
Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA



Directora del proyecto

M^a Luz Esteban Saiz

Coordinadores del proyecto

Eva Aroca Fernández

Emilio Ferreiro Lago

M^a Cecilia Vicente Rodríguez

Autores/as

Pilar Alonso Baixeras

Eva Aroca Fernández

Emilio Ferreiro Lago

Inés Nogales Álvarez

María del Mar Pérez Martín

Pilar Rodríguez Ramos

Víctor Manuel Rodríguez Muñoz

Marian Valmaseda Balanzategui

Diseño de cubierta

M^a Teresa Pablos Sánchez

Diseño de interiores y Maquetación

Antonio Nogales Gómez-Coronado

Revisión de estilo

David Isa de los Santos

Noelia Marras González

RELACIÓN DE EXPERTOS/AS COLABORADORES/AS

Francisco M. Alonso Cárdenas

Andalucía (Málaga)

Diplomado en Magisterio de Educación Especial y Profesor de LSE.

Trabaja como Orientador en el Servicio de Intermediación Laboral para personas Sordas (SILPES) de la Federación Andaluza de Asociaciones de Sordos (FAAS) y como profesor de atención temprana para niños/as Sordos/as en el Servicio de Atención y Apoyo a Familias (SAAF) en la Asociación de Padres y Amigos de los Sordos de Málaga (ASPANSOR).

Andikona Baños Egüen

Aragón (Zaragoza)

Licenciada en Psicología e Intérprete de LSE.

Trabaja como Coordinadora del Servicio de Atención Educativa y Familiar de la Agrupación de Sordos de Zaragoza y Aragón (ASZA).

Kesare Miren Calzacorta Arteta

País Vasco (Bilbao)

Licenciada en Pedagogía, Diplomada en Magisterio de Educación Especial y Máster en Logopedia.

Trabaja como Coordinadora de Equipos de Atención a Alumnado Sordo de Vizcaya en el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Josefa Cedillo Vicente

Cataluña (Barcelona)

Diplomada en Magisterio de Educación Especial, Especialista en Patología del Lenguaje y Profesora de LSC.

Trabaja como Maestra y Logopeda de personas Sordas en el *Centre de Recursos per a Deficients Auditius de Catalunya* (CREDAC) "*Pere Barnils*" y asignada actualmente al CEIPM "*Tres Pins*" de Barcelona y al IES "*Consell de Cent*" de Barcelona.

M^a Aranzazu Díez Abella

Madrid (Madrid)

Licenciada en Psicología y Profesora de LSE.

Trabaja como Asesora de familias en la Federación de Sordos de la Comunidad de Madrid (FESORCAM).

Fernando Galcerán Troya

Cataluña (Sabadell)

Licenciado en Filosofía y Letras (Sección Ciencias de la Educación), Diplomado en Magisterio de EGB y Posgrado de Especialista en Perturbaciones del Lenguaje y la Audición.

Trabaja como Director del CEE de *Sords* CRAS de Sabadell.

Susana Galera Mendoza

Andalucía (Almería)

Diplomada en Pedagogía Terapéutica.

Trabaja como Maestra de Pedagogía Terapéutica en el CEE "*Rosa Relaño*" de Almería.

M^a Ángeles García Ruiz

Andalucía (Granada)

Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio en Educación Infantil.
Trabaja como Formadora del Ciclo Formativo Superior en Interpretación de la LSE y Guía-interpretación en el Centro FPE "Comunidad Sorda" en Atarfe de la Federación Andaluza de Asociaciones de Sordos (FAAS).

María Gascón Ramos

Madrid (Madrid)

Diplomada en Magisterio en Audición y Lenguaje y Licenciada en Psicopedagogía.
Realiza el Doctorado en el *Centre for Deaf Studies* en la Universidad de Bristol (parcialmente financiado por Becas La Caixa-British Council).

Lourdes Gómez Monterde

Madrid (Madrid)

Diplomada en Magisterio de Educación Especial y en Perturbaciones de la Audición y el Lenguaje.
Trabaja como Maestra en el Colegio Público "El Sol" de Madrid.

Menchu González Martín

Cataluña (Barcelona)

Diplomada en Magisterio de Educación Especial, Logopeda y Profesora de LSC.
Trabaja como Logopeda y Maestra de Educación Especial en el CEIP D'EE "Josep Pla" de Barcelona.

Nizar Kasmi

Madrid (Madrid)

Diplomado en Magisterio de Educación Especial y Profesor de LSE.
Trabaja como Experto de LSE en el Departamento de Investigación y Materiales del Centro de Recursos para la Comunidad Sorda "Juan Luis Marroquín" de la Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación

Xosé Luis Liñares Barbeito

Galicia (A Coruña)

Licenciado en Sociología.
Trabaja como Técnico económico y de autoempleo en el proyecto Equal "Coruña Solidaria" en el Ayuntamiento de *A Coruña*.

M^a Teresa López Muiños

Galicia (A Coruña)

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Pedagogía) e Intérprete de LSE.
Directora de Formación y Empleo en la Federación de *Asociacións de Xordos do País Galego* (FAXPG) y Directora Gerente de la Fundación FAXPG.

Elena Martín Ortega

Madrid (Madrid)

Doctora en Psicología.
Trabaja como Profesora Titular de Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid.

Cueva-Santa Martínez Hervás

Comunidad Valenciana (Valencia)

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Ciencias de la Educación, Especialidades Educación Especial y Organización Escolar) e Intérprete de LSE.

Trabaja como Profesora Especialista en el Ciclo Formativo de Integración Social en el IES nº 27 "Misericordia" de Valencia, y como Responsable del Área de Formación y Educación de la Federación de Sordos de la Comunidad Valenciana (FESORD CV).

Amelia Minchero San Martín

Cantabria (Santander)

Diplomada en Magisterio de Ciencias e Intérprete de LSE.

Trabaja como Intérprete de LSE en el Instituto de Educación Secundaria "Augusto G. Linares" de Santander.

Amparo Minguet Soto

Comunidad Valenciana (Valencia)

Diplomada en Magisterio de Educación Especial.

Trabaja como Directora de la Federación de Sordos de la Comunidad Valenciana (FESORD CV) y como Directora del Centro de Formación y Estudios para la Comunidad Sorda. Actual Presidenta de FESORD CV.

Ana Moreno Rodríguez

Madrid (Madrid)

Licenciada en Pedagogía e Intérprete de LSE.

Trabaja como Profesora del Departamento de Especialidades Médicas, Psicología y Pedagogía Aplicadas en la Universidad Europea de Madrid.

Carlos Moriyón Mojica

Castilla-León (Valladolid)

Licenciado en Filología (Sección Filología Hispánica), Doctor en Filosofía y Letras (Sección Filología Hispánica. Mención Lingüística) y Catedrático en Lingüística General.

Director del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Universidad de Valladolid.

Trabaja como docente e investigador de Lingüística General en la Universidad de Valladolid.

Irma M^a Muñoz Baell

Comunidad Valenciana (Alicante)

Licenciada en Filosofía y Letras (Secciones Filología Inglesa y Española), Máster en Logopedia y Diploma de Estudios Superiores (Doctorado).

Trabaja como Coordinadora de la Unidad Singular de Investigación Lingüística Aplicada a las Lenguas de Signos de la Universidad de Alicante y como Profesora Titular del Área de Lingüística en la misma Universidad.

Rubén Nogueira Fos

Comunidad Valenciana (Alicante)

Licenciado en Filología Española e Intérprete de LSE.

Trabaja como Subdirector de la Biblioteca de Signos de la Biblioteca Virtual "Miguel de Cervantes" y como Profesor asociado en el Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante.

Pilar Pérez Esteve

Comunidad Valenciana (Valencia)

Profesora de Pedagogía y Psicología.

Trabaja como Coordinadora de Programas de Innovación de Educación Primaria en la *Conselleria* de Cultura, Educación y Deportes de la Comunidad Valenciana.

María del Mar Píriz Gómez

Madrid (Madrid)

Asesora Sorda y Profesora de LSE.

Trabaja como Educadora en el Instituto Hispano Americano de la Palabra de Madrid y como Profesora de LSE en la Asociación de Sordos de Madrid.

Rafael Pozo García

Galicia (A Coruña)

Diplomado en Magisterio de EGB y Profesor de LSE.

Trabaja como Profesor del Ciclo Formativo Superior en Interpretación de la Lengua de Signos y Guía Interpretación en el Instituto Público "Ánxel Casal" de *A Coruña*.

Eva M^a Sánchez Carmona

Andalucía (Cádiz)

Licenciada en Lingüística, Diplomada en Magisterio e Intérprete de LSE.

Trabaja como Formadora en Cursos de Formación Ocupacional de Profesores/as de LSE e Intérpretes de LSE.

Lola Valdemoro Fernández-Quevedo

Madrid (Madrid)

Licenciada en Filología Hispánica.

Trabaja como Profesora de apoyo a alumnado Sordo en el Instituto de Educación Secundaria "Virgen de la Paloma" de Madrid.

Marta Vinardell i Maristany

Cataluña (Barcelona)

Diplomada en Magisterio de Educación Especial y Postgrado en Audición y Lenguaje.

Trabaja como Logopeda y Profesora de personas Sordas en el proyecto bilingüe en el Equipo de Atención Temprana y asignada en la Etapa de Educación Infantil del CEIPM "*Tres Pins*" de Barcelona.

Amparo Zancajo Antón

Castilla-León (Valladolid)

Diplomada en Magisterio de Educación Especial y Profesora de LSE.

Trabaja como Profesora de LSE en la Asociación de Personas Sordas en Acción de Valladolid y colabora con la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid en la investigación de la Lingüística de la LSE.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	11
2.	APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO SORDO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	15
	2.1. Aproximación cuantitativa	15
	2.2. Aproximación cualitativa	27
	2.3. Marco legal	32
3.	FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO DE LA LSE	37
	3.1. Fuente epistemológica	38
	3.2. Fuente sociológica	50
	3.3. Fuente psicológica	56
	3.4. Fuente pedagógica	67
4.	PROPUESTA CURRICULAR	77
	4.1. Naturaleza y funciones del Currículo de la LSE ..	78
	4.2. La LSE como área curricular	79
	4.3. Horario del área de LSE	81
	4.4. Características generales de la propuesta en cada una de las etapas y niveles educativos	82
	4.5. Finalidades del área de Lengua de Signos Española	84
	4.6. Elementos del Currículo del área de LSE	85
	Propuesta de Objetivos Generales y Bloques de Contenido para los niveles y etapas educativas	90
5.	ASPECTOS PARA UNA FUTURA REGULACIÓN LEGISLATIVA DEL CURRÍCULO DE LA LSE	99
	BIBLIOGRAFÍA	103

1 INTRODUCCIÓN

La Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) es una organización no gubernamental que representa a las personas Sordas del Estado español a través de sus Federaciones y Asociaciones. Desde su creación, en 1936, viene luchando, trabajando y representando los derechos e intereses de las personas Sordas; actuando como coordinadora de todo el movimiento asociativo de este colectivo en nuestro país.

La CNSE está especialmente vinculada a cualquier acción que directa o indirectamente mejore la calidad de vida de las personas Sordas en cualquiera de sus ámbitos: social, laboral e, indudablemente, educativo.

El *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo*, que a continuación presentamos, es un documento que recoge las orientaciones básicas para la elaboración del currículo de la Lengua de Signos Española (en adelante LSE), las líneas generales que describen los objetivos y contenidos, la metodología y los orientaciones para la evaluación. Este trabajo se concibe principalmente para cumplir con dos finalidades: por una parte, recoger un acercamiento a la situación actual de la LSE, observando la realidad en la que están inmersos sus usuarios/as y especialmente en el ámbito educativo; y por otra parte, presentar la Propuesta curricular que sirva de base para el futuro diseño y desarrollo del currículo de la LSE.

Queremos destacar que aunque este Libro Blanco está orientado hacia el futuro desarrollo curricular de una lengua –la LSE–, es importante recordar que toda lengua se encuentra indefectiblemente unida a una cultura¹, motivo por el que está presente en todo momento en este documento. La cultura Sorda, y su relación con la LSE, debe ser, pues, también objeto de reflexión, debate e inclusión en el currículo de la LSE para garantizar el aprendizaje de esta lengua.

La LSE se incluye cada vez con más frecuencia en los Proyectos Educativos de más centros escolares. Aumenta la demanda por parte del alumnado Sordo y de sus familias de

1. La relación lengua-cultura se tratará especialmente en las fuentes epistemológica y sociológica del apartado 3.

contar con una respuesta educativa que incluya la LSE, no sólo como lengua de acceso al currículo, sino como un área curricular más dentro de los planes de estudio (teniendo en cuenta el derecho de los/as usuarios/as a aprenderla en las condiciones oportunas). Finalmente, los/as profesionales de la educación, en los que recae la responsabilidad de mediar en los aprendizajes de su alumnado Sordo, también requieren de estudio y debate. Todo ello conforma una realidad que influye directamente en la toma de decisiones que desembocan en la elaboración del currículo del área de la LSE.

Desde el momento en que se decide el diseño de este currículo, se tiene la certidumbre de que el éxito o el fracaso de esta herramienta dependerá del grado de identificación con el mismo de todos y cada uno de los agentes implicados en la enseñanza y aprendizaje de la LSE. Por esta razón se opta por la elaboración de este Libro Blanco, como paso previo al Diseño Curricular de esta materia. Se concibe como un espacio de reflexión, de recogida de información, de toma de decisiones desde el consenso y como un documento en cuyo proceso de redacción tengan cabida los distintos puntos de vista de los/as profesionales e incluso de los/as propios/as usuarios/as de la LSE.

Este Libro Blanco es fruto de muchas sesiones de discusión y puesta en común de un conjunto de expertos y expertas en este área –a través de diversas herramientas de trabajo– que durante el año 2003 han contribuido a la elaboración final de este documento; por lo que se ofrecen garantías suficientes para que el currículo a desarrollar sea el adecuado a la actual coyuntura escolar y social de los/as usuarios/as de la LSE.

Por otra parte, la implantación de un currículo de la LSE facilitará el principio de igualdad de oportunidades en educación de los alumnos y alumnas que tienen a la LSE como la lengua que posibilita el acceso a los aprendizajes, en igualdad de condiciones que el resto de sus homólogos –contando ya con los currículos de las lenguas habladas.

Cualquier lengua, y en nuestro caso la LSE, se concibe no sólo como instrumento de aprendizaje, sino también como objeto de conocimiento, por lo que es necesario aprender la lengua mientras ésta se usa en situaciones y contextos reales: para aprender LSE es vital usar la LSE. En nuestro ánimo está el ofrecer orientaciones para el diseño de un currículo que favorezca la actividad docente, facilitando la puesta en marcha de mejores prácticas a la hora de enseñar LSE.

En este sentido debemos tener presente que, desde que se diseñan las principales líneas del currículo –objeto de este Libro Blanco– hasta que éste se ve desarrollado en las aulas, se lleva a cabo un complejo y laborioso proceso en el que se implican numerosos profesionales

de la educación. Y no debemos olvidar que quien utilizará esta herramienta, en primer lugar, es el mismo docente, razón por la que es importante que se establezcan, junto al currículo, los cauces necesarios para poder acompañarlo de otros materiales: Programaciones didácticas, orientaciones para la concreción del currículo a las distintas realidades, según el tipo de centro, alumnado y/o modalidad educativa.

En un primer bloque, de este Libro Blanco, se hará una aproximación cuantitativa y cualitativa a la situación educativa del alumnado Sordo en el Sistema Educativo español; una información importante a fin de saber quiénes serán los/as destinatarios/as principales (aunque insistimos, no los únicos) del currículo de la LSE y cuáles son los contextos en los que se hayan inmersos. Asimismo, en este bloque resulta obligado hacer un breve análisis del marco legal en el que se encuentran.

En el siguiente apartado se exponen las principales aportaciones que pueden recogerse de diferentes disciplinas científicas como fuentes de elaboración del currículo de la LSE. Dichas fuentes son la epistemológica, la sociológica, la psicológica y la pedagógica. Al término de cada exposición teórica se incluye un cuadro con las principales implicaciones en el currículo.

En el apartado 4 se realiza una primera Propuesta curricular para el área de la LSE. No se trata de una propuesta cerrada, sino abierta al debate y modificación por el equipo profesional que en el futuro se encargue de la elaboración del currículo de la LSE.

Como el acompañamiento del currículo de la LSE por una regulación legislativa mejoraría su incorporación al Sistema Educativo así como su calidad, se ha añadido un último apartado dedicado a proponer algunos de los aspectos que deberían ser tenidos en cuenta en dicha regulación.

A lo largo de este Libro Blanco nos encontraremos –como es lógico– con numerosas referencias al alumnado Sordo como principal destinatario del currículo de la LSE. Pero éste no es el único grupo posible al que se destina la enseñanza de la LSE, por lo que es necesario introducir el término más neutral "usuario/a de LSE". Si bien es cierto que el núcleo principal de estos destinatarios, usuarios/as de LSE, son las alumnas y alumnos Sordos, independientemente del tipo de contexto lingüístico del que procedan –entorno familiar con LSE o no–, también debemos incluir a alumnos/as oyentes de familias de personas Sordas, para los que sus padres también optan por una educación en la que se incluya la enseñanza y uso de esta lengua. En la actualidad no disponemos de un censo que nos permita computar y analizar los datos referidos a este grupo de población, pero no por ello deben excluirse del grupo de alumnos y alumnas que pueden beneficiarse de este aprendizaje.

El término “usuarios/as de LSE” nos parece más adecuado porque engloba a todas aquellas personas que se sirven de la LSE como lengua principal en sus actos comunicativos en los diversos ámbitos en los que pueden desenvolverse, ya sean cotidianos o no, personales o profesionales, en el espacio de lo privado o lo público. Este término hace referencia a las personas nativas de la LSE, es decir, aquellas que la adquieren en primer lugar frente a otras lenguas por darse en su seno familiar las características necesarias para ello –ya sean niñas y niños Sordos u oyentes–, y aquellas otras que, sin ser la lengua principal de comunicación en su entorno doméstico, adquieren las competencias lingüísticas propias de la LSE desde edades muy tempranas. Este concepto incluye además al resto de personas competentes en LSE sin ser ésta su primera lengua, tanto personas Sordas como oyentes que optan por ella como segunda lengua y/o personas extranjeras que al integrarse en nuestro Sistema Educativo prefieren hacerlo a través de la LSE.

Esta publicación, que hoy tenéis en vuestras manos, es una realidad gracias a la colaboración y participación de muchas personas y entidades, a quienes deseamos expresar nuestro más sincero agradecimiento. Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) por su inestimable colaboración, que se plasma en la firma del Convenio de Colaboración con la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) para la atención al alumnado Sordo. A los/as Expertos/as que colaboraron en la revisión y enriquecieron notablemente este documento con sus numerosas aportaciones. Al Departamento de Investigación y Materiales del Centro de Recursos para la Comunidad Sorda "Juan Luis Marroquín", por el apoyo técnico prestado a lo largo del desarrollo de todo el proyecto. Y finalmente al equipo de colaboradores que no dudaron en ningún momento en aceptar la ardua tarea de elaborar el documento que después se convirtió en el borrador de este Libro Blanco². Muchas gracias a todos por creer firmemente en la relevancia de este proyecto para el futuro de la educación de tantos niños Sordos y tantas niñas Sordas.

2. *Pilar Alonso Baixeras, Inés Nogales Álvarez, María del Mar Pérez Martín, Pilar Rodríguez Ramos, Víctor Manuel Rodríguez Muñoz y Marian Valmaseda Balanzategui.*

2 APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO SORDO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

2.1. APROXIMACIÓN CUANTITATIVA

Los datos que siguen a continuación se han extraído de dos fuentes principales: la *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud*, realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en 1999, y diversos informes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Según estimaciones del INE, en el Estado español hay casi un millón de personas sordas, exactamente un total de 961.491. De éstas, 295.869 tienen entre los 6 y los 64 años, de las cuales solo el 22,21% tienen Certificado de Minusvalía reconocido por la Administración competente. De 65 años, en adelante, hay 665.622 personas sordas; para este grupo de edad, el porcentaje de personas que tienen Certificado de Minusvalía es mucho menor, tan solo 35.737 personas de este grupo de edad disponen del mismo, lo que representa apenas un 9,13% de todas las personas de este grupo de edad.

Para el conjunto de la población sorda estimada por el INE, sólo un 12% tiene Certificado de Minusvalía por las denominadas "deficiencias del oído". Algunas hipótesis para explicar este desajuste pueden ser la falta de aceptación de la sordera por parte de muchas personas y la negativa a obtener un certificado que estigmatiza la identidad del individuo como "minusválido", el desconocimiento de su utilidad y de las ventajas legales que comporta, el temor a que dificulte encontrar un trabajo, etc.

Pero uno de los factores que seguramente condiciona este resultado es el hecho de que el 71% de las personas sordas tienen "discapacidad para escuchar el habla", es decir, pérdidas leves de audición, lo que nos hace pensar que las personas con Certificado de Minusvalía son las que tienen mayores pérdidas auditivas. El 20% tienen "discapacidad para la audición de sonidos fuertes" y el 9% "discapacidad para recibir cualquier sonido".

La incidencia de la sordera es mayor a medida que avanzamos en los grupos de edad. En este sentido, incide notablemente el envejecimiento de la población española: el enorme

Porcentaje de personas sordas según tipo de indicador y edad

	6 a 64 años	65 a 79 años	80 y más años	Total
Recibir cualquier sonido	13,54	7,08	6,66	8,91
Audición de sonidos fuertes	19,00	19,86	21,50	20,08
Escuchar el habla	67,45	73,04	71,82	71,00
%	100	100	100	100

Elaboración propia. Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Discapacidades, Minusvalías y Estado de Salud, 1999

Grupos de edad	Personas sordas por grupos de edad (ambos sexos)	Personas con alguna discapacidad y Certificado de Minusvalía por sordera y edad	Porcentaje estimado de personas sordas que disponen de Certificado de Minusvalía ³
De 6 a 16 años	15.381	3.515	22,85
De 17 a 24 años	18.021	6.534	36,25
De 25 a 34 años	32.844	12.724	38,74
De 35 a 44 años	46.770	11.371	24,31
De 45 a 54 años	64.730	13.833	21,37
De 55 a 64 años	118.123	17.740	15,01
Total 6 a 64	295.869	65.717	22,21
De 65 a 69 años	102.749	14.014	13,63
De 70 a 74 años	130.612	9.755	7,46
De 75 a 79 años	157.641	11.968	7,59
Total 65 a 79	391.002	35.737	9,13
De 80 a 84 años	122.482	12.315	4,48
De 85 a 89 años	100.073		
De 90 y más años	52.065		
Total 80 y más	274.620		
Total 6 y más	961.491	113.769	11,83

Elaboración propia. Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Discapacidades, Minusvalías y Estado de Salud, 1999

peso de los grupos de mayor edad sobre la estructura demográfica incrementa también el peso del número de personas sordas con más de 65 años. El número de personas sordas se incrementa para cada grupo de edad como consecuencia de la morbilidad y su incidencia sobre las sorderas adquiridas a lo largo del ciclo vital de las personas, los accidentes, el ejercicio de profesiones lesivas, las consecuencias degenerativas propias de las edades avanzadas y otros factores causantes de los diferentes grados de sordera.

La estructura de la población española –notablemente envejecida–, unida al efecto acumulativo de las sorderas sobre los grupos de población con mayor edad, configura el resultado que nos ofrece el INE: el 70% de las personas sordas son mayores de 65 años, y sólo

3. *Elaboración propia: Tratamiento de los datos a partir de la matriz original*

el 30% tienen entre 6 y 64 años. El 50% de todas las personas sordas son mayores de 65 años con "discapacidad para escuchar el habla", es decir, pérdidas leves de audición.

En las edades tempranas la incidencia de la sordera es menor, ya que muchos casos todavía no han sido detectados; otros sí, pero no son reconocidos ni obtienen el Certificado de Minusvalía. Para los menores de 6 años la encuesta del INE realiza una medición de los niños y niñas con limitaciones. De este análisis se desprende que hay aproximadamente 6.224 menores de 6 años con algún tipo de sordera.

Resultados por tipo de limitación y tipo de indicador menores de 6 años

	Niños/as con limitaciones
Dificultad para oír	5.302
Sordera total	922
Total	6.224

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Discapacidades, Minusvalías y Estado de Salud, 1999

Nos interesa conocer datos relativos a la población sorda escolarizada, y más concretamente la susceptible de beneficiarse del desarrollo del currículo de la LSE. Sin embargo, para establecer con precisión el número de potenciales beneficiarios deberíamos recurrir a las estadísticas oficiales de alumnado escolarizado en los diferentes niveles de enseñanza y que tienen una sordera reconocida:

Grupo de edad	Número de personas
De 0 a 5 años	6.224
De 6 a 16 años	15.381
Total	21.605

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Discapacidades, Minusvalías y Estado de Salud, 1999

En cuanto a la distribución geográfica de las personas sordas, el 46% reside en municipios con más de 50.000 habitantes. Esta cifra no es muy significativa, teniendo en cuenta que la mayor parte son personas sordas. Sin embargo, sabemos que las personas con sordera profunda residen mayoritariamente en municipios urbanos y en las áreas metropolitanas de las grandes ciudades, así como en las capitales de provincia.

Especialmente, las personas Sordas usuarias de la Lengua de Signos han realizado importantes movimientos migratorios durante el siglo XX desde el medio rural hacia las grandes ciudades y hacia las capitales de provincia, motivados no sólo por la actividad económica y las posibilidades de empleo, sino también por la ubicación de las asociaciones de personas Sordas y para satisfacer las necesidades de comunicación y relación social frente al aislamiento y carencia de recursos especializados para estas personas que caracterizan al medio rural.

Personas sordas según tamaño del municipio de residencia

Total	Hasta 10.000 hab.	De 10.001 a 50.000 hab.	De 50.001 a 500.000 hab.	Más de 500.000 hab.
961.491	300.636	214.214	276.837	169.803
%	31,26	22,27	28,79	17,66

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Discapacidades, Minusvalías y Estado de Salud, 1999

Por otra parte, como apuntábamos anteriormente, según estimaciones del INE, en 1999 en el Estado español había aproximadamente 21.605 personas sordas en edad escolar. De todos modos, estas cifras no coinciden con el alumnado sordo que el MECED publica en su informe de 2002 para el curso 1999/2000 (curso que coincide con el año de elaboración de la encuesta del INE) debido a diferencias metodológicas. Mientras los datos que nos proporciona el INE están elaborados a partir de la inferencia estadística, los datos del MECED proceden del registro administrativo de alumnado matriculado. En este sentido, las discrepancias entre ambas fuentes se deben al hecho de que no todos los padres y madres con hijos sordos declaran la situación de su hijo/a en el colegio; por otra parte, está el hecho de que un sector amplio de la población infantil no participa de la Educación Preescolar o Infantil.

