y decir ¿cuál es la lengua vehicular de mi hijo? Pues su hijo siendo sordo la viso gestual, ¿donde se tiene que hacer? Aquí, ¿con qué recursos? Aquí. Voy a seguir un camino, un itinerario que cuando tenga 18 años podrá o estar en condiciones de ir a la universidad con las mismas armas, con las mismas herramientas que los oyentes ¿Eso hoy se da? No” (E1).

7.3. La interacción y comunicación

Con respecto a la interacción y comunicación las relaciones de A1 y A2 con el resto del alumnado tanto en el aula como fuera de esta (durante los recreos, intermedios, antes y después, etc.) ha resultado desalentador, debido a que la actitud en general es muy buena, pero la barrera comunicativa para poder interactuar y relacionarse entre sí es más que evidente. Es decir, se ha observado que el resto de compañeros/as arropan a A1 y A2 mediante signos de cariño y reconocimiento (ej. *choque de manos*) y están interesados por la LSE. A modo de ejemplo: *No: En tutoría dos alumnos han recordado a la tutora que todos los días A2 les tiene que enseñar un signo nuevo. “Habías dicho que hoy A2 nos enseñaría otro signo”*. Sin embargo, en varias ocasiones a A1 y A2 se les ha visto solos o en grupo pero sin relacionarse apenas, o en compañía de I1 o I2. A este respecto se les ha preguntado a los ILSES y ambos han coincidido en que “ahora hay muy pocos alumnos sordos” (I2). En concreto, ha señalado que “*el diferente nivel no es la causa de que no estén juntos*” (I2). En este caso no hay casi relación entre A1 y

A2: No: A1 no saluda a A2 mientras vamos por el pasillo. (Nm: indagar sobre la causa). De hecho, A2 muestra interés por pasar conmigo los recreos. De este modo, desde el primer día pasamos algunos recreos juntas comentando (signando) diferentes cuestiones. No: A2 me ha preguntado si voy con ella, “¿qué haces ahora? ¿Vienes? (Nt: ¿por qué una niña de 17 años querría pasar el recreo conmigo? ¿Será por qué puede comunicarse conmigo sin dificultades? (Nm: realizar participación observacional). Con respecto a esto, I2 advierte que “Yo quiero ser referente lingüístico de lengua de signos, pero cuando a veces ese chaval te acompaña en los recreos, te sigue en sus ratos libres umm tal, tampoco creo que sea bueno porque estas metiendo a un chaval de 15 años con una persona de 40 y tiene que tener sus referentes de edad” (E2). Al respecto menciona que tener un referente adulto sordo es muy importante, “recuerdo que un profesor de lengua de signos sordo nos dijo que cuando él era pequeño que se asustaba porque como no veía a sordos adultos pensaba que los sordos cuando llegaba a la madurez, que se morían, decía es que yo pensaba que me iba a morir porque como todos los adultos que veía eran oyentes... digo fíjate que importante es tener de referencia incluso un adulto sordo. Por eso que venga S aquí es muy importante por la lengua de signos y como referente adulto” (E2). Esta interacción se percibe puede interferir en la educación: “al final pues si estas solo en el centro pues te sientes marginado también y bueno pues el aprendizaje es más rápido también cuando hay más niños sordos en el aula” (E4). Con respecto al profesorado ha habido observaciones dispares relacionadas con su implicación e interés por facilitar la interacción y la comunicación. De este modo, en la observación de un taller de LSE impartido por I2 durante el recreo de los miércoles, se detectó que la participación del profesorado era escasa (en comparación al conjunto del profesorado), y que todas las participantes eran mujeres, algunas profesoras de A1 y A2 y la orientadora del centro. Durante el taller se impartía formación básica en LSE y estas (y la autora) junto a A1 y A2, participaron en una interpretación grupal por el día del libro (extracto Quijote). De modo que este menor o mayor interés por poder comunicarse dependía asimismo de la implicación y/o sensibilidad del profesorado: F (profesora) pregunta a I1 cómo se decía buenos días en LSE. Signa a

A2 los buenos días (A2 sonríe, le agrada el gesto). La interacción entendemos es fundamental para que el alumnado se siente integrado (sentido de pertenecía). En este sentido se ha observado que en aquellos momentos que se favorece la interacción, la motivación va también en aumento. Durante una de las tutorías se les expuso un ejercicio para que por parejas comentaran al resto un ejercicio sobre su personalidad identificada en un objeto o animal, *Nt: A2 se muestra motivada y tiene interés por participar y contar al resto con qué 5 características se identifica. No: la aplauden, la tutora corrige el saludo para que lo hagan en LSE.* Con respecto al clima afectivosocial que entendemos, favorece también la integración, es en general bueno pero “limitado”. Tanto la gran mayoría de las profesoras como los compañeros y compañeras (grupo de pares), están sensibilizados con respecto a las dificultades comunicativas, naturalizando la integración de A1 y A2. Pero aunque la filosofía del centro es latente y favorecedora en este sentido, se han observado algunos casos excepcionales, *No: A2 me cuenta (signando) que este profesor no es majo con ella, que apenas le pregunta (sobre la asignatura) porque siempre está enfadado.* Sin embargo, se advierte que, “Bueno tener al intérprete está bien, el adaptar curricularmente está bien, el que se inserte, que se hable de inserción y se participe con normalidad la normalización, está bien. Son tres valores buenos los que he dicho, tres gestos buenos, pero el tema de la interacción sordo con sordo que se aprende porque se comunican cosas a nivel de complicidad, a nivel de compartir, porque tu cuando compartes afectivamente ehh me ha pasado esto, a mi también ehh... (...) cuando tu compartes te fortaleces, te empoderas... lo haces en una lengua que te es natural como lo es la lengua de signos” (E1). Al respecto también se subraya que “Compartir entre ellos claro, hay unos sordos que vienen aquí a formarse que los intérpretes somos de utilidad pero que no quita para que ciertas cosas de la de la convivencia más coloquial o más mundana pues hablen entre ellos, entre comunes compartiendo cosas que ni con el interprete ni con el profesor comparten” (E1). De modo que la interacción y comunicación favorecen el desarrollo educativo e identitario. En este sentido el papel del especialista en LSE como referente adulto se ha observado es elemental, pero este no debería limitarse al alumnado sordo, “Es un centro preferente en secunda-

ria para el alumnado sordo y la sensibilización escasea o sea antes S iba a las aulas donde estaban escolarizados cada niño y hacía un poco de sensibilización, pequeños talleres pero desde hace tiempo S va está con ellos S se va y así vuelve el lunes que viene” (AE. E4).

7.4. La metodología bilingüista

En referencia a las posibles ventajas del bilingüismo hay una total unanimidad al respecto. En general, les parece beneficioso para el desarrollo educativo que aprendan la LSE desde la infancia, “Sí lo es, ahora lo hacen desde las primeras edades ¿no? pero con muy pocas horas de especialistas en Lengua de Signos (...) Yo aconsejo desde que son muy pequeños porque lo van asimilando muy rápido, lo interiorizan muy rápido, son como esponjas, les es mucho más fácil” (E4). “Creo que tener una lengua materna viene muy bien para crear conceptos, conocimientos. (...) Entonces si tu vienes con tu lengua materna en lengua de signos esas cosas ya las traes lo único que tiene que aprender es una segunda lengua” (E2). Para la lectoescritura, se observa como positivo, debido a que mediante el bilingüismo no se aprenden los conceptos de un modo mecanicista, sino interiorizando el significado de los conceptos, “Por supuesto, mejor el bilingüismo para poder oralizar y hablar en lengua de signos, sino también, mucho mejor para la lectoescritura” (E4). “Yo he conocido muchas personas sordas que yo les llamo loros que hablan muy bien pero a nivel cognitivo no son capaces de pensar por sí mismos, y entonces cuando habla bien dicen mira que bien habla, mira que listo... es cuando a lo mejor una persona que habla lengua de signos que tiene el nivel cognitivo mejor construido es mucho más inteligente, tiene muchas más capacidades” (E2). “Los métodos orales aquí prohibían. Les caneaban con una vara de madera cuando movían las manos, les sacudían en las manos para que hablaran, para que movieran la boca. No está mal que los sordos hablen, como no está mal que mi hija aprenda inglés o francés, eso está bien pero teniendo claro cuál tiene que ser la lengua vehicular. (...) El sordo si desde muy pequeño de los 0 a los 6 años adquiere una lengua vehicular, herramienta, llave inglesa que es la lengua de signos podrá aprender luego a hablar español inglés o francés (...) lo tienen

que hacer con una lengua vehicular que le sea accesible y es la lengua de signos porque la lengua oral en cualquier caso va a ser aprendida a martillazos” (E1). En el GD también indican en este sentido que “El tema de los dibujos y la palabra complementada ¿no? lo que se hacía antes en los colegios, pues que utilicen el mismo sistema que utilizaban antes con nosotros, por ejemplo perro, ¿Dónde está el perro? Aquí, ¿Cómo se escribe? ¿Ahora me lo vas a decir?, el sistema era mucho más sencillo. Lo primero saber qué es, qué significa el concepto y asociarlo a una palabra e irlo repitiendo para ver si verdad lo ha aprendido, no como un loro.” Con respecto al modelo educativo a adoptar, los padres y madres asumen un papel decisivo en la toma de decisiones. Todos por unanimidad, tanto las personas sordas procedentes del tejido asociativo, como los profesionales, especialista en LSE e intérpretes, coinciden en que aunque se ha avanzado mucho todavía perviven percepciones erróneas y no beneficiosas, “Concepto muy antiguo de que la lengua de signos no era una lengua era mimo, que las personas sordas siguen siendo sordomudas (...) Entonces está muy arraigado que la lengua de signos es mimo, que no tiene estructura, que no tiene gramática, sintaxis. Entonces yo lo que he visto... es no muevas las manos o sea les querían a todas costa que aprendieran a hablar” (E2). “Sí que hay padres que no les gusta que los niños signen y eso perjudica mucho al niño, le limita, les prohíbe, creo que es algo muy perjudicial” / “Sí que a muchos padres que no les gusta que los niños signen, les da como vergüenza, que se le quede mirando todo el mundo, que no se den cuenta que el niño es sordo y eso perjudica mucho, le limita” (GD). También señalan que hay mucho que mejorar, “hoy en día para los sordos el bilingüismo no está bien, no podemos hablar de bilingüismo, es imposible, falta mucho” (GD).

7.5. Recursos

Con respecto a los recursos se percibe una mejora pero todavía no hay los suficientes. Esta falta de recursos obviamente va en detrimento de la educación “Antes por ejemplo en el colegio mi padre imagínate que no tenía dinero teníamos muchas subvenciones, muchas becas y ahora por ejemplo han desaparecido (...) hay familias que no se lo pueden permitir tampoco” (GD), o bien hay muchos re-

cursos para facilitar la eliminación de la barrera comunicativa pero el método no es el adecuado, “Los que están en la asociación de mi edad escriben perfectamente. Ahora ves a los jóvenes y escriben incluso peor que nosotros. Ventajas del FM; de la tecnología, de los ordenadores y escriben fatal” (GD). También se señala que “Hay una serie de recursos y la administración llega hasta donde llega (...). Todavía no se conceptúa la interpretación como un derecho sino como una facilidad para la supresión de barreras” (E1). Comparando con otros colectivos con discapacidad se advierte cierto desinterés, “Vemos a padres oyentes con hijos sordos y ¿a dónde van?, ¿qué hacen con el niño? hay muy pocos recursos” (GD). Desde el tejido asociativo la colaboración es esencial en cuanto a los recursos “También dentro del convenio con la Conserjería de Educación damos formación al centro y a los profesores y entonces ofertamos e impartimos cursos en lengua de signos para el profesorado que tengan o no niños sordos en las aulas” (AE. E4). Pero a veces es insuficiente, “En los colegios tenemos mucha demanda y no podemos resolver esa demanda (...) haría falta más” (E4).

7.6. Cambios en el ámbito educativo

Es evidente que con la integración ha habido muchos cambios con respecto al enfoque y modelo educativo a implantar (bilingüista) y las mejoras o avances desarrollados. En la mayoría de los casos las opiniones coinciden en que ha mejorado pero todavía queda mucho por hacer. En alusión a sus años de experiencia, se pregunta al especialista en LSE al respecto, “Sí yo creo que sí, la comunicación la verdad es que está mejorando mucho desde entonces hasta ahora, yo lo veo mucho mejor sí” (E4). Uno de los intérpretes también señala que “yo creo que en 20 años ha habido una evolución y es una herramienta positiva para el resto de alumnos, para el propio alumno rendimiento académico, pedagogía y lo ven positivo” (E1). Sin embargo, también se advierte cierto estancamiento o retroceso con aspectos relacionados con el aprendizaje. Así, una de las personas sordas participantes del GD indica que la disposición en la clase no ha cambiado desde que el estudió hace más de 50 años: “De pequeño había estado en una escuela de pueblo todo con oyentes y yo era el único sordo que estaba en clase (...) en-

tonces yo en la primera fila sentado, ahh es sordo, vale pues le sentamos en la primera fila. Estaba el profesor entonces él hablaba y yo le miraba fijamente, el pasaba, yo le seguía con la mirada y ya. Estaba la pizarra, estaba de espaldas a la pizarra y lo que escribía en la pizarra, bueno lo que iba hablando yo no me enteraba, yo seguía quieto en clase y de nueve hasta la una. Comía, volvía a las tres y hasta las cinco. Y así todos los días, o sea que no había ningún tipo de progreso, ningún desarrollo” (GD). Con respecto al aprendizaje antes era más disciplinario basado en los castigos. En este sentido en el GD se menciona que antes de la integración era diferente “claro el profesor es como que te obligaba, entiende esto, lee esto, era muy, muy duro. Por ejemplo, pelota yo escribirlo mal muchas veces, entonces pelota escribirlo 100 veces hasta que lo escribía bien”, “No poder signar en clase y darte con la regla en los muñones. Sí en tiempo libre, una hora, dos horas signa lo que quieras pero en el momento de clase prohibido” (GD). Sobre sus 26 años de experiencia con respecto a si la educación de las personas sordas ha ido a mejor I1 respondió, “bueno un poco, no mucho ehh”.

7.7. La integración

Con respecto a los beneficios o no de la integración hay posturas encontradas. Se advierte una mejoría pero no una realidad, “No, La integración no es real. Quizás no pueda ser nunca pero porque la sociedad no está adaptada (...) Si la integración antes era el 10% pues ahora estamos en el 70 pero queda el 30. Para un autocomplaciente fenomenal (...) pero no debo estarlo porque no me conformo con eso” (E1); “la integración tiene que abarcar todo ¿no? y al 100% entonces pues por eso hace falta muchísimo más” (E4); “Se debería hacer más de lo que se hace (...) como integración real yo no la veo. Mis alumnos están integrados como las mesas, las sillas, están integradas como mobiliario. Están ahí pero la integración real como yo entiendo a día de hoy no lo considero” (E2). Asimismo, el GD coincide en que antes de la integración el desarrollo educativo de aquellos sordos que se formaron en centros específicos a nivel curricular era mejor, “Ahora mismo los profesores yo no les veo profesionales como tal para coger adaptarse a personas sordas. Ahora sí, vamos, cogemos al intérprete y solucionado y es que muchas veces los intérpretes no es que puedan explicar, están simplemente allí