Se observa así que la cifra total de niños/as sordos/as menores de 6 años, según el INE en 1999 (6.224 niños/as) es muy superior a la cifra proporcionada por el MECED de alumnado sordo escolarizado durante el curso 1999/2000 sólo en el nivel de Educación Infantil (790 niños/as); incluso cercana al total de alumnos/as sordos/as computados para todos los niveles (6.486 niños/as).

Del análisis de estos datos se desprende que del total de 6.486 alumnos/as sordos/as, que cursaban estudios en el curso académico 1999/2000, un 78% estaba escolarizado en etapas obligatorias (Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria). Sin embargo, tan sólo un 3,2% de estos/as alumnos/as cursaban estudios de Bachillerato, BUP o COU –más enfocados, tradicionalmente, hacia posteriores estudios universitarios– frente al 11,4% del resto del alumnado en ese mismo curso.

Se encuentran así enormes diferencias entre ambos grupos en el itinerario académico

TODOS LOS CENTROS (públicos y privados)		Absolutos
Alumnado Integrado en Centros Ordinarios		5.470
Educación Infantil	790	
Educación Primaria	2.533	
ESO	1.532	
BUP y COU	19	
Bachillerato LOGSE	190	
Formación Profesional	98	
Ciclos Formativos FP	182	
Programas Garantía Social	126	
Educación Especial Específica		1.016*
TOTAL:		6.486

Fuente: MECD (curso 1999/2000)

* *Estos/as alumnos/alumnas no están contabilizados en ninguna de las etapas anteriores, puesto que se considera que cursan Educación Básica Obligatoria.*

Niveles post-obligatorios	Alumnado sordo Curso 2000/2001		Alumnado oyente Curso 99/2000	
	Alumnos/as	Porcentaje	Alumnos/as	Porcentaje
BUP y COU	19	3,1	308.764*	24%
Bachillerato LOGSE	190	30,9	488.824*	38%
Formación Profesional	98	15,9	149.191	11,6%
Ciclos Formativos FP	182	29,6	307.406*	23,9%
Programas de Garantía Profesional	126	20,5	32.976	2,5%
TOTALES:	615	100%	1.287.161	100%

Fuente: MECD curso 2000/2001

* *Incluye estudios a distancia.*

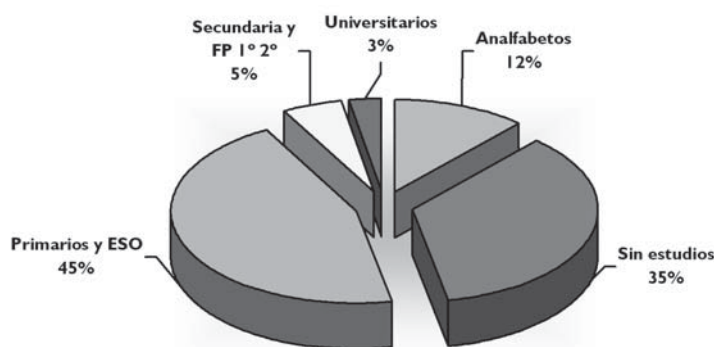
seguido al finalizar la etapa escolar obligatoria, que nos confirman una mayor propensión del alumnado sordo hacia la Formación Profesional de Grado Medio. En el curso 1999/2000 el 62% del alumnado (oyente) que cursaba estudios secundarios no obligatorios lo hacía en BUP, COU y/o Bachillerato LOGSE, estudios que conducen a la enseñanza superior (Ciclos Formativos de Grado Superior y estudios universitarios). Sin embargo, sólo un 34% del alumnado sordo cursaba esta modalidad de la Enseñanza Secundaria post-obligatoria.

Entre el alumnado general, el 38% restante seguía un itinerario orientado a la

Formación Profesional de Grado Medio (FP, Ciclos Formativos de Grado Medio y Programas de Garantía Social); sin embargo, casi el 66% del alumnado sordo matriculado en Enseñanza Secundaria post-obligatoria lo hacía en esta modalidad.

Destaca asimismo la enorme proporción de alumnas y alumnos sordos que terminan en Programas de Garantía Social, un 20,5% frente el 2,5% de alumnos y alumnas oyentes. Esto nos da ya una idea del temprano fracaso escolar y de las dificultades que el alumnado sordo encuentra en esta etapa de la enseñanza, en la que el Sistema Educativo actúa como filtro que limita el acceso de dicho alumnado a la Formación Profesional de Grado Superior y a la Enseñanza Universitaria. Así, la mayoría termina realizando modalidades de enseñanza que les proporcionarán una precaria cualificación profesional.

La educación es un derecho garantizado constitucionalmente; sin embargo, los datos que nos proporciona el INE y el MECD nos muestran la enorme desigualdad educativa que afecta a las personas sordas. La educación es una cuestión de importancia crucial para emprender cualquier análisis; es uno de los principales indicadores del nivel de desarrollo social de cualquier población. Por eso podemos afirmar que las personas sordas tienen unos niveles de desarrollo social y educativo muy inferiores a los niveles medios que alcanza el resto de la población, dando lugar a numerosas y graves situaciones de exclusión social.



El 47% de las personas sordas no tienen estudios o son analfabetas. La realidad nos muestra que, incluso, muchas de las personas sordas que han terminado los estudios primarios sufren analfabetismo funcional o tienen serias dificultades para comprender textos y para expresarse correctamente por escrito. Si a éstos les añadimos los que tienen estudios primarios o han completado la etapa de enseñanza obligatoria (incluida la ESO), nos encontramos con que el 91,9 % de las personas sordas tienen estudios inferiores a Secundaria Obligatoria, Primaria o son analfabetos/as. Comparando estos datos con los del resto de la población, observamos la existencia de una gran desigualdad, ya que muy pocas personas sordas acceden a los niveles superiores de enseñanza.

Número de personas sordas de 10 y más años por nivel de estudios terminados y por grupos de edad (ambos sexos)
Distribución porcentual

Nivel de estudios	10 a 64	65 y más	Total 10 y más años	10 a 64	65 y más	Total 10 y más años	% acumulado
Analfabetos	20.896	91.526	112.422	7,18	13,75	11,75	11,75
Sin estudios	61.975	274.913	336.888	21,32	41,3	35,22	46,9
Estudios primarios y ESO	165.641	264.816	430.457	56,99	39,7	45,01	91,9
Enseñanza Secundaria y Enseñanza Profesional de Primer y Segundo Grado	25.257	14.823	40.080	8,68	2,22	4,19	96,1
Enseñanzas profesionales superiores	50.87	4.092	9.179	1,75	0,61	0,95	97,1
Estudios universitarios y equivalentes	11.790	15.451	27.241	4,05	2,32	2,84	100
Total por grupos de edad	290.646	665.621	956.269⁴	100	100	100	

Elaboración propia. Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Discapacidades, Minusvalías y Estado de Salud, 1999

La significación de este dato es muy reveladora, ya que implica que prácticamente el 92% de la población con discapacidad auditiva no tiene formación que le habilite para el ejercicio de una profesión y carece de competencias profesionales adquiridas a través de la enseñanza reglada.

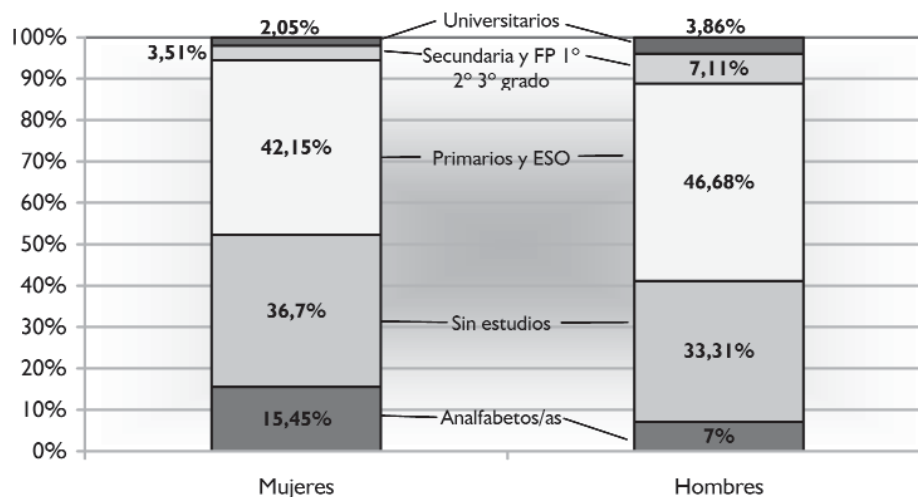
Sólo el 8% de las personas sordas tiene algún tipo de cualificación formativa y profesional: el 1,4% ha terminado estudios de FP Iº, FP IIº o Ciclos Formativos de Grado Medio y un 2,7% Bachillerato; apenas un 1% ha terminado enseñanzas profesionales superiores (Ciclos Formativos de Grado Superior u otra Formación Profesional Superior) y el 2,8% tiene estudios universitarios.

Se observa también que la desigualdad educativa la sufren en mayor medida las mujeres sordas que los varones: el 15,5% de las mujeres sordas son analfabetas frente a un 7% de los varones en la misma situación.

De la comparación de los niveles educativos alcanzados por la población del Estado español se desprenden las siguientes conclusiones: sólo un 2,8% de la población sorda ha terminado estudios universitarios frente a un 20,9% del conjunto de la población española. En este sentido es necesario tener en cuenta el hecho de que aproximadamente el 70% de las personas con discapacidad para oír son personas con "discapacidad para escuchar el habla" y mayores de 65 años, es decir, que han adquirido la sordera a lo largo del ciclo vital.

El porcentaje de personas con "discapacidad para la audición de sonidos fuertes" y

4. Nota: los datos del total de número de personas con "discapacidad para oír" (956.269 personas) no coinciden con los de la primera tabla (961.491 personas con "discapacidad para oír" en España), ya que para el cómputo de la población, según nivel de estudios terminados, el INE sólo ha tomado en cuenta a la población de 10 y más años, mientras que en el cómputo, en general, toma en cuenta a la población de 6 y más años.



Distribución porcentual de personas sordas de 10 y más años por nivel de estudios terminados y por sexos

Nivel de estudios	Mujeres 10 y más años	Varones 10 y más años
Analfabetos	15,45	7
Sin estudios	36,7	33,31
Estudios Primarios y ESO	42,15	48,68
Enseñanza Secundaria y Enseñanza Profesional de Primer y Segundo Grado	3,18	5,48
Enseñanzas profesionales superiores	0,43	1,63
Estudios universitarios y equivalentes	2,05	3,86
	100	100

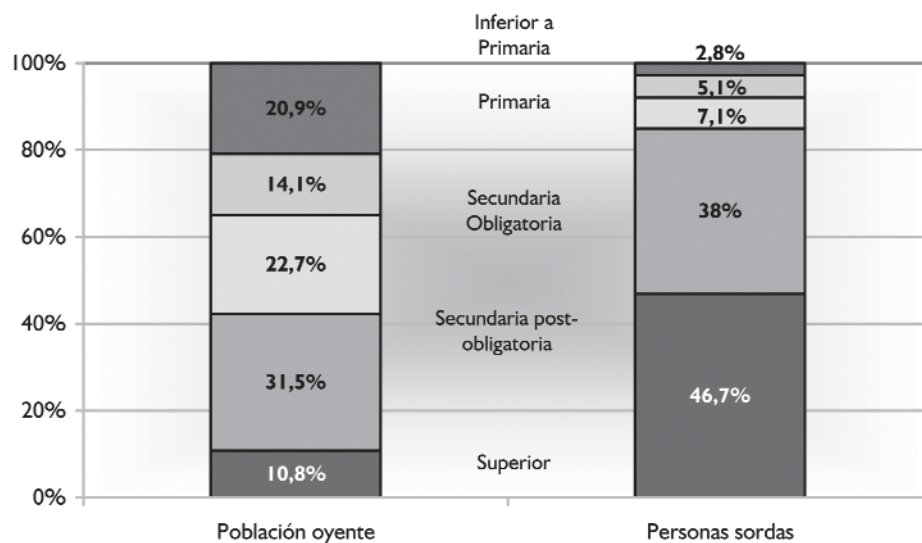
Elaboración propia. Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Discapacidades, Minusvalías y Estado de Salud, 1999

Comparación del nivel de estudios terminados de la población del Estado español y de la población sorda de 10 y más años

Nivel educativo	Población general (% porcentajes)	Población con discapacidad auditiva de 10 y más años	
Inferior a Primaria	10,8	46,7	91,8
Primaria	31,5	38	
Secundaria obligatoria	22,7	7,1	
Secundaria post-obligatoria	14,1	5,1	8
Superior	20,9	2,8	

Elaboración propia. Fuentes: Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores, 2001 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) Encuesta de Discapacidades, Minusvalías y Estado de Salud, 1999 (Instituto Nacional de Estadística).⁵

5. En esta tabla comparamos los datos de la encuesta del INE realizada en 1999 con las estadísticas del MECED de 2001; a pesar de este desajuste temporal consideramos válida la comparación, ya que la distribución porcentual de la población española según el nivel de estudios terminados no sufre alteraciones sustanciales en un periodo de tiempo tan breve.



para "recibir cualquier sonido" (sorderas profundas) que terminan estudios universitarios, incluidos los mayores de 65 años con "discapacidad para escuchar el habla", es muy inferior a este 2,8% sobre el conjunto de la población con discapacidad para oír. Estos datos son un indicador de la escasa accesibilidad del medio educativo a las personas con discapacidad auditiva.

El fenómeno de la desigualdad en el acceso a la educación y en los resultados académicos alcanzados por las personas sordas tiene consecuencias directas sobre los niveles de actividad económica y de ocupación laboral de este segmento de la población, que están lejos de poder homologarse con los alcanzados por la media de la población española.

Es precisamente esa desigualdad en el acceso a la educación lo que explica que la tasa de paro específica del colectivo de personas sordas sea muy superior a la tasa de paro del resto de la población española, casi el doble. Si comparamos los datos de la encuesta del INE, realizada en 1999, con los resultados de la Encuesta de Población Activa (EPA) del tercer trimestre de 2003 observamos notables diferencias.

Personas sordas por sexos según relación con la actividad económica

	Tasa de actividad	Tasa de inactividad	Tasa de desempleo
Ambos sexos	45,41	54,58	19,75
Varones	57,19	42,80	14,99
Mujeres	32,80	67,19	28,65

Elaboración propia. Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Discapacidades, Minusvalías y Estado de Salud, 1999

Encuesta de Población Activa tercer trimestre de 2003

	Tasa de actividad	Tasa de inactividad	Tasa de desempleo
Ambos sexos	55,31	44,69	11,17
Varones	67,80	32,20	8,13
Mujeres	43,52	56,48	15,64

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Población Activa tercer trimestre de 2003, www.ine.es

Lo que nos indica realmente el nivel de incorporación al mercado laboral es la tasa de actividad económica, que está 10 puntos por debajo del conjunto de la población. Es una tasa de actividad muy baja (o muy alta la de inactividad 54,6%). Esto significa que del conjunto de las personas sordas en edad de trabajar (entre 16 y 65 años), el 54,6% no incorporan su demanda al mercado laboral y se encuentran al margen del mismo, bien porque no depositan expectativas en él, están desanimados, han abandonado la búsqueda de empleo o porque no han encontrado ninguno o creen que no hay ninguno disponible.

Una de las causas de la baja tasa de actividad es la presencia de las personas con discapacidad en la economía informal o sumergida (ya sea de subsistencia, dedicados a tareas del hogar o a la ayuda familiar, desempeñando una función subsidiaria en las economías domésticas y confinados a roles reproductivos). Además hay que tener en cuenta la presencia de prácticas familiares de sobreprotección con consecuencias de inhabilitación; muchas personas con discapacidad se consideran (o son consideradas) incapacitados/as para trabajar.

A esto hay que añadir factores estructurales, como la escasa predisposición del mercado laboral ordinario a la contratación de personas con discapacidad. Esto hace necesaria la existencia de dispositivos especiales que contribuyan a la inserción sociolaboral de las personas sordas, facilitando así su incorporación laboral.

Todo este conjunto de factores dan lugar a actitudes de retraimiento, que explican este elevado nivel de inactividad. En el caso de las mujeres sordas esta situación es todavía peor: el 67,2% de ellas están en situación de inactividad económica, y la tasa de paro roza el 30% de la población activa femenina. El 60% de las mujeres sordas que se encuentran en esta situación se dedican a labores del hogar; lo que confirma que es el colectivo que se encuentra más excluido socialmente.

Personas sordas por sexos según categoría de inactividad económica

	Incapacitado para trabajar	Percibe pensión contributiva de invalidez	Percibiendo PNC	Jubilado pensión contributiva	Cursando algún estudio	Dedicado a labores del hogar	Dedicado al voluntariado	Otra situación
Ambos sexos	8,06	19,45	8,92	9,21	6,63	38,69	0,19	8,81
Varones	12,19	38,46	8,34	18,46	8,40	6,60	0,34	7,17
Mujeres	5,37	7,11	9,30	3,21	5,48	59,51	0,09	9,88

Elaboración propia. Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Discapacidades, Minusvalías y Estado de Salud, 1999

CONCLUSIONES:

1. En el Estado español hay casi un millón de personas sordas. Según la *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud*, elaborada por el INE en 1999, hay 967.445 personas sordas.

2. El 70% de las personas sordas son mayores de 65 años (665.622 personas); el 30% tiene entre 6 y 64 años (295.869 personas). Para el conjunto de esta población se estima que solo un 12% tiene Certificado de Minusvalía por "deficiencias del oído".

3. El 71% de las personas sordas tiene "discapacidad para escuchar el habla", es decir, pérdidas leves de audición; el 20% tiene "discapacidad para la audición de sonidos fuertes" y el 9% "discapacidad para recibir cualquier sonido" (sorderas profundas).

4. El 50% de todas las personas sordas son mayores de 65 años con "discapacidad para escuchar el habla", es decir, pérdidas leves de audición.

5. El INE, en 1999, estima que hay aproximadamente 6.224 menores de 6 años con sordera. Según esta misma fuente, en el Estado español había aproximadamente 21.605 personas sordas menores de 16 años en edad escolar.

6. Los itinerarios académicos seguidos por los/as alumnos/as sordos/as al finalizar la enseñanza obligatoria se diferencian notablemente de los que sigue el resto de la población escolar. Del total de 6.486 alumnos/as sordos/as que cursaban estudios en el curso académico 1999/2000, según el MECD, sólo un 3,2% cursaba estudios de Bachillerato, BUP o COU, mientras que entre el alumnado oyente el 11,4% del alumnado cursaba estudios en esta modalidad. Destaca también el hecho de que un 20,5% del alumnado sordo termina en Programas de Garantía Social, frente al 2,5% de alumnos y alumnas oyentes (diez veces menos).

7. El 11,75% de las personas sordas mayores de 10 años son analfabetas. El 47% de las personas sordas mayores de 10 años no tienen estudios o son analfabetas. El 92% de la población sorda no tiene formación que le habilite para el ejercicio de una profesión y carece de competencias profesionales adquiridas a través de la enseñanza reglada. Sólo el 8% de las personas sordas tiene algún tipo de cualificación formativa y profesional.

8. El fenómeno de la desigualdad en el acceso a la educación y en los resultados académicos alcanzados por las personas sordas tienen consecuencias directas sobre los niveles de actividad económica y de ocupación laboral, generando numerosas y graves situaciones de exclusión social.

9. Del conjunto de las personas sordas en edad de trabajar (entre 16 y 65 años), el 54,6% están en situación de inactividad económica: no incorporan su demanda al mercado laboral y se encuentran al margen del mismo. En el caso de las mujeres la situación es todavía más desigual, el 67,2% de las mujeres sordas están en situación de inactividad económica. Entre los varones del conjunto de la población activa sólo el 32,2% están en situación de inactividad.

10. El 20% de las personas sordas están desempleadas. La tasa de paro en el tercer trimestre de 2003 para el conjunto de la población española ha sido del 11%. Entre las mujeres sordas es casi del 30%, superior a la tasa de paro masculina de la población española en 20 puntos.

11. Las fuentes de información estadística de las que disponemos nos indican las graves desigualdades educativas y laborales que afectan a las personas sordas, dificultando su pleno derecho a la educación. Aunque no disponemos de datos disgregados según el tipo de sordera, sabemos que estas situaciones afectan en mayor medida a las personas con sordera profunda.

2.2. APROXIMACIÓN CUALITATIVA

En los diez últimos años, distintos centros escolares han llevado a cabo experiencias de incorporación de la LSE. Podemos observar que dichas experiencias difieren unas de otras dependiendo básicamente de los siguientes criterios:

- De la modalidad educativa o tipo de centro.
- Del papel y estatus de las lenguas en el centro escolar.
- Del profesional competente en LSE.

En cualquier caso, estas experiencias educativas de incorporación de la LSE pueden entenderse desde aquellas en las que, en algún momento, se ha agredado la LSE de la mano de diversos profesionales de la educación, y también desde aquellas, propias de un enfoque bilingüe, en las que existe una inmersión lingüística en ambas lenguas.

Así, en su dimensión más funcional, la adquisición de la LSE permitiría crear representaciones mentales lingüísticas que sirven de base para el aprendizaje de la lengua mayoritaria, y como una herramienta comunicativa que facilita el acceso al currículo escolar.

En una dimensión más amplia, en algunos centros escolares la LSE se inserta en un Proyecto Educativo que concede el mismo estatus a las lenguas y la cultura de la que es inseparable cada lengua; por eso se trabaja la LSE y la cultura Sorda no sólo en su aspecto funcional, sino también como contenido curricular objeto de aprendizaje por el alumnado Sordo (es decir, como una asignatura más en el currículo escolar).

2.2.1. Según la modalidad educativa o tipo de centro

Las modalidades educativas a las que un/a alumno/a puede optar en el Estado español están recogidas en *Sección 4ª de la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre*, de Calidad de la Educación (LOCE)⁶, *Artículo 45.1*:

- a) Integrados en grupos ordinarios.
- b) En aulas especializadas en centros ordinarios.
- c) En centros de Educación Especial.
- d) En escolarización combinada⁷.

6. El Capítulo V del Título I de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), capítulo que estaba dedicado a la Educación Especial y que fue derogada por la LOCE.

7. La Escolarización Combinada es una modalidad educativa entre Centro Específico y Centro Ordinario.

Desde la entrada en vigor del *Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo* (ver apartado 2.3.), la mayoría de las alumnas y alumnos Sordos fueron integrados en escuelas ordinarias, quedando en los centros de Educación Especial el alumnado Sordo con discapacidades asociadas, el alumnado procedente de centros ordinarios que habían "fracasado" en su proceso de integración, y el alumnado para el que, no encontrándose en ninguna de las dos situaciones anteriores, la familia eligió, de forma intencionada, esta modalidad.

Esta situación se ha mantenido en aquellas provincias y comunidades autónomas donde conviven los dos tipos de centros; pero en otras, los centros específicos cerraron o se transformaron en centros de recursos, no dejando más opción que la integración en centros ordinarios.

En los **Centros Ordinarios** con recursos para atender a alumnos/as Sordos/as (en algunas comunidades autónomas denominados "Centros de Atención Preferente"), dichos alumnos/as, al igual que aquellos con otras necesidades específicas, comparten aula y aprendizajes con sus compañeros/as oyentes. Asimismo, se contempla que reciban atención especializada a través de apoyos o sesiones de logopedia, con distinta frecuencia semanal, y la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares que permitan establecer los medios y recursos necesarios para facilitar el acceso al currículo ordinario. La ratio establecida normativamente de incorporación de alumnos/as por aula con estas características es de, al menos, 2 por cada 25.

En los **Centros de Educación Especial (o Específicos)** que atienden a alumnos/as Sordos/as, éstos/as conviven además con alumnos/as con otras discapacidades asociadas, por lo que estos centros contemplan dos tipos de currículo: uno ordinario, con adaptaciones a las necesidades de sus alumnos y alumnas, que en muchos centros están incluidas en el propio Proyecto Curricular de Centro; y otro currículo especial.

Aunque administrativamente en este tipo de centros sólo se reconoce la Educación Básica, de 6 a 16 años, el alumnado Sordo sin discapacidades asociadas realiza en ellos la etapa obligatoria de Primaria, para a su finalización cambiar a centros de integración, continuando, en su caso, con los estudios de Secundaria (la Educación Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional sólo se pueden realizar en modalidad ordinaria dentro de nuestro Sistema Educativo).

Existe una nueva opción, llamada **Escolarización Combinada**, en la que actualmente algunos/as profesionales y centros educativos están apostando por la necesidad de dar otras respuestas educativas que aúnen las ventajas de las anteriores. Tiene una nueva organización (dentro de aulas ordinarias se agrupan alrededor de cinco o seis alumnos/as

Sordos/as), y cuenta con los apoyos y recursos necesarios para su mejor acceso al currículo: la LSE como lengua vehicular, profesionales Sordos/as, etc.

Entre los aspectos más destacados de esta modalidad, se encuentra el uso de los recursos humanos para atender adecuadamente a las necesidades comunicativas y lingüísticas del conjunto del alumnado. Dos tutores/as comparten la responsabilidad de educar tanto a los/as alumnos/as Sordos/as como a los oyentes, debiendo uno de ellos dominar la LSE para permitir el acceso al currículo del alumnado Sordo.

2.2.2. Según el papel y estatus de las lenguas en el centro escolar

Independientemente de la modalidad educativa, en algunos centros se ha adoptado el **modelo bilingüe** como seña de identidad de su Proyecto Educativo y Lingüístico, con principios básicos como el mismo estatus para las dos lenguas, la importancia de la coexistencia en el aula y en el centro de las dos lenguas y profesionales Sordos/as y oyentes como referentes lingüísticos y culturales de cada una de las lenguas. En estos modelos el fin educativo que se pretende es que el/la alumno/a Sordo/a llegue a ser totalmente competente en las dos lenguas.

Los proyectos bilingües en Lengua de Signos y lengua oral se iniciaron como programas experimentales en algunas escuelas del norte de Europa a principios de los años 80 y, actualmente, tenemos constancia de su extensión y aceptación en numerosos países de todo el mundo.

Crecimiento de los programas de educación bilingüe para el alumnado Sordo desde su aparición en 1980

Iª mitad de los años ochenta	2ª mitad de los años ochenta	Iª mitad de los años noventa	2ª mitad de los años noventa	Iª mitad de 2000
Suecia Suiza Dinamarca Francia	Uruguay EE UU Japón Reino Unido Canadá	Australia Rusia España Portugal Italia Holanda Estonia Brasil Colombia Islandia	Argentina Noruega Alemania Bélgica Finlandia	Irlanda

Muñoz Baell (2001)

Desde la puesta en marcha de las primeras experiencias bilingües en España, en la primera mitad de los años 90, sabemos que se han extendido a comunidades autónomas como Andalucía, Cantabria, Cataluña, Islas Canarias, Madrid o País Vasco (caso en el que el modelo educativo es propuesto y está organizado desde la Administración⁸) –aunque la red existente

8. Ver "Informe de la Comisión sobre escolarización de personas sordas. Modelos educativos y organización de la respuesta. Curso 99-00".

de centros bilingües es aún muy escasa.

Otros centros no establecen una apuesta tan clara y definida, pero sí consideran la LSE una herramienta importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado Sordo. Por ello, teniendo en cuenta los recursos y posibilidades de cada centro, se organizan diversas actividades, a cargo de un/a profesional Sordo/a o profesional oyente competente en LSE, enfocadas a acercar esta lengua a los/as alumnos/as –talleres de comunicación, de cuentos, etc.

También en ocasiones los/as alumnos/as Sordos/as se acercan a la LSE a través de los profesionales responsables del apoyo, que facilitan el acceso al currículo a través de esta lengua en distintos momentos, tanto en intervenciones individuales como grupales.

2.2.3. Según el profesional competente en LSE

En febrero de 1994 el Ministerio de Educación y Ciencia y la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) firmaron un *Convenio de Colaboración en materia de atención educativa al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a discapacidad auditiva* por el que se introducía en los centros escolares la figura profesional del denominado **Asesor/a Sordo/a Adulto/a**⁹ –una persona Sorda adulta competente en LSE y con formación y/o experiencia en la enseñanza.

Dicho Convenio fue renovado anualmente mediante adendas, introduciéndose cada año nuevas líneas de actuación en atención al alumnado Sordo. Con el traspaso de competencias educativas a las comunidades autónomas, algunas como Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha o Madrid han continuado estableciendo estos convenios con el mismo fin entre las Federaciones territoriales y las Consejerías de Educación de dichas comunidades.

Con el referente Sordo se pretende incorporar "la presencia de un adulto Sordo en las escuelas infantiles o en colegios de Educación Primaria, para favorecer que los niños/as Sordos/as allí escolarizados tuvieran un modelo de identificación" (cláusula tercera, punto 1). El referente Sordo trabaja con los alumnos y alumnas dentro del aula facilitando:

- El proceso de interacción adulto/a Sordo/a – niño/a Sordo/a que permita los procesos de identificación y el desarrollo global del niño/a.
- El proceso natural de adquisición de la LSE.

9. Esta colaboración entre el MEC y la CNSE se mantiene hasta la fecha de elaboración de esta publicación, aunque variando en las acciones desarrolladas. Como se señaló en la Introducción, este Libro Blanco es fruto de la adenda firmada en el año 2003.

Para ello este profesional participa en actividades de programación, evaluación y seguimiento de los progresos del alumnado, de creación de recursos didácticos y materiales, así como colaborando con otros profesionales del centro. Fuera del contexto escolar también colabora con las familias en el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños y las niñas a través de diversas acciones, como visitas al hogar, clases de LSE para familias, etc.

Si el referente Sordo juega un papel fundamental en los niveles de Preescolar, Infantil y Primaria, en los niveles de Secundaria Obligatoria y postobligatoria y Universitario destaca la figura profesional del **Intérprete de LSE**. Este profesional está reconocido formalmente a través del *Real Decreto 2060/95 de 22 de diciembre de 1995* por el que se establece el Título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos y sus correspondientes enseñanzas mínimas.

El/la Intérprete de LSE es un profesional en la interpretación bidireccional entre dos lenguas, la LSE y la lengua oral, llevando a cabo su actuación bajo un código ético aprobado en la Asamblea de la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (FILSE). En ningún momento el/la Intérprete de LSE asume funciones docentes, aunque además de la interpretación, propiamente dicha, en el aula entre el profesorado y el alumnado Sordo y el resto de sus compañeros/as, existen numerosas situaciones en las que también desarrolla su labor. Por ejemplo, en reuniones del centro escolar de diversa naturaleza –en las que participa alumnado Sordo y oyente–, del profesorado, del alumnado Sordo y sus familias, etc.

En el mejor desarrollo de su ejercicio profesional, el/la Intérprete de LSE establece diferentes relaciones de colaboración y coordinación (CNSE, 2000) con:

- El claustro.
- El departamento de orientación.
- Los/as tutores/as de los grupos en los que trabaja.
- Los departamentos didácticos.
- Resto de Intérpretes del centro.

Por último, en casos excepcionales, mayoritariamente en centros bilingües, el/la profesor/a es el principal profesional competente en LSE, es decir, un/a **profesor/a signante**. Sin embargo, aún cuando existe un/a profesor/a signante en el aula, si éste/a es oyente, suele acompañarse también de otro profesional que actúe como referente Sordo/a.

2.3. MARCO LEGAL

Completando el análisis de la realidad educativa del alumnado Sordo en España, en este apartado se hará un breve repaso a la legislación, normas y recomendaciones nacionales e internacionales que hacen referencia a la Lengua de Signos, incidiendo especialmente en aquellos textos que presentan una relación directa con el futuro desarrollo curricular de la LSE. En coherencia con el objeto de este Libro Blanco, este apartado se ceñirá exclusivamente a los textos que, de alguna manera, hagan referencia al ámbito educativo.

Actualmente las instituciones son cada vez más sensibles con respecto a la necesidad de ofrecer a las alumnas y alumnos Sordos la posibilidad de aprender en un entorno lingüístico que no les resulte conflictivo. En 1954 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la UNESCO manifestaban:

Es un axioma afirmar que la lengua materna-natural constituye la forma ideal para enseñar a un niño. Obligar a un grupo a utilizar una lengua diferente de la suya, [...] contribuye a que ese grupo, víctima de una prohibición, se segregue cada vez más de la vida nacional.

Existen multitud de variables y factores que inciden en el elevado índice de fracaso y abandono escolar temprano entre el alumnado Sordo –datos ofrecidos en el apartado anterior. La introducción de la Lengua de Signos en el Sistema Educativo para el acceso al currículo escolar constituye una de las respuestas educativas más importantes recomendadas por diversas instituciones. Así, desde 1993 la ONU, en las Normas Uniformes aprobadas mediante *Resolución 48/96 de 20 de diciembre de 1993*, en los *Artículos 5.7. y 6.9*, reconoce la necesidad de incorporar la Lengua de Signos a la educación de las niñas y los niños Sordos y la posibilidad de agrupar al alumnado Sordo en centros de Educación Especial o en aulas específicas en centros ordinarios.

No es casualidad que un año después la UNESCO, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de la UNESCO (Salamanca, junio 1994), recogiera en sus Directrices Finales (Directriz A, punto 21) la importancia de la Lengua de Signos y la necesidad de garantizar que todas las personas Sordas tengan acceso a la enseñanza de la Lengua de Signos de su país.

En Europa, y siguiendo con las recomendaciones antes descritas, numerosas organizaciones e instituciones instan también a sus Estados miembros a que reconozcan sus respectivas Lenguas de Signos; como el Parlamento Europeo (*Resoluciones 1988 y 1998*), el Consejo de Europa (*1 de abril de 2003, Recomendación 1598*), la Unión Europea de Sordos (1997) o el

Congreso Europeo sobre las personas con discapacidad (Madrid, 20-23 de marzo de 2002). Un total de 21 países en todo el mundo –más de la mitad en Europa; el último Gran Bretaña en marzo de 2003– han reconocido ya legalmente, por vía gubernamental o constitucional, la utilización de la Lengua de Signos en el ámbito de las relaciones sociales¹⁰.

En 1999 se celebró la *Primera vista pública internacional sobre violaciones de los Estatutos de Comunicación de la Humanidad: lenguas y derechos humanos* en La Haya, donde un jurado internacional, compuesto por cinco jueces independientes, analizó cinco casos de amenazas a los derechos lingüísticos, entre los que se encontraban las Lenguas de Signos. El fallo del jurado recomendaba lo siguiente:

Los jueces instan a los gobiernos a que tomen en consideración la concesión de plenos derechos a las Lenguas de Signos como lenguas oficiales y ofrezcan auténtica educación bilingüe y servicios públicos a las personas Sordas.

En España también se aprecian esfuerzos en este sentido; pero si tenemos que buscar una referencia legislativa que realmente suponga un antes y un después con respecto a la atención al alumnado Sordo y la inclusión de la LSE en el Sistema Educativo, ésta es el *Real Decreto 696/1995 de 28 de abril*, de Ordenación de la Educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (actualmente en vigencia¹¹). En la misma se hace alusión directa y explícita a la LSE en su *Artículo 8, apartado 6*, donde se dice textualmente:

La Administración educativa favorecerá el reconocimiento y estudio de la Lengua de Signos y facilitará su utilización en los centros docentes que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad auditiva (...), formación del profesorado en sistemas visuales de comunicación y en el dominio de la L.S. (...) y los centros docentes que escolaricen alumnos que utilicen estos sistemas de comunicación incluirán, para los alumnos, contenidos referidos a ellos en el área de lengua.

La publicación de este *Real Decreto* coincide con las recomendaciones que aparecen en el *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo*, curso 92/93, publicado por el Consejo Escolar del Estado del MEC en 1994:

10. *Constitucionalmente: Colombia, Finlandia, Portugal, República Checa, República Eslovaca, Sudáfrica y Uganda. Gubernamentalmente: Australia, Bielorrusia, Canadá, Dinamarca, EE UU, Francia, Gran Bretaña, Lituania, México, Noruega, Suiza, Suecia, Ucrania y Uruguay.*

11. *Según Casanova (2003), "aunque está vigente la Ley 10/2002, de 23 de diciembre, de la calidad de la educación, el Sistema Educativo continúa funcionando con base a la regulación anterior hasta tanto no se promulguen los decretos de desarrollo de esta última ley".*

[...] El Consejo Escolar considera:

1. Que los Sordos profundos tienen un lenguaje materno propio, a partir del cual debe realizar todos sus aprendizajes, especialmente el aprendizaje de la lengua escrita.

2. Que el aprendizaje de la lengua oral (labial) de los oyentes debe considerarse análogo a una situación de bilingüismo y, en consecuencia, deberán aprenderlo también, pero a través de su propio lenguaje de signos.

3. Que en consonancia con lo anterior, parece consecuente dotar a los Centros de educación específica de Sordos –o a los Centros de integración de Sordos– con el profesorado especializado en el lenguaje de signos.

Esta institución se vio obligada a insistir en las mismas recomendaciones 6 cursos después, según se publica en el *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo*, curso 2000/2001:

A este Consejo Escolar del Estado le preocupa que según los datos del MECD en «Las cifras de la Educación en España: estadísticas e indicadores», un 75% de los más de 6.900 alumnos/as sordos/as en España se encuentra escolarizado en los niveles educativos de la etapa obligatoria o en Programas de Garantía Social, y sólo el 25% en Secundaria.

El periodo de aprendizaje del lenguaje oral hasta llegar a un nivel mínimamente competente es muy largo, por ello, la Lengua de Signos Española, la lengua natural de las personas Sordas, que adquieren de forma natural y espontánea en un contexto comunicativo, se ha configurado como una eficaz vía de acceso a currículum escolar complementando el aprendizaje de la lengua oral.

Por ello, el Consejo Escolar del Estado insta a las Administraciones educativas para impulsar la mejora de la calidad de la educación impartida del alumnado sordo, para lo que deben tener en cuenta las normas y recomendaciones nacionales e internacionales más importantes plasmadas en el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, para que incluya la Lengua de Signos Española en los centros docentes que escolaricen al alumnado sordo, ya que las actuaciones que se están llevando a cabo son escasas e insuficientes.

El mencionado *Real Decreto 696/1995* es, hasta el momento, la única medida legislativa que cumple con la exigencia manifestada en la *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre*, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de "dar una respuesta adecuada en la educación de todos los ciudadanos [...] fomentar una formación personalizada que propicie la educación integral [...] atendiendo a la diversidad de capacidades".

En la introducción de este *Real Decreto* también se hace mención al *Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo* en el que se establece que "el Sistema Educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales [...] puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos". Es oportuno mencionar que ya desde 1985, en este *Real Decreto*, se comienza a desarrollar el concepto de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, poniendo énfasis en lo que este alumnado necesita (y no en los déficit, las carencias o las limitaciones), se establecen las condiciones para su escolarización y se desarrollaron los principios de normalización, sectorización de los servicios e integración educativa. La LOGSE incorporó el mismo concepto de Alumno con Necesidades Educativas Especiales, regulando la atención a estos alumnos y alumnas, tanto en centros ordinarios como específicos, a través de los recursos personales y materiales necesarios.

También en 1995 se publica el *Real Decreto 2060/1995 de 22 de diciembre*, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos y las correspondientes enseñanzas mínimas, que supone la primera regulación de la enseñanza de la LSE y la formación reglada de profesionales expertos en esta lengua. Un año y medio más tarde se publica el *Real Decreto 1266/1997 de 24 de julio*, por el que se establece el currículo de Ciclo Formativo de Grado Superior correspondiente al Título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos, momento a partir del que se vive una paradójica situación en España: por una parte, se reconoce el perfil profesional en Interpretación de la Lengua de Signos Española, pero por otra, la Lengua de Signos no goza del estatus legal propio de una lengua más.

A pesar de ello, la Administración educativa tuvo en cuenta que había de ajustarse más la respuesta educativa que estaba ofreciendo al alumnado Sordo, por lo que en 1994 firma un Convenio de Colaboración con la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), cuyo fin era precisamente mejorar la atención educativa de dicho alumnado, incorporando la figura del Asesor/a Sordo/a en Educación Primaria y del Intérprete de LSE en los centros de Educación Secundaria.

Bajo este prisma, el MECD favorece la implantación de la LSE en el Sistema Educativo y el Senado aprueba el *Estudio de la LSE en el Sistema Educativo para la atención al alumnado Sordo* (publicado en el *Boletín Oficial de las Cortes Generales, serie I del 24 de septiembre de 1999. Número 741*); documento en el que se incluyen una serie de medidas y un calendario para cumplir dichas medidas. Del curso 2002/2003 al 2005/2006 son las siguientes:

- Desarrollo de planes y perfiles de formación de los/as profesionales.

- Elaboración del currículo de Lengua de Signos.
- Desarrollo de materiales didácticos específicos.
- Potenciación de las vías de investigación.
- Desarrollo de todas las medidas legislativas.

En otro orden de cosas, debe citarse también la actual y recientemente aprobada *Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre*, de Calidad de la Educación (LOCE). Al igual que la LOGSE contempla la atención a los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales, estableciendo una educación especializada temprana, y una respuesta educativa, apropiada y adaptada, de carácter preventivo y compensador. En la *Sección 4ª, Artículos 44 al 48*, se contemplan una serie de medidas de atención a los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales, en los que se determina que:

Los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con el fin de conseguir su integración. A tal efecto las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad [...]. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios [...] para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

Así, Casanova (2003), Directora General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid, afirma que "en todos los casos se favorece una política de carácter integrador, aunque permitiendo atenciones particulares en función de las necesidades que se detecten"; lo que viene a confirmar que en la LOCE se sigue manteniendo cierto margen de flexibilidad en la respuesta educativa al alumnado.

3 FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO DE LA LSE

El desarrollo de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* propició la revisión y el debate sobre el Desarrollo curricular, siguiéndose finalmente una propuesta de Coll (1993) y otros colaboradores (basándose en trabajos anteriores realizados fuera de nuestro país), en la que se destacaban, para la elaboración de un Diseño curricular, las siguientes fuentes:

- Fuente epistemológica.
- Fuente sociológica.
- Fuente psicológica.
- Fuente pedagógica.

A continuación expondremos algunas de las aportaciones, que consideramos se deben tener en cuenta, de cada una de las fuentes para guiar, en la última parte de este Libro Blanco, nuestra Propuesta curricular.

3.1. FUENTE EPISTEMOLÓGICA

Esta fuente hace referencia a la lógica y a la estructura interna de los conocimientos, lo que permite seleccionar los contenidos que son relevantes frente a los secundarios (Coll, 1993) y relacionarlos entre sí en función de la citada lógica del conocimiento y de su estructura interna. Y la Propuesta curricular de la LSE se nutrirá fundamentalmente –aunque no de forma exclusiva, como veremos más adelante– de la Lingüística, cuyas aportaciones acerca de la naturaleza de las Lenguas de Signos nos servirán para la selección de contenidos y su organización interna.

Obviamente, la información necesaria para precisar las intenciones del currículo de una lengua debemos buscarla en las ciencias, que tienen como objeto principal dar cuenta de la naturaleza de tales lenguas por medio del análisis y la descripción de sus estructuras y sus normas. El lenguaje comprende un conjunto de realidades muy diversas; la propia naturaleza del lenguaje puede ser estudiada y contemplada desde multitud de perspectivas: psicológicas, sociológicas, fisiológicas, filosóficas, antropológicas, etc.; e incluso, sin salirnos de lo formalmente considerado como objeto de la Lingüística, ésta también se acerca a las lenguas de forma muy distinta si lo hace con patrones diacrónicos o sincrónicos, o si le interesa describirlas o compararlas.

De esta manera, la Lingüística, así como cualquiera de sus dimensiones, nos va a ofrecer las pautas necesarias para seleccionar, identificar y secuenciar los contenidos que conforman el conocimiento lingüístico, en aras de favorecer el aprendizaje significativo de la LSE; nos proporciona información acerca de las estructuras en las que se organizan las lenguas y las leyes que gobiernan dichas estructuras; y nos describe, además, aquello que distingue, define o caracteriza a una lengua o sistema lingüístico particular.

La Lingüística intenta encontrar las reglas que explican lo que los/as usuarios/as de una lengua natural ya conocen y emplean de manera intuitiva, con el objetivo de que comprendan el funcionamiento y el procesamiento de esa lengua. Parece razonable entonces defender que el profesorado implicado en la enseñanza de una lengua fundamente su trabajo, entre otros apoyos, en el conocimiento que nos aportan los/as lingüistas, para adecuar las prescripciones del currículo a dicho conocimiento.

Partimos de una concepción del lenguaje puramente social, cuya principal función es cubrir las necesidades de comunicación, tanto de los/as alumnos/as entre sí y su entorno como de comunicación interna. Es fundamental contar con un instrumento que nos permita modificar el entorno según nuestras demandas y, por otra parte –no menos importante–, nos

permita elaborar nuestro pensamiento. Por tanto, es imprescindible que desde la escuela se vele por desarrollar las competencias lingüísticas suficientes para garantizar el éxito de estos procesos. Este currículo de LSE debe entenderse, lingüísticamente hablando, desde una fuente eminentemente pragmática y funcional; de ahí que incida no sólo en los procesos de comprensión y expresión sino, además, en aquellos que mejoren la interacción, la relación con los demás y con uno/a mismo/a.

La lengua no es sólo un instrumento de comunicación. Aprender una lengua es aprender un sinfín de significados encerrados en sus significantes, por lo tanto, no se asimila únicamente un complejo sistema de signos, sino también los significados culturales que éstos transmiten, es decir, el modo en el que se entiende la realidad. Gracias a la lengua construimos la representación de nuestro mundo.

Parece evidente, entonces, que el currículo que nos ocupa incluirá muchos contenidos obtenidos de la Lingüística de la LSE, y es posible que una enumeración y profundización en estos contenidos no deba ser objeto de este Libro Blanco; aunque sí es necesario presentar las grandes líneas que han guiado el estudio y la aproximación de los/as lingüistas a la LSE, a partir del establecimiento de que la estructura fundamental de las Lenguas de Signos es congruente con los modelos lingüísticos del resto de las lenguas, exhaustivamente estudiadas ya.

Debemos señalar que uno de los primeros acercamientos a la naturaleza lingüística de las Lenguas de Signos fue realizada por el famoso antropólogo Edward B. Tylor, quien, en 1865, publicó su primer estudio científico, titulado *Researches into the early history of mankind and the development of civilization*, con aciertos y desatinos propios de la corriente evolucionista en la que se movía. Aunque tuvo que pasar casi un siglo para que se hiciera el primer análisis lingüístico descriptivo de una Lengua de Signos –la Lengua de Signos Americana, ASL– por el lingüista estadounidense William C. Stokoe en 1960¹², se ha avanzado mucho desde entonces, y actualmente contamos con conocimientos lingüísticos sobre las Lenguas de Signos suficientes para orientarnos en la elaboración de este currículo.

Una importante línea de investigación ha sido el análisis de las características de las Lenguas de Signos; la principal viene marcada por los canales que utilizan tanto el emisor como el receptor a la hora de comunicarse en Lenguas de Signos, cuyo canal de expresión es el manual o gestual, y la recepción se realiza a través de la visión –estamos ante lenguas viso–gestuales. Es muy importante subrayar esta seña de identidad, ya que toda la estructura

12. Poco después se publicaría Stokoe, William C., Casterline, Dorothy C., Croneberg, Carl G.: *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Washington: Gallaudet College Press, 1965.

interna y externa, las normas que la rigen, el uso y, en definitiva, todo el universo que conforma las Lenguas de Signos, cobra relevancia porque sus articuladores fundamentales son las manos y precisan del contacto visual para ser recibidas.

El uso del espacio y los distintos usos lingüísticos que se hace de él en las lenguas signadas es otra de sus características fundamentales; concretamente el espacio físico cercano al signante¹³ –denominado *espacio de signación* (Chapa Baixauli, en: Minguet Soto, 2001)–, que abarca el área que los brazos de éste pueden alcanzar sin esfuerzo. Esta importancia del espacio permite caracterizar a las lenguas signadas, además, como sistemas lingüísticos visogesto-espaciales (Moriyón y Valdespino, 2003). El signante no sólo se sirve del espacio para "colocar físicamente" los elementos que forman parte del mensaje, sino que le permite, además, establecer referencias (coloca a un lado y a otro los elementos de una comparación, los personajes de los que habla, etc.) y, de manera especial, servirse de él para aportar información gramatical.

Otra particularidad de las Lenguas de Signos es la simultaneidad –la posibilidad de producir distintos elementos léxicos al mismo tiempo–, lo que no quiere decir que las Lenguas de Signos no necesiten de construcciones secuenciales.

Por último, la escritura, como herramienta atemporal y perdurable, físicamente, para la transmisión de la cultura y como sistema que refleja la realidad a través de un código de símbolos, es un objeto de estudio muy importante en la Lingüística. No hay duda de que el análisis de la estructura sintáctica de las Lenguas de Signos ha tropezado, al menos hasta ahora, con la supuesta dificultad de una carencia de escritura. En la actualidad, la Comunidad Sorda está experimentando esta necesidad de escritura, fruto de la conciencia y del estatus de la LSE. A pesar de haberse desarrollado ciertos sistemas que permiten transcribir y/o escribir la LSE (Glosas, Hamnosys, Signwriting, SEA, etc.), no se han tomado las decisiones pertinentes, de tipo social, técnico o político, que permitan adoptar un sistema de escritura; la utilidad de éste en la enseñanza de la LSE hace prever la inminencia de un debate sobre las fronteras entre un sistema de transcripción y uno de escritura, así como de la elección del adecuado, entre los desarrollados, para su implantación en el contexto escolar.

Otra línea de estudio en las Lenguas de Signos es la que guarda relación con la descripción de su estructura lingüística interna.

Así, en el **plano fonético-fonológico** –análisis de las unidades mínimas sin

13. "Signante": persona que emite un mensaje en Lengua de Signos.

significado, los *fonemas*–, a los primeros fonemas identificados por W.C. Stokoe (1960) –configuración, lugar de la articulación y movimiento– se han añadido otros que hacen más preciso el análisis de este sistema. Respecto a la LSE, Rodríguez González (1992) establece que son 6 las partes básicas del signo; y Muñoz Baell (1999) propone 7 constituyentes: forma o configuración, orientación, movimiento, lugar de articulación, planos, punto de contacto y componente no manual. La adquisición, por parte de los/as niños/as Sordos/as, de estos formantes o parámetros constitutivos del signo de la LSE han sido establecidos por Juncos (1997). La relación entre fonología y escritura, por su parte, ha sido considerada por Herrero y Alfaro (1999). Los distintos trabajos se acercan, de manera rigurosa y sistemática, a la descripción del sistema fonológico de la LSE y ponen de manifiesto que el fonológico es uno de los planos lingüísticos mejor estudiados en la LSE.

Otro factor indispensable para la construcción de los mensajes es el conjunto de elementos que denominamos *rasgos suprasegmentales*, que, sin ser unidades que puedan estudiarse de forma aislada, aparecen de manera constante en las emisiones y modifican el significado de las mismas según la intención del interlocutor –bien para distinguir entre interrogativas y exclamativas, o bien para expresar distintos estados de ánimo. Estas expresiones, que coinciden en sus elementos y en el orden, informan de contenidos distintos según la entonación, el ritmo y/o el acento. En este sentido las Lenguas de Signos también poseen mecanismos que cumplen esta función comunicativa, agrupando unos signos frente a otros o remarcando unas expresiones faciales y no otras, según se desee, por ejemplo, preguntar o prohibir.

Por lo que respecta a la descripción del **plano morfológico** de la LSE –análisis de las unidades mínimas con valor semántico o gramatical–, los distintos estudios de morfología flexiva evidencian que las lenguas signadas tienen, entre otros recursos, la repetición, el cambio de velocidad al signar o el cambio de la dirección para indicar flexión. Estos aspectos constituyen, también, importantes conclusiones de los estudios lingüísticos de este plano. Al estudio de algunos elementos del plano morfológico contribuyen, además, los aportes de la morfología léxica: el trabajo de Moriyón (2001), y Moriyón y Ruiz (2002), por ejemplo, da cuenta de la riqueza de los signos para la negación en la LSE.

Respecto al **plano sintáctico**, que se ocupa del análisis de la estructura y de las reglas para combinar los elementos citados con anterioridad, algunos de los mecanismos gramaticales observados en la LSE son: un cambio de orden en el enunciado, el componente no manual (giros corporales, uso de la mirada, marcadas expresiones faciales, los componentes orales, etc.) o el uso del espacio (en este caso, llamado *espacio sintáctico*). El estudio de este plano en la LSE se inicia con el trabajo de Rodríguez González (1992), complementado, entre otros, con las aportaciones de Veyrat (2000), Morales et al. (2000) y Herrero y Salazar (2002).

El **plano semántico** se encarga del contenido, de los significados, y no tanto de las formas como los planos anteriores. Atender a los significados es estudiar la representación que hacemos de la realidad; las lenguas viven y se transforman con las circunstancias socioculturales en las que se utilizan y con las personas que las emplean. En este plano se incluyen los mecanismos que establecen las distintas relaciones léxicas (sinonimia, antonimia, polisemia, etc.) o los de creación semántica (préstamo, derivación, composición o la dactilología), los distintos campos semánticos y la evolución del sentido de sus formas. Además, en las Lenguas de Signos se distinguen la significación lingüística de la referencial, los contenidos presupuestos y sobrentendidos o los significados denotativos y connotativos de los signos (connotaciones culturales y metalingüísticas). Pero, aunque cuenta ya con algunas aportaciones, el análisis de este plano en la LSE está aún en ciernes.