interpretándolo. Tú me dices, yo se lo digo y el niño lo copia, pero no es así (...) al final lo hacen igual que un loro, lo ven lo copian y ya está”; “Claro antes no había ni el FM, para escuchar mejor al profesor, ni ninguna adaptación, simplemente era un esfuerzo por la lectura labial, entonces había muchísima diferencia y ahora en la actualidad en integración hay FM, audífono, los bucle y ¡al final escriben casi peor que nosotros!”. “Cuando pasamos del colegio de Bilbao a la integración... en el momento en que empezamos a estar integrados con personas oyentes fuimos mucho a peor” (GD). Ponen ejemplos de algunos casos en los que alumnos que han estudiado en el modelo de la integración les ha perjudicado a pesar de obtener títulos, “Ahora tiene 32 años y no hay nada que hablar con él, nada y a mí me parece que eso es culpa de la educación que ha recibido”. “Los colegios de integración creo que se ha perdido mucho, mucho cambiando el tipo de educación (...) Antiguamente no te daba un título por acabar la formación. Ahora mismo los jóvenes que si tienen la ESO, la FP, o sea tienen títulos y al final escribes y miras tus apuntes y los de ellos o ellos mismos que se ponen a escribir algo, yo lo leo (...) y es que no lo entiendo, ¿el título cómo lo han conseguido?” (GD). En algunos casos coinciden en que la integración sería beneficiosa a partir de una edad para favorecer el aprendizaje y el desarrollo identitario como eslabones unidos al aprendizaje, “Era mejor antes, estaba mucho mejor el grupo de personas sordas en el colegio, por ejemplo, pues a primaria, 12 años ya después integración no pasa nada, pero anteriormente... de pequeños creo que todos los sordos deberían estar juntos, para relacionarse también” (GD). “Están los niños tan aislados de colegios diferentes, mucha distancia pues es mejor que hubieran estado o que estén en las mismas aulas todos juntos con más recursos” (E4). “Yo no es por volver a la escuela de antes, a la antigua escuela pero aulas específicas en centros ordinarios sí, donde estuvieran 6, 7 niños sordos que pudieran estar momentos con sus compañeros oyentes, momentos de conocimiento del medio, lengua, matemáticas, con profesores en competencia en esa lengua, el niño seguramente desde las primeras edades accediendo al lenguaje oral leído y escrito, pues el nivel curricular iría ahí más o menos a la par que el oyente. Entonces llegaría al instituto y sabría de los que se habla. Ahora no ocurre eso” (AE. E4).

7.8. Propuestas de mejora

Se parte de una base educativa fundamentada en entornos y modelos de aprendizaje adaptados al alumnado sordo, “que los profesores, los alumnos o la gente que esté con un niño sordo que sepa poder comunicarse aunque sea mínimamente con ellos. En un centro que es preferente en sensoriales no digo todos los profesores pero los profesores que tengan alumnado sordo que sepan decir buenos días, ¿qué tal estas? Haz los deberes, vocabulario básico (...) se fomentará más la lengua de signos en las clases y que las adaptaciones curriculares que se hace que sean adaptaciones curriculares significativas que en muchos casos no se hacen” (E2). “En primaria se les enseñe a escribir a leer exactamente como se le enseña a una persona sorda, no como lo oyentes. (...) Lo que hace falta es eso, una persona sorda, un asesor o que mejor, que aprendan la lengua de signos, utilizar mucho la lengua de signos” (GD). En este sentido el aprendizaje de la LSE desde educación Primaria se observa como fundamental: “En las oposiciones para PT, AL se debieran presentar más gente con formación en lengua de signos. Si ampliaran la formación en LSE en los institutos y en los colegios (...) más horas de formación, más gente formada en LSE, eliminar todas las barreras de comunicación, también dotarles de ayudas técnicas (...) que todos supieran la LSE, un mínimo de comunicación en LSE, ahora hay gente que sí la conoce en algunos colegios pero bueno (...) de hacer en el instituto también algunas asignaturas en lengua de signos, ¡ojala!, de verdad” (E4). “Porque aunque debiera ser (se refiere a que se aprendiera LSE en el colegio) (...) entonces debería haber yo creo que en la educación aunque sea una media hora o una hora de lengua de signos” (E3). Podemos observar que la educación es un derecho y una responsabilidad de toda la sociedad y como tal se debe garantizar, “una persona sorda y una persona oyente es una persona, es un ser humano, está claro, pero cuando eso la gente lo aplica, la administración educativa o...no sé la sociedad ¿no? todos. Desde padres familias, profesores, las conserjerías, el ministerio, quieren hacer a las personas sordas como iguales que lo son, que las personas oyentes pero con los mismos métodos. Y hay que tener claro que las personas sordas tienen que llegar al mismo objetivo que las personas oyentes, que es desenvolverte

en libertad, en una sociedad con todos los instrumentos y herramientas a tu alcance, que eso es lo que queremos todos, hablo en general y otra cosa es el método aplicado a la infancia es, primero acepta la sordera, aceptarla y aceptarla es que es que tiene un código visogestual, que lo primero es que no se admite ¿no?, es vamos a intentar que hable. Es que habla mal, bueno mejor que hable que no mueva las manos, eso todavía hoy pervive” (GD). Aún hoy con la integración no se han resuelto los problemas educativos pero la vía se percibe, proviene del bilingüismo, “Deberían trabajar más sobre la lectoescritura, por ejemplo, el castellano es muy complejo y se debe la formación en lengua de signos para que los niños tengan una lengua natural, también para que puedan acceder a la otra lengua porque en el fondo es verdad que hay muchas barreras y obstáculos a nivel cultural de manera universal” (E4). “Antiguamente se les segregaba en los colegios específicos que tenían unas cosas digamos peyorativas porque se les apartaba pero tenía unas cosas positivas, que interactuaban entre iguales y sordo con sordo interactúan de igual a igual y emocionalmente evolucionan, utilizan una lengua común que les permite adquirir conocimientos y por lo tanto aprenden. Y de la otra manera están físicamente con oyentes porque son seres humanos y está bien que estén juntos y descubren que no son tan distintos, pero mientras los oyentes van aprendiendo de 100 palabras en 100 palabras cada trimestre, el sordo aprende una o ninguna porque lo está haciendo en un código que no es el suyo, el auditivo oral” (I1).

7.9. Análisis de los cuestionarios

En referencia al análisis cabe detallar que debido a las dificultades ya mencionadas se han recogido muy pocos ejemplares, en concreto 17 en total (2 nulos por no-respuesta parcial: no responde a algunas cuestiones), y señalar de nuevo que estos sirven como complemento del estudio de casos, no susceptible de interpretaciones generalizadoras y exhaustivos análisis. Tras el análisis de estos, observamos que la mayoría de los participantes son hombres, 64,7% frente al 35,3% de mujeres. Por edad, un 53% tiene menos de 45 años frente a un 47%, por lo que han participado de forma más o menos equilibrada personas que han

estado antes y después de la integración escolar. En cuanto a la modalidad comunicativa la gran mayoría, en concreto el 94,2% ha elegido la lengua de signos, siendo la opción más representativa frente a tan solo un caso en el que se ha escogido la oralista. Asimismo, en el 23,5% de los casos se han seleccionado ambas modalidades, es decir, la lengua de signos y la oralista, según el contexto (LSE con personas sordas y oralismo con personas oyentes para favorecer la comunicación). En referencia al nivel de estudios el 35,3% tiene estudios primarios y el 29,5% estudios secundarios, es decir, casi el 65% del total (64,6%). El 11,8% no tiene ningún estudio, y el 5,8% de los casos tienen la FP Básica o Bachillerato o un FP Superior. Asimismo, hay tan solo un caso con estudios universitarios (Tabla II).