Por último, el **plano pragmático**, que analiza los procesos mediante los cuales expresamos e interpretamos significados cuando usamos el lenguaje, se centra en los elementos extralingüísticos que de alguna forma aportan contenido e influyen en el mensaje. Respecto a la LSE, el estudio de los aspectos del plano pragmático constituye un campo virgen para la investigación, aunque ya se ha iniciado alguna relacionada con el establecimiento de las funciones del espacio de signación, los indicadores de los actos de habla, las fórmulas interventivas y la acción representada, entre otros.

Como ocurre para cualquier lengua, las investigaciones lingüísticas pueden encontrarse en mayor o menor grado de crecimiento, pero no puede afirmarse que las investigaciones sobre cualquier lengua se hayan agotado o llegado a su fin. Así, no cabe ninguna duda de que los estudios de lingüística aplicada a la LSE han aportado ya datos relevantes sobre la estructuración del sistema lingüístico de ésta; no obstante, no hay que obviar el hecho de que los estudios lingüísticos de la LSE son relativamente recientes y que, en este sentido, aún es necesario profundizar más en las descripciones científicas –sistemática y articuladamente– de los aspectos relativos a los diferentes planos de la lengua.

Referido a lo anterior, es preciso indicar que el estudio del **plano morfológico** adolece aún, por ejemplo, de una descripción sistemática de los distintos tipos de signos, de los morfemas asociados a cada uno de ellos y del fenómeno de la modalización; está pendiente, también, el estudio riguroso de la naturaleza léxico-semántica de los clasificadores. El **plano sintáctico**, por su parte, precisa de estudios más específicos sobre cuestiones lingüísticas tan determinantes como los verbos direccionales, la tipología oracional y su relación con el orden de los signos, así como sobre fenómenos como la anáfora o la relativización. El estudio de los **aspectos pragmáticos** ha de completarse a partir del análisis de las fórmulas interventivas, de los conectores pragmáticos, de las implicaciones lingüísticas de la acción

representada y del establecimiento de los indicadores de actos de habla, entre otros. La próxima incorporación al currículo escolar de la LSE contribuirá, sin duda, al florecimiento y a la diversificación de los estudios en estos sentidos.

Es importante destacar que la mayoría de estas investigaciones se han realizado en el plano sincrónico, pero como toda lengua, la LSE también tiene una evolución filogenética. Si bien se cuenta con una amplia documentación histórica sobre las personas Sordas e investigaciones en ámbitos concretos (por ejemplo, de la educación de las personas Sordas en España por Susan Plann en 1997), se han hecho todo tipo de especulaciones sobre los primeros orígenes de las Lenguas de Signos sin llegar aún a un mínimo consenso.

Algunas implicaciones para el currículo de la LSE:

- Será necesario incluir un conjunto de objetivos y contenidos que permitan:
 - i) Usar y desarrollar la competencia funcional de la LSE.
 - ii) Posibilitar la enseñanza de la LSE en sus distintos niveles de estructuración lingüística.
 - iii) Trabajar contenidos instrumentales para mejorar las capacidades de expresión corporal, así como la organización y estructuración del espacio.
 - iv) Trabajar las normas y estrategias de conversación e interacción.
 - v) Permitir, a nivel léxico-semántico, la referencia tanto a objetos, personas, acciones y relaciones, como a conceptos y términos abstractos referidos a emociones, sentimientos y estados mentales.
- Se dará prioridad en las etapas de Educación Infantil y Primaria a los aspectos más funcionales de la LSE, dejando para el tercer ciclo de Primaria y para la Educación Secundaria la reflexión y el análisis más formal de la lengua.
- Será en la etapa de Educación Secundaria donde se trabajarán contenidos sobre los sistemas de representación y de escritura de las Lenguas de Signos.

Si bien la Lingüística es la disciplina más importante, como fuente epistemológica, en la elaboración del currículo de la LSE, no es la única. Como dijimos anteriormente, la lengua no es solamente un instrumento de comunicación, sino que en ella se haya implícito todo un universo de significados culturales; por lo que el currículo de la LSE deberá incluir también contenidos referidos a la cultura Sorda. Es por ello que otras ciencias sociales, como la Antropología y la Sociología, tienen también un papel destacado como fuente del currículo que nos ocupa.

Primeramente, podría destacarse que se ha producido una verdadera ruptura epistemológica en nuestro país acerca de la concepción de la sordera y de la forma de pensar de las personas Sordas sobre sí mismas, realizando además en los últimos años un importante esfuerzo en la transformación de las representaciones sociales dominantes. Este proceso de transformación social, que se razonará a continuación, es inacabado y dinámico, por lo que es preciso que los contenidos que se transmitan al alumnado Sordo no sean cerrados y dogmáticos, sino que el docente de la LSE adopte más bien la función de un guía que facilite los recursos, estrategias y contextos de aprendizaje necesarios para que el alumnado Sordo pueda participar de forma constructiva en este proceso de conocimiento de sí mismo, acorde al momento psicoevolutivo en el que se halla.

La producción de conocimiento científico, inicialmente a través de investigaciones sobre la naturaleza de las Lenguas de Signos y de la existencia de una cultura y comunidad Sorda después, impulsó definitivamente cambios en la construcción ideológica de las personas Sordas como minoría lingüística y cultural. La sordera ha dejado de ser un fenómeno exclusivamente patológico, que condujo a una imagen fuertemente estereotipada, para organizarse como un potente constructor social, en el que la Lengua de Signos –como máximo exponente de la capacidad creativa de las personas Sordas– se establece como pilar de reconstrucción del pensamiento de la misma comunidad Sorda, en aras de su desarrollo como individuos autónomos que puedan participar de forma efectiva en el resto de la sociedad.

De esta manera, si el autoconcepto de las personas Sordas estaba tradicionalmente conformado por una visión externa –en gran parte del ámbito clínico, que ha tenido una gran influencia social–, en la actualidad, atravesamos un periodo en el que la conceptualización de la sordera va de dentro hacia fuera, es decir, las mismas personas Sordas exploran sus formas de categorización de la realidad y se redefinen en una identidad propia, para posteriormente participar plenamente y aportar riqueza a una sociedad cada vez más compleja, a través de prácticas y discursos que transforman positivamente la realidad social.

Esto puede constatarse tanto en aspectos directamente observables en la realidad ("no somos sordomudos, somos Sordos"), como en el discurso de los sujetos Sordos basado en una consideración de "el oyente" como un estado deseable, pero no una condición necesaria. Esto es, se desean sus mismos derechos, accesibilidad, igualdad de oportunidades, etc., pero no pasando necesariamente por el perjuicio de sus propios valores culturales y derechos humanos lingüísticos.

En esta línea, observamos también que en el ámbito pedagógico hay una tendencia a hablar no de discapacidad en el aula, sino de capacidades diferentes; abandonando los discursos homogéneos por los que una respuesta pedagógica al alumnado Sordo quiso convertirse en una

respuesta exclusivamente terapéutica y asistencial, la acción didáctica comienza ahora a reforzarse con las aportaciones de la Sociología, la Psicología, la Antropología y una dialéctica más elaborada, confiriendo a las Lenguas de Signos y a la idiosincrasia de las personas Sordas la dimensión de capacidad, frente a la de discapacidad de la no-audición.

Por otra parte, quizá la idea de una cultura de las personas Sordas es el aspecto menos estudiado y el menos comprendido actualmente en España. Las personas Sordas –actores sociales– usuarias de la LSE comparten unas prácticas, comportamientos, valores y actitudes, en parte diferentes a los del resto de la sociedad en la que están inmersas, dando lugar a unos hechos sociales propios de la comunidad Sorda (por ejemplo, producciones artísticas diferenciadas, el desarrollo de una identidad Sorda como construcción cultural, defensa de los derechos culturales y lingüísticos del grupo, etc.). Es importante destacar que este esquema cultural puede ser compartido también por cualquier persona oyente o personas con mayor o menor grado de pérdida auditiva que, por diversos motivos, mantienen una estrecha relación con el grupo (familiares, amigos, profesionales, etc.).

De hecho, el término *cultura* es uno de esos conceptos que se ha extendido a tantos ámbitos, que ha sido estudiado por tantas disciplinas científicas y se ha usado tanto popularmente, que no es posible llegar a una definición única y satisfactoria para todos –Kroeber y Kluckhohn recopilaron en 1952 hasta un total de 164 definiciones, y este número ha aumentado considerablemente desde entonces.

En la comunidad Sorda se ha difundido mucho la definición de *cultura Sorda*, según sus componentes (Padden, 1988), que incluyen un conjunto de prácticas, comportamientos, valores y actitudes. Investigaciones como las de Kyle y Allsop (1982) o de Padden y Humphries (1988) describen una serie de reglas de comportamiento, costumbres y tradiciones –por ejemplo, las estrategias para establecer una conversación y para mantenerla, estrategias espaciales o las manifestaciones artísticas. Es importante saber que esta definición –en función de sus componentes– es sólo una de las formas posibles de definir *cultura* (Calvo Buezas, en: Reyes, 1988).

Por supuesto, al mismo tiempo que pueden encontrarse rasgos culturales que diferencian a las personas Sordas y oyentes (al margen de la condición biológica audición-sordera), también existen elementos culturales que les son comunes: leyes públicas, creencias religiosas, hábitos alimenticios, vestimenta, etc.

Esta forma de definir la cultura –según los elementos que la componen– conduce a confusión en su interpretación, pudiendo hacer creer que no existe una cultura Sorda, sino "tan

solo" unos rasgos culturales que tienen las personas Sordas frente a las personas oyentes. Sin embargo, aquéllos o aquéllas que sostienen, sin fundamentos sólidos, la inexistencia de una cultura Sorda se encontrarán con otras posiciones como, entre otros, la de García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo (1997), que afirman que "es necesario insistir en el concepto de *cultura* como algo difuso, inacabado y en constante movimiento".

Puesto que se escapa de los objetivos de este apartado, no procede ahora hacer una revisión sistemática de las diferentes teorías de la cultura, aunque a efectos de este Libro Blanco es interesante conocer, desde el punto de vista antropológico, la propuesta de Duranti (2000), en la que se agrupan aquellas "teorías de la cultura en las que el lenguaje desempeña un papel particularmente decisivo"; el debate epistemológico sobre la cultura Sorda y su estudio puede situarse en cualquiera de estas teorías, que citamos a continuación acompañadas de una primera reflexión que podría servir de punto de partida para el debate:

a) La cultura como algo distinto de la naturaleza. En esta concepción de la *cultura* como algo que se aprende en contacto con los demás y se transmite de generación en generación, siendo la comunicación su principal instrumento y el lenguaje parte de la cultura en oposición a la naturaleza, cabría perfectamente considerar la transmisión de las prácticas, comportamientos, valores y actitudes de las personas Sordas –a las que nos referimos anteriormente con Padden, 1988–, generacionalmente, como cultura.

b) La cultura como conocimiento. Propuesta en el ámbito de la Antropología cognitiva, se considera *cultura* como conocimiento del mundo, otorgando al lenguaje la misma dimensión de realidad mental que la cultura. Esta corriente se centra entonces en la descripción de "la gramática cultural" (Keesing, 1972; en: Duranti, 2000); algo que las Lenguas de Signos ofrecen la posibilidad de hacer, si tenemos en cuenta su naturaleza lingüística, a la que brevemente nos hemos acercado desde el comienzo de este apartado.

c) La cultura como comunicación. Es una teoría semiótica de la cultura, en la que se considera que las manifestaciones culturales son actos de comunicación, ya que el ser humano en su comportamiento social necesita de estos actos para conseguir la coordinación entre las personas. Por ejemplo, organizar y celebrar el "Día Mundial de las personas Sordas", que se considera una tradición dentro de la comunidad Sorda.

d) La cultura como un sistema de mediación. Entre el ser humano y su entorno se encuentran herramientas, materiales o no; por ejemplo, entre una persona y otra el instrumento de comunicación es el lenguaje, que en este caso actúa de mediador. La lengua se concibe como un modo de "representar y tratar con el mundo" (Duranti, 2000); por lo que si

aceptamos esta teoría, la LSE, diferente en su organización interna a la lengua oral española, conllevaría también una forma diferente de representar el mundo.

e) La cultura como un sistema de prácticas. La lengua es un sistema que solamente funciona correctamente cuando las personas con las que se comparte tienen el mismo *habitus*¹⁴. Esta teoría postestructuralista se encuentra aún en desarrollo, pero da pistas acerca de la importancia de conocer los sistemas de prácticas, percepciones y apreciaciones de la comunidad Sorda para acceder enteramente a la Lengua de Signos.

Vemos, por tanto, que existe tan ingente diversidad de definiciones y teorías sobre la *cultura*, en las que situar el debate, que con toda seguridad podrá concluirse en la existencia de una cultura Sorda inherente a la LSE; esto implica que los contenidos sobre dicha cultura Sorda deben estar presentes en el currículo de la LSE, pero no de forma acabada y estática, sino en continua expectación a las aportaciones que desde disciplinas como la Antropología o la Sociología se puedan recoger.

Por otra parte, Skutnabb-Kangas (2002) cree que el número de Lenguas de Signos en el mundo –la producción cultural más destacada en la comunidad Sorda– puede ascender hasta 5.000, casi tantas como lenguas habladas. Al igual que estas últimas, las Lenguas de Signos son diferentes entre sí, aunque no siempre se encuentran delimitadas por factores geográficos, sino también por otros muchos.

Las Lenguas de Signos han surgido así entre las personas Sordas de todos los grupos humanos como una respuesta creativa a una condición personal y social, revelando toda su capacidad de representación simbólica de la realidad, de la misma forma que las lenguas habladas. Como ya se indicó previamente, a partir de las Lenguas de Signos las personas Sordas construyen sus propias categorías de la realidad –que materializan en comportamientos, prácticas, valores y actitudes– y desarrollan rasgos culturales que se heredan de generación en generación –siempre sensibles al cambio, como cualquier otra cultura.

Como dijimos al comienzo de este apartado, uno de los primeros acercamientos a la Lengua de Signos, en la época contemporánea, fue llevado a cabo por Tylor en 1865. Sin embargo, las referencias históricas escritas sobre la lengua de las personas Sordas se remontan a la Antigüedad griega, con Aristóteles, Platón, Hipócrates, etc. (Moreno, 2000).

Autores, como Fouts (1999), sostienen que la comunicación gestual precedió a la

14. Sobre la noción de "*habitus*", puede consultarse la obra de Bourdieu.

comunicación oral. Existen numerosas razones que sustentan tal afirmación; es fácil intuir que el control del aparato fono-articulador es mucho más complejo de dominar que partes externas del cuerpo para satisfacer las primitivas necesidades de comunicación. Si debe situarse los orígenes de las lenguas signadas en algún momento histórico, es muy probable que estos se encuentren en los albores de la civilización. De lo que no cabe duda es que desde el momento en que dos personas Sordas compartieron un acto de comunicación, éste seguramente ha sido de carácter viso-gestual.

Cualquiera que sea el momento elegido para elaborar una historia de la comunidad Sorda, es obvio que su conocimiento proporcionaría al alumnado Sordo una perspectiva crítica desde la que afianzar el aprendizaje del resto de contenidos curriculares del área de la LSE y la cultura Sorda.

Algunas implicaciones para el currículo de la LSE:

- La escuela debe asumir el reto de facilitar las condiciones y espacios que propicien a todos por igual la expresión crítica y autónoma, así como la participación constructiva del alumnado Sordo en el conocimiento de sí mismo.
- Incluir contenidos relativos a la historia de la comunidad Sorda, historia de las personas Sordas y su lengua.
- Será conveniente introducir objetivos, contenidos e indicadores de evaluación a lo largo de todas las etapas educativas; de manera que se recojan distintos aspectos que configuran la cultura de las personas Sordas en sus prácticas, comportamientos, valores y creencias, permitiendo así:
 - i) Reflejar la identidad cultural y las aspiraciones de la comunidad Sorda, introduciendo a los alumnos y alumnas en las características más relevantes del contexto social y cultural de este colectivo, con el fin de favorecer su calidad de vida y especialmente su autodeterminación.
 - ii) Contemplar las Lenguas de Signos de España como una herencia cultural de la comunidad Sorda de nuestro país, que contribuye al enriquecimiento del patrimonio cultural de toda la sociedad española.
 - iii) Incluir contenidos relativos a la historia de la comunidad Sorda, historia de las personas Sordas y su lengua, reconocerla y valorarla.
- Por otro lado, valiéndose en parte de la Pedagogía intercultural, los objetivos y contenidos han de recoger aspectos que contribuyan a minimizar un posible conflicto cultural o social con la sociedad mayoritariamente oyente, así como

aspectos relativos a la diversidad lingüística y cultural existente en el seno de la comunidad Sorda.

- En cuanto a los aspectos metodológicos, será imprescindible diseñar actividades que permitan la adquisición, no sólo de la competencia comunicativa, sino sociocultural, entendida como un alto grado de familiaridad con el contexto social y cultural en el que se utiliza esta lengua.
- Utilizar los propios recursos humanos (el papel de los adultos Sordos en la transmisión de la cultura Sorda) y los materiales que la comunidad Sorda posee (asistencia a actos culturales, a las asociaciones, etc.) -elementos curriculares que se tendrán en consideración en un currículo sobre la LSE.
- Por último, dentro de las orientaciones para la acción tutorial, será necesario explicitar contenidos que den respuesta a las necesidades étnicas, lingüísticas y culturales de todas las alumnas y alumnos Sordos, desde la coordinación entre el/la tutor y el/la profesor/a de Lengua de Signos, y diseñar actividades específicas dirigidas a las familias inmigrantes, con el fin de acercar sus rasgos culturales al contexto escolar.

3.2. FUENTE SOCIOLÓGICA

De esta fuente se extrae la finalidad del currículo en función de las demandas y exigencias de la sociedad en cuanto a los contenidos que van a contribuir al proceso de socialización de los/as alumnos/as. Esto permite justificar para qué enseñar la LSE y la cultura Sorda inherente, y dar sentido a esta enseñanza, determinando las finalidades y los objetivos generales que se desean alcanzar; asimismo, permite "asegurar que no se produzca una ruptura entre la actividad escolar del alumno y su actividad extraescolar" (Coll, 1993).

Haremos aquí una rápida caracterización de la sociedad actual y de la comunidad Sorda, principales contextos en los que se enmarca la realidad social y cultural de las personas Sordas. Tras reflexionar acerca de la relación entre ambos contextos, por último nos acercaremos brevemente a la situación de interculturalidad en la que se encuentran las personas Sordas, y que se da tanto como resultado del contacto entre estas dos realidades sociales y culturales como en el seno mismo de la comunidad Sorda; por ello, la Sociología, la Antropología, y también la Pedagogía, servirán nuevamente como fuentes para la elaboración del currículo de la LSE.

Términos como *sociedad del conocimiento* o *sociedad de la información* se usan, cada vez con más frecuencia, para distinguir una transformación social basada en la creciente capacidad de las nuevas tecnologías de la información, que desplazan a las fuerzas económicas tradicionales. La información y el conocimiento son el nuevo valor de cambio en la economía actual –Castells la denomina *economía informacional* (Castells, 2001)–, con las nuevas tecnologías como responsables del fenómeno de la globalización (Feito, 2002).

En esta coyuntura de rápido e inexorable cambio social, los conocimientos adquiridos en la escuela son fundamentales para incorporarse a esta “sociedad del conocimiento”. Pero, dado que el mismo conocimiento está también sujeto al cambio (tanto en el corpus como en su especificidad), la escuela debe contemplar también otras formas de aprendizaje, como aquéllas que bien podrían ser las relacionadas con los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI –recomendadas por la UNESCO en su informe *La Educación encierra un tesoro* (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Y en el desarrollo de estos pilares es fundamental "aprender a aprender".

Al mismo tiempo, en el siglo XX han surgido numerosos movimientos sociales¹⁵

15. Revilla Blanco (1994) define el movimiento social como "el proceso de (re)constitución de una identidad colectiva, fuera del ámbito de la política institucional, por el cual se dota de sentido a la acción individual y colectiva".

como nuevas fuerzas dinamizadoras de la sociedad, tales como el movimiento feminista, el ecologista, de orientación sexual, etc. Estos movimientos están desarrollando un grado de especialización y organización que les hace cobrar cada vez mayor peso a la hora de planificar y llevar a cabo políticas sociales y económicas, conduciendo a un discurso en el que la sociedad se conforma como una creciente diversidad con intereses heterogéneos¹⁶.

En el escenario social aquí presentado, en el que se reconoce la existencia de una comunidad Sorda –según se trató en la **Fuente Epistemológica**–, este grupo forma parte tradicionalmente del movimiento social más amplio de personas con discapacidad, aunque con las particularidades propias de lengua y cultura. Y al igual que en el ámbito de la discapacidad en general, las personas Sordas comienzan ahora a valorar la autodeterminación como aspecto fundamental en su calidad de vida.

Es necesario puntualizar aquí que el término *autodeterminación* está totalmente desligado de su dimensión política. Siguiendo la propuesta de Shaclock (1990; 1996; 1997), dicho concepto adquiere un significado específico en los individuos particulares, en el que la persona puede elegir y tomar decisiones que repercutan positivamente en la calidad de vida de uno/a mismo/a, sin influencias externas indebidas (lo que no debe confundirse, sin embargo, con un control absoluto sobre las cosas que le apartan como sujeto social).

En conversaciones entre docentes se comenta, en ocasiones, el comportamiento de su alumnado Sordo, observando con más frecuencia de la esperada actitudes agresivas, falta de autocontrol, impulsividad, falta de atención, baja autoestima, falta de habilidades sociales, etc. A pesar de que hay algunos estudios al respecto que corroboran estos bajos niveles de madurez social, también se ha evidenciado que la introducción de la Lengua de Signos, de forma sistematizada y organizada en el aula, proporciona una "identidad más definida y equilibrada, con una mejora de la autoestima y el autocontrol" (Lewis, 1992; citado por Abadía, M.A.; Aroca, E.; Esteban, M.L. y Ferreiro, E., 2002): autoconcepto, autoestima, control personal, etc. son indicadores de las diferentes dimensiones de la calidad de vida, una de cuyas dimensiones es la autodeterminación a la que nos hemos referido.

Respecto a la comunidad Sorda, no haremos una enumeración de sus aspectos culturales por dos motivos: en primer lugar, por razones de competencia, ya que no tenemos constancia de trabajos antropológicos en España que hayan utilizado las herramientas

16. Por ejemplo, es bastante frecuente encontrar noticias en los medios de comunicación en los que se informa de estudios e investigaciones sobre grupos sociales (titulares como "un 68% de los jóvenes bebe de forma habitual los fines de semana", no nos informan de la clase social de los jóvenes, sexo, etc.). Estos grupos pueden ser enormemente heterogéneos en su interior, pero se homogenizan en base a un criterio arbitrario.

características de esta disciplina –trabajo de campo, observación participante, etc.– y, por tanto, no estamos en condiciones de hacerlo ahora en este Libro Blanco (teniendo en cuenta la dificultad de delimitar las "fronteras" de la cultura Sorda, como comentamos en la **Fuente Epistemológica**); y en segundo lugar, por razones de inoportunidad, ya que serían los/as profesionales encargados de la elaboración y desarrollo del currículo de la LSE quienes concretarían qué elementos culturales deberían ser objeto de aprendizaje por el alumnado Sordo en cada etapa educativa, en función de los conocimientos disponibles en ese momento sobre la cultura Sorda¹⁷.

Ya esbozamos algunas de las características de la comunidad Sorda, como uno de los dos contextos sociales fundamentales en el que se desarrolla la vida de las personas Sordas.

Y dijimos en la **Fuente Epistemológica** que las prácticas, comportamientos, valores y actitudes característicos de las personas Sordas pueden ser interiorizados también por cualquier persona oyente o personas con mayor o menor grado de pérdida auditiva que, por diversos motivos, mantienen una estrecha relación con el grupo, haciéndose así biculturales. El término *comunidad Sorda* haría entonces referencia al tejido social formado por personas Sordas y oyentes que comparten estos hechos sociales; personas que mantienen un compromiso individual con el grupo, cooperando en una u otra medida con él, de forma intencionada o no.

Por otra parte, el hecho de que las personas Sordas utilicen una misma lengua –la LSE– genera una conciencia de unidad en el grupo –la comunidad Sorda, a la que pueden unirse también las personas oyentes–, que les sirve para afrontar con mayor entereza los problemas y dificultades en la sociedad que hemos caracterizado. El individuo Sordo no pierde su individualidad, sino que con la adecuada formación al efecto con frecuencia participa en otros grupos sociales (de la mujer, sindicales, de juventud, de GLBT¹⁸, etc.), lo que se refleja, en los últimos años, en nuestro país en la progresiva presencia y cooperación de las ONG's de personas Sordas en todo tipo de instituciones.

Teniendo esto en cuenta, el reto de la escuela en la incorporación del currículo de la LSE parece estar en saber integrarlo con el resto del currículo escolar y en encontrar un equilibrio entre la individualidad y la colectividad, que evite el conflicto cultural¹⁹ y social; de

17. Sin embargo, es posible sugerir que, en tanto no se realicen estos estudios antropológicos, los/as expertos/as que se encarguen de la elaboración del currículo de la LSE han de ser perfectos conocedores de la LSE, de la comunidad Sorda y su cultura. Entre ellos, por motivos obvios, deberá haber expertos/as Sordos/as.

18. GLBT: gays, lesbianas, bisexuales y transexuales.

19. Para un acercamiento al concepto de "conflicto cultural" puede consultarse Conill, J. (2002).

manera que el/la alumno/a Sordo/a pueda posteriormente participar en la construcción de la sociedad como sujeto activo y creativo.

En este sentido, dado que la Constitución Española se aprueba –según se refleja en su Preámbulo– con la voluntad de "proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones", y puesto que la incorporación del currículo de la LSE en el Sistema Educativo puede evitar conflictos culturales y/o sociales, entonces el centro escolar y los/as docentes deben interiorizar y ser en todo momento conscientes de las realidades sociales para las que el/la alumno/a Sordo/a se prepara.

Por todo ello, el término *comunidad Sorda* puede referirse al grupo de personas Sordas y oyentes que comparten hechos sociales y culturales comunes a las primeras –teniendo la LSE un destacado papel–; pero podría también entenderse como una estructura social mediadora entre el sujeto Sordo y la sociedad oyente, como un espacio de desarrollo personal y consolidación de identidades, que servirán para que el sujeto Sordo pueda finalmente participar activa y creativamente en la sociedad, contribuyendo a minorizar el conflicto cultural y/o social.

En la mediación entre la comunidad Sorda y la sociedad mayoritariamente oyente destaca, especialmente, la figura del Intérprete de LSE, derivada en sus orígenes de una práctica continuada y habitual mayoritariamente por las personas oyentes familiares de personas Sordas, que realizaban tareas voluntarias de interpretación de la Lengua de Signos a otra lengua oral y viceversa, habiéndose alcanzado en 1995 el reconocimiento profesional de su labor (ver apartado 2.2.3).

Vinculada a la idea de comunidad, se enfatiza el papel de las ONG's de personas Sordas como elementos fundamentales de la vida comunitaria de las mismas. Las asociaciones son foro para la interacción, donde la LSE está siempre presente como motor en la mejora de la calidad de vida de sus miembros en todos los ámbitos, constituyendo actualmente "excelentes exponentes de las manifestaciones culturales de la comunidad Sorda" (Abadía, M.A.; Aroca, E.; Esteban, M.L. y Ferreiro, E., 2002).

Al margen de las acciones de tipo político y profesional –por ejemplo, reivindicación de derechos, campañas de sensibilización, oferta de servicios, etc.–, una característica esencial de la actividad desarrollada en las ONG's de personas Sordas es que dicha actividad está organizada y dirigida por las propias personas Sordas, y que aprovechan contextos comunicativos y cotidianos, representando así un buen recurso externo a la escuela para el refuerzo y consolidación de los aprendizajes del alumnado Sordo sobre la LSE y la cultura Sorda –por ejemplo, visitas a una asociación, participación en actividades de ocio y tiempo libre, cuentacuentos, etc.

Por otra parte, entre las numerosas variables que inciden en la heterogeneidad de las personas Sordas (Moreno, 2000), el contexto familiar ejerce una importante influencia, ya que también existe cierta heterogeneidad, por ejemplo, en función de la estructura familiar.

Cabe considerar una primera distinción entre familias en las que hay miembros Sordos además de los/as hijos/as (padre o madre, hermanos/as mayores, u otros familiares que convivan bajo el mismo techo), y las familias en las que no hay (la mayoría de los casos). Esta distinción es importante, ya que afecta directamente al grado de integración en el/la niño/a Sordo/a de los esquemas culturales de la comunidad Sorda, pudiendo darse una discontinuidad cultural generacional –en cuyo caso sería necesario que tanto el/la niño/a Sordo/a como su familia tuviese oportunidades de contacto con otros agentes socializadores, adultos e iguales Sordos.

Por último, una cuestión muy candente en el momento de redactar este documento es si el interculturalismo (o pluriculturalismo o multiculturalismo) y el reconocimiento de la diferencia representa un espacio para la diversidad cultural o es, en realidad, un mecanismo de marginación social fruto del capitalismo (por ejemplo., Rodríguez Regueira, 2001). Esta cuestión ha abierto numerosos debates antropológicos y sociales sobre dicotomías como el universalismo–particularismo, homogeneización–diferenciación, etc. Sin embargo, no consideramos necesario profundizar aquí en esta controversia, ya que –como se podría deducir de la **Fuente Epistemológica**– existen diferencias culturales entre la comunidad Sorda y la sociedad oyente, pero también elementos suficientes de unión entre ambas. Asimismo, algunos científicos sociales comienzan a superar este debate y se centran ya en la producción de conocimientos que posibiliten cimentar una verdadera sociedad intercultural (Conill Sancho, 2002).

Pero ideas como *interculturalidad*, *multiculturalidad*, *pluriculturalidad*, etc. empiezan actualmente a cobrar especial relevancia en la comunidad Sorda, no sólo por el interés de las contribuciones que puedan hacerse al enriquecimiento del debate sobre el biculturalismo de las personas Sordas, sino también porque en este momento la creciente inmigración en nuestro país está llegando también a las aulas con alumnado Sordo. Así, con frecuencia el alumnado Sordo inmigrante de diversas nacionalidades llega a los centros escolares habiendo aprendido en mayor o menor grado otras lenguas –signadas y/o habladas–, haciendo necesario que la práctica de la enseñanza del currículo de la LSE busque apoyos teóricos que vayan más allá de la particular coyuntura de cada centro.

Por ello, deberán seguirse de cerca estos debates para el diseño y desarrollo del currículo de la LSE en el Sistema Educativo: la escuela, como institución social abierta y cambiante, en consonancia con la sociedad en la que se articula, debería permanecer en

continua observancia de los avances que se produzcan en la denominada *Pedagogía intercultural*, para estudiar su utilidad en el currículo de la LSE para el alumnado Sordo en función de la modalidad de escolarización.

Algunas implicaciones para el currículo de la LSE:

- Incluir contenidos orientados a que el/la alumno/a interiorice las normas y valores que le son propias en su cultura.
- Definir objetivos que expresen la capacidad de los/as alumnos/as Sordos/as; conocer, respetar y valorar ambas realidades culturales.
- Inculcar principios como el respeto "al otro", la tolerancia, el valor de la diferencia; principios que han de estar presentes en todo el currículo.
- Incluir contenidos referidos a figuras profesionales específicas de la comunidad Sorda (Asesor/a Sordo/a o Especialista de LSE, Intérprete de LSE, ADECOSOR²⁰, etc.). Por la importancia que el/la Intérprete de LSE tiene como mediador entre la comunidad Sorda y la sociedad oyente, es necesario incluir contenidos referidos al mismo en todos los niveles educativos, pero especialmente en la ESO.
- Por último, un eje fundamental del currículo debe ser la idea de la participación: aprender a participar en la sociedad para contribuir de forma activa y constructiva.

20 ADECOSOR: *Agente de Desarrollo de la Comunidad Sorda*.

3.3. FUENTE PSICOLÓGICA

Esta fuente se relaciona con los procesos de desarrollo y aprendizaje de los/as alumnos/as, y proporciona conocimientos e información sobre el desarrollo y características psicoevolutivas del alumno/a, sus estilos cognitivos y sus ritmos de aprendizaje; es decir, indica qué puede aprender en cada momento el/la alumno/a y cómo lo hace, lo que facilita la acción didáctica.

En relación con la Propuesta curricular de la Lengua de Signos resultan de particular relevancia las aportaciones de la Psicolingüística, disciplina que nos permite conocer el desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas de los sujetos y, más en particular, los procesos de adquisición de la Lengua de Signos.

El tema que nos ocupa se abordará desde dos fuentes de información: a) la que nos aporta los conocimientos existentes sobre la adquisición de las lenguas en general; y, b) la que nos aporta los conocimientos existentes sobre la adquisición de la Lengua de Signos. Por último, se tratarán algunos aspectos relacionados con el desarrollo evolutivo general de los/as niños/as Sordos/as.

3.3.1. Aportaciones de los estudios sobre adquisición y aprendizaje de las lenguas

En primer lugar hay que señalar que la intencionalidad comunicativa precede a la adquisición del lenguaje: los/as niños/as comienzan a expresar las primeras intenciones comunicativas –pedir, comentar, etc.– antes de cumplir el primer año de vida, de producir las primeras palabras. El desarrollo del lenguaje supone un incremento progresivo en la competencia gramatical, pero también implica un desarrollo de los usos de esas formas lingüísticas, paulatinamente, más variados y complejos. Los/as niños/as están expuestos a situaciones sociales en las que se requieren usos funcionales diversos y empleo de diversos tipos de discursos.

Como las lenguas se aprenden en contextos naturales de interacción, jugando la conversación un papel determinante, los/as niños/as adquieren el lenguaje a partir de la incorporación a situaciones de comunicación con adultos de su entorno familiar. Estas situaciones comunicativas se caracterizan por estar vinculadas a la vida cotidiana, a contextos predecibles, repetitivos y lúdicos y no ser formalizados, estructurados o intencionales en términos educativos. Por otra parte, el niño no es simplemente un receptor de un *input* que se le dirige, sino que es un elemento activo de la interacción –esta última se estructura a través de la conversación. Por todo ello, la construcción conjunta del discurso es considerada el factor más básico y determinante para la adquisición de la lengua.

Las lenguas se aprenden en interacción con interlocutores más competentes, y la imitación juega un papel importante. Los/as niños/as son incorporados, socializados, guiados en su proceso de adquisición de las lenguas por adultos competentes, por Expertos/as que son capaces de realizar un progresivo andamiaje para apoyar las incipientes destrezas del niño/a y favorecer una mayor y paulatina competencia.

Asimismo, los adultos emplean estrategias que favorecen el desarrollo del lenguaje por parte de los/as niños/as. Los padres y madres adaptan su forma de hablar de manera que favorecen la participación de sus hijos/as en la conversación, facilitando la comprensión y el trabajo de análisis lingüístico que éstos deben realizar. El adulto ajusta su discurso al grado de comprensión del niño/a, simplificando, repitiendo, señalando etc.; contribuye, a los temas que los/as niños/as proponen, de diversas formas: ampliando la idea, completando la frase, relacionándola con otra experiencia vivida, pidiendo aclaraciones, verificando ser entendido, etc. El hecho de que el adulto se adapte a los temas iniciados por el/la niño/a suscita en éste/a más producción lingüística y mayor implicación en el intercambio conversacional.

El desarrollo lingüístico está vinculado a componentes afectivos, pues los factores relacionados con la atención y afecto que el/la niño/a recibe por parte de los adultos pueden reflejarse en su desarrollo comunicativo y lingüístico. Si el interlocutor no manifiesta interés por quien habla o por lo que dice, éste se siente impelido a cortar, a no intentarlo de nuevo; la información afectiva positiva anima a reintentarlo, a reformular con el fin de mantener la comunicación. Por lo tanto, la retroalimentación afectiva de carácter positivo es fundamental en la adquisición del lenguaje.

Hay que recordar también la importancia de la experimentación: para expresarse bien en una lengua, para poder comunicarse con fluidez en ella, es imprescindible la constante puesta a prueba de los elementos y mecanismos lingüísticos. Y en el proceso de adquisición–aprendizaje de las lenguas, durante las primeras etapas, se produce un desfase entre las capacidades de comprensión y producción que debemos tener presente a la hora de enseñar una lengua. Este desfase se observa tanto cuando se aprende una primera lengua como cuando se aprende una segunda.

Por otra parte, existen diferencias individuales a la hora de adquirir y aprender el lenguaje, ya que éste es uno de los comportamientos infantiles con más variabilidad en su desarrollo. Estas diferencias se deben a múltiples variables; una de ellas son los diferentes estilos de aprendizaje de los niños y las niñas. Algunos investigadores diferencian entre el estilo referencial y el estilo expresivo: los/as niños/as que aprenden la lengua según un estilo referencial se caracterizan por incorporar en su léxico temprano una gran proporción de

sustantivos, por utilizar el lenguaje para hablar sobre objetos y por tender a hablar más rápidamente y con mejores niveles de articulación; mientras que los niños y las niñas clasificados como pertenecientes al estilo expresivo se caracterizan por un mayor uso de pronombres que de nombres en su vocabulario inicial, porque sus primeras producciones sintácticas están compuestas por fórmulas y rutinas y porque su desarrollo del lenguaje es algo más lento.

Por último, los estudios indican que adquirir-aprender una lengua es desarrollar competencia comunicativa en esa lengua; y ésta incluye a su vez diversas subcompetencias:

- Competencia gramatical: incluye el conocimiento del vocabulario y de las reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y de formación de palabras.
- Competencia socio-lingüística: permite usar la lengua de acuerdo con las normas de uso y saber lo que es "apropiado" o adecuado en determinado contexto comunicativo y ante determinados interlocutores: reglas de cortesía, empleo más o menos formalizados del lenguaje, etc.
- Competencia estratégica: utilización de los mecanismos verbales y no verbales para hacer la comunicación más efectiva y compensar las dificultades que el/la niño/a tiene para ser comprendido/a o para comprender (reformular, parafrasear, corregirse, inventar palabras, emplear mecanismos no lingüísticos, etc.).
- Competencia discursiva: permite comprender y construir discursos; lo que exige conocer los modos en que se articulan las unidades lingüísticas para dar como resultado un texto que debe ser correcto, coherente y estar cohesionado.

Algunas implicaciones para el currículo de la LSE:

- En relación con los objetivos, contenidos e indicadores de evaluación será preciso tomar en consideración tanto elementos de comprensión como de producción, respetando el desfase evolutivo existente entre ambos. Se deben incorporar objetivos dirigidos al desarrollo de las diversas competencias comunicativo-lingüísticas que permitan una posterior adaptación a las diferencias individuales y a los diversos estilos de aprendizaje del lenguaje, en particular en la Educación Infantil.
- En cuanto a la metodología y organización, las implicaciones más evidentes son:
 - i) Diseñar las actividades de enseñanza-aprendizaje centradas en los intereses del alumno/a y emplear estrategias que impliquen hacer y resolver cosas mediante la lengua.
 - ii) Emplear el diálogo y las situaciones de conversación, promoviendo auténticas conversaciones y evitando las pseudoconversaciones centradas en la forma y no en el interés del contenido, cuidando la dedicación a todos/as y cada uno/a de los/as niños/as de la clase y evitando el riesgo de dedicar menos tiempo a los/as niños/as que efectúan menos requerimientos comunicativos.
 - iii) Propiciar tanto actividades que enriquezcan la comprensión como la producción, distribuyendo tiempos y espacios en el aula, donde se proporcione a los alumnos y alumnas contextos claros y oportunidades de comprender y producir.
 - iv) Asegurar el soporte afectivo, evitando que la comunicación se bloquee.
 - v) Ofrecer al niño un *input* de calidad y en cantidad "suficiente" como para poder adquirir la lengua.
 - vi) Utilizar la repetición contextualizada que favorezca la comprensión de la información y que permita detectar regularidades en la lengua. El trabajo de repetición y memorización de partes de ésta facilita la automatización y crea un bagaje de "lengua disponible".
- En cuanto a los recursos, se necesitan referentes comunicativos competentes. Es preciso contar con docentes que tengan un buen dominio de la lengua, ya que sólo así tendrá recursos para ajustar, parafrasear, simplificar o reformular, adecuadamente, en función de las necesidades de comprensión de su interlocutor. Dado que el/la niño/a imita las producciones de los adultos, un *input* incorrecto o incompleto provocará una expresión incorrecta e incompleta.

3.3.2. Aportaciones de los estudios sobre adquisición de la Lengua de Signos

Las primeras descripciones sobre la adquisición de la Lengua de Signos aparecieron a comienzos de los años 70 (Bellugi y Klima, 1972; Schlesinger y Meadow, 1972); desde entonces un buen número de lingüistas y psicolingüistas se han preocupado por describir los principales hitos evolutivos de los/as niños/as Sordos/as con relación a la Lengua de Signos. Estas investigaciones muestran que las niñas y los niños expuestos a dicha lengua en su medio familiar desde el nacimiento, la adquieren a un ritmo madurativo idéntico al de los/las niños/as oyentes con la lengua oral. Es decir, a pesar de las diferencias existentes entre la modalidad oral y la signada, los/as niños/as Sordos/as y oyentes pasan, básicamente, por etapas e hitos evolutivos similares en la adquisición lingüística.

3.3.2.1 Estrategias empleadas en las situaciones de interacción natural por los adultos Sordos: características del "habla materna"

Investigaciones recientes se han centrado en describir y analizar las interacciones comunicativas que se establecen en las díadas padres-hijos Sordos. Éstas han puesto de manifiesto que estos adultos ponen en marcha, de manera espontánea, todo un conjunto de conductas comunicativas en Lengua de Signos que facilitan el desarrollo comunicativo-lingüístico de sus hijos/as, adaptando su comunicación en función de las competencias lingüísticas de éstos/as. Dichas estrategias son:

i) Estrategias relacionadas con la atención visual y el uso temprano del espacio.

La primera característica de la comunicación en estas díadas es que las madres Sordas signantes saben de manera natural –no aprendida– cómo establecer y mantener contacto visual con sus hijos/as a través de un conjunto de estrategias visuales. Hasta que el/la niño/a Sordo/a no tiene aproximadamente dos años, las interacciones de las madres Sordas están centradas en conseguir un buen nivel de atención visual como base que sustente la comunicación en Lengua de Signos.

De este modo, las madres Sordas usan la expresión facial como estrategia de atención visual durante los primeros meses de vida de los/as niños/as Sordos/as, desplegando una variedad de conductas comunicativas: muecas, expresiones faciales, juegos vocálicos, etc., a las que parecen dar más importancia que a los mensajes propiamente lingüísticos expresados a través de la Lengua de Signos. Los padres y madres Sordos/as explotan mucho la comunicación a través de la expresión facial, que parece jugar un papel similar al de las entonaciones vocales de los/as oyentes.

Hasta los seis meses la atención visual del niño/a Sordo/a se centra en el rostro de la madre más que en sus manos u objetos del ambiente. Éste parece ser, intuitivamente, el motivo que lleva a

los padres y madres Sordos/as a provocar el establecimiento del contacto visual con sus hijos/as a través de la expresividad facial; se adaptan a aquéllo a lo que el/la niño/a puede prestar atención en esa fase del desarrollo: el rostro. Parecen ser sensibles al hecho de que la atención visual es intencional, e intuyen que ésta sigue unas pautas de desarrollo muy diferentes a las de la atención auditiva.

Estos mismos trabajos indican que a partir de los seis meses la agudeza visual de los bebés mejora, siendo capaces de centrar su atención en los objetos que les rodean. Los padres y madres Sordos/as comienzan entonces a utilizar otros parámetros de interacción: realizan signos aislados para denominar los objetos, modifican el movimiento y el lugar del signo para que el bebé pueda verlo mejor, alargan el tiempo del movimiento y el uso del espacio es mayor.

Otra conducta que las madres Sordas realizan para ayudar a sus hijos/as a prestar atención al espacio físico, como lugar en el que más tarde se realizará la Lengua de Signos –parámetro del lugar donde se realiza un signo–, es su propio movimiento corporal mientras signan al bebé. El movimiento de estas madres es de derecha a izquierda, y no de delante hacia atrás como en las madres oyentes; al parecer, este movimiento de derecha a izquierda ayuda a los/as niños/as Sordos/as a fijarse en la importancia del espacio para visualizar bien y reconocer rápidamente los signos. Investigaciones recientes señalan el papel predominante que el parámetro "lugar de articulación" de los signos juega en los procesos de reconocimiento de éstos.

Por último, cuando desean que su hijo/a Sordo/a les atienda le tocan suavemente en el hombro o en la pierna o agitan la mano dentro del campo visual del niño. Esta estrategia es utilizada, sobre todo, en niños/as mayores de un año.

ii) Estilo comunicativo y adaptaciones lingüísticas. En las interacciones tempranas, los padres y madres Sordos/as, al margen de los diferentes estilos personales, se dirigen a sus hijos/as Sordos/as de manera tranquila y en un contexto lúdico, invitando al pequeño/a a participar en la interacción –a que exprese sus intereses–: adaptándose a ellos/as, dándole tiempo para acomodarse y asimilar la nueva información, etc. Al igual que sucede en el caso de las díadas oyentes, los padres y madres Sordos/as interpretan los gestos y movimientos manuales de sus hijos/as como si tuvieran significado, y responden comunicativamente en consecuencia.

Por otra parte, producen sus mensajes signados teniendo en cuenta aquello que atrae la atención de sus hijos/as. En general, su estrategia consiste en ajustarse a aquéllo a lo que los/as niños/as atienden y no tanto en intentar atraer su atención.

Este estilo comunicativo va acompañado de una Lengua de Signos que tiene unas características especiales: se emplean frases cortas y completas con pausas entre ellas,

numerosas repeticiones y modificaciones en los parámetros de la realización de un signo (movimientos más lentos y con mayor amplitud, junto a un uso más marcado del espacio de signación, de manera que la articulación del signo resulte clara para el/la niño/a).

La denominación, el etiquetado, parece ser una característica importante en las interacciones que se establecen. Los padres y madres Sordos/as preguntan menos y etiquetan más; además, repiten mucho las producciones de un solo signo. En general, la información que ofrecen a sus hijos/as es muy redundante y con una estructura muy simple.

Este estilo maternal que observamos constituye un importante sistema de apoyo a la adquisición del lenguaje, puesto que se repite en diversas situaciones de la vida cotidiana familiar del niño/a: hora del baño, de la comida, mientras se le cambian los pañales, cuando se mira un libro de imágenes o un cuento con él/ella, al enseñarle los objetos de su ambiente, etc.

3.3.2.2. Algunos hitos evolutivos en la adquisición de las Lenguas de Signos

- Antes de producir sus primeros signos los/as niños/as que adquieren la Lengua de Signos en contextos signantes balbucean manualmente, es decir, producen secuencias de gestos manuales que fonológicamente tienen cierta similitud con los signos, pero que no conllevan ningún significado.
- Una vez que los/as niños/as Sordos/as comienzan a producir los primeros signos, se observan errores "fonológicos", es decir, modificaciones en la producción de alguno de los parámetros formacionales que configuran los signos. Los errores más habituales consisten en alteraciones de las configuraciones manuales y producción de movimientos inadecuados. Normalmente se trata de sustituciones hacia formas manuales y movimientos más simples que parecen estar relacionadas con la dificultad para la ejecución y control motor, aspectos que van madurando progresivamente a medida que los/as niños/as crecen.
- Entre los 11 y los 14 meses, los/as niños/as Sordos/as comienzan a producir sus primeros signos. Los campos semánticos observados son similares a los descritos por Nelson (1973) para los niños y niñas oyentes: alimentos, animales, juguetes, medios de transporte, objetos de la casa, ropa, etc.
- Entre los 18 y los 24 meses, cuando la amplitud del vocabulario alcanza entre los 20 y los 40 signos, se observan las primeras producciones sintácticas de dos signos. Estas combinaciones expresan diversas relaciones semánticas: existencia,

inexistencia, acciones sobre los objetos, posesión, localización, etc.; sin embargo, dichas producciones no suelen incorporar elementos morfológicos.

- La característica, quizá, más peculiar de las Lenguas de Signos, y la que más las diferencia de las lenguas orales, es que un buen número de relaciones morfosintácticas se expresan a través del movimiento de los signos, de las expresiones faciales y, sobre todo, del uso del espacio. La adquisición de estos mecanismos gramaticales se produce de forma paulatina: hasta los tres años los/as niños/as prácticamente no utilizan el espacio ni el movimiento, o los cambios de orientación en la producción del signo, para marcar relaciones gramaticales; entre los tres y los cinco años, los/as niños/as Sordos/as adquieren una buena parte de los aspectos morfológicos y sintácticos, sobre todo, a través del progresivo dominio de la comprensión y uso del espacio.

Algunas implicaciones para el currículo de la LSE:

- Será necesario incluir contenidos que contribuyan a desarrollar en las niñas y los niños Sordos la capacidad de establecer la atención visual como preámbulo o requisito imprescindible en la utilización y comprensión de un código visual, así como contenidos que potencien el desarrollo de habilidades comunicativas corporales (espaciales, faciales, etc.).
- Por otra parte, la secuencia normalizada del desarrollo proporciona pautas para distribuir y secuenciar los contenidos lingüísticos y comunicativos a lo largo de la etapa de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.
- En cuanto a la metodología y organización, el análisis de los contextos naturales en que los/as niños/as adquieren las lenguas tiene implicaciones en relación con los momentos y actividades de la jornada escolar más propicias para el aprendizaje de la LSE; muy en particular en la Educación Infantil. Así, junto a los rincones, los cuentos o el corro, momentos como el cambio de ropa, la higiene o la hora de comer pueden convertirse en los más educativos, oportunos y ricos para reforzar la comunicación o preparar al niño/a Sordo/a para la comunicación signada.
- Por último, conocer cuáles son las estrategias que los adultos realizan a la hora de adaptar la lengua a las capacidades de los/as niños/as y, en particular, el estilo de “habla materna”, específico de la comunicación en Lengua de Signos que los adultos/as Sordos/as emplean, aporta información sobre estrategias metodológicas para emplear en la enseñanza de esta lengua en contextos escolares.

3.3.3. Aspectos relacionados con el desarrollo evolutivo

De manera general, las investigaciones existentes y experiencia acumulada nos indican que las niñas y niños Sordos pasan por las mismas etapas evolutivas que sus iguales oyentes, siempre que cuenten con un lenguaje y un entorno estimulante. A cada una de las etapas de desarrollo corresponde una forma de organización mental, que se traducirá en unas determinadas posibilidades de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia.

Algunas investigaciones ponen de manifiesto la relación existente entre una experiencia insuficiente con determinados tipos de utilización del lenguaje y la falta de familiarización con algunas formas de pensamiento y uso del mismo. Los usos del lenguaje que no parecen estar disponibles en los/as niños/as son precisamente aquellos que se necesitan en la escuela para determinados aprendizajes. Dichos usos lingüísticos siguen una secuencia evolutiva en la que aparecen diferentes categorías de uso, que tienen un desarrollo dentro de y entre ellas; la estrategia seleccionada por los/as niños/as dentro de cada categoría es la que nos indica la complejidad de su pensamiento.

Por otra parte, se observa una clara relación entre las capacidades simbólicas expresadas en el juego simbólico y el lenguaje. La capacidad de representación y de simbolización se manifiesta en los/as niños/as pequeños/as a través del juego, el dibujo y el lenguaje; aunque diferenciados, todos ellos muestran elementos de relación y pueden potenciarse mutuamente, de ahí que los procesos de enseñanza-aprendizaje en edades infantiles aborden de forma global y conjunta estos elementos.

En la infancia, los/as niños/as desarrollan la capacidad para atribuir estados mentales a uno mismo y a otros; este conocimiento les permite poder explicar la conducta humana en términos causales. Para predecir, manipular y explicar la propia conducta y la de los demás, las personas nos servimos de conceptos mentales tales como *creencia, deseo, pensamiento, recuerdo*, etc., y de los correspondientes términos y guiones verbales. En el desarrollo de estas habilidades mentalistas las interacciones que los padres y madres establecen con sus hijos/as, y, en particular, las referencias verbales de aquellos, cumplen un papel fundamental.

El desarrollo de estas habilidades va íntimamente ligado al desarrollo social y personal de los/as niños/as, a la capacidad de ponerse en el punto de vista de los demás, de la empatía, de "comprender" el mundo emocional tanto propio como ajeno. Las experiencias sociales y el lenguaje vuelven a ser factores determinantes.

El pensamiento formal o hipotético deductivo está estrechamente relacionado con el

lenguaje, puesto que éste no hace referencia a una realidad percibida, sino a proposiciones hipotéticas que expresamos formulando hipótesis. Por tanto, el desarrollo de una competencia lingüística, que implique la interpretación de mensajes no explícitos y un alto grado de iniciativa por parte del sujeto, es una condición imprescindible para el desarrollo del pensamiento de las alumnas y los alumnos Sordos en la etapa de Secundaria.