Estudios	Hombres	%	Mujeres	%	TOTAL	%
Ninguno	2	100,0	—		2	11,8
Primaria	4	66,6	2	33,4	6	35,3
Secundaria	2	40,0	3	60,0	5	29,5
FP Básica	1	100,0	—		1	5,8
CFGS	1	100,0	—		1	5,8
Bachillerato	1	100,0	—		1	5,8
Universitarios	—		1	100,0	1	5,8

Tabla II. Nivel de estudios según sexo

En casi la totalidad de los casos (94%) no utilizan ninguna ayuda técnica para favorecer la audición, mientras hay un caso en que sí, mediante audífono. Más de la mitad de los casos, en concreto el 52,9%, está actualmente trabajando frente al resto, de los cuales el 11,8% está en desempleo, el 23,5% está percibiendo una pensión o prestación contributiva y el 11,8% está estudiando. Todas las personas participantes, es decir, el 100% son sordas prelocutivas (0-6 años), y en la gran mayoría de los casos se identifican como persona sorda (88,2%), frente a un caso en que se identifica como *persona con discapacidad auditiva* y otro como *persona con pérdida auditiva*, y son todos signantes, es decir, usan la lengua de signos habitualmente. Hay que mencionar que en uno de los casos se especificó que uti-

lizaba la lengua oral o la signante según el contexto, por lo que usaría ambas. En el 76,5% de los casos aprendieron la LSE durante su infancia temprana (0-6 años), 16,4% de los 7 a los 14 años y en un caso a partir de los 15 años. Casi la mitad, en concreto el 47%, ha respondido que aprendieron la LSE en casa, el 58,8% que en el colegio y el 17,6% que en ambas. La asociación como fuente de aprendizaje también es especificada en el 41,1% de los casos. Casi la mitad (47%) ha respondido que tiene dificultades para entender a las personas oyentes a través de la lectura labial, en dos casos se ha contestado *No lo sé* y el resto, ha respondido que no tiene dificultades (41,2%). Cabe destacar que entre las personas que han contestado que no, 2 tienen estudios de CFGS o universitarios respectivamente. Por contra, en referencia al comentario detectado en la observación sobre que a las personas sordas no les gusta leer, la mayoría (76,4%) ha respondido que sí, frente al 17,6% que ha contestado que no (en un caso se ha escogido la opción *No contesto*). Hay que detallar que entre las personas que han respondido que sí, y que leen *Todos los días* (61,5%), algunas han especificado que prensa o contenido por Internet, frente a los libros (*Algunas veces por mes* o *Casi nunca*). Con respecto a la pregunta *¿qué importancia le das a la educación?* Las respuestas han sido favorables, siendo la opción *Toda* la más contestada, representando el 47% del total, *Mucha* el 23,5% y *Bastante* con el 17,7%. En dos casos han contestado que *Poca* (Figura V).

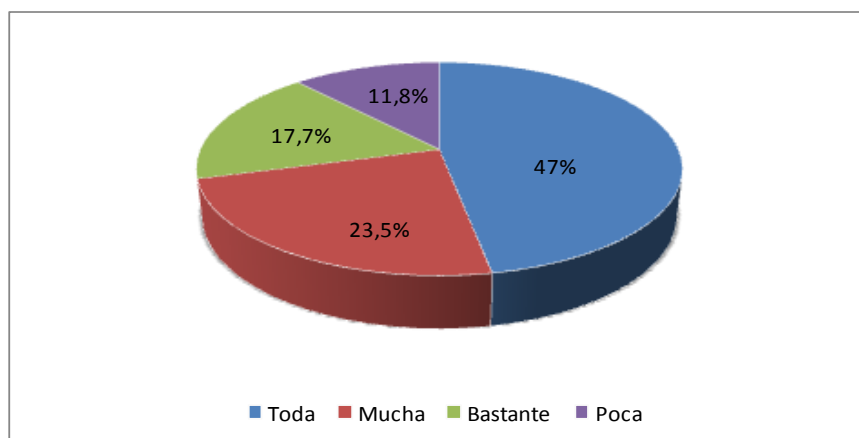


Figura V. Importancia a la educación

Con respecto a la pregunta 9 (¿Desarrollas o has desarrollado tus estudios en Cantabria?), el 41,2% ha respondido que sí frente al 47% que ha respondido que no. De entre estos, el 100% tienen más de 45 años. Esto se debe a que probablemente estudiaron en centros específicos para sordos antes de la integración. El resto ha contestado *Otra situación* (11,8%). La pregunta 10 presenta una serie de ítems (preguntas cualitativas) con 4 niveles según una baremación cuantitativa basada en escala Likert (asignación una escala de valor de 3 *Totalmente de acuerdo* a 0 *Nada de acuerdo*), representadas en el siguiente gráfico (Figura VI). Como podemos observar, hay opiniones muy dispares. Como ejemplos, con respecto al grado de acuerdo con respecto a la primera afirmación, la mayoría han contestado que están *Algo de acuerdo* (41,2%). Muchos/as especificaron que hoy en día tener estudios altos no asegura encontrar un trabajo.

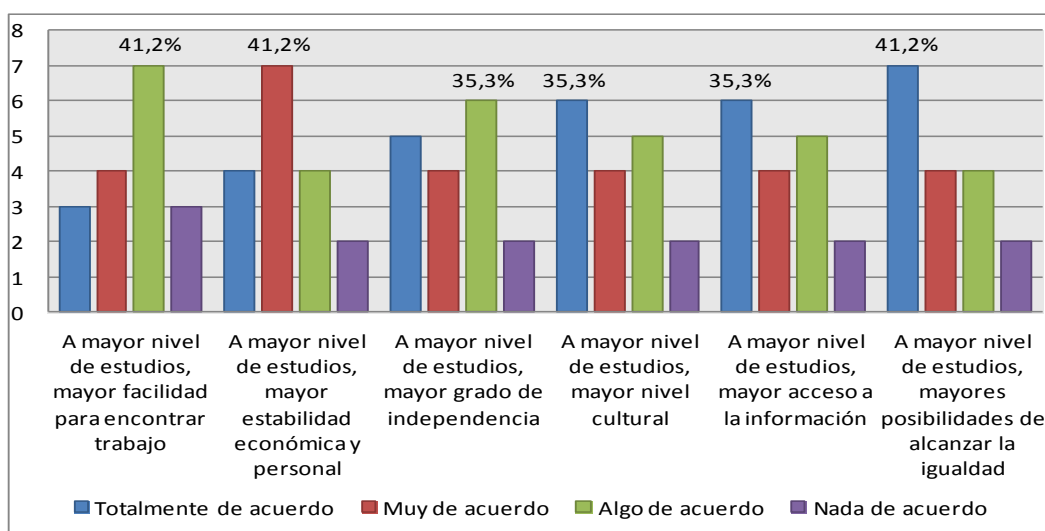


Figura VI. Grado de acuerdo afirmaciones

Con respecto a la segunda afirmación hay más respuestas concernientes a *Muy de acuerdo*. En referencia a la tercera afirmación, el 35,3% ha estado *Totalmente de acuerdo*. En la cuarta y quinta afirmación los resultados han sido los mismos, siendo la opción *Totalmente de acuerdo* (35,3%) la más respondida seguida de *Algo de acuerdo*. Por último, con respecto a la última afirmación se han mostrado más conformes con esta, respondiendo mayoritariamente estar *Totalmente de acuerdo* con que tener un mayor nivel de estudios favorezca la igualdad (41,2%) frente a *Nada de acuerdo* (11,7%).

Con respecto a la pregunta 11 el 70,5% sí creen que la situación educativa ha mejorado, frente al 23,5% que ha contestado que no (1 caso ha contestado *No lo sé*). Cabe especificar que alguno/as han especificado mediante al pregunta abierta que sí, porque “antes no aceptaban la LSE, ahora con los padres se pueden comunicar”, “la vida ha evolucionado, así como el sistema educativo (en el caso de las personas sordas a ritmo más lento que la sociedad por lo que la diferencia aumenta)”, “profesora sabe LSE o Interprete”, “he podido estudiar lo que he querido, no siendo el caso de mi madre y abuelos” y “si voy al instituto y aprendo es más fácil encontrar trabajo”. Entre aquellos que han contestado que no, algunos han indicado porque “depende de que los padres crean que es importante”, “mis padres fueron a un colegio de sordos” y “motivo información flojo”. En referencia a la pregunta 12, la mayoría se han mostrado *Totalmente* (35,3%) o *Muy de acuerdo* (41,2%) con respecto a que la educación favorece a la igualdad, en concreto el 76,5%. Todos los informantes que han contestado *Algo* o *Nada de acuerdo* son hombres.