Algunas implicaciones para el currículo de la LSE:

- La similitud evolutiva en el desarrollo de los/las niños/as oyentes y los/las niños/as Sordos/as que justifica que el área de LSE se incorpore a las mismas etapas establecidas para el Sistema Educativo con carácter general (Preescolar, Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria). En la Educación Infantil la Lengua de Signos estará incorporada en el área de Comunicación y Representación, buscando una cohesión y significatividad en el desarrollo de las capacidades de simbolización de los niños y las niñas.
- El desarrollo evolutivo de las niñas y los niños Sordos guiará la selección de los objetivos y contenidos, y, más concretamente, ayudará a seleccionar y secuenciar los usos o funciones del lenguaje a desarrollar en cada una de las etapas:
 - a) En la etapa Infantil se dará prioridad al desarrollo de funciones comunicativas básicas: pedir, comentar, preguntar, saludar, etc., y al desarrollo de funciones metalingüísticas.
 - b) En la etapa de Educación Primaria se incidirá en los usos del lenguaje relacionados, prioritariamente, con la descripción, la narración, discusión y formulación de predicciones. Se iniciará al alumno/a Sordo/a en los procesos de reflexión y análisis de la LSE.
 - c) Por último, en la Educación Secundaria se pondrá mayor énfasis en la selección de objetivos y contenidos relacionados con la interpretación de mensajes implícitos que nos permitan hacer hipótesis, comprobar hechos, dar opiniones, interpretar dobles mensajes, la ironía, etc. Además, se incidirá en los usos del lenguaje vinculados con exposiciones y presentaciones, debates, argumentaciones, usos que exigen progresivamente una mayor iniciativa por parte del sujeto. Por otra parte, en esta etapa se incidirá en los aspectos vinculados con la reflexión sobre la propia lengua, más concretamente, como objeto de conocimiento.
- En cuanto a los aspectos metodológicos y el diseño de actividades, se deben de prever y programar intencionadamente ocasiones y experiencias que permitan el

desarrollo de aquellos usos del lenguaje importantes para las tareas escolares. En la planificación de las actividades, éstas deben ajustarse a las características cognitivas de los alumnos y las alumnas. En Infantil, las actividades tendrán un marcado carácter global y lúdico, mientras que en Primaria podremos incluir otros recursos didácticos, como la dramatización, memorización y recitación de textos sencillos; se dejará para el último ciclo el uso de la discusión, el debate, etc. En Secundaria se reforzará el uso de estrategias cada vez más complejas que posibiliten el intercambio comunicativo (planteamiento de hipótesis, comprobación de las mismas, etc.).

3.4. FUENTE PEDAGÓGICA

Esta fuente recoge la fundamentación teórica existente y la experiencia adquirida en la práctica docente, tanto en el ámbito nacional como internacional; y aporta conocimientos para dar respuesta a cómo enseñar la LSE y con qué enfoques metodológicos.

3.4.1. Aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje

- **Atención visual.** Las niñas y los niños Sordos, independientemente de su grado de pérdida auditiva, requieren de la atención visual en mayor grado que los niños y las niñas oyentes. Esta característica hace que deban alternar su mirada cuando reciben varios estímulos visuales simultáneos; por ejemplo, ante una situación de lectura de cuentos los niños y las niñas deben alternar su atención entre los mensajes transmitidos en LSE con las ilustraciones que acompañan la narración; otro ejemplo, durante la toma de apuntes o notas en Secundaria, el/la alumno/a Sordo/a necesitará alternar su atención entre las explicaciones del profesor con la escritura o anotación de las mismas.

- **Enfoques de aprendizaje y su relación con motivación, atribución y autoconcepto.** El enfoque de aprendizaje refleja la perspectiva, los sentimientos y la idea que los/as alumnos/as tienen de su propio aprendizaje; por tanto, según distintos autores, guarda una estrecha relación y dependencia con la motivación, las atribuciones y el autoconcepto académico. Se han descrito diferentes enfoques de aprendizaje que pueden presentar los/as alumnos/as en función del profesor/a y de la materia curricular: profundo, superficial y estratégico. Factores como la motivación, atribución y autoconcepto tienen gran influencia en la percepción que de sí mismo va construyendo el/la alumno/a Sordo/a y en cómo esta percepción condiciona la manera en que se enfrenta a los aprendizajes. Es frecuente que los/as alumnos/as Sordos/as se perciban a sí mismos como alumnos/as en desventaja, considerando sus fracasos como "inherentes" a su pérdida auditiva, lo que conlleva, en algunos casos, que su autoconcepto no sea positivo. La escuela y los/as profesores/as que participan en ella deberían evitar mensajes que favorezcan atribuciones de fracaso "por ser Sordo/a", y poner un especial cuidado y atención en estos factores que, en algunos casos, habrá que trabajar intencionalmente.

- **Memoria.** Dependiendo de la variedad de *input* lingüísticos, el alumnado Sordo utilizará códigos visuales, manuales-cinestésicos o fonológicos para representar el conocimiento en tareas de memoria a corto plazo; investigaciones recientes señalan que los/as niños/as Sordos/as emplean códigos fonológicos (querológicos) para mantener la información en la memoria a corto plazo. Los parámetros formacionales y, en particular, la configuración, localización y el movimiento de los signos parecen ser los más representativos a la hora de

recordar signos aislados. Respecto a la capacidad para organizar en la memoria conceptos abstractos, cuentos o historias, los distintos estudios señalan que esta capacidad guarda una estrecha relación con un conocimiento general del entorno, lo que está en relación directa con la capacidad para retener información y que ésta no sea inconexa.

• **Estilos de aprendizaje.** En la literatura que estudia este aspecto existen numerosas clasificaciones de los estilos de aprendizaje; la investigación muestra que éstos se relacionan también con los estilos de enseñanza de los/as profesores/as, lo que lleva a considerar, en primer lugar, que la tendencia de éstos/as es llevar al aula aquel estilo de enseñanza con el que ellos/as aprenden mejor (su propio estilo de aprendizaje); y en segundo lugar, plantea la necesidad de que los/as profesores/as sean conscientes de ello e intenten no adoptar ningún estilo único, de tal forma que todos los alumnos y las alumnas, con sus distintos estilos de aprendizaje –impulsivo, reflexivo, dependiente o independiente de campo, analítico o sintético, etc.–, puedan beneficiarse de las tareas de enseñanza.

• **Preferencias de agrupamiento.** Los/as niños/as Sordos/as suelen manifestar preferencias por estar y aprender con aquellos/as niños/as con los que más cosas tienen en común por distintos motivos. Una de las causas más manifiestas es el canal preferente utilizado para la comunicación; otras igualmente importantes, aunque no tan manifiestas, son las que van permitiendo que el/la niño/a Sordo/a se identifique y vaya desarrollando un sentimiento de pertenencia a un grupo de iguales.

Algunas implicaciones para el currículo de la LSE:

- En relación con los objetivos y contenidos habrá que tener en cuenta aquéllos que favorezcan el desarrollo de la atención visual y alternancia de ésta.
- A lo largo de toda la Educación Infantil se incluirán objetivos y contenidos que desarrollen una identidad y autoestima positiva como niñas y niños Sordos.
- Las funciones metalingüísticas del lenguaje (jugar con los parámetros formacionales) se podrán desarrollar, si el currículo contempla la inclusión de objetivos, contenidos e indicadores de evaluación desde la etapa de Infantil. En la siguiente etapa educativa estos juegos introducirán a los alumnos y las alumnas en aspectos de análisis y reflexión sobre la LSE; posteriormente, en Secundaria ésta será objeto de conocimiento.
- Con relación a los aspectos metodológicos, se tendrá que propiciar aquellos que favorezcan aprendizajes cooperativos y de atención a la diversidad para que ayuden a los/as alumnos/as Sordos/as a desarrollar un autoconcepto académico positivo y ajustado, atribuyendo sus éxitos y fracasos a variables controlables.
- La metodología incluirá actividades que favorezcan aprendizajes significativos y que nos informen de los conocimientos previos de los/as alumnos/as.
- Con el fin de facilitar el desarrollo de la atención, se pondrá especial cuidado en la organización de los recursos espaciales, de manera que todas las actividades propuestas sean visualmente accesibles para los/as alumnos/as. Por otro lado, la alternancia de la mirada afectará a los tiempos destinados a la consecución de los objetivos.
- Será importante tener presente, por parte del docente de LSE, la existencia de distintos estilos de aprendizaje de los/as alumnos/as Sordos/as y el respeto a los/as mismos/as. La previsión de actividades de enseñanza deberá tener y satisfacer las necesidades derivadas de los distintos estilos de aprendizaje.
- La importancia de desarrollar autoconceptos positivos en este alumnado también se podrá reforzar desde las orientaciones para la acción tutorial. El profesorado de LSE, junto al tutor/a, diseñará actividades de debate, discusión, resolución de conflictos, etc. para dicho fin.

3.4.2. Orientaciones, pautas y estrategias didácticas para la enseñanza de las lenguas

Tanto el estudio de la didáctica general como el de las didácticas específicas de las lenguas proporcionan una información valiosa para configurar el currículo de la LSE.

Las distintas propuestas didácticas de las lenguas del siglo XX han evolucionado desde un "saber declarativo", donde el énfasis está en "saber acerca de la lengua" hacia un "saber procedimental", es decir, "saber como manejar la lengua". En este camino son variados los métodos que para la enseñanza de la lengua se han desarrollado: método gramatical (siglos XIX-XX), método directo (*Ley de Ordenación de la Enseñanza Media* de 1953), métodos estructuralistas (*Ley General de Educación* de 1970), métodos humanistas de los 70, enfoque comunicativo (desde mediados de los 70; *LOGSE*) y enfoques procedimentales (mediados de los 80).

Algunos de los principios básicos para la didáctica de la lengua son los cognitivos –aprendizaje significativo, motivación intrínseca, inversión estratégica, etc.–, los afectivos –autoconfianza, conexión lengua-cultura, etc.–, así como los lingüísticos –competencia comunicativa, interlenguaje, etc.; lo que se ajusta adecuadamente al enfoque comunicativo. Éste propone desarrollar la competencia y destrezas comunicativas para que el/la alumno/a aprenda la lengua, poniendo énfasis en el contenido, utilizando la práctica (variedad de actividades) y el trabajo en grupo (variedad de agrupamientos) tanto en actividades de comprensión del lenguaje como en actividades de producción.

Teniendo en cuenta que la competencia comunicativa incluye varias subcompetencias: gramatical, sociolingüística (adaptación al contexto concreto), discursiva (capacidad de usar distintos tipos de discurso), estratégica (definir, corregir, matizar una lengua mientras se usa) y sociocultural (conocer el contexto social y cultural de una lengua), dentro de los planteamientos comunicativos cada profesor/a opta por la metodología que le resulta más convincente o la que se adecue más al objetivo que se haya planteado. Algunas de las más conocidas hacen referencia al trabajo por tareas, simulaciones y proyectos.

Una *tarea* es una unidad de trabajo que implica a los alumnos y a las alumnas en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua que es objeto de aprendizaje, mientras que su atención se centra "prioritariamente" en el significado más que en la forma. Los proyectos parten de los mismos principios teóricos que la tarea y utilizan una metodología similar, con la diferencia de que se establece una tarea final muy amplia sobre un tema general de interés para los alumnos y las alumnas. En las simulaciones, la clase de lengua se convierte en un juego en el que los actores y actrices principales son los/as alumnos/as que reconstruyen simuladamente en el aula todos los elementos que configuran un determinado

marco de la realidad (por ejemplo, la vida en otro planeta). Dentro de los planteamientos comunicativos las distintas Propuestas curriculares que se han desarrollado plantean la realización de actividades tanto dentro como fuera del aula.

Respecto a las estrategias de comunicación, para conseguir que el/la alumno/a aprenda a ser más autónomo en el aprendizaje de una lengua es aconsejable enseñarle estrategias de comunicación –ignorar las palabras, usar el contexto visual, conocimientos previos de la realidad, deducir significados por similitud, parafrasear, simplificar, etc. Éstas, seguramente, son usadas por los alumnos y las alumnas inconscientemente, pero hacerles conscientes de la forma en que las utilizan les ayudará a sacar mayor partido de las mismas.

En todas las actividades que se diseñan para la enseñanza de una lengua va implícita la comprensión y la expresión, pero, sin duda, para planificar la tarea de enseñar la lengua es preciso poner énfasis en un nivel u otro de la misma. A la hora de secuenciar las actividades, la presentación de las mismas debe de ser progresiva y tener en cuenta la complejidad lingüística y comunicativa.

Dentro de las actividades de expresión, éstas podrán ser de *expresión natural* o de *expresión formal* según den más importancia al contenido o a las formas y estructuras de la lengua. En la selección de las actividades de comprensión es importante tener presente la enseñanza de estrategias que favorezcan dichas actividades, como pueden ser la predicción, la elección de textos auténticos, reutilización y repetición de diálogos en los que el contenido es familiar (no así el modo de expresarlo), etc.

Las estrategias didácticas para atender y dar respuesta a la diversidad de alumnos/as deben ir ligadas tanto al método de enseñanza como a la organización interna del grupo-aula, y deben fomentar actividades de aprendizaje variadas en grado de dificultad y vía de aprendizaje, así como materiales didácticos diversos y distintas formas de agrupamientos de alumnos/as.

Asimismo, es importante recordar que el aprendizaje eficaz debe ser significativo. Esta significatividad se produce cuando los nuevos aprendizajes son asimilados y relacionados con aquello que el alumno ya sabe; para que el aprendizaje sea significativo debe cumplir dos condiciones: primera, que el contenido tenga una significatividad lógica (que no sea confuso ni arbitrario en su estructura interna); y segunda, el contenido debe tener una significatividad psicológica (ser fácilmente asimilable por el/la alumno/a, por lo que éste debe contar en su estructura con elementos que permitan esa relación). El aprendizaje significativo implica una motivación y actividad intensa por parte del alumno/a; conseguir dicha motivación dependerá en gran parte de que se tengan en cuenta los conocimientos previos y el nivel de desarrollo del

alumno/a, diferenciando claramente lo que es capaz de hacer y aprender por sí solo y lo que es capaz de hacer y aprender con ayuda.

Lógicamente, en la docencia de la LSE como materia curricular en el Sistema Educativo es fundamental que el/la profesor/a sea competente en dicha lengua y que posea un correcto comportamiento lingüístico –deberá tener un dominio de expresión y comprensión tal que le permita ajustarse sin dificultad a las necesidades de su alumnado Sordo–, ya que representa, además, un referente de identificación lingüística en el aula y en la escuela.

Por otra parte, para un trabajo adecuado en el aula es preciso contar con variedad de recursos didácticos, tanto para el docente y el estudiante como para la propia puesta en marcha de la actividad. En este sentido, los materiales audiovisuales y el uso del ordenador tienen cada día más incidencia en la educación de las lenguas, y motivan especialmente al alumnado Sordo. La selección cuidadosa de los textos, por parte del docente, debe tender hacia la autenticidad de los mismos; es de gran utilidad que el/la profesor/a tenga una guía documental y de recursos para la enseñanza de la lengua.

Los mismos espacios pueden tener la consideración de recurso, puesto que si son organizados adecuadamente adquieren una gran importancia en la creación de contextos comunicativos. Para fomentar la necesidad y el gusto por comunicarse es importante que el aula cuente con espacios apropiados que permitan y fomenten la realización de diferentes tipos de actividades –dramatizaciones, investigaciones, diálogos, visionados, etc. La organización material del aula deberá ser flexible, de forma que permita a los/as alumnos/as, con la menor pérdida de tiempo posible, trabajar individualmente, en grupos pequeños o en grandes grupos dependiendo de las necesidades.

De este modo, en la realización de actividades lingüísticas los agrupamientos flexibles permitirán que, en algunas ocasiones, sea preciso el trabajo en grandes grupos (por ejemplo, la puesta en común), que en otras sea más idóneo en grupos pequeños (resolución de problemas lingüísticos sencillos) y para otras actividades, como puede ser la preparación de un determinado texto, será preciso el trabajo individual. La interacción entre los/as alumnos/as Sordos/as y el trabajo en equipo son indicativos de una metodología activa en la que el diálogo no es sólo instrumental, sino objeto de conocimiento en sí mismo, por lo que adquieren una especial relevancia en la última etapa. Por último, los grupos cooperativos permiten un uso variado de técnicas de comunicación y mayor cantidad de interacción en el aula.

Algunas implicaciones para el currículo de la LSE:

- La metodología en la enseñanza de la LSE debe tener presentes los enfoques comunicativos y procedimentales, y extraer de ellos sus principios básicos, resaltando su importancia en la enseñanza de la LSE a partir de los intereses y necesidades de los/as alumnos/as Sordos/as (especialmente en las primeras etapas).
- En todas las actividades que se diseñen para la enseñanza de la lengua va implícita la comprensión y la expresión, pero, sin duda, para planificar la tarea de enseñar la lengua es preciso poner énfasis en un nivel u otro de ésta. Así, dentro de las actividades de expresión, éstas podrán ser de *expresión natural* o de *expresión formal* según se dé más importancia al contenido o a las formas y estructuras de la lengua.
- Se deberán prever actividades de aprendizaje variadas en dificultad y estilo para atender a la diversidad del alumnado Sordo, así como contemplar la realización de éstas dentro y fuera del centro.
- En función de las actividades, los/as alumnos/as Sordos/as se dispondrán según distintos tipos de agrupamientos, constituyendo el grupo cooperativo una forma de organización predominante en la enseñanza de la LSE. La organización del aula debe permitir la realización de diferentes tipos de agrupamiento y de actividades sin que haya mucha pérdida de tiempo.
- La utilización de recursos visuales tendrá un lugar destacado en la enseñanza de la LSE, especialmente el uso de recursos audiovisuales y el ordenador. También se dará prioridad al uso y selección de textos auténticos, que permitan al alumno/a Sordo/a adaptarse y comprender distintos tipos de registros y diferencias dialectales.
- En relación con los recursos personales, el docente de LSE debe tener una buena competencia lingüística y cuidar el uso que hace de la lengua y de los términos y expresiones que utilice, ya que es referente de identificación lingüística en el aula y en el centro.

3.4.3. Aportaciones de la Pedagogía intercultural

La denominada *Pedagogía intercultural* se configura como un nuevo paradigma pedagógico al haber traspasado el fenómeno de la multiculturalidad y "los límites de la práctica educativa para convertirse en un auténtico problema pedagógico" (Merino y Muñoz, 1998).

Por el proceso de ruptura epistemológica, que en los últimos años se está produciendo en el seno de la comunidad Sorda (tema que ya se introdujo en la **Fuente Epistemológica**), es probable que algunos de los debates y construcciones teóricas que se están desarrollando actualmente en la Pedagogía intercultural tengan cierta similitud con los que se dan en la educación del alumnado Sordo, por lo que, aunque esta disciplina está enfocada mayormente, hasta el momento, hacia cuestiones étnicas en la educación, los/as docentes podrán extraer orientaciones que serán aplicables en el Desarrollo curricular de la LSE –en cuanto a la relación entre lengua y cultura–, así como integradas en el contexto multicultural de una realidad conformada por la comunidad Sorda y la sociedad mayoritaria.

En este sentido, algunas de las cuestiones que deberían abordarse y aplicarse en la enseñanza de la LSE podrían ser la búsqueda de modelos de educación intercultural que evitasen un conflicto cultural y/o social, la elaboración de principios y propuestas de acción, o el desarrollo de estrategias y criterios de evaluación para comprobar que el alumnado Sordo interioriza sin conflictos ambas realidades culturales –la de la comunidad Sorda y la de la sociedad mayoritaria.

3.4.4 Revisión de otras Propuestas curriculares

A la hora de elaborar el futuro currículo de la LSE, una de las fuentes de información la constituyen tanto las Propuestas curriculares propias del Sistema Educativo, en el se incluye el área, como los currículos existentes en otros países para la enseñanza de otras Lenguas de Signos:

i) El currículo actualmente vigente en nuestro Sistema Educativo español proporciona una valiosa información tanto sobre el enfoque general que debe ser adoptado como sobre aspectos estructurales. La Propuesta de currículo de la LSE no puede ser ajena al planteamiento curricular más general de nuestro Sistema Educativo, del que adoptará el carácter abierto de sus planteamientos y la estructura formal de sus elementos.

Es necesario tener en cuenta el sentido de los objetivos generales del currículo oficial, y el papel que juegan en los procesos de planificación de la enseñanza la organización de contenidos en bloque y las orientaciones sobre metodología y evaluación. La lectura detallada de

algunas áreas curriculares, concretamente las de Lengua Castellana y Literatura y Lenguas Extranjeras, puede servir de guía y orientación para la futura selección de elementos muy concretos, como objetivos, contenidos en cada bloque, indicadores de evaluación, etc.

Entre los currículos de la Lengua de Signos en otros países, encontramos importantes diferencias en función de variables diversas: de quién parte la Propuesta curricular (Administración educativa o centros escolares), qué consideración tiene el currículo de la Lengua de Signos (área específica o bloque de contenidos incluido en una propuesta más amplia) y qué grado de concreción tiene la Propuesta (únicamente se avanzan objetivos generales o se plantean incluso propuestas de actividades).

A título de ejemplos de esta variabilidad, entre las Propuestas curriculares existentes en la actualidad, haremos referencia a dos de ellas: la Propuesta sueca de Lengua de Signos y el currículo desarrollado por la Escuela Kendall en EE UU.

ii) El currículo de la Lengua de Signos Sueca fue elaborado desde la Administración educativa, y consiste en un conjunto de regulaciones de carácter obligatorio que el Estado plantea para la educación de las alumnas y alumnos Sordos en el ámbito nacional.

Este currículo expresa lo que estos alumnos y alumnas deben aprender a lo largo de la escolarización obligatoria, constando de un listado de objetivos generales y otro de objetivos mínimos que los/as alumnos/as deben alcanzar al finalizar el sexto y décimo grado de escolarización (correspondiente a lo que en nuestro Sistema Educativo serían la etapa de Primaria y Secundaria). No propone contenidos específicos ni orientaciones para llevar a cabo la enseñanza de esta materia, sino que cada centro escolar deberá interpretar y adecuar el currículo nacional a las características, experiencias, necesidades e intereses de sus alumnos/as, poniendo en marcha las estrategias de enseñanza que considere más adecuadas.

Dado que en este país la propuesta educativa para el alumnado Sordo, que se educa en centros de Educación Especial, es la Educación Bilingüe (Lengua de Signos Sueca-Sueco), el currículo de la Lengua de Signos se encuentra íntimamente relacionado con el currículo del sueco. Estas dos lenguas se emplean de manera paralela con diferentes funciones, y cada una refuerza y potencia a la otra como medio de comunicación y como herramienta de aprendizaje.

La principal función de la Lengua de Signos Sueca es la comunicación directa, a partir de la cual los/as alumnos/as Sordos/as adquieren conocimientos del mundo y se desarrollan social, cognitiva y emocionalmente. Por su parte, el sueco resulta necesario para una participación completa en la sociedad, para acceder a la información, para aprender de manera autónoma y para

comunicarse con otros. Por este motivo, el currículo planteado desde la Administración educativa sueca define asimismo unos objetivos generales para la Educación Bilingüe.

iii) El *Deaf Studies Curriculum Guide* se trata de un currículo promovido por la Escuela Kendall (situada en el campus de la Universidad de Gallaudet en EE UU) y desarrollado a lo largo de cuatro años en colaboración con un buen número de escuelas de todo el país.

A diferencia del currículo sueco, no es de carácter obligatorio ni específico de la Lengua de Signos, sino que surgió de la necesidad de algunas escuelas por incluir entre sus contenidos de enseñanza aspectos relacionados con la comunidad Sorda.

Va dirigido a alumnos y alumnas entre 6 y 15 años –Educación Obligatoria– y está organizado en tres etapas: *Primary*, *Intermediate* y *Middle*. Propone varios bloques de contenidos, uno de ellos es la Lengua de Signos Americana (ASL); los restantes son: Identidad, Historia, Cultura Sorda Americana, Comunicación y Cambio Social. Para cada uno de estos bloques de contenido se propone un conjunto de unidades que incluye objetivos, subobjetivos y sugerencias de actividades para desarrollar en el aula y por cada curso escolar.

Algunas implicaciones para el currículo de la LSE:

- La implicación que se extrae de este análisis es que no hay una única forma de entender el currículo de la Lengua de Signos, y que las características del mismo dependerán de factores diversos: entre otros, el grado de implicación de la Administración educativa, la consideración de la Lengua de Signos en el país, la necesidad de orientaciones específicas por parte de los/as profesores/as, debido a la novedad del planteamiento, etc.

4 PROPUESTA CURRICULAR

En las próximas páginas se presenta un conjunto de propuestas que constituyen el marco para la futura elaboración del currículo del área de LSE. Se refieren, por tanto, a los distintos aspectos y elementos que dicho currículo deberá contener cuando sea elaborado de forma definitiva.

No se trata de un "borrador" del futuro currículo para que sea debatido, corregido o ampliado, sino que señala las líneas por las que el diseño definitivo deberá transcurrir, y en muchas ocasiones sugiere la forma y el contenido de cada uno de los elementos que formarán parte de dicho diseño.

No obstante, en algunos casos se realiza una propuesta concreta de alguno de los elementos curriculares –como los objetivos del área de LSE– para cada una de las etapas y los bloques de contenidos de cada una de ellas. Se trata, como puede observarse, de los elementos más generales de la futura Propuesta, que sí deben ser presentados en este Libro Blanco, puesto que en torno a ellos se articularán la mayor parte de los restantes elementos.

4.1. NATURALEZA Y FUNCIONES DEL CURRÍCULO DE LA LSE

El currículo de la LSE se concibe como una guía que sirva de ayuda a los/as profesores/as a organizar los procesos y actividades de enseñanza y aprendizaje de la LSE en contextos escolares. Se trata de un marco de intervención a partir del cual los centros educativos deberán realizar las concreciones que resulten necesarias y el desarrollo de cada uno de sus elementos.

Este proceso de concreción y desarrollo deberá tener muy presente el Proyecto Educativo del Centro, especialmente el enfoque lingüístico adoptado, las decisiones curriculares que afecten a las restantes áreas y, sobre todo, las características particulares de los alumnos y alumnas que en él se escolaricen.

La estructura y características fundamentales de la propuesta coinciden, en buena medida, con el marco curricular vigente en nuestro Sistema Educativo a partir de la *LOGSE*. Su organización en etapas y ciclos tiene en cuenta, también, la nueva estructura del Sistema Educativo aprobada en la reciente *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)*.

En consecuencia, la propuesta de currículo que se presenta se refiere a los cuatro niveles educativos, que abarcan desde el nacimiento hasta el fin de la Educación Obligatoria: Preescolar, Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

Pero, más allá de los aspectos formales y estructurales, que deben convertirlo en un instrumento de trabajo útil para el profesorado, el currículo que se propone persigue una finalidad más amplia, relacionada directamente con las características del área curricular a la que hace referencia.

La existencia de un currículo de la LSE, en tanto que constituye una propuesta completa y homogénea, puede facilitar que muchas escuelas encuentren elementos para sustentar un trabajo más organizado y eficaz para la enseñanza de la LSE, y puede comportar una posibilidad mucho mayor de compartir experiencias entre los/as profesionales, generar o perfeccionar materiales y recursos didácticos y evaluar la calidad del trabajo.

Además, el currículo de la LSE debe ser también un medio de transformación de las escuelas y un instrumento privilegiado para comenzar a normalizar la presencia de la lengua propia de las personas Sordas en las instituciones educativas, en convivencia con otras opciones y, por tanto, para ir avanzando hacia cotas de mayor equidad e igualdad de oportunidades.

4.2. LA LSE COMO ÁREA CURRICULAR

El primer gran interrogante que se plantea a la hora de diseñar el área es precisamente cuál va a ser el tratamiento que se le va a dar a la LSE en el currículo; las estrategias metodológicas, la selección de objetivos y contenidos, la forma de establecer la secuencia de éstos, etc. son algunas de las decisiones que dependen, en gran medida, de si el objeto del currículo es una lengua adquirida en el momento de ingresar en la escuela o por el contrario se va a aprender en segundo lugar. Los currículos de L1 son distintos de los de L2, no podemos enseñar una lengua de la misma forma a quienes ya cuentan con ella de partida, que a quienes no conocen nada de la misma.

Es oportuno, llegados a este punto, delimitar algunos conceptos que, hoy por hoy, se manejan en la literatura relacionada con la LSE como lengua presente en los contextos educativos. Al referirnos a la LSE como L1 indicamos que se adquiere en primer lugar, que se tienen mejores competencias frente a las otras lenguas –independientemente de si se ha adquirido antes o después–, que se adquiere de forma natural, sin esfuerzos, frente a aquélla o aquéllas que se aprenden de forma sistematizada, y que generalmente se va a convertir en lengua vehicular para el resto de materias curriculares.

A veces se menciona la LSE como la lengua natural de las personas Sordas; al respecto parece que existe cierto consenso en no utilizar esta denominación, teniendo en cuenta que todas las lenguas son productos culturales creados por el ser humano. También es frecuente utilizar el término *lengua materna*; así es como una determinada comunidad se refiere a la lengua que utiliza, con la intención de dotarla de mayor importancia, prestigio y/o estatus, frente a la lengua mayoritaria. Es por tanto un término social y menos técnico.

A lo expuesto anteriormente debemos añadir la realidad de que, hoy por hoy, nos encontramos en las aulas la heterogeneidad de estos grupos de alumnos y alumnas; y, en términos de competencias lingüísticas, no podemos decantarnos por una de las categorías mencionadas como la más idónea dentro de la Propuesta curricular que presentamos. El panorama lingüístico que nos encontramos en las aulas es bastante dispar; conviven alumnos y alumnas con unas grandes competencias lingüísticas con otros que carecen del más mínimo rudimento comunicativo –alumnos y alumnas cuyas competencias en LSE son las que les corresponden por edad con compañeros que desconocen por completo esta lengua. Esto es consecuencia directa de los contextos comunicativos en los que sus familias se desenvuelven: podemos encontrarnos ámbitos familiares cuya lengua de interacción habitual es la LSE, y otros que la desconocen; familias que se apoyan en otros sistemas de comunicación y otras que optan por una comunicación eminentemente oral. Las habilidades lingüísticas que desarrollan estos alumnos y estas alumnas dependen en gran medida, además, de su entorno,

de las condiciones biológicas y psicológicas de los niños y las niñas.

Aún hay otro factor que aumenta en gran medida esta cota de heterogeneidad, la inmigración. Cada vez más nuestras aulas acogen a alumnos y alumnas de muy diversa procedencia, de esta forma los niveles de competencia en las Lenguas de Signos de su lugar de origen también varían en función de sus contextos, y lo mismo ocurre con sus capacidades para aprender las lenguas orales de origen.

Parece de sentido común el hecho de que no podemos encajar este currículo con los que ya existen en otras lenguas, tanto si se las considera L1 ó L2; debemos plantearnos una Propuesta curricular intermedia, abierta y flexible.

A lo largo de la Enseñanza Básica, que comprende las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, el área de LSE tendrá el carácter de un área curricular más, con una consideración igual a la del resto. En los centros, cuyo Proyecto educativo y lingüístico contemple la incorporación del área al currículo, deberán tomarse las decisiones oportunas para que los alumnos y las alumnas la cursen en condiciones similares a las del resto de las áreas que integran el Proyecto curricular de cada etapa.

A lo largo de la Educación Preescolar e Infantil, la LSE podrá constituir un bloque de contenido incorporado a las áreas o ámbitos de experiencia en los que se organicen, finalmente, los contenidos de enseñanza y aprendizaje –fundamentalmente los que se refieran a la comunicación y la representación.

Todas las decisiones de carácter curricular u organizativo, que un centro tome respecto a esta área, deben formar parte de los documentos de organización del centro que legalmente estén establecidos. Asimismo, el profesorado que la imparta tendrá las funciones propias de su condición docente, y deberá pertenecer a los órganos de participación y de coordinación que existan en el centro.

La consideración de la LSE como un área curricular garantiza, por un lado, una mayor coherencia en la planificación y el desarrollo de las actuaciones docentes relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la LSE y, por otro, un compromiso real respecto a la asignación de tiempos, espacios y recursos personales y materiales en los centros en los que se imparta.

No obstante la planificación, que los centros realicen respecto a las propuestas que en el currículo se efectúan, podrá adoptar formas diversas en función de sus propios Proyectos educativos y curriculares y, muy especialmente, del enfoque lingüístico adoptado y la consideración de la Lengua de Signos en sus Propuestas educativas. De esta forma, el

desarrollo de los elementos curriculares del área de LSE puede realizarse de manera globalizada con otras áreas del currículo, tener una entidad específica y diferenciada y dirigirse de manera exclusiva al alumnado Sordo, o hacerse extensivo a otros alumnos y otras alumnas.

4.3. HORARIO DEL ÁREA DE LSE

El horario en el que el área curricular de LSE deberá impartirse será el que se determine en el reglamento para cada uno de los niveles y etapas educativas.

Sin embargo, el proyecto lingüístico que cada centro esté en condiciones de realizar, las posibilidades reales y recursos, las características del alumnado y profesorado, etc. pueden hacer que el volumen total y la distribución del tiempo dedicado a la enseñanza de LSE varíen enormemente de unas instituciones a otras.

Así, un proyecto que contemple alguna modalidad de "inmersión" lingüística del alumnado Sordo, por ejemplo, en las primeras etapas –al igual que sucede en algunas comunidades autónomas con dos lenguas cooficiales–, dedicará sin duda mucha más carga horaria que otros en los que la LSE constituya un área distinta y más acotada. En el primer caso, además, se tratará de una modalidad en la que las alumnas y los alumnos Sordos accederán a un número mayor de contenidos curriculares a través de la LSE, que pasará a convertirse no sólo en un ámbito objeto de conocimiento y aprendizaje, sino en el instrumento fundamental de acceso a los aprendizajes de la lengua castellana, catalana, gallega o euskera para el alumnado que recibe una educación completa en esas lenguas.

No obstante, y aún en el caso de que la LSE se constituya en un área distinta y no sea el instrumento de acceso a los otros aprendizajes, resulta evidente que su aprendizaje (como cualquiera de tipo lingüístico) no puede quedar circunscrito a los tiempos y espacios que se asignen al área. La presencia de la Lengua de Signos en las actividades de enseñanza y aprendizaje que se planifiquen en otras áreas curriculares, en las comunes del centro, en las extraescolares, etc. contribuirá a afianzar, ampliar y consolidar los aprendizajes del área.

En cualquier caso, el horario del área curricular debería situarse en una franja horaria de tres a cinco periodos lectivos semanales en las etapas y niveles de Educación Preescolar, Infantil y Primaria; y en una franja de tres a cuatro periodos lectivos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

4.4. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA PROPUESTA EN CADA UNA DE LAS ETAPAS Y NIVELES EDUCATIVOS

La estructura del Sistema Educativo que presenta la *LOCE* establece una división de la anterior etapa de Educación Infantil en dos periodos denominados Educación Preescolar y Educación Infantil, a los que en ningún momento se refiere como *etapas educativas* sino como *niveles* o *ciclos*; por dicho motivo, en esta propuesta se ha optado por mantener la denominación de *etapa* para la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria, y la de *nivel* para la Educación Preescolar y la Infantil.

El currículo que finalmente se elabore a partir de la propuesta que se efectúa en estas páginas, y de las aportaciones de otras personas y profesionales de la educación, deberá incluir una serie de orientaciones para cada una de estas etapas y niveles educativos:

4.4.1. Para Educación Preescolar –que comprende tres años académicos, desde el nacimiento hasta los tres años– la Propuesta curricular definitiva deberá contemplar orientaciones generales para toda la etapa y especificaciones relacionadas con dos momentos evolutivos diferenciados: el periodo prelingüístico y los inicios del periodo lingüístico.

El aprendizaje de la Lengua de Signos contribuirá, en este nivel educativo, al desarrollo, de los aspectos fundamentales, que se produce en él: movimiento, control corporal, primeras manifestaciones de la comunicación y el lenguaje, pautas elementales de convivencia y relación social y el descubrimiento del entorno inmediato.

4.4.2. Para Educación Infantil –que comprende tres años académicos, desde los tres hasta los seis años– la Propuesta curricular deberá contemplar orientaciones generales para toda la etapa y para cada uno de los cursos que la integran.

El aprendizaje de la Lengua de Signos contribuirá, en este nivel educativo, al desarrollo de las finalidades y los objetivos comunes para el resto de los alumnos y las alumnas. No obstante, para que esta contribución resulte congruente con los propósitos más generales del currículo de la etapa, resultaría necesario realizar una adecuación de los Objetivos generales de la misma, incorporando las capacidades de comunicación en LSE en un nivel equivalente al que hace alusión a la lengua y la comunicación oral.

En los centros que desarrollen el currículo de la LSE, esta adecuación puede consistir en una reformulación del objetivo e) del *Artículo 12* de la *Ley*, sustituyendo la formulación actual por la siguiente: "Desarrollar sus habilidades comunicativas orales y en Lengua de Signos

Española e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura".

4.4.3. Para la **etapa de Educación Primaria** –que comprende seis años académicos, desde los seis a los doce años– la Propuesta curricular deberá contemplar orientaciones generales para toda la etapa y para cada uno de los tres ciclos de dos cursos de duración que la integran.

El aprendizaje de la Lengua de Signos contribuirá, en esta etapa educativa, al desarrollo de las finalidades y los objetivos comunes para el resto de los alumnos y las alumnas. No obstante, para que esta contribución resulte congruente con los propósitos más generales del currículo de la etapa, resultaría necesario realizar una adecuación de los Objetivos generales de la misma, incorporando las capacidades de comunicación en LSE en un nivel equivalente al que hace alusión a la lengua y la comunicación oral.

Esta adecuación, en los centros que desarrollen el currículo de la LSE, podría consistir en la incorporación de un nuevo objetivo general formulado del siguiente modo: "Adquirir, en Lengua de Signos Española, la competencia comunicativa necesaria para participar en situaciones cercanas y familiares de intercambio comunicativo".

4.4.4. Para la **etapa de Educación Secundaria Obligatoria** –que comprende cuatro años académicos, desde los doce hasta los dieciséis años– la Propuesta curricular debe contemplar orientaciones generales para toda la etapa, para el conjunto de los cursos primero y segundo y para cada uno de los cursos que integran el segundo ciclo.

El aprendizaje de la Lengua de Signos contribuirá, en esta etapa educativa, al desarrollo de las finalidades y los objetivos comunes para el resto de los alumnos y las alumnas. No obstante, para que esta contribución resulte congruente con los propósitos más generales del currículo de la etapa, resultaría necesario realizar una adecuación de los Objetivos generales de la misma, incorporando las capacidades de comunicación en LSE en un nivel equivalente al que hace alusión a la lengua y la comunicación oral.

Esta adecuación, en los centros que desarrollen el currículo de la LSE, podría consistir en la incorporación de un nuevo objetivo general formulado del siguiente modo: "Desarrollar la competencia comunicativa necesaria para comprender y expresarse en Lengua de Signos Española de manera eficaz y adecuada a distintos interlocutores y contextos de comunicación".

4.5. FINALIDADES DEL ÁREA DE LSE

Con el área de LSE, a través de los sucesivos cursos, ciclos y etapas educativas, se pretende alcanzar las siguientes finalidades:

- Contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa general de los alumnos y alumnas Sordos, posibilitando que puedan comunicarse de la manera más completa y eficaz posible con otros usuarios competentes en LSE.
- Dotar a los alumnos y alumnas de un instrumento de representación del mundo y del conocimiento, y de un medio eficaz de planificación y toma de decisiones a lo largo de toda la vida.
- Contribuir, junto con las restantes áreas del currículo, al desarrollo de las capacidades intelectuales, motoras, de equilibrio personal, inserción social y relaciones interpersonales, evitando los desfases o desajustes evolutivos que puedan producirse como consecuencia de la falta de competencia lingüística.
- Ayudar a los alumnos y alumnas a valorarse como personas Sordas en una sociedad mayoritariamente oyente, en la que deben sentirse realmente incluidos, siendo conscientes de sus propias posibilidades y limitaciones y apreciando la diferencia como un rasgo positivo.
- Favorecer la valoración de la LSE como patrimonio de la humanidad que ha de ser cuidado y reforzado de manera constante y creativa, y como instrumento de expresión de la cultura de las personas Sordas, en sus diversas manifestaciones.
- Promover una visión positiva de la diversidad lingüística y de manera particular de las relaciones entre la LSE y el castellano, contribuyendo a desarrollar una actitud constructiva hacia el bilingüismo, no solo como una necesidad, sino como un valor de la Comunidad Sorda

4.6. ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DEL ÁREA DE LSE

Para el logro de las finalidades que se atribuyen al área curricular de LSE, los elementos en los que deberá organizarse el currículo del área serán los siguientes:

- a) Objetivos generales del área en cada etapa o nivel educativo.
- b) Contenidos de aprendizaje organizados en bloques.
- c) Orientaciones para el desarrollo, organización y secuencia de los contenidos en cada uno de los cursos o ciclos que integran las distintas etapas y niveles.
- d) Orientaciones metodológicas y organizativas para cada etapa o nivel educativo.
- e) Orientaciones para la programación de actividades de enseñanza y aprendizaje.
- f) Orientaciones para la evaluación.
- g) Orientaciones para la organización de la acción tutorial.

Como ya se ha señalado en otro apartado, la estructura del currículo que se presenta es coherente, en la mayor parte de sus elementos, con la vigente en nuestro Sistema Educativo. No obstante, las características del área, por una parte, y la novedad que supondrá el proceso de implantación de la misma en nuestras escuelas, aconsejan introducir algunas modificaciones que, sin afectar a la esencia del planteamiento curricular, contribuyan a hacer el currículo más flexible y más práctico.

En la explicación de cada uno de los elementos se hará alusión a las razones concretas que motivan los cambios.

Y, además de las sugerencias, que en los siguientes apartados se efectúan, en la propuesta definitiva de cada uno de los elementos del currículo deberán tenerse en cuenta las aportaciones e implicaciones de las fuentes analizadas en el capítulo anterior.

a) Objetivos generales del área en cada etapa o nivel educativo

Estarán formulados en términos de capacidades que los alumnos y las alumnas Sordos/as deberán haber desarrollado como consecuencia del trabajo, en esta área curricular, al término de cada etapa. Tendrán, por tanto, un carácter terminal, expresando los resultados esperados y, por ello, constituirán el referente fundamental para el desarrollo de los restantes elementos y para la evaluación del progreso del alumnado. Y deberán contribuir a la consecución de los Objetivos generales de cada una de las etapas y niveles establecidos en el currículo oficial.

b) Contenidos de aprendizaje organizados en bloques

El currículo del área deberá incluir el conjunto de contenidos de aprendizaje necesarios para la consecución de los Objetivos del área en cada etapa. Es importante incluir contenidos referidos a hechos y conceptos, procedimientos o destrezas y actitudes; aunque estas categorías no constituyen un criterio de organización de los mismos, es decir, que no necesariamente cada bloque de contenido debe organizarse en estos apartados, aunque sí deberá presentar contenidos de cada uno de los tipos.

c) Orientaciones para el desarrollo, organización y secuencia de los contenidos en cada uno de los cursos o ciclos que integran las distintas etapas y niveles

El currículo del área incluirá un conjunto de indicaciones para el desarrollo de los contenidos en los distintos ciclos o cursos. No se formularán expresamente objetivos para cada ciclo o curso (sería demasiado costoso y, finalmente, no ayudaría al desarrollo del currículo en los centros), pero sí será necesario desarrollar los contenidos que van a ser trabajados en cada uno de ellos, es decir, proponer una secuencia concreta y una distribución de contenidos en esos niveles –ciclo o curso dependiendo de la etapa.

Esta propuesta será sólo un marco de referencia para que los centros, adecuándose a sus características y a las de su alumnado, realicen la organización y la secuencia definitiva de los contenidos en cada uno de los ciclos y cursos.

d) Orientaciones metodológicas y organizativas para cada etapa o nivel educativo

El currículo del área debe contener orientaciones para que los centros organicen de manera adecuada el proceso de enseñanza y aprendizaje del área de LSE. Deberán ofrecerse orientaciones y pautas de actuación en torno a los siguientes aspectos:

- Enfoques, métodos, técnicas y estrategias de enseñanza: se trata de orientaciones y sugerencias sobre las formas más adecuadas de presentar los contenidos y llevar a cabo las actividades docentes. Puede aludirse a métodos concretos para la enseñanza de la LSE o a estrategias que ayuden a los/as profesores/as a llevar a cabo su tarea.
- En este apartado cabrá realizar una mención especial a las estrategias más adecuadas para la programación de actividades de enseñanza y aprendizaje que abarquen distintas áreas curriculares o que supongan un trabajo globalizado o interdisciplinar.

- Será necesario pronunciarse, siquiera de forma breve, sobre los diferentes enfoques que pueden darse en la enseñanza de la LSE.
- Organización de los recursos personales: se ofrecerán sugerencias sobre la organización de las coordinaciones entre los/as distintos/as profesionales –profesorado, servicios de orientación y apoyo–, sobre el papel de profesores/as y alumnos/as en el proceso de enseñanza y aprendizaje, funciones de los/as profesores/as, características de la tutoría, etc.
- Resulta necesario, en este apartado, hacer una mención expresa a otros profesionales o personas que puedan utilizar la LSE en el centro, tengan o no responsabilidades docentes –intérpretes, adultos Sordos, etc.; y tratar de definir en alguna medida el papel que pueden jugar en la implantación del currículo de LSE en los centros.
- Agrupamientos: el currículo ofrecerá pautas para el agrupamiento del alumnado que debe cursar el área, organización de los grupos, número de alumnos y alumnas, agrupamientos para el trabajo dentro del aula, etc.
- Selección y utilización de recursos materiales y didácticos: se ofrecerán sugerencias sobre materiales necesarios –equipamiento del aula, ayudas técnicas, mobiliario, material audiovisual, informático, etc.–, y, especialmente, sobre los recursos didácticos existentes en el mercado, complementarios a la labor del profesorado –libros de texto, diccionarios, fichas de trabajo, etc.

e) Orientaciones para la programación de actividades de enseñanza y aprendizaje

El currículo de LSE incorporará sugerencias para la programación y la realización de actividades. Se trata de un elemento que no está contemplado de forma expresa en las propuestas de las restantes áreas curriculares de nuestro Sistema Educativo, ya que, por su concreción, entra de lleno en el nivel de Programación de Unidades Didácticas y no en el de planificación más general del currículo.

Sin embargo, se considera que las características particulares de esta área, principalmente la novedad que supone su incorporación al trabajo en los centros de manera planificada, hacen necesario ofrecer al profesorado pautas y ejemplos concretos para el desarrollo de las actividades que van a llevar a cabo en las aulas.

Estas sugerencias pueden estar vinculadas a cada uno de los bloques de contenidos o pueden tener un carácter algo más general en cada una de las etapas.

f) Orientaciones para la evaluación

La evaluación del alumnado que curse el área de LSE se basará en la consecución de los objetivos que los centros establezcan, en sus Propuestas curriculares, para cada una de las etapas, niveles, ciclos y cursos en los que se estructura la enseñanza. No obstante, para facilitar estos procesos de evaluación, el currículo del área deberá ofrecer, al menos, tres tipos de orientaciones:

- Indicadores de evaluación para cada etapa o nivel: éstos estarán asociados a cada uno de los Objetivos generales de la etapa o nivel; proporcionarán información acerca del grado y el tipo de aprendizaje que se espera que los alumnos y alumnas hayan desarrollado en relación con las capacidades más generales expresadas en los objetivos; y garantizarán que, al final de cada una de las etapas, el profesorado disponga de criterios claros para comprobar la consecución de dichos objetivos.
- Sugerencias sobre indicadores de evaluación para cada ciclo o curso vinculados al desarrollo de los contenidos que se haya propuesto para cada uno de los ciclos o cursos que integran la etapa; ofrecer indicadores de evaluación puede ayudar a los/as profesores/as a determinar el grado de aprendizaje que debe establecerse en torno a esos contenidos.
- Orientaciones sobre técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación: la Propuesta curricular ofrecerá, en cada una de las etapas, orientaciones sobre la forma idónea de llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes por parte de los alumnos y las alumnas, y proporcionará pautas para la elaboración de instrumentos de evaluación acordes con los objetivos, indicadores de evaluación y contenidos trabajados.

g) Orientaciones para la organización de la acción tutorial

Aunque probablemente no forma parte del área curricular de LSE, y se refiera más bien al derecho a la orientación y a la tutoría que todos los alumnos y las alumnas tienen al cursar cualquiera de las etapas de nuestro Sistema Educativo, parece necesario pronunciarse al menos sobre tres aspectos:

- Pautas para la orientación y la acción tutorial con el alumnado que curse el área de LSE. Por una parte, sería necesario ofrecer algunas indicaciones sobre la propia figura del tutor/a de los alumnos y las alumnas Sordos/as y, en su caso, sobre la necesaria coordinación entre el/la tutor/a y el/la profesor/a de LSE.
- Será necesario aludir a las actividades de tutoría que convendría planificar para afianzar y extender el conocimiento de la LSE. Pueden abordarse, por ejemplo, la realización de estas actividades con otros/as alumnos y alumnas para generalizar el conocimiento de esta área curricular en el centro; actividades destinadas a potenciar el uso de la LSE y organización de actividades específicas de orientación, referidas al uso de ésta –conocimiento de otros contextos en los que se utiliza.
- Orientaciones para el trabajo con las familias: en relación con los propios aprendizajes que se desarrollan en el área, sería necesario proporcionar pautas e indicaciones para que el profesorado pueda organizar actividades dirigidas a las familias, para que en el ámbito familiar puedan trabajarse determinados aspectos del currículo del área, para reforzar los aprendizajes, etc.

**Propuesta de Objetivos generales y bloques de contenido
para los niveles y etapas educativas**

I. EDUCACIÓN PREESCOLAR E INFANTIL

En esta propuesta, los niveles de Educación Preescolar e Infantil van a ser considerados de manera conjunta.

Por una parte, al tratarse de unos niveles no obligatorios, el acceso a la escuela de los niños y las niñas Sordos/as puede ser muy variable, tanto en relación con su edad como en relación con el conjunto de competencias comunicativas y lingüísticas con las que acceden.

Por otra parte, se trata de un momento educativo que, en lo esencial, posee unas características propias como etapa, ya que se vincula a unos estadios del desarrollo infantil en los que el acceso al aprendizaje se produce de una manera global e integrada.

Por ello, se entiende que tanto los Objetivos generales, referidos al final del periodo, como los bloques de contenido son válidos a lo largo de la Educación Preescolar y de la Educación Infantil.

No obstante, a la hora de elaborar de manera definitiva la Propuesta curricular, será necesario incorporar especificaciones para cada uno de los niveles, especialmente para el de Educación Preescolar.

I.1. Objetivos generales

La enseñanza de la LSE en los niveles de Educación Preescolar e Infantil tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades siguientes:

- a) Comprender las intenciones y mensajes que les comunican otros/as niños/as y adultos cercanos a través de la LSE, valorándola como un medio de relación con los demás.
- b) Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la LSE, ajustándose progresivamente a diferentes interlocutores y a distintos contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianas.
- c) Utilizar formas sencillas de expresión en LSE para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos referidos al mundo real o imaginario.

- d) Utilizar las normas básicas de conversación que rigen los intercambios lingüísticos y las señales extralingüísticas para asegurar un proceso de comunicación adecuado.
- e) Comprender, reproducir y recrear textos signados sencillos de tradición cultural –poemas, ritmos manuales, juegos "metalingüísticos" con los parámetros formacionales, etc.–, mostrando una actitud de disfrute e interés hacia ellos.
- f) Construir progresivamente una imagen ajustada y positiva de sí mismos, identificando sus características y cualidades personales como niñas y niños Sordos, y desarrollar los primeros sentimientos de pertenencia a la comunidad Sorda.
- g) Valorar y respetar algunas características comunicativas y culturales de los distintos contextos familiares –familias oyentes, Sordas– a los que puedan pertenecer las niñas y niños Sordos, para iniciar su inclusión positiva en la comunidad Sorda y la oyente.

1.2. Bloques de contenido

A lo largo de la Educación Preescolar e Infantil se contempla la incorporación de un gran bloque de contenidos al que denominamos *usos y formas de la comunicación en LSE*, y en el que se pueden diferenciar contenidos referidos a los usos y funciones del lenguaje, a las estrategias y normas que rigen la interacción, a los diferentes códigos que configuran la LSE y, por último, a algunos aspectos relacionados con la identidad, que serán desarrollados con mayor amplitud en las etapas posteriores.

Bloque: usos y formas de la comunicación en LSE

El currículo debe explicitar contenidos relativos a las distintas necesidades y situaciones de comunicación habituales y cercanas a los/as alumnos/as, así como a las características de los/as interlocutores/as.

Algunos contenidos podrían organizarse en torno a tres tipos de funciones del lenguaje. En primer lugar las funciones comunicativas, como saludar, identificarse, expresar necesidades y peticiones, dar y pedir información, etc.; en segundo lugar las funciones relacionadas con la autorregulación, que permiten planificar y guiar la propia conducta, y por último, debería aludir también a la función metalingüística caracterizada por el empleo del lenguaje para hablar sobre el propio lenguaje –en estas etapas debería iniciarse con juegos y manipulaciones de algunas de sus unidades.

También deberán incorporarse contenidos que hagan referencia a la competencia

conversacional, que se desarrollará en el niño, a medida que aumentan sus habilidades comunicativas y lingüísticas; e incluirse contenidos referidos al desarrollo de la atención y alternancia visual, de la gestión de los turnos conversacionales, de las formas adecuadas y diversas para llamar la atención e iniciar la conversación con el otro, etc.

Pero además, como se deriva del estudio de algunas fuentes, el currículo de la LSE deberá incorporar de forma expresa contenidos vinculados con los aspectos más formales y estructurales de la lengua; esto es, los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y léxico-semántico.

En el nivel fonológico habrá que hacer referencia, progresivamente, a la articulación correcta de los diversos parámetros formacionales que configuran un signo.