Con respecto a la pregunta 13 la mayoría (64,7%) cree que la integración educativa favorece al alumnado sordo. Entre estos algunos han especificado que “depende” (2 casos), otros informantes han señalado que “si hay intérpretes para acceder a la educación es más fácil encontrar trabajo”, “pero pequeños pasos”, “con la figura del intérprete y las ayudas técnicas los alumnos sordos pueden estar en igualdad de condiciones que los oyentes y tienen derecho a ello”, “favorece la igualdad” y “tienes la oportunidad de conocer dos mundos el sordo y el oyente, y en definitiva mayor diversidad”. Entre los casos que han contestado que no, hay disparidad entre aquellos que han estudiado en la integración y aquellos que no (no constituyendo al edad una variable discriminadora), indicando algunos/as que no porque “aún quedan muchas barreras comunicativas por salvar (intérpretes de lengua de signos a tiempo completo, personal de apoyo, mayor concienciación del profesorado, accesibilidad visual en el aula y colegio)”, “faltan recursos humanos: ilse, profesor apoyo” y “prefiero solo sordo”. Con respecto a la educación bilingüe la gran mayoría, el 76,5% creen que es *Muy necesaria* seguida del 17,6% que creen que es *Bastante necesaria*. Tan solo en 1 caso se ha contestado *Algo necesaria*.

En referencia a la última pregunta hay opiniones divididas, así el 58,8% cree que sí. Algunos/as han especificado porque “Lse”, “Porque el profesorado que he tenido, en general, ha estado pendiente de mí y se ha preocupado para que pudiera conseguir buenas calificaciones de cara a la selectividad y poder entrar en la universidad. He tenido buenos/as profesores/as a los/as que les gustaba su trabajo y sabían enseñar en clase”, “Aunque depende de los profesores”, “Hoy en día la tecnología ayuda muchísimo y hay más accesibilidad en general. Cuando no había medios tuve la suerte de tener un familiar que sacrificara su tiempo porque yo no me quedara atrás en el tren” y “depende del lugar y los recursos humanos, en algún colegio la educación no ha sido de calidad (Cantabria) pero en otros sí (Madrid y Bilbao)”. De este modo, observamos que aunque la valoración es positiva apuntan a la contextualización y el papel de profesorado y familiares como relevante. El restante 29,4% ha contestado que no. En dos casos se ha indicado que “de 0 a 15 sin intérprete ni apoyo” y “colegios filosofía oralista”. Otro informante que ha cursado sus estudios en la integración, ha especificado que no porque “siempre he sido aislado” y en dos casos la respuesta es nula: No contesta. Por último, en el espacio abierto para sugerencias, opiniones o ideas, nadie ha indicado nada a excepción de dos casos en lo que se ha señalado que “Faltan más intérpretes y profesores mejores” y “aunque hay un avance es necesario que siga habiendo cambios para mejorar la situación de la educación de los niños sordos”.

8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN (Reflexiones sobre posibles propuestas de mejora)

Una vez concluido este estudio de casos descriptivo y exploratorio se ha observado que la integración como ideal no existe en la realidad observada. Es decir, sí hay aspectos positivos concernientes a la no exclusión y segregación del alumnado sordo, mediante su integración o inclusión como iguales en el sistema educativo, así como la profesionalidad de algunas y algunos docentes, y profesionales de apoyo e ILSES. Sin embargo, establecer al alumnado sordo en el espacio físico del centro o el aula, no garantiza dicha integración o igualdad automáticamente, sino que es necesario un trabajo diario.

En primer lugar, un trabajo que transita por la responsabilidad y las manos de toda la comunidad educativa, no supeditado al “envase” de la integración como panacea de una visión idílica de una educación no existente. De forma sincrónica, debiera cimentarse en la implicación, actitud y profesionalidad del profesorado que no debe delegar el peso del desarrollo educativo en la incorporación del puente comunicativo, la figura del ILSE. Se deben realizar adaptaciones curriculares acordes con la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta sus diferentes características y niveles de lectoescritura, y desarrollar una adaptación mutua (aprendizaje de formación básica en LSE). Este trabajo debiera alimentarse también de las familias como pilar en la estrategia educativa, para garantizar un desarrollo educativo positivo, cuya actitud y participación es esencial. Asimismo, pasa por el conjunto de profesionales que como apoyo o mano directiva deben garantizar un entorno inclusivo de calidad educativa, así como del resto de agentes (compañero/as) que lo conforman y construyen. Por último, depende de la colaboración de los organismos involucrados, así como la consideración de aquellas organizaciones que representan a la comunidad sorda. De este modo, para mejorar esa integración se requiere de la implicación, cooperación y participación de la directiva del centro, de las familias, del profesorado, del alumnado, del tejido asociativo, y por supuesto, de la Administración educativa.

En segundo lugar, cabe señalar que un entorno inclusivo con un ambiente “exclusivo” aunque no excluyente, mayoritariamente oyente (fonocentrista), no favorece al desarrollo educativo, ni socioidentitario del alumnado sordo, ni tampoco a una mayor motivación e interés por acudir al centro, cuya escasa interacción y falta de modelos de referencia dificulta un desarrollo positivo. De este modo, todavía hay aspectos a pulir, “en construcción” diríamos, que dependen en gran parte del conjunto de la comunidad educativa como hemos advertido. La palabra integración no garantiza *per se* un entorno coeducativo que esté basado en la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, independientemente de su condición física. Siempre y cuando no se fomente un mayor conocimiento (proceso de aprendizaje de una persona sorda) o visibilización, habida cuenta que la sensibilización es latente (interés por parte de compañeros/as, de una parte del profesorado, etc.), y una mayor cooperación (apoyo entre profesionales, asesores y de acceso a posibles recursos), las mejoras no serán posibles.

En este sentido podríamos concluir que la integración es positiva como propuesta no segregadora, pero sin embargo la forma, el modo en que se implementa, puede ser causa y consecuencia de segregación, al generar climas que aíslan a las personas sordas y van en detrimento del desarrollo educativo e identitario de la alumna o alumno. En esta línea, la autora Felisa Pino también advierte que “El sistema educativo no ha dado los resultados que cabría desear. Son muy pocos los jóvenes sordos que concluyen estudios universitarios o que alcanzan un nivel de cualificación profesional y son muchos los que tienen graves problemas de lecto-escritura” (2007, p. 9). Estos problemas radican de las dificultades en el aprendizaje oral debido a la condición auditiva. La literalidad signante puede beneficiar al aprendizaje para superar así los obstáculos curriculares y barreras sociales, no debiéndose contemplar como un recurso excluyente sino complementario. Es decir, un modelo bilingüista favorece el desarrollo educativo y socioidentitario del alumno o alumna siempre y cuando dicho entorno así lo favorezca. Como propuestas de mejora podríamos establecer:

- Fundamentar el aprendizaje en la lengua vehicular desde las edades tempranas (Educación Infantil y Primaria) para evitar un “desfase” educativo⁶⁵.
- Fomentar un mayor conocimiento para mejorar la comunicación e interacción. La integración en el ámbito educativo deriva asimismo de la integración social. Dado el interés que tiene el resto de compañeras/os por aprender LSE según se ha observado, que este se potencie. Por ejemplo, dando charlas de sensibilización durante las tutorías, promoviendo valores coeducativos que serían de interés impulsar en el aula o pequeños talleres de LSE básica.
- Crear un modelo educativo acorde con la diversidad del alumnado sordo no supeditado a estructuras basadas en el oralismo, para evitar aprendizajes mecanicistas, no basados en la interiorización de significados.
- Valorar la creación de aulas específicas en centros ordinarios (horario mixto) para facilitar el aprendizaje y garantizar la integración educativa y social.
- Potenciar la colaboración entre los principales agentes involucrados para favorecer la integración del alumnado sordo.

En resumen, según los resultados del estudio proponemos profundizar más sobre la integración educativa del alumnado sordo en un marco de investigación de mayor envergadura, habida cuenta las problemáticas presentes que no se resuelven en la actual situación.

⁶⁵ “Lo que hay que preguntarse es por qué no en primaria tienen esas herramientas, no haría falta deducir que llegarían con mejor nivel a secundaria y en secundaria crecerían más todavía de lo que ya crecen aquí (...) 1º y 2º de la ESO estamos casi recuperando o reestabilizando la lectoescritura” (E1).

- **BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFIA**

- Abril, G. (2007). *Análisis crítico de textos visuales*, Madrid: Síntesis.
- Acosta, V.M. (2003). Un estudio de la sordera como construcción social. *Revista de Logopedia, Fonetría y Audiología*, 23, 178-194.
- Álvarez M^a. C. y San Fabián, J.L. (2012), "La elección del estudio de caso en investigación educativa". *Gazeta de Antropología*, 28, (1), 1-12. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html [Consultado el 06/04/017].
- Barriga, J.J. (2008). Imagen social y visibilidad de la discapacidad. En J. A. Ledesma (Ed.) *La imagen social de las personas con discapacidad* (pp. 15-55). Madrid: Cinca.
- Calvo, L. M. (2003). Aprender a hablar, ¿un milagro para los sordos del siglo XVI? *Críticón*, Toulouse, 87-88-89,113-123.
- CERMI (2008). *La imagen social de las personas con discapacidad*, Madrid: CINCA.
- CNSLE (2015). *Informe sobre el perfil profesional del especialista en lengua de signos española*. Madrid: RPD. Recuperado de <http://www.siiis.net/documentos/documentacion/Informe%20sobre%20el%20perfil%20profesional.pdf> [Consultado el 13/04/017].
- CNSE (2005). *Guía de buenas prácticas en las universidades para la juventud sorda*. Madrid: CNSE.
- CNSE (2008). *Libro blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo*. Madrid: Litocenter. Recuperado de http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/libro_blanco.pdf [Consultado el 15/03/017].
- Corbin, A. y Courtine, J. J. (2005). *Historia del cuerpo*, vol. III, Madrid: Taurus.
- Davila, A. (2007). Representaciones sociales e investigación social cualitativa. En J. Cerrato y A. Palmonari (Dirs.), *Representaciones sociales. Comportamiento social y construcción de la realidad*, (pp. 185-204). Valencia: Promolibro.
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Buenos aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Aroca, E. (2008). *Cambio cultural, normalización lingüística de la lengua de signos española*. Madrid: CNSE. Recuperado de

http://www.culturasorda.org/wpcontent/uploads/2015/03/Ferreiro_Aroca_Cambio_cultural_normalizacion_linguistica_LSE.pdf [Consultado el 27/04/017].

- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20.
- Gaitán J. A. y Piñuel J.L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- Gleeson, B. (1999). *Geographies of Disability*, Londres: Routledge.
- Goffman E. (2006). *Estigmas: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Iniesta, A. (2004). *La mujer sorda en la vida privada y pública*. Alicante: Espagrac.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood*. Sydney: Multicultural Matters.
- Pérez, R. (Coord.). (1998). *Educación y diversidad: XV Jornadas nacionales de universidad y educación especial* (1ª ed.). Oviedo: Universidad Oviedo.
- Pino, F. (2007). *La cultura de las personas sordas*. Recuperado de <https://epclaudiagv.files.wordpress.com/2014/11/laculturadelaspersonassordasfelisar.pdf> [Consultado el 15/04/2017].
- Powers, S. (2003). Influences of Student and Family Factors on Academic Outcomes of Mainstream Secondary School Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8 (1), 57-78. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1093/deafed/8.1.57>
- Rodríguez, S. y Ferreira, M. (2010). Desde la discapacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de Dis-Normalización, *RIS*, 68 (2), 289-309.
- Romañach, J. y Lobato M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. España: Foro de Vida Independiente. Recuperado de http://www.asocias.org/vidaindependen/docs/diversidad%20funcional_vf.pdf [Consultado el 14/04/2017].
- Skilar, C. (1997). *Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos*. Porto Alegre: Mediacaó. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Una-mirada-sobre-los-nuevos-movimientos-pedagogicos.pdf> [Consultado el 07/03/2017].
- Valles, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

- Lista de siglas y abreviaturas

AE: Asesora Educativa

AL: Profesor/a de la especialidad de Audición y Lenguaje

CFGM: Ciclos Formativos de Grado Medio

CFGs: Ciclos Formativos de Grado Superior

E1: Entrevista 1

E2: Entrevista 2

E3: Entrevista 3

E4: Entrevista 4

EE: Educación especial

FPB: Formación Profesional Básica

GD: Grupo de Discusión

ILSE: Intérprete de Lengua de Signos Española

I1: Interprete de lengua de Signos

I2: Interprete de lengua de Signos

LSE: Lengua de Signos Española

N: Madre alumno sordo

PT: Profesor/a de la especialidad de Pedagogía Terapéutica

S: Especialista en LSE

S1: escenario 1

S2: escenario 2

- Abreviaturas del cuaderno de campo:

Nm: Nota metodológica, instrucciones o autocritica del papel como observadora.

No: Nota Observacional (notas en el cuaderno de campo referidas a sucesos presenciados a través de la observación visual y/o auditiva).

Nt: Nota teórica (notas en el cuaderno de campo referidas a interpretaciones teóricas, de significado o conjeturas de la observadora).

Ci: Contraste de información (anotaciones de contraste de información veraz recibida entre informantes y a través de la observación)

Si: Silencio

*Las siglas M, B, L pertenecen a profesorado del centro cuya identidad hemos querido salvaguardar.

ANEXOS

Anexo I

Alumnado matriculado en Cantabria por titularidad, nivel y sexo 2016-2017. Fuente FESCAN 2017. Elaboración propia.

Alumnado	CURSO	NIVEL
Alumno	2º	Infantil
Alumna	1º	Primaria
Alumna	2º	
Alumno		
Alumna		
Alumna	3º	
Alumna	4º	
Alumna	5º	
Alumno		
Alumno		6º

Alumnado	CURSO	NIVEL
Alumno	1º	ESO
Alumno		
Alumna		
Alumna	3º	
Alumno	1º	CFGM
Alumno	1º	
Alumno	2º	
Alumno	TVA ⁶⁶	EE
Alumna	Aula especial	EE

⁶⁶ Programa de Transición a la Vida Adulta, se imparte en Centros de Educación Especial (CCEE). Estos programas están dirigidos hacia la adquisición de habilidades sociales e integración comunitaria, la autonomía personal y la formación laboral de personas con necesidades educativas especiales (2 años, extensible a 3).

Anexo II

GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN (Duración aproximada 60´)

1. Breve presentación de la entrevistadora e investigación

- Universidad a la que pertenece la investigadora y ámbito de la investigación. Presentación de certificado de confidencialidad y anonimato de la grabación del grupo (Anexo VI).

2. Percepción de la educación

- ¿Experiencia en la educación desde niños/as? ¿Aspectos positivos/negativos? ¿Actividades?
- ¿Modelo educativo? ¿Uso de la LSE?
- La integración o inclusión educativa ¿favorece desde vuestro punto de vista a los alumnos y alumnas sordas hoy en día?
- ¿Causas de las dificultades en la lectoescritura?
- ¿En qué grado creéis que la LSE es necesaria o no para afianzar el desarrollo educativo del alumnado?

3. Situación del alumnado sordo

- Experiencia propia o de familiares o conocidos en Cantabria
- Desde tu punto de vista ¿Creéis que ha habido avances en la educación aquí en Cantabria?
- ¿Percibís diferencias con respecto a otras comunidades autónomas?
- ¿Creéis que cuentan con los recursos suficientes?

4. Papel familias, tejido asociativo en la educación

- Importancia de las familias y la asociación en la educación

5. Propuestas de mejora

- ¿Creéis que se hace lo suficiente? (Posibles mejoras)

Anexo III

GUIÓN PARA LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD-ILSES (Duración est.: 50')

1. Breve presentación de la entrevistadora e investigación

Universidad a la que pertenece la investigadora y ámbito de la investigación. Presentación de certificado de confidencialidad y anonimato de la grabación (Anexo VI).

2. Experiencia y papel del ILSE

- ¿Cuáles son tus funciones como ILSE? ¿Años de experiencia? ¿Formación?
- ¿Te encuentras con dificultades al desarrollar tu trabajo? ¿Cuáles son las más habituales?

2. Situación del Alumnado sordo

- ¿Cuáles son los niveles de estudio y formativos más habituales entre los y las alumnas sordas? ¿Se aprecian o no diferencias por razón de género? ¿Según tipo de pérdida auditiva?
- Desde tu punto de vista ¿Crees que ha habido avances en la educación aquí en Cantabria?
- ¿Percibes diferencias con respecto a otras comunidades autónomas?
- ¿Crees que cuentan con los recursos suficientes?
- ¿Etapas más habituales? ¿Por qué el nivel educativo no es habitualmente alto?

3. La integración del alumnado sordo

- ¿Favorece desde tu punto de vista al alumnado sordo hoy en día?, ¿es real?, ¿aspectos positivos-negativos?, ¿recursos?
- Papel del profesorado y del centro ¿favorecedor o no? ¿Implicado o no?
- Modelo bilingüista ¿En qué grado crees que la LSE es necesaria o no para afianzar el desarrollo educativo del alumnado?
- ¿Crees que se hace lo suficiente? (Posibles mejoras).

Anexo IV

GUIÓN PARA LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD-familiar alumno sordo

(Duración estimada: 60')

1. Breve presentación de la entrevistadora e investigación

Universidad a la que pertenece la investigadora y ámbito de la investigación. Presentación de certificado de confidencialidad y anonimato de la grabación (Anexo VI).

2. Características del hijo/a

- ¿En qué momento? ¿Congénita? ¿Edad pérdida auditiva?
- ¿Desarrollo del lenguaje? ¿Repercusión en su aprendizaje?

3. Comunicación

- ¿Conocen y saben LSE? ¿Creen que es importante para el aprendizaje-educación?
- ¿Surgen dudas método de enseñanza? ¿Incertidumbres? ¿Cuáles? ¿Qué es lo que más les preocupa? ¿Educación?
- ¿Dónde recurren?

4. Entorno

- ¿Conocen otras personas misma situación?
- Entorno familiar ¿importante?, entorno asociativo, federativo ¿importante?
- ¿Recursos con los que cuentan? ¿Suficiente ámbito educativo?
- Implicación ¿reuniones profesorado? ¿tutor/a? Etc.

5. Futuro

- ¿Expectativas de futuro?

Anexo V

GUIÓN PARA LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD-Especialista LSE (Duración estimada: 60')

1. Breve presentación de la entrevistadora e investigación

Universidad a la que pertenece la investigadora y ámbito de la investigación. Presentación de certificado de confidencialidad y anonimato de la grabación (Anexo VI)

2. Experiencia y papel del especialista

- ¿Cuáles son tus funciones como especialista en lengua de signos? ¿Años de experiencia? ¿Formación? ¿Dónde actúas, etapas educativas?
- ¿Te encuentras con dificultades al desarrollar tu trabajo? ¿Cuáles son las más habituales?

3. Situación del Alumnado sordo

- ¿Cuáles son los niveles de estudio y formativos más habituales entre los y las alumnas sordas? ¿Se aprecian o no diferencias por razón de género? ¿Según tipo de pérdida auditiva?
- Desde tu punto de vista ¿Crees que ha habido avances en la educación aquí en Cantabria?
- ¿Percibes diferencias con respecto a otras comunidades autónomas?
- ¿Crees que cuentan con los recursos suficientes?
- ¿Etapas más habituales? ¿Por qué el nivel educativo no es habitualmente alto?

4. La integración del alumnado sordo

- ¿Favorece desde tu punto de vista al alumnado sordo hoy en día?, ¿es real?, ¿aspectos positivos-negativos?, ¿recursos?
- Papel del profesorado y del centro ¿favorecedor o no? ¿Implicado o no?
- Modelo bilingüista ¿En qué grado crees que la LSE es necesaria o no para afianzar el desarrollo educativo del alumnado?
- ¿Crees que se hace lo suficiente? (Posibles mejoras).

Anexo VI



Facultad de Educación
Avda. de los Castros, s/n.
39005 Santander

Javier Argos González, profesor del departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, HACE CONSTAR:

Que, en calidad de profesor del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, dirige a la estudiante **Laura Bilbao Gómez**, con DNI 72399572B, el Trabajo Fin de Máster del referido postgrado, con el título: ***La integración escolar del alumnado sordo en Cantabria: estudio de casos.***

Para el desarrollo del referido trabajo, la estudiante deberá acceder a información proporcionada por centros educativos y por profesionales del ámbito objeto de investigación, estando presididas todas sus actividades por la confidencialidad y ética profesional propias de un trabajo de este tipo.

Y para que conste donde convenga firmo el presente en Santander a 5 de abril de 2017.

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized letters and a horizontal line, is positioned above the printed name.

Fdo. Javier Argos González

Anexo VII

ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN

Este cuestionario forma parte de una investigación de Trabajo Fin de Master de la Universidad de Cantabria. Tiene como objetivo conocer tu opinión y experiencia con respecto a la Educación. Los datos aquí recogidos son estrictamente **anónimos** y se garantiza la **confidencialidad** de los mismos (Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal). **Muchas gracias por tu colaboración.**

Fecha de realización (DD/MM/AAAA) __/__/____

Encuesta nº (rellenar la encuestadora) __

1. Datos de la persona encuestada

1.1. Sexo Hombre ☐ Mujer ☐

1.2. Edad __

1.3. ¿En qué modalidad comunicativa te encuentras más a gusto?

☐ Lengua de Signos

☐ Oralista

1.4. ¿Utilizas ayudas técnicas para potenciar tu audición?

☐ Sí → ☐ Audífono ☐ No

☐ Implante coclear

1.5. Nivel de estudios más alto finalizado:

☐ Sin estudios

☐ Primaria (EGB)

☐ Secundaria (ESO, graduado escolar)

☐ Bachillerato

☐ Formación Profesional Básica (o similar PCPI)

☐ Formación Profesional Medio (CFGM o similar FPI)

☐ Formación Profesional Superior (CFGS o similar FPII)

☐ Formación Universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, Doctorado o Máster)

1.7. Situación laboral: ¿Cuál es tu situación laboral a día de hoy? (Señala una sola respuesta, la que mejor describa tu situación)

- ☐ Estudiante
- ☐ Ocupado/a
- ☐ Desempleado/a
- ☐ Activo/a pero de baja temporal (enfermedad, accidente laboral, etc.)
- ☐ Pensionista o perceptor de prestación contributiva.

1.8. Momento de la pérdida auditiva aproximadamente:

- ☐ 0-6 años de edad
- ☐ 7-11 años de edad
- ☐ 12-18 años de edad
- ☐ De 18 años en adelante

2. ¿Cómo te identificas?

- ☐ Persona sorda
- ☐ Persona con discapacidad auditiva
- ☐ Persona con pérdida auditiva
- ☐ Persona con diversidad funcional auditiva
- ☐ Otra, ¿cuál? _____
- ☐ No lo sé
- ☐ No contesto

3. En la actualidad, ¿usas la lengua de signos (LSE) habitualmente en tu vida diaria?

- ☐ Sí (ir a la **pregunta 4**)
- ☐ No (ir a la **pregunta 6**)
- ☐ No lo sé (ir a la **pregunta 6**)
- ☐ No contesto (ir a la **pregunta 6**)

4. ¿A qué edad aprendiste?

- ☐ 0-6 años
- ☐ 7-14 años
- ☐ 15 en adelante

5. ¿Dónde aprendiste? (puedes responder varias opciones)

- ☐ Casa (Padre, madre, hermano/as, familiares)
- ☐ Colegio
- ☐ Calle (amigos/as)
- ☐ Asociación
- ☐ Otro, ¿Dónde? _____
- ☐ No lo sé
- ☐ No contesto

6. ¿Tienes dificultades para entender a las personas oyentes a través de la lectura labial?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No lo sé
- ☐ No contesto

7. ¿Te gusta leer?

- | | |
|--|---|
| ☐ Sí → 7.1. ¿Con qué frecuencia lees? | ☐ Todos los días |
| ☐ No | ☐ Una vez o dos veces por semana |
| ☐ No lo sé | ☐ Algunas veces por mes |
| ☐ No contesto | ☐ Algunas veces por trimestre |
| | ☐ Casi nunca |
| | ☐ Nunca |

8. ¿Qué importancia le das a la educación?

- ☐ Toda
- ☐ Mucha
- ☐ Bastante
- ☐ Algo
- ☐ Poca
- ☐ Nada

9. ¿Desarrollas o has desarrollado tus estudios en Cantabria?

☐ Sí

☐ No

☐ Otra situación (ejemplo: los primarios sí pero secundarios no)

¿Cuál? _____

10. Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

a) A mayor nivel de estudios, mayor facilidad para encontrar un trabajo

Totalmente de acuerdo	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
☐	☐	☐	☐

b) A mayor nivel de estudios, mayor estabilidad económica y personal

Totalmente de acuerdo	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
☐	☐	☐	☐

c) A mayor nivel de estudios, mayor grado de independencia

Totalmente de acuerdo	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
☐	☐	☐	☐

d) A mayor nivel de estudios, mayor nivel cultural

Totalmente de acuerdo	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
☐	☐	☐	☐

e) A mayor nivel de estudios, mayor acceso a la información

Totalmente de acuerdo	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
☐	☐	☐	☐

f) A mayor nivel de estudios, mayores posibilidades de alcanzar la igualdad

Totalmente de acuerdo	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
☐	☐	☐	☐

11. ¿Crees que la situación con respecto a la educación de tus padres o madres, abuelos y abuelas, etc. ha mejorado?

☐ Sí, porque_____

☐ No, porque_____

☐ No lo sé

☐ No contesto

12. La educación favorece la igualdad

Totalmente de acuerdo

Muy de acuerdo

Algo de acuerdo

Nada de acuerdo

☐☐☐☐

13. ¿Crees que la integración educativa favorece al alumnado sordo?

☐ Sí, porque_____

☐ No, porque_____

☐ No lo sé

☐ No contesto

14. ¿Crees que la educación bilingüe (LSE y oral) es?

☐ Muy necesaria

☐ Bastante necesaria

☐ Algo necesaria

☐ Poco necesaria

☐ Muy poco necesaria

☐ Nada necesaria

15. ¿Crees que has recibido o recibes una educación de calidad?

☐ Sí. ¿Por qué?_____

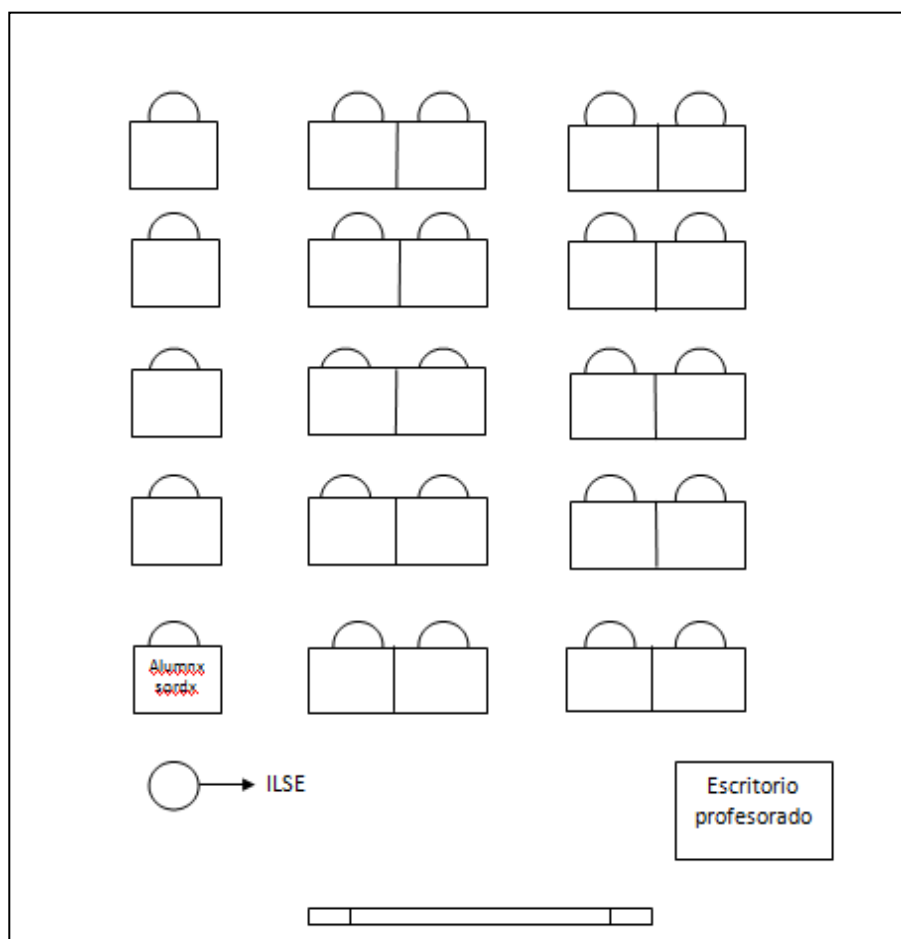


No. ¿Por qué?

Este espacio se deja abierto para sugerencias, opiniones o ideas:

Anexo VIII

Croquis orientativo de la disposición del aula (observación en tres aulas diferentes) según dibujo en el diario de campo.



Anexo IX

Material adaptado para A1 de las clases de Lengua y Literatura facilitado por una profesora



PROFESIONES

¿Quién es quién? Une las profesiones con los dibujos correspondientes:



ALBAÑIL

LIMPIADOR



BASURERO

BOMBERO



MECÁNICO

CARTERO



COSTURERA

PINTORA



ESCRITORA

ENFERMERA



AGRICULTOR

COCINERA



VENDEDORA

FONTANERO



BIBLIOTECARIO

JARDINERO



www.limedayo.blogspot.com

SER	ESTAR	TENER
Yo soy	Yo estoy	Yo tengo
Tú eres	Tú estás	Tú tienes
Él/ Ella es	Él/ Ella está	Él/ Ella tiene
Nosotros/as somos	Nosotros/as estamos	Nosotros/as tenemos
Vosotros/as sois	Vosotros/as estáis	Vosotros/as tenéis
Ellos/as son	Ellos/as están	Ellos/as tienen

Completa:

Yo soy un chico (un chico/ una chica)
 Tú eres _____ (un chico/ una chica)
 Ella (Gloria) _____ (un chico/ una chica)
 Nosotros (los 3) _____ personas

Yo estoy _____ (contento, triste, enfadado)
 Tú estás _____ (guapo, feo, triste)
 Mi madre (ella) _____ en casa
 Nosotros (los 3) estamos en _____ (casa, clase, Perú).

Yo tengo muchos _____ (libros, amigos, perros).
 Tú _____ un reloj.
 Ella (Gloria) _____ una hija.
 Nosotros _____ los ojos marrones.
 Ellos (mis compañeros) _____ una mochila.