En el nivel léxico-semántico, en la Propuesta curricular, será necesario explicitar los distintos campos semánticos que incluirán el vocabulario propio de este nivel, referido a objetos, personas, acciones, cualidades y relaciones. Se debe dedicar una especial atención a trabajar vocabulario referido a emociones, sentimientos y estados mentales básicos (por ejemplo, *pensar, creer*, etc.).

En el nivel morfo-sintáctico se incluirán aquellas estructuras y mecanismos propios de la LSE adecuados a las edades de los alumnos y las alumnas: frases sencillas de distinto tipo –enunciativas, interrogativas, imperativas, admirativas, etc.–, variaciones morfológicas y términos que hacen referencia a género, número, localización, principales tiempos verbales, etc.

Por último, en este bloque se incluirán contenidos que favorezcan en los niños y las niñas Sordos/as una imagen ajustada y positiva de sí mismos/as, identificando sus características y cualidades personales y promoviendo una positiva autoestima.

2. EDUCACIÓN PRIMARIA

2.1. Objetivos generales de la etapa

La enseñanza de la LSE en la etapa de Educación Primaria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades siguientes:

- a) Comprender y producir textos signados con diversas tipologías textuales: conversacionales, descriptivos, narrativos e instructivos.
- b) Utilizar la LSE para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.
- c) Participar en situaciones de intercambio comunicativo con diversos interlocutores en situaciones cercanas y familiares, adecuándose a las características de dichos interlocutores y situaciones.
- d) Expresarse en LSE con inteligibilidad y coherencia, seleccionando formas adecuadas a la situación e intención comunicativa.
- e) Utilizar la LSE como un instrumento más de aprendizaje y de planificación de la actividad.
- f) Reflexionar sobre el uso de la LSE y sobre algunos de los aspectos formales de la misma para establecer relaciones entre ambos con el fin de mejorar las propias producciones.
- g) Explorar algunas posibilidades sencillas de utilización de la LSE con fines estéticos, buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.
- h) Reconocer y valorar algunas manifestaciones culturales de la comunidad Sorda –teatro, poemas, etc.–, los lugares en los que éstas se producen –Asociaciones u organizaciones de ámbito local o regional– y mostrar interés por participar en ellas.
- i) Identificar los acontecimientos más importantes de la historia de las personas Sordas y valorar el papel que algunas figuras históricas Sordas u oyentes han representado a lo largo del tiempo.
- j) Reconocer y apreciar la unidad y la diversidad de la LSE y de otras Lenguas de Signos dentro de nuestro Estado, valorando esa diversidad como un hecho cultural enriquecedor.
- k) Reconocer algunos de los valores propios de la cultura y la comunidad Sorda y relacionarlos con las propias características y cualidades personales, valorándolos como señas propias de identidad en un contexto multicultural.

2.2. Bloques de contenido

En Educación Primaria, el currículo de la LSE se estructurará en torno a tres bloques de contenidos. El primero de ellos, *usos y formas de la comunicación en LSE*, se corresponde con el ya planteado para los niveles de Educación Preescolar e Infantil; además, se incorpora un bloque de contenidos relativo al *análisis y reflexión sobre la propia lengua* y otro relacionado con la *identidad y aspectos socioculturales* de las personas Sordas.

Bloque I: usos y formas de la comunicación en LSE

En la etapa Primaria se enriquecen y diversifican las situaciones y necesidades de comunicación; los mensajes lingüísticos tienen un carácter plurifuncional y se desarrollan nuevas funciones o usos de la lengua. Por ello, el currículo deberá contemplar contenidos vinculados con los usos del lenguaje relativos principalmente a la descripción, la narración y la conversación más elaborada que en los niveles anteriores. Es fundamental en esta etapa el trabajar contenidos referidos al uso del lenguaje como regulador y planificador de la acción.

Los contenidos que deben incorporarse al currículo se refieren a las estrategias y normas de conversación socialmente más complejas para iniciar, mantener y finalizar una conversación, respetar los turnos conversacionales y las opiniones diferentes, etc. Además, se desarrollarán habilidades para emplear distintos estilos conversacionales dependiendo del contexto, más o menos formal, en el que se produzca la interacción o con relación a las características de los/as diversos/as interlocutores/as.

Como continuación del trabajo en Educación Preescolar e Infantil, en el nivel fonológico, a lo largo de la etapa, se afianzará la producción de los diferentes parámetros que configuran un signo, promoviendo una articulación correcta e inteligible. Y se prestará especial atención al parámetro denominado *componentes no manuales*, mejorando y completando el código fonológico propio de la LSE.

En el nivel léxico-semántico se contemplará la adquisición de vocabulario, enriqueciendo los campos semánticos ya establecidos e incorporando otros nuevos, así como términos nuevos que hagan referencia a estados mentales y al desarrollo de las emociones.

En el nivel morfosintáctico se introducirán contenidos referidos a nuevas y más complejas estructuras y mecanismos gramaticales que permitan formular preguntas, afirmar, negar, expresar la posesión y el género, cuantificar, describir, narrar, expresar hechos o acciones presentes y futuras, etc.

Bloque 2: análisis y reflexión sobre la propia lengua

La reflexión sobre la propia lengua debe estar referida a los mismos niveles en los que se organiza su aprendizaje funcional y formal. Por una parte los/as alumnos/as analizarán los diferentes parámetros que forman los signos; y por otra, se comenzará a trabajar el análisis gramatical de la lengua y se incorporarán contenidos referentes a las estructuras básicas de la LSE: tipos de textos y estructuras propias de cada uno y la oración y los elementos necesarios para construirla.

Asimismo, se incluirán contenidos relativos a las regularidades sintácticas y morfológicas de la LSE, empleando una terminología adecuada –aprendizaje de signos gramaticales específicos: *verbo, nombre, adjetivo, clasificador*, etc.

En relación con los contenidos léxico-semánticos se incluirá la reflexión sobre las familias léxicas y los campos semánticos, así como la indagación del significado de los signos en distintos contextos.

Por último, será necesario incorporar contenidos que fomenten el aprecio por la necesidad de realizar la forma correcta para lograr un uso adecuado de la lengua.

Bloque 3: identidad y aspectos socioculturales

En la etapa de Primaria deben afianzarse los aprendizajes relativos a la identidad, lo que significa crecer como persona Sorda en un entorno multicultural. Se incorporarán contenidos que refuercen el aprendizaje de los valores propios de la comunidad Sorda; se trabajará la identificación de la diversidad como una característica más de identidad de la comunidad Sorda; y se incluirán contenidos que permitan a los alumnos y a las alumnas tomar parte de las producciones culturales de la comunidad Sorda (historias, narraciones, teatro, poesía, juegos, humor, etc.)

3. ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

3.1. Objetivos generales del área en la etapa

La enseñanza de la LSE en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades siguientes:

- a) Comprender y crear textos signados, reforzando la tipología textual ya trabajada en etapas anteriores –textos narrativos, descriptivos, etc.– y ampliándola con nuevos tipos de textos –predictivos, expositivos, retóricos, argumentativos, instructivos, etc.–, haciendo especial hincapié en la coherencia, la cohesión y la adecuación.
- b) Expresarse correctamente desde el punto de vista lingüístico –orden de los signos, uso correcto del espacio, clasificadores, etc.– y expresivo –pausas, intensidad, ritmo–, adecuándose a las características de los diferentes interlocutores y contextos de comunicación.
- c) Comprender y analizar los principales elementos que forman parte del proceso de comunicación en LSE: interlocutores, mensaje, intencionalidad, canal, código y situación.
- d) Reflexionar sobre los elementos formales y los mecanismos de la LSE en los planos fonológico, morfológico y sintáctico, y analizar textos signados distinguiendo las principales relaciones que pueden establecerse entre proposiciones –subordinación, yuxtaposición, coordinación, etc.
- e) Reconocer los valores semánticos de los signos –polisemia, sinonimia, antonimia, campos semánticos, etc.– y aplicar los principales mecanismos de la LSE para generar nuevo vocabulario, a partir del conocimiento de los factores que posibilitan su evolución a lo largo del tiempo.
- f) Valorar la LSE como herencia cultural viva, como medio de expresión y de identidad de una comunidad y como instrumento de interpretación de la realidad; y reflexionar acerca de la situación actual en nuestro país de la LSE, analizando fenómenos como la diglosia, el bilingüismo, el prejuicio lingüístico, etc.
- g) Reconocer y apreciar la unidad y diversidad de las Lenguas de Signos dentro y fuera de nuestro país, y valorar esta diversidad como un hecho cultural enriquecedor.
- h) Identificar los acontecimientos más importantes de la historia de las personas Sordas, valorar sus repercusiones en la situación actual de la comunidad Sorda y reflexionar sobre el papel que algunas figuras históricas, Sordas u oyentes, han representado a lo largo de la historia.
- i) Tomar conciencia del papel de las Asociaciones de personas Sordas como lugar de encuentro y como referencia de su vida cultural, conocer las principales

organizaciones de ámbito local, nacional o internacional que representan a las personas Sordas y mostrar una actitud de interés por participar en ellas como miembros activos.

- j) Identificar la utilización estética de determinados recursos de la LSE –uso metafórico, hiperbólico, etc. de los signos– en distintos tipos de textos –humorísticos, poéticos, irónicos, etc.
- k) Seleccionar y utilizar de forma eficaz y crítica distintas fuentes de información relacionadas con la LSE –diccionarios en distintos soportes, material multimedia–, valorando su interés para el correcto uso de la lengua y para mejorar el conocimiento sobre la misma.
- l) Conocer las principales formas de representación gráfica –icónicas, sistemas de escritura y/o transcripción, etc.– de la LSE.

3.2. Bloques de contenido

En esta etapa el currículo se estructura en los mismos bloques de contenido que aparecían en la etapa de Primaria; si bien el bloque referido al *análisis y reflexión sobre la propia lengua* recibe la denominación de *la lengua como objeto de conocimiento*, por la importancia que en esta etapa adquiere la reflexión lingüística de cara a fomentar una mayor competencia comunicativa y lingüística de los alumnos y las alumnas y a completar una visión de la LSE como entidad y producto cultural.

Bloque I: usos y formas de la comunicación en LSE

A lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria será preciso incorporar al currículo contenidos que hagan alusión a nuevas y más complejas funciones comunicativas en LSE: las exposiciones, los debates, la argumentación, la entrevista etc., haciendo especial hincapié en la coherencia y cohesión de la lengua. Por otro lado, hay que hacer alusión a usos más complejos del lenguaje: ironía, dobles sentidos, persuasión, etc.

Los contenidos deben contemplar formas más complejas y eficaces, tanto lingüísticas como extralingüísticas, para gestionar la interacción, adaptando el discurso a los cambios que se producen como consecuencia de ésta (gestos, formas de pedir la palabra, interrupciones, expresiones tabúes, etc.), teniendo en cuenta los conocimientos del receptor y sus reacciones.

En el bloque se introducirá vocabulario relativo a temas habituales a estas edades: la educación, el trabajo, relaciones de parentesco y amistad, viajes, tiempo libre, sexualidad, nuevas tecnologías, ecología, ciencia-ficción, etc. Se prestará especial atención a las expresiones

idiomáticas propias de la LSE y a los mecanismos de creación de nuevos signos. En relación con el nivel morfo-sintáctico se trata de profundizar en el afianzamiento de las diferentes estructuras y mecanismos gramaticales de la LSE.

Bloque 2: la lengua como objeto de conocimiento

En este bloque de contenidos debe promoverse el análisis y la reflexión de los contenidos propuestos en el bloque anterior; es decir, los alumnos y las alumnas deberán reflexionar sobre los usos y funciones del lenguaje, sobre los patrones de evolución y creación de signos, sobre las diversas tipologías textuales y sobre las características fonológicas, morfológicas y sintácticas de la LSE –segmentación fonética y silábica, tipos de oraciones, relaciones morfo-sintácticas, concordancias, etc.

Este bloque incluirá asimismo contenidos relativos a las representaciones gráficas de las Lenguas de Signos y a los diversos sistemas de escritura de éstas (*SignWrite*, *Hammosys*, *EDEL*, etc.).

Como contenidos de carácter procedimental será necesario incluir habilidades relacionadas con la búsqueda, selección y utilización de información relacionada con la LSE (diccionarios tradicionales o en soporte informático, películas, textos escritos, etc.).

Bloque 3: identidad y aspectos socioculturales

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se deberán seguir trabajando aspectos relacionados con la construcción de la identidad del alumnado Sordo, relacionados con el acceso al mundo del trabajo, con el establecimiento de relaciones en la adolescencia, etc.

Es importante trabajar los estereotipos y diversos puntos de vista sobre las personas Sordas y la comunidad Sorda.

Por otra parte, deberán incorporarse contenidos relativos al papel de las Asociaciones de personas Sordas y de las organizaciones existentes tanto en el ámbito nacional como internacional, así como contenidos sobre la historia de las personas Sordas: historia de la LSE, de la educación de las personas Sordas, de la comunidad Sorda, etc.

Asimismo, se incluirán contenidos que ayuden al alumnado a tomar conciencia de la situación de la LSE y las barreras de comunicación existentes para acceder a la información y a la formación.

5 ASPECTOS PARA UNA FUTURA REGULACIÓN LEGISLATIVA DEL CURRÍCULO DE LA LSE

El *Boletín Oficial de las Cortes del Senado* publicó el 4 de septiembre de 1999 un informe correspondiente al Ministerio de Educación y Cultura denominado *Estudio de la Lengua de Signos en el Sistema Educativo para la atención al alumnado con discapacidad auditiva*. En este informe se prevé un calendario de aplicación de medidas tendentes a la progresiva incorporación de la Lengua de Signos en la educación de las personas Sordas; y entre los cursos 2002/03 y 2005/06 se contempla el desarrollo de medidas legislativas.

La regulación del currículo de la LSE facilitaría la mejora permanente de los niveles de calidad en su implantación. Los centros escolares, dentro de los márgenes ofrecidos a la autonomía pedagógica (*Artículo 68 de la LOCE*), son los que deben decidir la oferta del área curricular de la LSE en función de su contexto. Sin embargo, es necesario que la incorporación de dicha área se haga bajo un control de mínimos por la Administración educativa, de la misma forma que están reguladas el resto de las áreas curriculares.

Es importante señalar que en ningún momento debe confundirse esta prescripción con un carácter de obligatoriedad para el conjunto de los alumnos y las alumnas Sordos/as, ya que el currículo de la LSE debería ofertarse como una opción educativa complementaria a las existentes en la zona.

A continuación se proponen algunos de los aspectos que es importante tener en cuenta en el desarrollo del currículo de la LSE y su posible regulación legislativa.

El currículo que se va a diseñar a partir de este documento establecerá los logros y fines propuestos en los apartados anteriores, debiendo explicitarse las intenciones expresadas en este Libro Blanco. Ha de ser una herramienta que contribuya a la orientación de los equipos docentes, una guía útil de cómo lograr lo que se quiere; y ha de ser flexible, y con ello queremos decir que no sólo debe adecuarse a realidades diversas, sino que también debe ser una herramienta fácil de utilizar, con propuestas y orientaciones que realmente los/as docentes puedan entender y adaptar.

El currículo del área de la LSE deberá tener una estructura y elementos semejantes y en coordinación con los ya existentes para el resto de áreas lingüísticas. El tratamiento que en este currículo se le dé a la LSE ha de ser como primera lengua, aunque hay que tener en cuenta la realidad lingüística que se describe en el **punto 4.2.** de este Libro Blanco.

Queremos aquí hacer especial hincapié en que el currículo deberá tener en cuenta la diversidad lingüística de las Lenguas de Signos en nuestro país, tanto para la Lengua de Signos Catalana (LSC), en la comunidad autónoma de Catalunya, como para las diversas variedades lingüísticas de la LSE en el resto del Estado. Es decir, cada comunidad autónoma deberá elaborar su currículo de la Lengua de Signos en función de sus particulares contextos lingüísticos y culturales, permitiendo así el posterior desarrollo curricular de calidad.

Continuando con la idea anteriormente expresada, a continuación presentamos una propuesta de estructura para el currículo:

- Nombre del área.
- Introducción que incluya el sentido del área y ofrezca pautas metodológicas y de evaluación.
- Objetivos redactados como capacidades.
- Contenidos, entre éstos han de estar también los que aparecen en la normativa que desarrolla el resto de los currículos, y una introducción a cada bloque de los mismos explicando su sentido.
- Criterios de evaluación.

Otro de los aspectos a tener en cuenta para garantizar la efectiva puesta en práctica de este currículo es definir el perfil docente que se va a ocupar de esta área. Tenemos en cuenta que no siempre coinciden las aspiraciones, aquéllo que se considera ideal, con lo que realmente disponemos, pero en principio le exigimos a éste la misma formación académica que se espera de cualquier profesional que enseña lenguas en el marco escolar.

En este sentido, es muy importante que el estatus de la LSE no se vea relegado porque sus profesores/as tengan menos capacidad decisoria que sus compañeros/as de otras lenguas. Nos referimos a una formación universitaria que incluya en su plan de estudios, además de la didáctica de las lenguas, un conocimiento profundo y competencia comunicativa en la LSE, de tal forma que se garantice la calidad de su intervención educativa, ya que inevitablemente se va a convertir en un referente lingüístico para sus alumnos y alumnas.

Hasta que sea posible esta formación se deberá establecer un calendario de medidas

excepcionales y transitorias, articular sistemas flexibles de acceso a los centros escolares, mantener profesores/as provisionales idóneos, etc., que favorezca la incorporación y formación de profesionales competentes en LSE y cuya formación responda a los fundamentos didácticos de la LSE expresados en este Libro Blanco.

En definitiva, los/as profesionales encargados de la enseñanza de la LSE como área curricular deberán tener competencia demostrada en esta lengua, así como en los conocimientos didácticos necesarios para impartir esta área, es decir, una persona con un doble perfil académico y lingüístico.

Por último, es necesario diseñar herramientas y proporcionar recursos que permitan ir actualizando el currículo de la LSE, observando los avances que se realizan desde las ciencias, valorando otras experiencias y nutriéndose de la práctica docente. Nos referimos a la calidad en el currículo de la LSE, en la que es fundamental una evaluación sistemática y ordenada que posibilite la adecuación a las necesidades que se plantean en el contexto educativo.

Para ello, se propone la puesta en marcha de un centro que vele por la calidad en la implantación del currículo de la LSE, sin menoscabo de las competencias asumidas en materia educativa por las comunidades autónomas. En este sentido, debe evitarse que el currículo de la LSE se convierta en una simple respuesta de carácter puntual a una necesidad particular, por lo que es necesario promover estudios globalizados que permitan articular de forma adecuada la respuesta educativa y modificar el currículo en función de los cambios venideros.

El seguimiento de las experiencias, el estudio de la coyuntura en la que se encuentra el alumnado Sordo en cada momento, el impulso de la calidad formativa de los/as docentes, la dotación de recursos específicos, la creación de espacios de debate, etc. son algunas de las acciones que podrían impulsarse desde este centro. Y creemos que estas funciones bien podrían ser asumidas por un centro de recursos especializado, cuya puesta en marcha está contemplada como medida legislativa en el informe del Senado al que nos referimos al comienzo de este apartado.

BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS

- ABADÍA BELTRÁN, M^a ÁNGELES; AROCA FERNÁNDEZ, EVA; ESTEBAN SAIZ, M^a LUZ Y FERREIRO LAGO, EMILIO (2002): *Guía de Educación Bilingüe para Niños y Niñas Sordos*. Madrid: CNSE.
- AMATE, MAR (2001): "Personas Sordas e intérpretes de LSE en España", en *Faro del Silencio*, n^o 182 (mayo/junio). Madrid: CNSE.
- ANTÚNEZ, SERAFÍN; IMBERNÓN, FRANCISCO; CARMEN, LUIS M. DEL; PARCERISA, ARTUR Y ZABALA, ANTONI (1992): *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- BELLUGI, U. Y KLIMA, E. (1972): "The roots of language in the sign talk of the deaf", en *Psychology today*, 6.
- CARMEN, LUIS M. DEL; ZABALA, ANTONI (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
- ANTONIA CASANOVA, MARÍA (2003): "El tratamiento de la diversidad en la educación básica española", en *Revista Iberoamericana de Educación*, n^o 31 (enero/abril). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- CASTELLS, MANUEL (2001): *La era de la información*. Vol. 1. La sociedad red. Madrid: Alianza.
- COLL, CÉSAR (1993): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- CONFEDERACIÓN NACIONAL DE SORDOS DE ESPAÑA (CNSE) (2000): *Guía orientativa para el desarrollo de la labor del Intérpretes de Lengua de Signos Española (ILSE) en Centros Educativos*. Madrid: CNSE.
- CONILL SANCHO, J. (coord.) (2002): *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia: Bancaja.

- DURANTI, ALESSANDRO (2000): *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- ESTÉVEZ, E.H. Y FIMBRES, P. (1998): *Como diseñar y reestructurar un plan de estudios. Guía metodológica*. Hermosillo: Universidad de Sonora, Dirección de desarrollo económico.
- FEITO ALONSO, RAFAEL (2002): *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- FOUTS, ROGER (1999): *Primos hermanos*. Barcelona: Ediciones B.
- GARCÍA CASTAÑO, F. JAVIER; PULIDO MOYANO, RAFAEL A. Y MONTES DEL CASTILLO, A. (1997): "La educación multicultural y el concepto de cultura", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 13 (enero/abril). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm> (consultado el 05/11/03).
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (1986): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- HERRERO, ÁNGEL Y ALFARO, JUAN JOSÉ (1999): "Fonología y escritura de la Lengua de Signos Española", en *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA)*, 13.
- HERRERO BLANCO, ÁNGEL Y SALAZAR, VENTURA (2002): "Aeilewaei: Cópula y predicaciones no verbales en la LSE", en *Actas visuales del I Congreso Nacional de LSE*. Alicante: Universidad (Taller de Imagen).
- JUNCOS, ONÉSIMO ET AL. (1997): "Primeras palabras en la Lengua de Signos Española (LSE). Estructura formal, semántica y contextual", en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol. XVII (3).
- KAHN, J.S. (comp.) (1975): *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- KROEBER, ALFRED LOUIS & KLUCKHOHN, CLYDE (1952): *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, Mass: Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University.
- KYLE, J. Y ALLSOP, L. (1982): *Deaf people and Society. Final report to Nuffield*. Bristol: School of Education.

- MARCHESI, ÁLVARO (1991): *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARCHESI, ÁLVARO (1999): *Psicosociología de la Comunidad Sorda*. Madrid: CNSE.
- MARCHESI, ÁLVARO; COLL, CÉSAR, Y PALACIOS, JESÚS (1998): *Desarrollo psicológico y educación. I, II y III*. Madrid: Alianza Editorial.
- MERINO FERNÁNDEZ, JOSÉ Y MUÑOZ SEDANO, ANTONIO (1998): "Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 17 (mayo-junio). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- MINGUET SOTO, AMPARO (coord.) (2001): *Signolingüística (introducción a la lingüística de la LSE)*. Valencia: Fesord C.V.
- MORALES LÓPEZ, ESPERANZA Y OTROS (2000): "Aspectos gramaticales de la Lengua de Signos Española", en *Apuntes de Lingüística de la Lengua de Signos Española*, VV.AA. Madrid: CNSE.
- MORENO RODRÍGUEZ, ANA (2000): *La Comunidad Sorda: aspectos psicológicos y sociológicos*. Madrid: CNSE.
- MORIYÓN MOJICA, CARLOS (2001): "La negación, un contenido de expresión compleja en la LSE", en M. González Pereira y M. Souto Gómez (eds.), *Cuestiones conceptuales y metodológicas de la lingüística*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- MORIYÓN MOJICA, CARLOS Y RUIZ MÉNDEZ, CARLOS JOSÉ (2002): "Sobre la negación en la LSE", en *Actas visuales del I Congreso Nacional de LSE*. Alicante: Universidad (Taller de Imagen, cinta nº 5).
- MORIYÓN MOJICA, CARLOS Y VALDESPINO NÚÑEZ, SILVIA (2003): "Semántica y pragmática del espacio en las lenguas de signos", en *Actas del Congreso Internacional "Espace et Texte". XII Coloquio de la Asociación de Profesores de Filología Francesa (APPFUE)*. Alicante: Universidad de Alicante.
- MUÑOZ BAELL, IRMA (1999): *¿Cómo se articula la Lengua de Signos Española?*. Madrid: CNSE.
- MUÑOZ BAELL, IRMA (2001): "La educación bilingüe con alumnado Sordo en el marco internacional: de la teoría a las prácticas", en *Actas del I Congreso Nacional de LSE*. Alicante: Universidad de Alicante [próxima publicación].

PADDEN, C. & HUMPHRIES, T. (1988): *Deaf in America. Voices from a culture*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

PLANN, SUSAN (2004): *Una Minoría Silenciosa*. Madrid: Fundación CNSE.

REVILLA BLANCO, MARISA (1994): "Movimientos sociales, acción e identidad", en *Zona Abierta*, n° 69. Madrid: Editorial Pablo Iglesias.

REYES, ROMÁN (DIR.) (1988): *Terminología científico-social. Aproximación crítica*. Barcelona: Anthropos.

RODRÍGUEZ REGUEIRA, J.L. (2001): "Multiculturalismo. El reconocimiento de la diferencia como mecanismo de marginación social", en *Gazeta de Antropología*, n° 17. Granada: Asociación Granadina de Antropología, Universidad de Granada. En <http://www.ugr.es/~pwlac/> (consultado el 23/07/03).

SCHLESINGER, H.S. Y MEADOW, K.P. (1972): *Sound and sign: child-hood deafness and mental health*. Berkeley: University of California Press.

SHACLOCK, R. (1990): *Quality of life. Perspectives and issues*. Washington D.C.: American Association on Mental Retardation.

SHACLOCK, R. (1996): *Quality of life. Vol I. Conceptualization and measurement*. Washington D.C.: American Association on Mental Retardation.

SHACLOCK, R. (1997): *Quality of life. Vol II. Application to persons with disabilities*. Washington D.C.: American Association on Mental Retardation.

SKUTNABB-KANGAS, TOVE (2002): *Sign Languages – How the Deaf (and other Sign language users) are deprived of their Linguistic Human Rights*. En <http://www.terralingua.org/DeafHR.html> (consultado el 18/12/02).

STENHOUSE, LAWRENCE (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

STOKOE, WILLIAM C. (1960): *Sign Language Structure: An outline of the visual communication system of the American deaf*. Studies in linguistics: Occasional paper, 8.

TYLOR, EDWARD. B. (1865): *Researches into the early history of mankind and the development of civilization*.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA (UNESCO) (1996): *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*, presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana.

VEYRAT RIGAT, M. (2000): "La investigación de la Lengua de Signos en la Universidad de Valencia", en C.Hernández y M.Veyrat (eds.), *Lenguaje, cuerpo y cultura*. Valencia: Universidad (Dpto. de Teoría de los Lenguajes).

VV.AA. (2000): *Apuntes de Lingüística de la Lengua de Signos Española*. Madrid: CNSE.

Con la colaboración de:

