

VNIVERSITAT Æ VALÈNCIA



FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació

**INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS
CON DÉFICIT AUDITIVO EN CATANIA**

Diseño de un plan de intervención en la escuela

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Letizia Scalia

Dirigida por:

Dr. Manuel López Torrijo

**Programa de Doctorado en Educación
València, septiembre de 2021**

Agradecimientos

Tu ne cede malis, sed contra audentior ito¹.
(Virgilio)

Quisiera agradecer a todos aquellos que permitieron mi investigación sobre la inclusión educativa de alumnado con sordera en la provincia italiana de Catania y que sin su valiosa colaboración este trabajo no hubiera podido llegar a su fin, en particular:

a la profesora Cecilia Benassi, también maestra de apoyo que, según los principios de la inclusión educativa, se compromete con pasión, humanidad y profesionalidad en la difusión de la lengua y la cultura españolas;

a G. y a su familia, cuyo valor y determinación ha permitido criar un hermoso hijo de la mejor manera posible, nunca esclavo de signos codificados;

al Colegio Sagrada Familia de Valencia y a los de Catania, en lo que se practica una enseñanza verdaderamente inclusiva;

a las familias, los amigos, los estudiantes y los colegas con los que he podido compartir experiencias y sentimientos y de los cuales he aprendido mucho, tanto profesional como humanamente.

Estoy obligada a agradecer a todos los que han participado muy cortésmente en las entrevistas y han contestado al cuestionario, a pesar del grave período pandémico que estamos viviendo, a pesar de los extraordinarios compromisos a los que están llamados diariamente en su misión de profesores.

¹ Traducción propia: No dejes que las calamidades te opriman, sino enfrentate a ellas con valentía.

Un cálido y emotivo agradecimiento dirijo a la extraordinaria Sra. Silvana Baroni Pesce por sus informaciones, consejos, su disponibilidad, sensibilidad y apoyo que me ha ofrecido siempre de forma incondicional. Incansable, ha luchado y sigue luchando en primera línea por los derechos de los niños con sordera: gran ejemplo de profesionalidad, abnegación y altruismo.

Mención especial merece el Profesor Manuel López Torrijo, mi Maestro, no sólo director de tesis y hombre de gran profesionalidad y profunda humanidad. A él va mi admiración y mi más profunda gratitud: me ha iluminado cada vez que mi mente vagaba o se perdía en la niebla de la ignorancia y el desánimo. Sin su estímulo constante y su empeño en alimentar mi fuerza de voluntad, difícilmente habría podido cumplir este largo trayecto: “Vix autem dici potest, quanto libentius imitemur eos quibus favemus”(Quintiliano, *Institutio Oratoria*, II, 4)².

Me gustaría agradecer también los obstáculos a lo largo de mi camino de investigación y estudio: me han puesto en contacto con mis muchos límites, con mi tantas incapacidades, partes integrantes de mi ser. Aceptar mis límites, mis miedos y fragilidades, me ha permitido aprovechar de mis pequeños recursos para poder afrontar y superar las numerosas dificultades encontradas. Las dificultades son el trampolín hacia el descubrimiento de la Verdad y del verdadero Bien.

A mi marido Davide, que me estimuló y apoyó, por aceptar pacientemente la soledad a la que le obligué, prefiriendo demasiadas veces la investigación y el estudio.

A mi hija Sophia: de ti indigna, vivo para ti.

A la Divina Providencia, por Su clemencia y Su infinita bondad.

²Traducción propia: Difícilmente, entonces, podría decirse cuánto más de buena gana imitamos a aquellos a quienes admiramos.

TESIS DOCTORAL

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON DÉFICIT AUDITIVO EN CATANIA. Diseño de un plan de intervención en la escuela.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	5
ABREVIATURAS.....	13
RESUMEN.....	17
ABSTRACT.....	18
SINTESI.....	19
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	21
ACLARACIONES EN LA ELECCIÓN DE ALGUNOS TÉRMINOS.....	28
PRIMERA PARTE.....	31
<i>Marco teórico, conceptual y normativo.....</i>	<i>31</i>
CAPÍTULO I.....	33
Educación Inclusiva.....	33
1.1. De la culpa a la riqueza, del rechazo a la inclusión.....	35
1.2. Educación, “diversas capacidades” y “diversidad funcional”: para una plena valorización del ser humano.....	40
1.3. La educación inclusiva y la escuela inclusiva: definiciones, principios y características.....	50

1.4. La educación inclusiva: interpretaciones de un ideal y de un desafío	59
1.5. <i>Inserimento, integrazione, inclusione</i> : tres términos, tres sensibilidades diferentes hacia el derecho a la educación de las personas con discapacidad.....	65
1.6. Educación inclusiva y migración	70
1.7. Esperanzas, investigación y nuevos desafíos de la educación inclusiva en Italia: contra “la banalidad de la exclusión”	73
CAPÍTULO II.....	85
El sistema educativo y de formación italiano y español	85
2.1.1. El sistema educativo italiano.....	87
2.1.2. La dimensión inclusiva de la escuela italiana	100
2.2.1. El sistema educativo español: una rápida mirada.....	107
2.2.2. Inclusión escolar en España y en Valencia.....	115
2.3. Conclusiones	116
CAPÍTULO III.....	121
Discapacidad auditiva y educación	121
3.1. La audición	123
3.2. La sordera	126
3.3. Herramientas para el tratamiento de las sorderas.....	132
3.4. Breve historia de la educación de las personas con sordera: del gesto a la conquista de la palabra.....	135
3.5. “El gesto mata la palabra” y “la palabra hace libre”: del Congreso de Milán a hoy	142
3.6. La sordera neonatal en Italia.....	147
3.7. Información y sensibilización sobre la discapacidad auditiva en Italia	149
CAPÍTULO IV	151
El marco legislativo.....	151
4.1. <i>Excursus</i> sobre la legislación italiana para la educación inclusiva de las personas con sordera.....	153

4.2. La Legge 104/1992: la “centralidad de la persona”	162
4.3. Figuras de apoyo en la educación y formación de alumnado con sordera	165
4.4. La Legge 95/2006: ¿Sordomuto o sordo?.....	170
4.5. El Disegno Di Legge C.4679 a favor de la Lengua de señas italiana	173
4.6. Análisis de la “Legge quadro sui diritti di cittadinanza delle persone sorde, con disabilità uditiva in genere e sordocieche”	179
4.7. Legge Regionale 23/2011: la promoción de la “lengua de señas” en Sicilia	185
4.8. La Legge 69/2021: un gran paso atrás.....	187
4.9. España: una rápida mirada a la legislación para las personas con discapacidad y, en particular, con problemas de audición.....	190
4.10. Conclusiones	198
CAPÍTULO V.....	203
Estado del arte.....	203
5.1. Introducción: el “estado del arte”	205
5.2. Objetivo	206
5.3. Método: procedimientos de búsqueda y selección de estudios.....	206
5.4. Estudios seleccionados	220
5.5. Resultados.....	268
5.6. Discusión y conclusiones.....	273
SEGUNDA PARTE.....	289
<i>El proceso de la investigación</i>	289
CAPITULO VI	291
Estudio comparado.....	291
Dos modelos de inclusión educativa	291
6.1. Planteamiento del problema.....	293
6.2. Objetivos de la investigación	294
6.3. Método y Procedimiento	295
6.4. El Colegio Sagrada Familia en Valencia.....	296

a. Identificación, principios y objetivos educativos.....	296
b. El Proyecto Educativo del Colegio	298
c. Las metodologías inclusivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje	299
d. Enseñanza de la lengua oral al alumnado con sordera	300
e. La intervención logopédica.....	302
f. Las familias: rol y actitud hacia la sordera de los hijos.....	304
6.5. Una escuela inclusiva en Catania.....	305
a. Recursos materiales y profesionales.....	306
b. Oferta educativa	307
c. Proceso de definición de los Planes Educativos Individualizados.....	309
d. Recursos profesionales implicados en la inclusión escolar y actividades planificadas	309
e. Criterios y modalidades de evaluación.....	310
f. Continuidad y estrategias de orientación educativa y laboral.....	311
g. El pacto educativo de corresponsabilidad escuela-familia.....	311
h. Profesorado y alumnado con discapacidad: ideas y estrategias.....	313
i. La experiencia integradora de una profesora de apoyo del Colegio	316
j. El alumno con sordera usuario del lenguaje de signos italiano.....	317
6.6. Discusión y conclusiones.....	322
CAPÍTULO VII.....	329
Estudio de caso	329
Un alumno oralista.....	329
7.1. La estrategia de búsqueda.....	331
7.2. Hipótesis	333
7.3. La investigación y los participantes	333
7.4. El estudiante protagonista.....	335
7.5. El contexto educativo: proyecto educativo, recursos y estrategias	339

7.6. Métodos de recolección de datos	344
7.7. Procedimiento de recogida de información	345
a. La lectura del PEI.....	345
b. Las entrevistas.....	347
c. La observación directa y evaluación de las competencias educativas	348
7.8. <i>Excursus</i> sobre la inclusión educativa del estudiante.....	352
7.9. Resultados.....	354
7.10. Conclusiones	355
7.11. Limitaciones de la investigación de campo	359
CAPÍTULO VIII.....	361
Sordera y inclusión educativa: encuesta dirigida a los profesores y directores.....	361
8.1. Introducción.....	363
8.2. Objetivos de la investigación.....	363
8.3. Hipótesis de partida.....	364
8.4. Metodo y instrumentos	364
8.5. La muestra.....	366
8.6. Resultados.....	369
8.7. Conclusiones con respecto al apartado de análisis cuantitativo.....	389
8.8. Conclusiones con respecto al apartado de análisis cualitativo.....	393
8.9. La encuesta en Catania: características, limitaciones y reflexiones.....	395
TERCERA PARTE.....	399
<i>Respuesta educativa al alumnado con déficit auditivo</i>	399
CAPÍTULO IX	401
Propuesta de intervención basada en el modelo educativo oralista	401
9.1. Introducción.....	403
9.2. Comunicación e inclusión educativa.....	406

9.3. La palabra: instrumento de emancipación y crecimiento social, para entender y ser entendido	408
9.4. Objetivos educativos y didácticos generales	412
9.5. Objetivos educativos y didácticos específicos	417
a. Fortalecer la lectura y la escritura	418
b. Aumentar el vocabulario	423
c. Desarrollar la competencia en fonología, gramática y sintaxis	425
d. Promover la educación de la escucha.....	428
9.6. Formación de profesores y estilo inclusivo	430
9.7. Estrategias para mejorar la comunicación, la comprensión, la inclusión.....	434
9.8. Estrategias de evaluación metodológica.....	437
9.9. Trabajar con el logopeda	438
9.10. Intervenciones en centros escolares.....	440
9.11. El rol de la familia	441
9.12. Método oral e inclusión: contra el ostracismo de la sociedad.....	444
9.13. La sordera y la educación inclusiva: ideales, esperanzas, desafíos	448
CAPÍTULO X.....	455
Conclusiones generales	455
10.1. Conclusiones generales y perspectivas.....	457
REFERENCIAS.....	471
ANEXOS.....	567
Anexo 1. Questionario sugli indicatori di inclusione - Bristol	569
Anexo 2. Classroom Participation Questionnaire- Deaf/Hard Of Hearing	579
Anexo 3. Cuestionario online	582

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dimensiones del marco de revisión de políticas.....	64
Figura 2. Sistema educativo italiano.....	88
Figura 3. Sistema educativo español.....	109
Figura 4. Anatomía del oído.....	123
Figura 5. Diagrama de flujo PRISMA.....	209
Figura 6. Participantes en el cuestionario en línea.....	367
Figura 7. Participantes en el cuestionario y su titularidad.....	368
Figura 8. Conocimientos sobre la sordera.....	369
Figura 9. Reacción ante el alumno con sordera.....	370
Figura 10. Conocimiento de niveles de la discapacidad auditiva.....	371
Figura 11. Conocimiento de LIS.....	371
Figura 12. Conocimiento de códigos de comunicación distinto del LIS.....	372
Figura 13. Conocimiento de Asociaciones de personas con sordera.....	373
Figura 14. Conocimiento de las tecnologías en beneficio de las personas con sordera.....	373
Figura 15. Experiencia profesional con alumnos con sordera.....	374
Figura 16. Conocimiento de las necesidades educativas de los alumnos con sordera.....	375
Figura 17. Formación específica para atender a alumnado con sordera.....	375
Figura 18. El alumno con sordera como obstáculo en el proceso educativo-didáctico.....	376
Figura 19. Sistemas de comunicación de preferencia.....	376
Figuras 20 a-d. Evaluación de los distintos sistemas de comunicación.....	378
Figura 21. Evaluación de la integración de alumnado con sordera.....	380

Figura 22. La escuela y recursos ofrecidos a los alumnos con sordera según el profesorado.....	381
Figuras 23 a-g. Medida en que los profesionales apoyan o podrían ser un apoyo en la acción educativo-didáctica	382
Figura 24. Adaptaciones didácticas y metodológicas preferidas para alumnado con sordera.....	386
Figuras 25 a-d. Utilidad de adaptaciones didácticas	387
Figura 26. Sordera como posible limitación del acceso al mercado laboral	389

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Descripción del total de artículos revisionados.....	210
---	-----

ABREVIATURAS

- AFA: Asociación de familias con discapacidad auditiva
- ANSI: American National Standards Institute.
- ASL: Servicio de salud local
- ATA: Personal administrativo, técnico y auxiliar de las instituciones educativas italianas
- BES: Necesidades educativas especiales
- BIAP: Bureau International d'Audio Phonologie
- BOE: Boletín Oficial del Estado
- BSL: Lenguaje de signos británico
- CdC: Consejo de Clase
- CIF: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud.
- CM: Circular Ministerial del Ministerio de Educación
- CS: Cued Speech
- CTI: Centros Territoriales de Inclusión
- CTS: Centros territoriales de apoyo
- d/Dhh: deaf or Deaf and hard of hearing
- DAD: Didáctica a Distancia
- DDL: Proyecto de ley
- DF: Diagnóstico funcional
- DL: Decreto Legge
- DM: Decreto Ministeriale
- DPCM: Decreto del Presidente del Consejo de Ministros
- DPR: Decreto del Presidente de la República.
- DSA: Dificultades Específicas de Aprendizaje
- DSA: Trastornos Específicos del Aprendizaje
- EADSNE: European Agency for Development in Special Needs Education
- EASNEI: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- EE.UU: Estados Unidos
- EF/EH: Formación continua /educación superior
- ENS: Organización Nacional de Sordos
- EPT: Educación para Todos
- FIADDA: Familias Italianas Asociadas para la Defensa de los Derechos de los discapacitados Auditivos

FM: Frecuencia Modulada
GIT: Grupos Territoriales de Inclusión
GLHI: Grupos de Trabajo para la Integración del Instituto
GLHO: Grupo de Trabajo para la Discapacidad Operativa
GLI: Grupos de Trabajo para la Inclusión
GLIR: Grupo de Trabajo Interinstitucional Regional
GTHI: Grupo de trabajo y estudio Handicap del Instituto
GU: Boletín Oficial
H: Handicap (Discapacidad certificada)
IC: Implante Cocleare
ICF: Clasificación Internacional del Funcionamiento
INVALSI: Instituto Nacional de Evaluación del Sistema Educativo de Educación y
Formación italiano
IS: Italiano Segnato
ISE: Italiano Segnato Esatto
ISTAT: Instituto Nacional de Estadística
L1: primer idioma
L2: segundo idioma
LIONDAU: Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y
LIS: Lenguaje de Signos Italiano
LISMI: Ley de Integración Social de las personas con discapacidad
LOE: Ley Orgánica de Educación
LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
LOMLOE: Ley Orgánica de Modificación de la LOE
MEFP: Ministerio de Educación y Formación Profesional
MIUR: Ministerio de Educación, Universidad e Investigación
MPI: Ministerio de Pública Educación
NEE: Necesidades Educativas Especiales
NU: Naciones Unidas
OMS: Organización Mundial de la Salud
ONU: Organización de las Naciones Unidas
PAI: Plan Anual de Inclusividad
PC: Palabra Complementada
PDP: Proyecto Educativo Personalizado

PDF: Perfil Dinámico Funcional

PEI: Plan Educativo Individualizado

PF: Perfil de Funcionamiento

POF: Plan de Oferta Formativa

PTOF: Plan Trienal de Oferta Formativa

QSH: hipótesis de la similitud cualitativa

RAV: Informe de Autoevaluación

TIC: Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

UE: Unión Europea

UNESCO: Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

USL: Oficina Escolar Local

USR: Oficina Escolar Regional

RESUMEN

En la actualidad, gracias al diagnóstico precoz, a la estimulación temprana, a las nuevas tecnologías y al apoyo logopédico, los niños con sordera tienen la oportunidad de aprender la lengua oral sin restricciones de código ni de contenido y, por tanto, pueden participar plenamente en la sociedad de todos. El análisis crítico de las leyes destacó cómo y en qué medida se garantizan los derechos de las personas con sordera; una investigación realizada en dos contextos escolares, uno en la provincia de Catania (Italia) y otro en Valencia (España), mostró qué dificultades y oportunidades hay en el panorama de la inclusión educativa del alumnado con sordera. El trabajo se realizó según el método mixto en la fase de reseña, análisis de los estudios y de las investigaciones, así como de la literatura científica existente. Se utilizó la metodología comparada, para el estudio de las experiencias inclusivas de Valencia y Catania, y el “estudio de caso” de la sordera referido a un alumno representativo. Los resultados obtenidos permitieron concluir que la oralización de los niños con deficiencia auditiva es el camino más seguro y directo para lograr la autonomía en la lectoescritura y, en consecuencia, la plena inclusión en la escuela, en la sociedad y en el trabajo. Un análisis de la autopercepción de los profesores de Catania sobre la inclusión educativa del alumnado con sordera mostró la necesidad de informar y formar al profesorado al respecto. Por último, se ha elaborado una propuesta de plan de inclusión basada en el modelo de educación oral.

Palabras clave: educación inclusiva, sordera, lengua oral, lectura comprensiva, autonomía.

ABSTRACT

Today, thanks to early diagnosis, early stimulation, new technologies and speech support, children with deafness have the opportunity to learn oral language and can therefore participate fully in society like everyone. A critical analysis of the laws showed how and to what extent the rights of people with deafness are guaranteed; a study conducted in two school contexts, one in the province of Catania (Italy) and the other in Valencia (Spain), showed what difficulties and opportunities there are in the panorama of school inclusion of pupils with deafness. The work was carried out according to the mixed method in the phase of review, analysis of studies and research, as well as existing scientific literature. The comparative methodology was used to study the experiences of Valencia and Catania, and the “case study” to analyse the outcomes of oralist education of a pupil with deafness. The results obtained made it possible to conclude that oralisation of children with hearing impairment is the safest and most direct way of achieving autonomy in reading and writing and, consequently, of achieving complete inclusion in school, society and work life. An analysis of the self-perception of teachers in the province of Catania regarding the school inclusion of pupils with deafness showed the need to inform and train teachers in this regard. Finally, a proposal for an inclusion plan based on the oralist model was elaborated.

Keywords: inclusive education, deafness, oral language, reading comprehension, autonomy.

SINTESI

Oggi, grazie alla diagnosi precoce, alla stimolazione tempestiva, alle nuove tecnologie e al supporto logopedico, i bambini con sordità hanno la possibilità di apprendere la lingua orale e quindi possono partecipare pienamente alla società di tutti. Un'analisi critica delle leggi ha evidenziato in che modo e in quale misura si garantiscono i diritti delle persone con sordità; uno studio condotto in due contesti scolastici, uno nella provincia di Catania (Italia) e l'altro a Valencia (Spagna), ha mostrato quali sono le difficoltà e le opportunità riscontrate nel panorama dell'inclusione scolastica degli alunni con sordità. Il lavoro è stato realizzato secondo il metodo misto nella fase di revisione, analisi degli studi e delle ricerche, così come della letteratura scientifica esistente. Sono stati adoperati la metodologia comparativa, per studiare le esperienze di Valencia e Catania, e il "caso di studio" per analizzare gli esiti dell'educazione oralista di un alunno con sordità. I risultati ottenuti hanno permesso di concludere che l'oralizzazione dei ragazzi con deficit uditivo è il mezzo più sicuro e diretto per raggiungere l'autonomia nella letto-scrittura e, di conseguenza, per ottenere una piena inclusione scolastica, sociale e lavorativa. Un'analisi dell'autopercezione degli insegnanti della provincia di Catania riguardo l'inclusione scolastica degli alunni con sordità ha dimostrato la necessità di informare e formare i docenti a tal riguardo. Infine, è stata elaborata una proposta per un piano di inclusione basato sul modello oralista.

Parole chiave: inclusione scolastica, sordità, lingua orale, comprensione della lettura, autonomia.

INTRODUCCIÓN GENERAL

La investigación sobre temas educativos es percibida por las autoridades educativas, por los equipos directivos de los centros, por el profesorado y por los educadores como una acción cada vez más necesaria para identificar y diagnosticar necesidades educativas, sociales, institucionales y personales, y para promover cambios eficaces en las prácticas educativas, de enseñanza, en la organización de los centros e instituciones educativas, en los procesos de convivencia y resolución de conflictos y en las relaciones que mantienen los diversos agentes de la comunidad educativa. (Martínez, 2007, p. 7)

El sistema educativo de cada nación debe reconocer, valorar e incluir las diferencias; garantizar el acceso a una educación de calidad que satisfaga las necesidades individuales; asegurar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, incluidos los alumnos con discapacidad, con cada tipo de discapacidad y secuencia de gravedad.

La plena inclusión de los niños con discapacidad es un objetivo que la escuela italiana persigue a través de diversos proyectos, recursos profesionales y recursos ofrecidos por el territorio. La inclusión educativa es un punto fuerte de la escuela italiana, “comunità educante ed accogliente” en la que todos los alumnos, independientemente de sus diferencias funcionales, pueden aprender, socializar y crecer. Sin embargo, a pesar de que la legislación italiana lleva más de 40 años trabajando por la inclusión y ha conseguido objetivos realmente notables, el riesgo de exclusión y segregación de los grupos más débiles, sin o con discapacidad, sigue asomando en nuestra sociedad, donde nuevos opresores intentan prohibir a demasiados hombres “ser más” (Freire 2004).

En cuanto a la sordera, es un déficit funcional que se produce cuando es difícil o imposible utilizar el sentido del oído, debido a una pérdida parcial o total, unilateral o bilateral de la audición. Más del 5% de la población mundial sufre pérdida de audición (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021), con consecuencias a menudo graves e irreversibles que afectan al desarrollo cognitivo de los niños con sordera.

La historia de la educación de las personas con sordera se ha caracterizado por un continuo conflicto entre dos metodologías: la comunicación oral y la comunicación por signos. Los oralistas, al considerar que “una lengua sólo puede se aprender hablando y pensando en los términos de esa lengua” y que “aprender a hablar es aprender a vivir..., es aprender a pensar” (Cáceres, 1988, p. 65), siempre han creído en las posibilidades educativas de la metodología oral, excluyendo el uso del lenguaje de signos, al considerarlo un conjunto de gestos icónicos poco estructurados y sin la riqueza de la lengua oral.

Los gestalistas, en cambio, han pensado y piensan que las personas con sordera forman parte de la llamada “comunidad de los Sordos”, con su propia lengua, la lengua de signos, que consideran tan completa como la lengua oral, y su propia cultura. Utilizan el término “Sordo” con mayúscula para referirse a las agrupaciones sociales e identificaciones culturales de las personas con pérdida auditiva (Martial y Volterra, 2016; Sacks, 1989).

Algunos estudiosos, además, sostienen que la elección del modelo educativo bilingüe, lengua oral y lenguaje de signos, sería el mejor método para la inclusión educativa y social de las personas con sordera (Teruggi, 2003). Sin embargo, es crucial aclarar que el “bilingüismo” entre la lengua oral y el lenguaje de signos es diferente del bilingüismo entre dos lenguas orales, ya que estas utilizan la misma retroalimentación auditiva, mientras que la lengua oral y el lenguaje de signos tienen una retroalimentación una auditiva y otra visual (Gitti, 2018).

Una de las finalidades de la educación, como compromiso político y cultural, es “intendere gli altri e farsi intendere” (Scuola di Barbiana, 1967, p.94). Por desgracia, en el pasado, muchas personas con discapacidad auditiva han tenido un acceso limitado a la información lingüística, a la adquisición de conocimientos y al aprendizaje independiente y, por tanto, no se han integrado e incluso en el mundo, sufriendo un injusto aislamiento informativo, cultural y social. Hoy en cambio, los logros en los campos de la medicina, la tecnología y la rehabilitación ofrecen extraordinarias oportunidades para superar esta discapacidad y garantizar el acceso al conocimiento, el aprendizaje y, por lo tanto, la plena participación en la sociedad de todos mediante la competencia en la lengua oral.

Según los defensores de la educación oralista, existe un vínculo muy estrecho e ineludible entre la adquisición de la lengua oral y el desarrollo cognitivo de los niños; este desarrollo no puede realizarse plenamente a través del lenguaje de signos, considerado por algunos como la lengua natural de las personas con sordera, ya que se trata de un conjunto de gestos sin estructura gramatical y sintáctica, lo que limita el aprendizaje de la lengua. La comunicación verbal, prerrogativa humana común a todas las lenguas (De Filippis, Cippone, Capizzuto y Steffani, 2011), permite la comprensión precisa y la transmisión de ideas, conocimientos y sentimientos: “la parola è comunicazione, trasmissione, consegna, dialogo. Epidittica o cordiale, decisa o suadente, essa è la vera protagonista della vita scolastica” (Siacca, 2021, p. 17) y de la vida social.

La lengua oral, en su variedad y complejidad, no sólo sirve para comunicar, sino también para contribuir a la estructuración del pensamiento. Se desarrolla perfecta e

integralmente, como un instinto, sin necesidad de instrucción formal, pero sólo a cierta edad, en el llamado “período crítico” de adquisición de la lengua (Mayberry, 1993; Pinker, 1994). En esta fase, es crucial estimular la audición residual para evitar la atrofia de los centros auditivos. La estimulación hace que las neuronas, cargadas de información y señales, se conecten entre sí y creen los circuitos neuronales necesarios para el desarrollo del cerebro (Lafón, 1987, Prosser y Martini, 2013). Si se interviene demasiado tarde, se puede guiar al niño en un camino de mejora, pero su competencia lingüística seguirá siendo deficiente:

A medida que se avanza en la tecnología de las prótesis auditivas, audífonos digitales e implantes cocleares, así como en la atención temprana, no sólo se reduce el retraso en la adquisición del lenguaje sino que, a pesar de que persisten grandes diferencias entre las criaturas sordas, gran número de ellas sigue un proceso más normalizado.... Los efectos positivos de la identificación temprana no sólo se muestran en el desarrollo lingüístico sino también en el desarrollo socioafectivo de la criatura. Los niños que fueron atendidos antes de los 6 meses tuvieron un desarrollo emocional más consistente que las detectadas más tarde. (Silvestre y Laborda, 2005, p. 90)

Hoy en día, a los niños con sordera nacidos en familias con padres con discapacidad auditiva y a los niños con sordera nacidos en familias oyentes (más del 90% de los casos, según Marschark y Hauser, 2008), los implantes cocleares, los audífonos digitales, los bucles magnéticos, las prótesis y la rehabilitación logopédica ofrecen la posibilidad de alcanzar el dominio de la lengua oral y de comunicarse con fluidez con entonación, melodía y ritmo, características esenciales del sistema de comunicación oral.

Estos niños y jóvenes tienen derecho a vivir como ciudadanos integrados e incluidos en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás ciudadanos (Dumont, 1999).

En Italia la sordera neonatal grave afecta al 1,5/2% de la población neonatal; en la Región de Sicilia el porcentaje es mayor que el nacional y es alrededor de 3/3,5 %, así que cada año se esperan alrededor de 140 casos de sordera neonatal y en la escuela de primer ciclo los alumnos con discapacidad auditiva con apoyo afecta a 9 % (ISTAT, 2019).

En 2011, la Asamblea Regional de Sicilia aprobó el proyecto de ley sobre el lenguaje de signos italiano, que se presentó en diciembre de 2008 y se convirtió en ley tras un difícil proceso. Esta ley promueve la difusión del lenguaje de señas, incluso a través de los medios de comunicación, y permite la extensión del LIS en las instituciones de formación cultural, a través de Asociaciones e instituciones que trabajan en este

campo. Con esta ley la región de Sicilia se ha anticipado el Decreto Legge S 302 “Legge quadro sui diritti di cittadinanza delle persone sorde, con disabilità uditiva in genere e sordocieche”, promulgado por el Senado de la República italiana el 3 de octubre de 2017, “un grave atentado a la educación inclusiva y a la igualdad de derechos y oportunidades” (López-Torrijo, García-García y Ruiz Jiménez, 2019, p. 1135).

Además, en los últimos años, en Italia y en nuestra Isla ha habido un aumento en el número de cursos de enseñanza de LIS. Está creciendo la difusión de estos cursos, tanto presenciales como en línea, que difunden y dan clases de LIS, mientras que hay una falta de divulgación y conocimiento del método oralista

Es necesario pensar que quienes hablan en lenguaje de signos suelen tener serias dificultades para enfrentarse a la vida práctica. Nos no referimos a los gestos típicos de nosotros, los sicilianos, que tienen sus raíces y que se explican por las numerosas dominaciones que se han sucedido a lo largo de la historia (Pitrè, 2008); hablamos del lenguaje de signos, que hace que el usuario sea “dependente da un interprete per tutte le situazoni in cui deve comunicare con persone estranee al suo mondo ristretto, e tende fatalmente a limitare i propri rapporti interpersonali a quelli con gli altri sordi segnanti che sono una popolazione poco numerosa e sparsa sul territorio”(Magi, 2010, p. 93).

Dado que también en Sicilia no se tiene un enfoque único acerca del método de enseñanza hacia las personas con deficiencia auditiva, hemos querido demostrar la posibilidad y la necesidad de que estas personas se comunican siguiendo el método oralista, siguiendo el modelo de lo que sucede en España, en algunas instituciones escolares de la Comunidad de Valencia, por ejemplo.

Objetivos y metodología

En base a las consideraciones expuestas, hemos establecido los siguientes objetivos generales de la presente tesis:

1. Analizar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad auditiva en la escuela de Catania (Sicilia);
2. Diseñar un programa de inclusión educativa de calidad y equitativo para dicho alumnado;
3. Plantear propuestas de mejora para la futura inclusión educativa y social del alumnado con sordera.

Para ellos hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar y valorar la normativa vigente que regula la inclusión educativa italiana de alumnado con déficit auditivo, destacando los escollos y las oportunidades;
2. Analizar el estado de la cuestión respecto a la inclusión del alumnado con déficit auditivo en la escuela;
3. Comparar y compartir las buenas prácticas de inclusión educativa realizadas en la Comunidad Valenciana y en Catania para promover la verdadera inclusión de las personas con sordera;
4. Diseñar un programa de intervención y formación que involucre la escuela, la sociedad y sobre todo la familia en modo tal que, conociendo y comprendiendo problemáticas y oportunidades, puedan participar activa y conscientemente en la realización del “Proyecto de vida” de los alumnos y las alumnas con discapacidad auditiva;
5. Solicitar la atención de la comunidad de la provincia de Catania hacia personas que, a causa de un déficit de comunicación más o menos grave, corren riesgo de ser aislados dentro de la misma escuela, la sociedad y el trabajo;
6. Defender y promover el método oralista para asegurar la autonomía, el conocimiento, las competencias sociales, transmisión de valores y costumbres en los niños y niñas con sordera.

Para dar respuesta al problema y alcanzar los objetivos de investigación, se utilizó un enfoque cualitativo y cuantitativo combinado, con el fin de proporcionar una comprensión más amplia y multifacética del fenómeno estudiado.

La investigación se llevó a cabo según el método mixto en la fase de reseña, análisis de los estudios y de las investigaciones, así como de la literatura científica existente.

Para buscar y analizar los principales estudios e investigaciones referentes al tema estudiado, se ha realizado un verdadero proceso de inmersión en el conocimiento existente y disponible relacionado con el tema que nos ocupa.

En cuanto a la selección y revisión sistemática de artículos académicos nacionales e internacionales, en la fase heurística se investigó, recopiló y organizó la información procedente de diferentes fuentes, se clasificaron los tipos de texto, los autores, las metodologías, los conceptos y las conclusiones. En la fase hermenéutica se han leído, analizado, interpretado y clasificado las informaciones y, una vez sintetizados los datos

recogidos, se ha pasado de la pluralidad de pensamiento a la reflexión crítica (Jiménez, 2009).

Fue revisada la literatura científica publicada entre 2008 y 2020 en español, portugués, inglés e italiano. Se examinaron estudios empíricos, revisiones de la literatura y artículos teóricos publicados en revistas de incuestionable valor científico. Los artículos seleccionados, que también sugerían métodos, respuestas interesantes a las necesidades educativo-didácticas, han demostrado científicamente el valor de incluir a los alumnos con sordera en las clases ordinarias y la necesidad de ofrecerles una educación oral.

Se utilizó la metodología comparada (Martínez-Usarralde, 2003) para el estudio de las experiencias de Valencia (España) y Catania (Italia); en la medida de lo posible, ante la emergencia sanitaria provocada por el Coronavirus, para el estudio de los centros educativos se analizaron principalmente los aspectos organizativos, didácticos, rehabilitadores, conocimiento de los docentes respecto de la deficiencia auditiva, su motivación e implicación. Se efectuó un enfoque cualitativo empleando instrumentos diversificados para individualizar situaciones de buena calidad de los procesos inclusivos, con la finalidad de favorecer la reproducibilidad.

También se utilizó la metodología del Estudio de caso (Stake, 1995; Yin, 1993), para evaluar el desarrollo sociocultural de un alumno con sordera educado exclusivamente según el paradigma oralista, utilizando las técnicas de observación directa en el aula, entrevistas con la familia, con el profesorado y la logopeda.

Para recoger la información sobre las experiencias en las escuelas, las técnicas utilizadas han sido: la entrevista estructurada y no estructurada; diversos cuestionarios, el grupos de discusión, la observación participante y no participante.

Realizamos una encuesta proponiendo a los profesores y directores de escuelas de la provincia de Catania que respondieran a preguntas y a un cuestionario en línea. La muestra que participó en la encuesta estaba formada por 169 profesionales escolares titulares que trabajaban en treinta y cuatro escuelas, primarias o secundarias. Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico, pero intencionado, en forma de “bola de nieve”(Caselli,2005): esto nos permitió comprobar conocimientos y opiniones sobre la educación de los alumnos con sordera y también nos ha dado la oportunidad de sembrar,

entre los profesores de la provincia de Catania, semillas de nuevos conocimientos sobre los métodos para tratar la sordera.

En ausencia de otros déficits, los alumnos con sordera pueden acceder a la información y al currículo en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros oyentes, sin necesidad de modificar/simplificar los contenidos o de aspirar a objetivos mínimos en algunas asignaturas. Las posibles adaptaciones curriculares dependerán del nivel de competencia lingüística del alumno y de la presencia de dificultades debidas a otras deficiencias.

Por ello, hemos elaborado una propuesta de plan de inclusión basado en el modelo educativo oralista que implica a la familia y a toda la comunidad educativa.

Para apoyar y desarrollar la comunicación oral en los alumnos con sordera, es necesario que los profesores conozcan y apliquen recursos y medidas organizativas, metodológicas y tecnológicas que favorezcan la accesibilidad a la información, la comunicación y el conocimiento para alumnado con sorderas. Sin embargo, a pesar de que las nuevas generaciones se benefician de los avances tecnológicos y audioprotésicos, no hay que olvidar que siguen siendo personas con pérdida de audición y con dificultades para recibir determinada información. Por lo tanto, todos los involucrados en el proceso de formación y educación han de incorporar en su acción pedagógica actitudes que cuenten con valores y principios de calidad y equidad, para ofrecer a los estudiantes con sordera una educación en igualdad de condiciones para avanzar en el currículum ordinario. Es preciso fomentar la sensibilización hacia las personas con discapacidad auditiva entre todo el personal de los centros educativos, que deben recibir pautas básicas de actuación en relación con ellas. Seguramente la comunicación oral entre educandos y entre alumnos y docentes es uno de los componentes fundamentales del proceso de inclusión. Por lo tanto, es crucial potenciar el trabajo entre todos los agentes educativos, sensibilizar y asesorar a toda la comunidad educativa, informar y formar la comunidad escolar toda sobre la sordera.

El niño con sordera puede y debe aprender su propia lengua nacional, no “idiomi segnici locali” (Gitti, 2018) y el desarrollo de la lengua oral debe ser adecuada para la su edad y sus destrezas cognitivas, partiendo del refuerzo de las habilidades fonológicas, morfológicas, semánticas y pragmáticas:

Las investigaciones más recientes confirman que solo el dominio de la fonética y la fonología permiten el acceso a lo que no es sino su representación escrita: las letras. Solo el dominio de la comunicación oral posibilita la comprensión lectora y su consiguiente aprendizaje autónomo. A partir de él, cada persona puede construir su personalidad de forma independiente, integrarse socialmente sin necesidad de intermediaciones que limitan su autonomía y su intimidad, y aportar a la sociedad sus convicciones, su trabajo y su riqueza. (López-Torrijo, 2021, p. 14)

ACLARACIONES EN LA ELECCIÓN DE ALGUNOS TÉRMINOS

Los términos lengua y lenguaje son alotrópicos, es decir, palabras que tienen la misma etimología, pero diferentes matices estilísticos o significados. Los alotropos no siempre tienen equivalentes en otros idiomas (anisomorfismo) y esto ha generado y genera confusión en la traducción al italiano de la expresión inglesa “sign language”.

El lenguaje es la capacidad de representar imágenes con un sistema de signos analógicos convencionales; la lengua, en cambio, es la capacidad de representar el *verbum*, los conceptos a través de signos digitales convencionales. Las imágenes y los conceptos no son equivalentes, por lo que pueden ser considerados como lenguas los “sistemi di comunicazione verbale che le diverse comunità umane, gruppi e sottogruppi d’individui, usano per trasmettersi e scambiarsi informazioni”(Romano y Miletto, 2010, p. 17).

El lenguaje se define como la capacidad de comunicarse por medio de signos voluntarios, organizados por reglas o códigos precisos, que pueden ser verbales y no verbales. La lengua, por otra parte, se define exclusivamente como un código de signos verbales (palabras) que relacionan un significante con su propio significado, lo cual tiene lugar en formas históricas específicas (Franzi y Damele, 2001).

Seamans (1998), refiriéndose a “sign language”, afirma que se traduce en “lengua” sólo como resultado de una adaptación del término “lengua” a una forma de comunicación no verbal y que el sustantivo “lengua” está de hecho sólo relacionado con las formas de comunión verbal.

Por lo tanto, aunque respetemos la elección de los autores que utilizan los términos “lengua” y “lenguaje” indistintamente o con diferente acepción, nosotros utilizamos el término “lengua” únicamente para referirnos a la comunicación oral.

En este trabajo hemos optado por utilizar la expresión “persona/estudiante/alumno con discapacidad” en lugar de “persona/estudiante/alumno disabile/sordo” para subrayar

que la discapacidad es sólo una de las posibles características de una persona, una de las muchas manifestaciones de la complejidad humana.

Los documentos y las fuentes internacionales se leyeron y analizaron en el idioma original y, por lo tanto, la mayoría de las referencias se citaron en italiano, inglés y español.

No queríamos utilizar la lengua de manera discriminatoria contra la identidad de género, así que cuando nos referimos a los alumnos y a las alumnas, niñas y niños en su conjunto utilizamos el género masculino como una forma neutral inclusiva, según el uso de la lengua italiana, sólo para hacer más eficiente la lectura.

El término “sordo” se escribe con mayúsculas cuando lo utilizan los Autores que se refieren a personas que culturalmente identifican como personas con sorderas que abrazan los valores de la llamada “Comunidad Sorda”.

Para nosotros no hay sordos con “s” mayúscula o minúsculas, sino personas con sordera, personas con los mismos derechos y deberes que cualquier otro ciudadano con o sin discapacidad.

PRIMERA PARTE

Marco teórico, conceptual y normativo

CAPÍTULO I

Educación Inclusiva

1.1. De la culpa a la riqueza, del rechazo a la inclusión

Un trozo de madera encendido y separado de los demás se apaga inmediatamente.
(Proverbio chino)

Quando Einstein, alla domanda del passaporto, risponde “razza umana”, non ignora le differenze, le omette in un orizzonte più ampio, che le include e le supera. È questo il paesaggio che si deve aprire: sia a chi fa della differenza una discriminazione, sia a chi, per evitare una discriminazione, nega la differenza.
(Pontiggia, G.)

Questi bambini nascono due volte. Devono imparare a muoversi in un mondo che la prima nascita ha reso più difficile. La seconda dipende da voi, da quello che saprete dare. Sono nati due volte e il percorso sarà più tormentato. Ma alla fine anche per voi sarà una rinascita.
(Pontiggia, G.)

A lo largo de la historia de la humanidad las personas con discapacidad, por ser consideradas incapaces e inútiles para la comunidad, han sido segregadas, marginadas o aniquiladas sin ningún tipo de restricción y sin provocar ningún sentimiento de culpabilidad (López-Torrijo, 2015).

En el mundo griego, el valor épico-educativo de *καλοκάγαθία* (belleza y bondad) despreciaba y, por tanto, generaba un descrédito moral sobre la discapacidad, que era condenada y aborrecida por toda la comunidad: no es de extrañar que en la civilización homérica, el modelo *e contrario* fuera representado por el deforme Tersite (Omero, 2010).

Aunque, a veces, se asociaban con habilidades de otro mundo, como la clarividencia, el pesimismo griego interpretaba la discapacidad como un castigo infligido a los padres por una falta previa, según la correspondencia entre ὕβρις (arrogancia) humana y τίσις (castigo) divina, que estaba vinculada al principio arcaico de φθόνος τῶν θεῶν (la envidia de los dioses): debido a esta creencia, la sociedad rechazó a estas desafortunadas criaturas de manera inapelable.

En Esparta, donde se aplicaban los principios eugenésicos, se practicaba el abandono de los niños deformes: el historiador Plutarco (1998, 16,2) relata las exposiciones en los *Apothétai*, barrancos del monte Taigeto decretados por el código atribuido al legendario νομοθέτης Licurgo, para niños enfermos y deformes, cuyas vidas

se consideraban inútiles para ellos mismos y para el estado.

El uso también testificó en la *Política* de Aristóteles: “En cuanto a la exhibición y la crianza de los jóvenes nacidos, que sea la ley no criar a ningún niño deforme” (Aristotele, 1955, VII, 16, 1335b).

Incluso Platón (2005) consideró que era un acto irresponsable ofrecer oportunidades de vida a un niño destinado a permanecer privado de las alegrías de la vida y Aristóteles, criticando la elección de criar niños con discapacidades, describió a las personas con sordera como *κοφός*, es decir, vacíos, idiotas, porque no pueden hablar y por lo tanto no se distinguen de los animales. El Stagirita, además, en *De sensu* afirma que en relación con las necesidades indispensables, lo mejor es la vista, pero en relación con la inteligencia, accidentalmente, el oído. Afirma también que la audición contribuye en gran medida a la inteligencia, porque el habla es la causa de la educación, en la medida en que se oye, y no por sí misma, sino por accidente - de hecho está compuesta de palabras y cada palabra es un símbolo. Por lo tanto, de los hombres privados desde el nacimiento de cualquiera de los dos sentidos, los ciegos son más inteligentes que los sordomudos (Aristotele, 2008, 437a).

En Roma, los niños con discapacidades, consideradas un signo tangible de la desgracia generada por la violación de la *pax deorum*, sufrían un tratamiento similar al de los griegos. Séneca, que en *De Ira*, incluso, ve en la supresión de los “deformados” un principio de higiene, considera una racionalidad indispensable separar los seres “inútiles” de los “sanos” para proteger la salud del Estado: “Rabidos effligimus canes et trucem atque inmansuetum bovem occidimus et morbidis pecoribus, ne gregem pollutant, ferrum demittimus; portentosos fetus extinguimus, liberos quoque, si debiles monstrosique editi sunt, mergimus; nec ira sed ratio est a sanis inutilia secernere” (2006, I, 15c)³.

También de la obra de Cicerone *De legibus* está claro que entre los Romanos la eliminación física de las personas con discapacidades se consideraba natural. De hecho, hay una referencia a la cuarta ley de las Tablas XII, que data del siglo V a.C., que preveía la eliminación de los niños con discapacidades graves (1973).

Excepcionalmente, en el siglo I d.C., mientras que en Marziale (2000) hay discriminación y visión de la discapacidad en clave satírico-paródica, en la *Naturalis Historia* de Plinio el Vecchio (1985) encontramos un *unicum* pedagógico: la elección de

³ Traducción propia: Suprimir a los perros rabiosos, matar al buey sombreado e indómito, e incluso matar al animal enfermo para que no infecte al rebaño; eliminar a los monstruosos recién nacidos; incluso los niños, si nacen débiles y deformes, los ahogamos.

un aristócrata de confiar la educación de Quinto Pedio, su hijo con sordera, a un maestro pintor.

El advenimiento del Cristianismo afirmó el valor de la vida y su respeto como un don de Dios: hay numerosos pasajes en los Evangelios que narran los encuentros de Jesús con personas discapacitadas a las que incluso confiere un valor positivo, transformando el punto débil despreciado en un elemento de fuerza (Vangeli e Atti degli Apostoli, 2005).

De hecho, según la perspectiva revolucionaria cristiana, “la piedra que los constructores rechazaron se ha convertido en una piedra angular” como se lee en Mateo. Capítulo 21, versos 42-43, es decir, en lo que comúnmente se considera residuo hay, en cambio, una cualidad que debe ser explorada, recuperada y puesta a disposición del progreso y el desarrollo humanos.

Incluso la discapacidad, por lo tanto, es vista como una oportunidad, un lugar privilegiado para Dios que también manifiesta su poder y amor en ella.

Sin embargo, hasta la Edad Media, el origen de la discapacidad se atribuía generalmente al pecado y a la conducta depravada: las malformaciones, los trastornos del comportamiento y los trastornos mentales se consideraban malignos y no se atribuían a situaciones naturales, sino a responsabilidades morales o a la presencia del diablo.

Por lo tanto, durante la Edad Media, en la línea de esta concepción, las personas con discapacidad eran confinadas, mantenidas ocultas, alejadas del ridículo público, mientras que la experiencia de la discapacidad se vivía como una trágica vergüenza: una condición existencial de marginalidad y rechazo que increíblemente ha persistido hasta los tiempos modernos (Schianchi, 2012; Vigarello, 1996).

Con el advenimiento del “Siglo de las Luces”, el interés cultural y científico se dirigió hacia la discapacidad, ya no vista como una realidad a ocultar, sino como un objeto de estudio, reflexión y experimentación (Canevaro y Goussot, 2000).

En 1798, durante este clima de investigación, se encontró un niño en los bosques de Aveyron. El erudito Itard educó a ese joven “salvaje” basándose en teorías y métodos que, partiendo de las necesidades del niño, iban más allá del enfoque exclusivamente médico, anticipándose a lo que ocurre hoy en día en las clases inclusivas y reivindicando, incluso entonces, el derecho a la educación de los más desfavorecidos. Su hipótesis ganadora fue reconocer la necesidad de comenzar la recuperación del niño en una etapa temprana, creyendo que cuanto antes se abordara el daño, mayor sería la posibilidad de que la persona superara las dificultades:

Esta preocupación por los más excluidos, este reconocimiento del derecho a una educación para ellos, esta demanda de que el estado asuma su responsabilidad equitativa en el plano educativo, fundamenta los principios de una educación inclusiva de forma especialmente valiosa e innovadora en un contexto tan opuesto como el del siglo XVIII, y adelanta las reivindicaciones que la Unesco sigue repitiendo tres siglos después. (López-Torrijo, López García y García-García, 2016, p.512)

A partir del siglo XIX se generalizaron los *dépôts de mendicité*, las primeras instituciones que se ocupaban de las personas con discapacidades. Estas organizaciones, aunque ofrecían atención médico-religiosa, segregaban a sus descontentos huéspedes en “jaulas doradas” situadas en las afueras de las ciudades. Se prestó más atención a la acción educativa cuando se añadió el aspecto médico-rehabilitador al interés por el psicológico y pedagógico: “En definitiva, se creó un subsistema educativo, específico, protector y adaptado a las condiciones de los alumnos, pero paralelo y al mismo nivel que el sistema ordinario propuesto para las escuelas ordinarias” (López-Torrijo, 2012, p.3).

Hasta la Segunda Guerra Mundial la explicación de la discapacidad como un “error de la naturaleza” se repitió casi cíclicamente: la macabra operación de la eutanasia, las vergonzosas leyes raciales y el inmenso exterminio de miles de personas con discapacidades perpetrado por los nazis-fascistas en los campos de concentración son horribles testimonios de ello (Canevaro y Goussot, 2000):

Negli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento la matrice ideologico-politica del razzismo è ancora evidente nel tentativo di eliminare le diversità dell’umanità tutta. In quegli anni infatti venivano, senza molta diversificazione, segregate in manicomi persone con disabilità, malati mentali, bambini enuretici o individui omosessuali. In questi luoghi si ripetevano le peggiori crudeltà già perpetrate dal regime nazista I manicomi e gli istituti erano meri contenitori di umanità rifiutata dalla società. (Tarditi, 2007, p. 63)

Entre finales del decenio de 1960 y principios del de 1970, se produjo un aumento significativo del compromiso de las asociaciones de padres que luchaban por asegurar que sus hijos con necesidades educativas especiales tuvieran garantizado el derecho a una educación de calidad en las escuelas ordinarias.

Gracias a la difusión del “principio de normalización” de Nirje, que en su manifiesto-poema subrayaba el vínculo entre la normalidad, la autonomía y la posibilidad de planificar el propio futuro (1969), y tras la reelaboración de este principio por Wolfensberger (1972), se difundió un nuevo clima cultural en el que la normalización significaba ser como todos y con todos. En consecuencia, se desencadenó un proceso de desinstitucionalización, que también involucró a Italia, donde:

si vollero reinserire nel circuito sociale le persone disabili, assieme a tutte le altre categorie di persone emarginate negli istituti speciali, quali gli orfani e i malati di mente. Si fece approvare la prima legge generale per l'inserimento lavorativo obbligatorio delle persone disabili, la n. 482 del 1968. (Nocera, 2001, p. 31)

En 1978, año de la publicación en Italia de la revolucionaria Legge 180 del 13 de mayo, la Legge Basaglia, que decretó el cierre de las instituciones psiquiátricas y reconoció el derecho de los enfermos a una calidad de vida adecuada, la propuesta de integración educativa fue legitimada por el Informe Warnock que introdujo el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y subrayó que los objetivos de la educación deberían ser los mismos para todos, independientemente de las capacidades o discapacidades de los alumnos. El documento recomendaba el cierre de las escuelas especiales, oponiéndose a cualquier forma de marginación o discriminación; consideraba a la persona con necesidades especiales *sic et simpliciter* una persona a la que se le deberían ofrecer servicios para permitirle desarrollar todo su potencial en la sociedad civil; por último, abogaba, de forma pionera, por una preparación adecuada de los profesores en el ámbito de la discapacidad (Warnock, 1978).

A raíz de la Conferencia Europea celebrada en Roma en 1978, el informe de Skov Jorgensen, sobre el análisis de los diversos sistemas de educación especial para personas con discapacidades, dio a conocer la elección italiana de una escuela ordinaria para todos (CEE, 1980).

La elaboración de esa propuesta, que fue aceptada gradualmente por otros países europeos, produjo un cambio conceptual que llevó lentamente a abandonar el término “integración” y a preferir el término “inclusión”.

Por lo tanto, desde mediados de los años noventa, se ha establecido la idea de que no sólo los alumnos con discapacidad deben adaptarse a los comportamientos y espacios que experimentan sus compañeros no discapacitados, sino que éstos pueden y deben comprometerse a cambiar su perspectiva, compartiendo procesos y contextos que se renueven no sólo estructuralmente, sino también y sobre todo culturalmente.

1.2. Educación, “diversas capacidades” y “diversidad funcional”: para una plena valorización del ser humano

Homo sum, humani nihil a me alienum puto⁴.
(Terenzio)

Una volta un dromedario, incontrando un cammello,
gli disse: «Ti compiango, carissimo fratello:
saresti un dromedario magnifico anche tu
se solo non avessi quella brutta gobba in più».
Il cammello gli rispose: «Mi hai rubato la parola.
È una sfortuna per te avere una gobba sola.
Ti manca poco ad essere un cammello perfetto:
con te la natura ha sbagliato per difetto».
La bizzarra querela durò tutto un mattino.
In un canto ad ascoltare stava un vecchio beduino
E tra sé intanto pensava: «Poveretti tutti e due
Ognuno trova belle soltanto le gobbe sue».
Così spesso ragiona al mondo tanta gente
Che trova sbagliato ciò che è solo differente.
(Rodari, G.)

Se trata de una época histórica, la que vivimos hoy en día, caracterizada por un lado por la globalización étnica, económica, tecnológica y consumista y por otro por el paradójico riesgo de cierre y exclusión.

El neoliberalismo y el individualismo desenfrenado de nuestra moderna “sociedad líquida” (Bauman, 2011), en la que pocos son realmente “compañeros” del otro, pocos, es decir, son partícipes del mismo pan, comparten *cum panis* incluso la existencia con todo lo que ello conlleva; una sociedad en la que muchos son más bien antagonistas y en la que prevalecen la apariencia, el prejuicio, la sospecha y la desconfianza. El hombre de hoy parece cada vez más perdido en “società dell’esteriore, della superficie, della bellezza truccata, del teatro, in cui non si sa più chi è un uomo e che cosa significhi umanesimo” (Andreoli, 2018, p. 138).

El subjetivismo ha socavado los fundamentos de la vida común haciéndonos frágiles, sin puntos de referencia y a merced de los conflictos. Vivimos en una sociedad altamente competitiva, una sociedad que tiende a excluir a los más débiles, que convierte todo en mercancía, incluso al ser humano, que invierte no por el Bien común, sino por el interés de unos pocos, donde el beneficio es más importante que la persona.

⁴ Traducción propia: Soy hombre, nada de lo humano me es ajeno.

Y en este mundo nuestro que parecía invencible y que hoy más que nunca se revela inexorablemente vulnerable, cuando la filósofa estadounidense Martha Nussbaum habla de una “crisis silenciosa” (2010) no se refiere a la decadencia económica, sino a una mucho más grave en la educación, una crisis que está haciendo que los valores y las actitudes capaces de mantener la justicia y el respeto por los demás vivos se desvanezcan silenciosamente, casi en la indiferencia: sigue habiendo un proceso de marginación y exclusión que persiste, incluso hoy en día, en negar a los más débiles los derechos que les corresponden, como hombres y mujeres, como personas.

Pero la persona, no sólo tiene valor por sí misma, según la etimología latina de la palabra *per se unum*, sino también porque nos hace redescubrir el valor de la proximidad, del encuentro y el diálogo con el otro, como nos ayudan a entender los términos griegos de *πρόσωπον* (cara, persona) con el preposición *προς* (hacia) que expresa la tendencia hacia lo otro, lo “próximo”, con el diferente de nosotros mismos (Moliterni, 2017).

En un escenario tan poco tranquilizador, es necesario comprometerse para que la educación sea un excelente antídoto para neutralizar las consecuencias nocivas de una *καλοκαγαθία* moderna y oligárquica; para que pueda detener la propagación de las disputas, las desigualdades sociales y culturales y desarrollar las conciencias, las relaciones humanas y la paz, como leemos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948):

Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace. (art. 26, 2)

Paulo Freire (2002) sostuvo que la educación no cambia el mundo, pero ciertamente puede cambiar a las personas que se dedican a cambiar el mundo, pero la “educación, o es inclusiva, o no es educación. La sociedad, o es inclusiva, o no es humana” (López-Torrijo, 2014, p. 225). Es un pluralismo que no engloba al otro, sino que fomenta el respeto y la tolerancia mutua, impulsa el progreso y crea una base sólida para los intercambios sociales y el enriquecimiento mutuo (Nota, Ginevra y Soresi, 2015; Pannikar, 2009).

En una sociedad inclusiva, lo que puede contrarrestar la homologación y el aplanamiento, esa uniformidad árida y superficial de gustos, pensamientos y acciones que degradan la vida cotidiana, es la diferencia no ostentada sino valorada que, aportando

nueva y original sangre vital, nutre a los hombres redimiéndolos mejor en beneficio no sólo de la comunidad educativa, sino de toda la ciudadanía (Echeita, 2008; López-Torrijo y Carbonell Peris, 2005; UNESCO, 2009a, 2015; Vega Fuente y López-Torrijo, 2011).

Reconocer e incluir las diferencias:

desemboca en una cultura de la diversidad que impregna a toda la sociedad de los valores implícitos en las diferencias individuales, que todos cultivamos: la aceptación del otro, el respeto, el disfrute de las diferencias, la complementariedad de nuestras individualidades y la solidaridad. (López-Torrijo, 2009b, p. 16)

La diferencia no es un concepto negativo, no es la propiedad disímil de una de varias partes, sino que es una característica de la relación entre las partes, en la que una diversidad no anula a la otra, sino que coexiste con ella respetándola: es la forma en que se expresa la realidad porque la vida de cada hombre está en continua evolución y diferenciación, y en este proceso vital cada evento difiere de forma distinta y única (Deleuze, 1997).

Ci chiamano diversi. A volte speciali e altre per l'imbarazzo non abbiamo nome. Siamo invisibili o meglio, per molti dovremmo essere tali. Eppure siamo noi e per pochi giusti siamo e basta. C'è chi non corre, chi guarda il mare nel rumore delle onde. Chi sa ascoltare il silenzio nel caos, chi sente l'abbraccio del mondo dal semplice tocco del vento. Chi sorride ancora di poco e chi lavora sodo per poter sorridere di nuovo, c'è chi vuole rispetto e non pietà e chi vuole contribuire con merito, avere uno scopo e non sopravvivere È il mondo a essere diverso, fatto tale per essere speciale. Perché speciale non voglia mai significare peggiore. (Damascelli, 2014, p. 9)

Ver la diferencia como una singularidad positiva permite, por lo tanto, ver la diversidad como una condición de la vida misma y de la caleidoscópica realidad humana.

Siguiendo la línea de lo que Gardner dijo sobre las formas de inteligencia que estudió (1994) - es decir, que no hay dos mentes iguales y que la misma inteligencia varía a lo largo de la vida, moldeada por los contextos en los que se encuentra - Canevaro e Ianes escriben:

Si potrebbe dire che proprio riconoscendo ed enfatizzando le differenze, tutte le varie differenze, si modifica l'immagine della norma. La normalità diventa pluralità di differenze, non uniformità fissa, definita attraverso standard. ... La normalità si frammenta in una pluralità di modi di agire, di pensare, di "funzionare", di raggiungere obiettivi. (2003, p. 6)

No basta con tolerar, necesitamos una sociedad que sea inclusiva, que integre todas las infinitas variedades del ser humano y, para que la sociedad sea tal, necesitamos ampliar sus horizontes, asegurar una cultura de integración, difundiendo los principios de

una sociedad verdaderamente democrática donde se garantice la participación de todos y el intercambio de experiencias y esperanzas.

El reto que plantea la inclusión implica afirmar y salvaguardar la diferencia y, en particular, la discapacidad, que es una de las posibles variantes de la condición humana.

Pero no se trata sólo de “hacer sitio” a las discapacidades, en nombre de una bondad deletérea, sino de hacer de ellas el centro de la acción educativa para crear procesos de aprendizaje, crecimiento y maduración precisamente a través de las múltiples variedades de culturas, capacidades y sensibilidades que atraviesan el contexto escolar y la sociedad en su conjunto.

Incluir la diversidad, y por lo tanto también las diversas formas de discapacidad, no significa actuar impulsado por el paternalismo teñido de rasgos de solidaridad, sino actuar de acuerdo con un “deber de justicia” (Vega Fuente, 2010) que nos recuerda “riconoscere la diversità non è razzismo. È un dovere che abbiamo tutti. Il razzismo però deduce dalla diversità degli uomini la diversità dei diritti. Noi invece pensiamo che i diritti siano gli stessi per tutti gli uomini” (Pontiggia, 2000, pp. 151- 152).

Sin embargo, la noción de inclusión reconoce ese peligro de exclusión que debe evitarse enérgicamente y, al mismo tiempo, afirma la necesidad de involucrar a todos en la creación de una comunidad educativa hospitalaria en la que se promuevan no sólo transformaciones de los planes de estudio y de organización de las escuelas, sino sobre todo de las creencias, las actitudes personales y la sensibilidad hacia las múltiples declinaciones del ser humano (Dovigo, 2007).

La educación es una condición *sine qua non* para que la humanidad se realice plenamente, en todos sus diferentes matices, pero es ante todo un derecho fundamental que persigue la misión de construir la paz, erradicar la pobreza, promover el desarrollo sostenible y facilitar el diálogo intercultural (UNESCO, 2015). El objetivo de la educación es asegurar:

the idea of the unity of the human species to efface the fact of its diversity, or the idea of its diversity to efface the idea of its unity. ... Understanding what is human means understanding our unity in diversity, our diversity in unity.... Education should illustrate this unity-diversity principle in all spheres. (Morin, 2001, p. 45)

Sin embargo, todos los proyectos, convenciones y leyes son insuficientes si faltan recursos humanos que permitan a las personas con discapacidad desarrollar su autonomía personal y social, si falta un entorno de aprendizaje organizado de tal manera que cada estudiante se sienta reconocido, apoyado y valorado en un “entorno integrador” que

involucre a los maestros, los estudiantes y la sociedad en su conjunto en la definición de las normas de inclusión (Berlini y Canevaro, 1996; Bubbico, Tognola y Zanelli, 1986).

Lo que se necesita, por lo tanto, es un compromiso vigoroso y continuo para “superar la banalidad de la exclusión” (Vega Fuente y López-Torrijo, 2009), con la conciencia de que las discapacidades son más ambientales y sociales que individuales, ya que pueden ser más relevantes en un contexto, menos evidentes o incluso desaparecer en otra situación (Canevaro, 2006).

“La escuela para todos es también la escuela de todos. No es una escuela que integra, a los diferentes, sino una escuela que asume que todos los alumnos son diferentes como individuos” (Vega Fuente, 2010, p. 70). Todo ser humano, con su singularidad especial, debe ser acogido e involucrado no sólo porque con su singularidad se convierte en una oportunidad de enriquecimiento extraordinario para los demás, sino porque es principalmente una persona y un ciudadano por derecho:

È bene sottolineare, a questo proposito, che unicità non significa individualismo e isolamento: al contrario ogni esperienza, anche nella scuola, è possibile e si realizza solo a contatto con gli altri, ed è solo in questo sé plurale, in cui l'alterità è importante quanto l'identità, che ognuno può trovare la sua voce personale. (Dovigo, Favella, Pietrocarlo, Rocco y Zappella, 2016, p. 4)

De acuerdo con lo expresado en las Declaraciones Internacionales de la UNESCO de Jomtiem (1990), Salamanca (1994), Dakar (2000) y Mascate (2014) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el primer gran tratado de derechos humanos del nuevo milenio (ONU, 2006), es un documento fundamental que:

Recognizing the valued existing and potential contributions made by persons with disabilities to the overall well-being and diversity of their communities, and that the promotion of the full enjoyment by persons with disabilities of their human rights and fundamental freedoms and of full participation by persons with disabilities will result in their enhanced sense of belonging and in significant advances in the human, social and economic development of society and the eradication of poverty. (Preamble, 13)

Promueve una nueva cultura relacionada con las personas con discapacidades y sus familias, prestando más atención a su contexto de vida, pero advierte que “persons with disabilities continue to face barriers in their participation as equal members of society and violations of their human rights in all parts of the world” (Preamble, 11).

En lo que respecta a la educación, el artículo 24, establece que:

1. States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to:
 - a. The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity;
 - b. The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential ... (art. 24,1)

Los Estados Partes se comprometen además a ello:

- a. Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;
- b. Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;
- c. Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided;
- d. Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education;
- e. Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion. (art. 24, 2)

Si bien la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 1975) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1976) hacen hincapié en la necesidad de adoptar medidas apropiadas para garantizar los derechos de las personas física y psicológicamente desfavorecidas, el Programa de Acción Mundial para los Impedidos (ONU, 1982) establece que para que las personas con discapacidad participen plena y adecuadamente en la vida social y política, deben vivir en entornos “normales”.

Durante la Conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994), delegados de 92 Naciones y 25 Organizaciones Internacionales se comprometieron a la educación de todas las personas “reconociendo la necesidad y la urgencia de proporcionar educación a los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema educativo ordinario”, afirmando en la Declaración de Salamanca que:

those with special educational needs must have access to regular schools which should accommodate them within a child-centred pedagogy capable of meeting these needs, regular schools

with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system. (UNESCO, 1994, art. 2)

De hecho, es a través de la escuela como empiezan a tomar forma esos caminos

hacia la autonomía personal, afectiva y cognitiva, abriendo a los alumnos, y naturalmente también a los discapacitados, la posibilidad de mirar hacia su futuro y verse a sí mismos como protagonistas de sus propias elecciones.

Dado que la experiencia escolar representa para el ser humano una etapa fundamental de crecimiento personal y social, debe poder realizarse plenamente en las aulas ordinarias (ONU, 2015; UNESCO, 2008).

Algunas investigaciones han demostrado que existe una correlación positiva entre las buenas prácticas en el campo de la inclusión escolar y la capacidad de los estudiantes con discapacidades para asumir progresivamente papeles sociales activos (Ianes y Canevaro, 2001); otros han demostrado claramente no sólo que, en condiciones adecuadas para el aprendizaje, los alumnos con discapacidad aprenden más en las escuelas ordinarias que en las escuelas especiales (Canevaro, D'Alonzo, Ianes y Caldin, 2011; Winzer y Mazurek, 2000), sino también que su inclusión produce beneficios generales para todo el sistema educativo ordinario (D'Alessio, 2011a; Fiorin, 2007b).

Para los alumnos con “diversidad funcional”, según el modelo bioético ahora extendido en España para el que las personas con discapacidad no carecen de capacidad, sino que “funcionan de una manera que no es la habitual ... simplemente, pueden hacer lo mismo que cualquiera pero de un modo un tanto diferente, mismas funciones, diverso modo de realizarlas”(Ferreira, 2010, p.58),

el medio ordinario es el más duro, más real, más natural y más rico Ofrecerle la artificialidad o la sobreprotección de un medio específico no hace sino aplazar su participación social hasta un momento, tan demasiado tardío que, en muchas ocasiones, resulta imposible. (López-Torrijo, 2012, p. 7)

Y, ciertamente, para que se lleven a cabo buenas acciones educativas, será necesario que los maestros tengan competencias y habilidades apropiadas para las prácticas inclusivas y que puedan evaluar los procesos de aprendizaje-enseñanza (UNESCO, 2008).

A tal propósito, reitera la Declaración de Incheón, con la que la UNESCO ha concluido el Foro Mundial del mes de mayo de 2015: “We will ensure that teachers and educators are empowered, adequately recruited, well-trained, professionally qualified, motivated and supported within well-resourced, efficient and effectively governed systems” (Preamble, 9).

Por consiguiente, la UNESCO espera que los maestros y educadores se encuentren

entre los más profesionalmente cualificados, motivados y apoyados por los recursos necesarios y adecuados garantizados por sistemas eficientes y eficazmente gobernados. Por lo tanto, la formación de los maestros no debe ni puede ser responsabilidad del individuo:

Se trata más bien de un proceso de mejora de los centros educativos, en el que el desarrollo profesional debe implicar la habilitación para nuevos roles y competencias, siendo la Educación Inclusiva una de la más urgentes, complejas y enriquecedoras. (López-Torrijo y García-García, 2016, p. 273)

Según la Organización Mundial de la Salud/Banco Mundial “La discapacidad forma parte de la condición humana” (OMS, 2011, p. 261) y, además, como afirman enfáticamente García-García y López-Torrijo, “Este es un principio político internacional, no únicamente analítico: todos somos discapacitados” (2016b, p. 221).

Cada uno de nosotros es capaz e incapaz con respecto al otro. La discapacidad es una experiencia universal:

Disability is a state of decreased functioning associated with disease, disorder, injury, or other health conditions, which in the context of one’s environment is experienced as an impairment, activity limitation, or participation restriction. Understanding both the health and the environmental aspects of disability allows for the examination of health interventions that improve functioning as well as interventions to change the environment to improve participation of people with disabilities. (Leonardi, Bickenbach, Ustun, Kostanjsek, Chatterji y MHADIE Consortium, 2006, p. 1120)

La inclusión, y en particular la inclusión de las personas con discapacidades, es una experiencia de intercambio mutuo que, al ofrecernos la oportunidad de reflexionar sobre nuestras muchas limitaciones, nos hace “tomar conciencia también de nuestras propias necesidades” (López-Torrijo, 2012, p. 7), porque “todos tenemos varias discapacidades y, de igual manera, las personas llamadas discapacitadas - por su mera diversidad funcional, o por su categorización social y profesional - también tienen diversas capacidades” (García-García y López-Torrijo, 2016b, p. 221).

La Organización Mundial de la Salud ha elaborado un instrumento de clasificación que analiza y describe la discapacidad como una experiencia humana que todo el mundo puede experimentar (OMS, 2001, 2007). Este instrumento, es decir la CIF, propone un enfoque multidisciplinario y multidimensional de la persona.

Al eliminar la terminología basada en los déficits (*e.g.* discapacidad, minusvalía) o que equipara a la persona con ella, la CIF adopta un vocabulario que pone de relieve los

recursos y las capacidades en lugar de los fracasos y la incapacidad, describe los contextos socioculturales, con el fin de captar lo que causa los límites en ellos, trabaja *con* y *para* la persona, de acuerdo con una perspectiva biopsicosocial que realza su dignidad.

De esta visión social de la discapacidad surgió el concepto de “Calidad de Vida” desarrollado por Schalock y Verdugo, un estado de bienestar personal que “es multidimensional; tiene propiedades éticas - universales - y émicas - ligadas a la cultura; tiene componentes objetivos y subjetivos; y está influenciada por factores personales y ambientales” (2007, p. 22).

Pero, siempre para estos autores, mejorar la calidad de vida:

implica el cambio y renovación en la planificación, la implementación y la evaluación de programas. Guiar y controlar ese proceso requiere entender los cambios que están ocurriendo dentro de los programas de educación y habilitación para personas con discapacidad, así como las estrategias de dirección y gestión requeridas para adaptarse con éxito a los desafíos y oportunidades que provocan estos cambios. (2007, p. 27)

Muntaner afirma que el concepto de “Calidad de Vida” aplicado a la educación “implica una visión que parte del alumno y de sus necesidades para plantear una actuación desde el contexto, con el fin de satisfacer estas necesidades, no de forma compensatoria sino desde una posición integral” (2013, p. 44).

La Pedagogía Especial Italiana, que comparte la necesidad de garantizar a los estudiantes la debida calidad de vida, se basa en el modelo de la CIF y en la “teoría de la capacidad” elaborada por Amartya Sen (1994), según la cual una persona, para lograr su bienestar, debe encontrar contextos que le permitan vivir plenamente y que limiten los déficits funcionales o estructurales. Por lo tanto, considera la discapacidad no como una condición, sino como una forma de “funcionamiento” de la persona, que no hace hincapié en la patología o las deficiencias, sino en la singularidad y la globalidad.

Este fundamento pedagógico reconoce que el funcionamiento humano surge de la suma de las características personales y estructurales, de los contextos externos y de la capacidad de transformar los recursos en un funcionamiento adecuado para construir el bienestar de cualquier persona, por lo tanto también de la persona con una discapacidad (Ianes, 2005a, 2005b).

A finales de marzo de 2002 se celebró en Madrid una conferencia europea, organizada por la Presidencia española y la Comisión de la Unión Europea, sobre el tema de la no discriminación de las personas con discapacidad y las acciones positivas en su favor. Esta Declaración de Madrid (2002), con el lema: “No discriminación + acción

positiva = inclusión social”, reafirmó que la inclusión social es el resultado no sólo de la no discriminación, sino también de acciones positivas, de estrategias inclusivas que benefician no sólo a las personas con discapacidad, sino a toda la sociedad porque “lo que se realice hoy en nombre de la discapacidad, tendrá un significado para todos en el mundo del mañana”.

La discapacidad es un recurso. Muchas personas con discapacidades son capaces de ofrecer mucho, no sólo en términos de humanidad, autenticidad y calidez humana, sino también en términos de eficiencia productiva y competencia profesional.

La escuela tiene una gran responsabilidad en la valorización de este recurso y el grupo de clase, lugar de relaciones que ciertamente se ve desafiado por la presencia de un alumno con discapacidad, es el contexto privilegiado para una intervención educativa y didáctica destinada a aprender y enseñar el maravilloso y difícil arte de vivir no para ser normal, sino sólo ser uno mismo (Pontiggia, 2000).

En una perspectiva coevolutiva, el encuentro entre la identidad y la alteridad crea relaciones antagónicas pero complementarias que requieren, por un lado, la voluntad de reconocer los propios talentos y, por otro, la voluntad de identificar y admitir las propias debilidades, ayudando a construir un “pensiero umilmente forte consapevole dei propri limiti e della propria parzialità” (Sannipoli, 2015, p. 153). El diálogo con los profesores, la comparación entre los alumnos, el descubrimiento de sus múltiples y diferentes motivaciones, son herramientas útiles para comprender las razones que subyacen a los procesos de inclusión o exclusión.

La escuela tiene la tarea de promover la cultura de la diversidad, en el sentido etimológico del término, es decir, debe *colere*, cultivar y hacer fructificar ese capital humano que no debe perderse, sino valorarse para que nadie quede atrás y para que la humanidad pueda realizarse plenamente, entendida como la cualidad moral que hace al hombre digno de ser llamado así, portador a la vez de sensibilidad, racionalidad y competencia.

1.3. La educación inclusiva y la escuela inclusiva: definiciones, principios y características

Chaque élève joue de son instrument, ce n'est pas la peine d'aller contre. Le délicat, c'est de bien connaître nos musiciens et de trouver l'harmonie. Une bonne classe, ce n'est pas un régiment qui marche au pas, c'est un orchestre qui travaille la même symphonie. Et si vous avez hérité du petit triangle qui ne sait faire que ting ting, ou de la guimbarde qui ne fait que bloïng, bloïng, le tout est qu'ils le fassent au bon moment, le mieux possible, qu'ils deviennent un excellent triangle, une irréprochable guimbarde, et qu'ils soient fiers de la qualité que leur contribution confère à l'ensemble. Comme le goût de l'harmonie les fait tous progresser, le petit triangle finira lui aussi par connaître la musique, peut-être pas aussi brillamment que le premier violon, mais il connaîtra la même musique. (Pennac, D.)

Cuando se discuten cuestiones relacionadas con la integración y la inclusión, es necesario aclarar el significado de estos términos porque la misma terminología, traducida al idioma de otro país, puede tener un significado diferente según las políticas educativas y el uso de la palabra en cada país: y parece que en Europa a veces hay confusión y falta de comprensión sobre el significado exacto de estos términos (D'Alessio, Donnelly y Watkins 2010).

De hecho, hoy en día el término inclusión a nivel internacional es el más extendido y utilizado, aunque, en nuestra opinión, la palabra “integración” tiene un significado más significativo, ya que deriva de la palabra latina *integrare* que significa hacer completo, pleno, perfeccionar lo que está incompleto o es insuficiente para un propósito determinado, añadiendo lo que es necesario o sirve para mejorar, en el sentido de que cada alumno completa la clase, que sin él sería imperfecta, incompleta. Por ello, el término *integración* se utiliza en sentido muy positivo y está inseparablemente unido al de *inclusión*, en la línea de lo que dice De Anna:

La parola integrazione, a mio avviso, non è in contrapposizione alla parola inclusione. Questa concezione resta ancora valida, ma è talvolta legata più agli individui, mentre la concezione inclusiva consente di aprirsi ad una visione più ampia di pensare i bisogni educativi speciali e si lega di più ai contesti, agli ambienti, alla collettività, alla comunità sociale. (2012, p. 51)

Sostenemos que tanto la integración como la inclusión deben situarse en el centro del proceso educativo, de acuerdo con las consideraciones de Lucia De Anna, que también ha escrito:

La transizione dall'integrazione all'inclusione è vista dalla maggior parte dei nostri colleghi europei, nel migliore dei casi, come un successivo più ampio e coinvolgente passo. Purtroppo in questo contesto, l'espressione integrazione è talvolta vista in modo negativo, in modo riduttivo, cioè come assimilazione nella normalità. Credo invece che queste azioni siano diverse e che l'uno non escluda l'altro. ... Non può esserci inclusione senza integrazione. (2010b, p. 77)

Los estudios realizados sobre la educación inclusiva muestran el floreciente interés de la comunidad científica por este tema, de hecho, hay muchas definiciones que se dan al fenómeno (Ainscow, 2001, 2005; Canevaro, 2013; D'Alessio, 2011a; Dyson, 2001; Echeita, 2006, 2008, Escudero y Martínez, 2011). En todos los casos, el término inclusión parece estar íntimamente ligado a las necesidades educativas especiales (Blanco, 2006) porque, por supuesto, hablar de Educación Inclusiva también significa ocuparse de los alumnos más vulnerables y, por lo tanto, también de los alumnos con discapacidades, lo que presupone la asunción de una "responsabilidad moral" hacia los más indefensos (Echeita y Ainscow, 2011).

No obstante, hay que recordar que la educación inclusiva no sólo se refiere a los alumnos con discapacidades y/o necesidades educativas especiales en el entorno escolar ordinario, sino que es, sobre todo, un proyecto cultural e institucional que tiene por objeto valorar todas las diferencias (Corbett y Slee, 2000; D'Alessio, 2011a).

La razón por la que la educación inclusiva se relaciona principalmente con los alumnos con discapacidades y/o necesidades educativas especiales es que las deficiencias del sistema educativo se hacen muy evidentes frente a las macrodiferencias como la discapacidad, la diversidad étnica, la desventaja socioeconómica y cultural (Slee y Allan, 2001; D'Alessio, 2011a, 2011b).

La educación inclusiva es un proceso multifacético y variado que se estudia desde diversas perspectivas filosóficas, sociológicas, pedagógicas y psicopedagógicas que a menudo se complementan entre sí. Defiende el derecho básico de todas las personas a ser incluidas en la sociedad a la que pertenecen y a contribuir consciente y responsablemente a la comunidad, promoviendo la participación directa de las personas con discapacidades y sus familias en las decisiones políticas y centrándose en la eliminación de todo tipo de barreras.

La educación inclusiva es un:

...proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar,

por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas Proceso sin fin, en vez de un simple intercambio de estado, que depende de un desarrollo pedagógico y de organización continuo dentro de la educación general. (Ainscow, 2001, p. 146)

... proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad, aprendiendo de esta forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado. (Echeita, 2008, p. 13)

El término “inclusión” identifica, por lo tanto, un proceso que tiene por objeto eliminar las barreras que limitan la participación en la vida escolar y, por lo tanto, social (Ainscow, 2005; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; D’Alessio, 2011); indica una acción continuamente dinámica que fomenta la permeabilidad mutua de la relación entre los alumnos con discapacidad y el contexto, alentando la construcción de vínculos que reconocen la especificidad y la diferencia de la identidad, pero no el acaparamiento asimilacionista. Incluir a los demás significa que los límites de la comunidad están abiertos, significa referirse a un derecho inalienable de la persona (Echeita, 2008).

Incluir significa ser capaz de escuchar y dar voz a las necesidades del alumno porque incluso “an engagement with the views of students can lead to changes in understandings and practices that help to facilitate the development of more inclusive approaches in schools”(Ainscow y Messiou, 2017, p. 1), y porque “students’ voices may become a first step in creating that collaborative, participative culture” (Simón Rueda, Echeita y Sandoval Mena, 2018, p. 4).

La inclusión debe implementarse a partir de una escuela que quiera garantizar una educación de calidad para todos, un aprendizaje debido y centrado en el alumno, que no persiga la homologación ni la estandarización, sino que supere la exclusión de cualquier alumno, incluidos los discapacitados, tal como lo subraya la Carta de Luxemburgo.

El documento afirma, de hecho, los principios, estrategias y propuestas de una escuela basada en la igualdad de oportunidades y el derecho de todos a participar en el proyecto educativo en una escuela común a todos y en todo el sistema educativo. Las escuelas deben garantizar una educación de calidad y ofrecer un acceso igualitario a la educación para todos, a lo largo de toda la vida. Coloca a la persona en el centro de todo el proyecto educativo-didáctico, reconociendo su potencial y necesidades específicas, respetando sus necesidades, intereses y deseos. Funciona, es decir, para que la persona sea autónoma y actúe activamente en las decisiones que afectan a su vida (Helios II, 1996).

El objetivo de la escuela inclusiva es “luchar por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática” (Arnaiz Sánchez, 2003, p. 142).

En la base de la educación inclusiva está el valor de la igualdad, como también lo señalan Asis, Bariffy y Palacios:

Todas las personas poseen -no sólo un valor intrínseco inestimable- sino también que son intrínsecamente iguales en lo que se refiere a su valor, más allá de cualquier deficiencia física, psíquica o sensorial. Esto no equivale a decir que no existan diferencias entre las personas. No debe confundirse la diversidad (diferencia) con desigualdad. La igualdad parte de la diversidad Por ello una sociedad que respeta auténticamente el principio de igualdad es aquella que adopta un criterio inclusivo respecto a las diferencias humanas y las tiene en cuenta de forma positiva. (2007, p. 102)

La educación inclusiva valora la diversidad como un elemento que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, promueve el desarrollo humano (Blanco, 2008). Y también Dussan, enfatizando la riqueza que implica la diversidad en la práctica educativa afirma:

El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales. (2010, p. 77)

Por consiguiente, la educación inclusiva respeta las necesidades y requisitos de todos los alumnos, diseñando y organizando entornos y actividades de aprendizaje de manera que todos puedan desarrollar su potencial.

La escuela que quiera alcanzar un buen nivel de inclusión debe tener en cuenta las diferentes formas de inteligencia mencionadas por Gardner (1994) y, en consecuencia, las diferencias en la forma de aprendizaje que estas formas de inteligencia desencadenan.

La educación de calidad, que tiene en cuenta las necesidades individuales y específicas de los alumnos, sus intereses y características, los prepara para ser autónomos y verdaderos ciudadanos.

Pero es esencial y urgente difundir una “cultura inclusiva” que, como afirman

Booth y Ainscow, es una dimensión que “creates a secure, accepting, collaborating, stimulating community, in which everyone is valued as the foundation for the highest achievements of all. It develops shared inclusive values that are conveyed to all new staff, students, governors, parents/cares” (2002, p. 8). Desarrolla valores inclusivos compartidos que se transmiten a todo el personal nuevo, estudiantes, gobernadores, padres y cuidadores. Sólo así se puede crear una comunidad escolar inclusiva en la que la comunicación y la acogida contribuyan a estimular a los alumnos y a mejorar los diferentes aprendizajes porque, como subrayan algunos indicadores de la fase “Creación de culturas inclusivas” del *Índice de Inclusión*, el manual de autoevaluación de los centros educativos propuesto por Booth y Ainscow:

- Everyone is made to feel welcome.
- Students help each other.
- Staff collaborate with each other.
- Staff and students treat one another with respect.
- There is a partnership between staff and parents/carers.
- Staff and governors work well together.
- All local communities are involved in the school. (2002, p. 39)

También para la UNESCO la educación inclusiva es un proceso que responde a las necesidades de los alumnos mediante la participación en procesos de aprendizaje y mediante actividades que reducen la exclusión:

It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children. Inclusion is concerned with providing appropriate responses to the broad spectrum of learning needs in formal and non-formal educational settings. Rather than being a marginal issue on how some learners can be integrated in mainstream education, inclusive education is an approach that looks into how to transform education systems and other learning environments in order to respond to the diversity of learners. It aims towards enabling teachers and learners both to feel comfortable with diversity and to see it as a challenge and enrichment of the learning environment, rather than a problem. (2005, pp. 13-14)

La escuela de inclusión es una escuela que trabaja para que la diversidad sea reconocida y legitimada, no aislada o absolutizada: no se limita a educar (es decir, a dar conocimientos) y a formar (construir habilidades y competencias), sino que sobre todo pretende *educere*, educar, es decir, hacer emerger valores que conozcan y puedan motivar los comportamientos de los alumnos y orientar sus acciones presentes y futuras.

Una escuela que debe adoptar una “ecología de la equidad” que, con un enfoque holístico, considere necesario tratar también elementos interdependientes como la

demografía, la realidad social y económica, el currículo, la formación de los maestros, la historia y la cultura (Echeita, 2008; Escudero y Martínez, 2011).

Al mismo tiempo, los métodos de enseñanza inclusivos deben tener como objetivo la realización del potencial educativo de cada individuo, las inclinaciones de cada persona, en la conciencia de que la diversidad también plantea la cuestión fundamental de la equidad.

Aristóteles (1988) afirma que lo que es justo es equitativo y Nussbaum explica a este respecto:

Aristotele sostiene che chi tenti di decidere in ogni occasione appellandosi a certi principi generali considerati saldi ed inflessibili è come un architetto che tenti di usare una riga dritta per misurare le complesse curve di una colonna scanalata. Il buon architetto dovrebbe invece prendere le misure con una striscia flessibile di metallo che “si piega alla forma della pietra e non rimane rigida”. La buona deliberazione, come questa riga, si adatta a ciò che trova, dimostrando sensibilità e rispetto per la complessità. (2004, p. 555)

De hecho, la escuela inclusiva es una escuela que sabe ser “flexible”, maleable hacia la diversidad, que propone la regla “maximin” de Rawls (2008), según la cual una distribución equitativa de los bienes sociales, y por lo tanto justa, sólo puede existir si beneficia a los más desfavorecidos. Porque, en palabras de los alumnos de Barbiana “Non c’è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali”(1967, p. 55). Y así es permisible sustituir “la igualdad por la equidad, es decir: el derecho a la igualdad final de oportunidades, que sólo se consigue mediante la compensación de los recursos a lo largo del proceso” (Vega Fuente y López-Torrijo, 2011, p. 141).

Haciendo hincapié en el derecho que subyace a la educación, López-Torrijo, García-García y López García afirman además que la educación inclusiva es:

el cumplimiento efectivo del derecho a una educación completa y de calidad para todo el alumnado. Tal derecho inalienable debe atender de manera sustantiva las diversas necesidades personales - físicas, intelectuales, conductuales - y del contexto - familiares, sociales, económicas, ideológicas, étnicas, culturales. De modo que, debe aportar los recursos personales, organizativos, metodológicos y materiales precisos para atender de forma individualizada dichas necesidades educativas especiales. (2016, p. 509)

Necesitamos una filosofía de inclusión que reivindique una estrecha colaboración e interacción entre la familia, los docentes de aula, los profesores especialistas, los profesores de apoyo, de rehabilitación y otras figuras profesionales a cargo del proyecto de integración. Su compromiso será concretar el derecho a la autonomía y a la independencia personal, para implicar a toda la sociedad, y no sólo al entorno escolar,

ya que los suyos son valores colectivos: “la equidad, el respeto a la diversidad, el honor, la cooperación, la solidaridad, el bienestar y la sostenibilidad” (Vega Fuente, López-Torrijo y Garín Casares, 2013, p. 332).

Ainscow, Dyson, Goldrick y West afirman que:

queremos decir que el que las experiencias y resultados de los estudiantes sean equitativos no depende sólo de las prácticas educativas de sus profesores, ni siquiera de sus escuelas, sino que viene condicionados por un amplio abanico de procesos interactivos que llegan a la escuela desde el exterior. Estos procesos incluyen la demografía de las áreas a las que prestan servicios los centros educativos, las historias y culturas de las poblaciones que escolarizan (o no) a los menores, y las realidades económicas a las que se enfrentan estas poblaciones. (2013, p. 45)

En la sociedad del conocimiento, todos los estudiantes deben poder acceder a formas de aprendizaje adecuadas y actualizadas que los preparen para convertirse en ciudadanos activos y responsables. Pero aún hoy en día subsisten varias barreras que impiden la inclusión completa y real: físicas, materiales, pero sobre todo sociales, culturales y de actitud (Ainscow y César, 2006; Forlin, 2006).

Las prácticas destinadas a apoyar y mejorar la inclusión deben potenciar, tanto los recursos del alumno individual, como los del grupo de clase, mediante herramientas multimedia, textos enriquecidos y modificados, didáctica metacognitiva y constructivista, aprendizaje dialógico, cooperativo y de apoyo (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Arnaiz Sánchez, 2003; EADSNE, 2011; Echeita y Ainscow, 2011; Opertti y Brady, 2011; Vega Fuente, López-Torrijo y Garín Casares, 2013).

Esta tarea no es fácil de llevar a cabo porque las escuelas de hoy, aunque están llamadas a ocuparse del compromiso del pluralismo educativo, no siempre son capaces de satisfacer las necesidades de los individuos debido a la limitación o ausencia de recursos humanos y materiales.

De hecho, los sistemas educativos están sometidos a una doble y contradictoria exigencia: por un lado tienen que proporcionar una educación común a todos los alumnos, y por otro tienen que reconocer sus necesidades individuales de aprendizaje y satisfacerlas adecuadamente (López, Echeíta y Martín, 2010; Muntaner, 2013).

La urgencia del encuentro entre la educación común y la necesidad educativa individual es captada por Birch (1974) quien define la integración como la combinación de la educación ordinaria y la educación especial para ofrecer a los alumnos los servicios educativos necesarios para sus necesidades individuales.

Dyson (2001) habla del carácter paradójico y dilemático del proceso de inclusión

educativa y Echeita (2013) afirma:

aspiramos a ofrecer al mismo tiempo una educación común para todos, pero también bien adaptada y personalizada a las diferentes necesidades y características de cada aprendiz. Esto lo queremos hacer en el marco de espacios y contextos comunes, pero sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares que algunos puedan necesitar. (p. 109)

Echeita *et al.*, al analizar el contexto español, proporcionan un marco bien aplicable a la realidad escolar italiana, afirmando que la Educación Inclusiva es:

un dilema sin solución ...: de un lado, defender una escolarización inclusiva como práctica deseable y como principio inalienable para la dignidad de aquellos, además de ser un derecho reconocido y, por otro, sufrir las consecuencias cotidianas de una escolarización inadecuada, a cuenta de un proceso complejo y dilemático por la intrínseca dificultad de la tarea en interacción con las barreras escolares existentes. (2009, p. 162)

La educación inclusiva, basada en los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación, equidad y atención a la diversidad, desarrolla la solidaridad, respeta los derechos humanos fundamentales, promueve la tolerancia y apoya la idea de que todos deben participar e interactuar en escuelas comunes (Booth y Aiscow, 2002; Echeita, 2008; EADSNE, 2011; López-Torrijo, 2009a, 2009b; López-Torrijo y Carbonell Peris, 2005; López-Torrijo y Mengual-Andrés, 2014, 2015; López-Torrijo, López García y García-García, 2016; Operti y Brady, 2011; UNESCO, 2008).

Integración-inclusión significa interactuar, hacer cosas en común, conocerse mutuamente sin descuidar nunca el objetivo común del aprendizaje.

Por lo tanto, la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias no puede representar otra forma de discriminación cuando sólo son atendidos por el profesor de apoyo o son retirados del aula para realizar actividades individualizadas. Tampoco se puede hablar de inclusión en el caso contrario, es decir, cuando un niño con necesidades especiales pasa todo el tiempo en el aula con sus compañeros de clase tratando de realizar actividades que sólo aparentemente responden al concepto de igualdad de oportunidades educativas.

Ofrecer igualdad de oportunidades a todos significa que cada estudiante debe tener la posibilidad de aumentar su potencial de formación y debe lograr expresar su personalidad, su individualidad social y cultural de la mejor manera posible, también con vistas a una inserción profesional. Y esto puede suceder si hay interacción, si hay adaptación mutua, si hay acomodación del individuo y del contexto, incluyendo, obviamente, a los que trabajan en el contexto (Canevaro, 1999).

Mientras en Italia se debatían los méritos y las deficiencias de la llamada “Buona Scuola”, en Corea del Sur, en la localidad de Incheon, entre el 19 y el 22 de mayo de 2015, más de 100 ministros de educación y representantes de organizaciones internacionales se encontraron en el tercer Foro Mundial de la Educación para firmar y promulgar una nueva Declaración denominada “Declaración de Incheon” (UNESCO, 2015). Los participantes reafirmaron que la exclusión y las dificultades de aprendizaje siguen siendo problemas actuales y que todavía estamos lejos de lograr la educación para todos.

Por lo tanto, al dar mayor peso a la calidad de la educación, se comprometieron a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (sez.5).

La Declaración, basada en una “concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas,” aborda los objetivos de la educación reafirmando la visión del movimiento mundial “Educación para todos”, iniciado en Jomtien en 1990 y reafirmado en Dakar en 2000.

L'educazione inclusiva è un processo che non è mai concluso e che può cambiare forma, caratteri, contesti di riferimento e di azione a seconda degli ostacoli che deve affrontare. Ciò che resta invariato è il modello teorico di riferimento, quello del rispetto dei diritti umani per tutti gli individui, incluso il diritto all'istruzione, inteso non soltanto in termini di accesso, ma anche di successo. (Medeghini y Fornasa, 2011, p. 74)

Y en Incheon, reconociendo el papel crucial de la educación como motor clave del desarrollo, todos los participantes se comprometieron a acelerar este proceso antes de 2030 para superar finalmente la exclusión y la marginación, las disparidades y desigualdades en el acceso, la participación y los resultados (UNESCO, 2015).

Con este fin, es deseable fomentar enfrentamientos constructivos entre las diferentes partes encargadas de resolver los problemas que todavía perjudican al sistema inclusivo italiano; es necesario frenar el peligro de la habituación a la ineficiencia exigiendo, con rigor e intransigencia, el respeto de los derechos fundamentales y es necesario destacar que la inclusión educativa que se configura en la escuela, no sólo concierne a los estudiantes, sino a la generalidad de los ciudadanos.

1.4. La educación inclusiva: interpretaciones de un ideal y de un desafío

Existen muchas interpretaciones del concepto de educación inclusiva cuya lógica ha determinado diferentes opciones didácticas y prácticas educativas, no sólo a nivel internacional y nacional, sino también a nivel regional y/o local (D'Alessio, Balerna y Mainardi, 2014; D'Alessio y Watkins, 2009). Por esta razón, Dyson (1999) prefiere hablar de “inclusiones”, en plural, para resaltar mejor la pléyade de interpretaciones que existen a nivel internacional.

Clough y Corbett (2000) identifican cinco orientaciones inclusivas principales:

1) El enfoque psicomédico que, recogiendo y perfeccionando el legado de la obra de Warnock (1978), presta atención a la persona con discapacidad, tratada o compensada mediante formas de rehabilitación, adaptación o económicas, reduciendo, sin embargo, la inclusión a la mera educación especial y/o especializada, según una lógica psicomédica del concepto de discapacidad y diferencia.

2) El enfoque sociológico que, criticando el sistema escolar ordinario basado en los principios de la normalización de los programas de estudios, la evaluación sumativa y una selección que discrimina sobre la base de criterios extraescolares, considera que la educación inclusiva es el medio para crear una sociedad más equitativa y democrática.

Esa orientación habría favorecido la aparición de clases diferenciales en las escuelas ordinarias, de profesores de apoyo y habría dado lugar involuntariamente a nuevas “microexclusiones” dentro de las escuelas ordinarias (D'Alessio, 2011a). La discapacidad se interpreta como una forma de discriminación social de la que serían víctimas las personas que difieren de una norma presunta (Oliver, 1990).

3) El enfoque curricular que, mediante el plan de estudios diferenciado y adaptado a los programas, tiene por objeto garantizar que todos los alumnos puedan participar en las diversas actividades escolares y quiere que todos los alumnos participen en la medida de lo posible en las clases, encontrando “puntos de contacto” entre los programas de clase y los planes educativos individualizados (Ianes, 2005b). Analiza las barreras discapacitantes a partir, sin embargo, del funcionamiento de la persona, con el riesgo de dejar inalterados tanto los contextos como los procesos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

4) El enfoque de los *Disability Studies* tiene un propósito explícitamente político,

a saber, promover el cambio social hacia un mundo en el que las personas con discapacidad participen activamente en el diseño colectivo.

En la estela de las investigaciones realizadas por la escuela anglosajona (Oliver y Barnes, 2012; Baglieri, Valle, Connor y Gallagher, 2011), en los últimos años también los estudiosos italianos han comenzado a adoptar esta orientación (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà y Valtellina, 2013) que tiene como principales puntos de referencia:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 1948);
- La perspectiva sociopolítica de Marshall (1992), según la cual la ciudadanía es la condición necesaria para la existencia política de un individuo, prerrogativa que se confiere a todos los que son miembros de pleno derecho de la comunidad política; todos los que poseen esta prerrogativa son iguales en cuanto a los derechos y deberes asociados a ella;
- La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), para la cual la educación inclusiva es una cuestión de justicia, un derecho humano.

Los “Disability Studies” ofrecen un modelo interpretativo alternativo de la discapacidad para el cual es la sociedad la que incapacita a las personas que tienen un impedimento físico. La discapacidad es algo que se añade al déficit porque las personas discapacitadas están aisladas y excluidas de la sociedad que las oprime (D'Alessio, Balerna y Mainardi, 2014). Para comprender esta opresión es necesario distinguir entre el déficit o deficiencia física y la condición social, llamada discapacidad (Oliver, 1996).

Per lo tanto, según esta suposición, las personas se vuelven discapacitadas debido a la forma en que la sociedad está concebida y estructurada y a la forma en que las excluye. Entonces, la discapacidad no tiene nada que ver con la persona o su “déficit”, sino que se refiere a las barreras políticas, culturales, sociales y de comportamiento que perpetúan las formas de opresión y discriminación contra las personas con discapacidad.

5) El enfoque según el cual la educación inclusiva es un proceso de transformación del sistema educativo que se logra mediante el cambio del “sistema” escolar, presta atención no a los déficits de los alumnos, sino a las prácticas escolares entendidas como objetivos de investigación para el desarrollo educativo.

Según esta perspectiva, no es el individuo el que está discapacitado, sino la situación que, al no tener en cuenta la pluralidad de sujetos y sus características específicas, privilegia a unos en detrimento de otros. La discapacidad se deriva del

contexto cultural o microcultural en el que se opera. La herramienta operativa de quienes comparten este enfoque es especialmente el *Índice de Inclusión* que:

offre un percorso che sostiene l'autoanalisi e il miglioramento delle scuole e si fonda sulle rappresentazioni del gruppo docente, del Consiglio di istituto, dei dirigenti, degli alunni e delle famiglie, nonché delle comunità presenti sul territorio. Il percorso implica un esame dettagliato di come possono essere superati gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di ogni alunno...Incoraggia una visione dell'apprendimento in cui i bambini e i ragazzi siano attivamente coinvolti, integrando ciò che viene insegnato con la loro propria esperienza. (Dovigo y Ianes, 2008, pp. 107-108)

Según Ainscow, Booth y Dyson (2006), para poner en práctica la inclusión escolar es necesario tener en cuenta tres variables fundamentales también aceptadas por la UNESCO (2008):

- Presencia: todos los alumnos deben estar presentes en todas las actividades y situaciones de aprendizaje que se propongan en la escuela y que tengan lugar en el aula;
- Participación: todos los alumnos deben compartir actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje en la escuela y en el aula;
- Progreso: todos los alumnos mejoran y aprenden a través de la participación en todas las actividades educativas que se crean en los centros escolares y en el aula.

En última instancia, según esta orientación, la inclusión no sólo concierne a los alumnos con discapacidades, sino también a todas las formas de exclusión causadas por diferencias culturales, étnicas, socioeconómicas, de género y sexuales.

En Europa se ha aceptado ampliamente una interpretación “sistémica” del concepto de educación inclusiva según la cual, en un sistema educativo ordinario transformado en una comunidad de aprendizaje para todos los alumnos, incluidos los que corren el riesgo de ser excluidos, ya no se centra exclusivamente en el alumno con dificultades, sino en las intervenciones, tanto individuales como estructurales, con las que la escuela es capaz de responder a las necesidades de los alumnos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Ainscow y Sandill, 2010; Armstrong, Armstrong y Spandagou, 2011).

De este modo, se estimula a las instituciones educativas para que fomenten la sinergia entre todas las figuras involucradas en la formación/educación y la familia, un recurso valioso para la comunidad educativa (UNESCO 2005, 2009), con la conciencia

de que: “Hace falta un pueblo entero para educar a una persona, tiene limitaciones o no” (Vega Fuente, 2010). De acuerdo con este principio, por lo tanto, no sólo la escuela, sino toda la sociedad, con un esfuerzo voluntario y reflexivo que Tedesco llama “voluntarismo sistémico” (citado en Echeita, 2013, p.110) deben comprometerse a contribuir a la cultura de la integración, educar en la solidaridad, proporcionar recursos y servicios, formar en el respeto y la valoración de la diversidad, para que las personas con y sin discapacidad puedan realizar su potencial, sean autónomas y tengan la oportunidad de participar activamente en el contexto al que pertenecen (Gelati, 2007).

Las principales Organizaciones Internacionales comparten el mismo ideal, es decir, que la educación inclusiva puede fomentar los valores de la justicia, la democracia, la igualdad, la equidad y el respeto de los derechos humanos (UNICEF, 2013; UNESCO, 1990, 1994, 2000, 2004, 2005, 2008, 2009, 2014, 2015; OMS /Banco Mundial, 2011).

Por lo tanto, aceptando el mismo reto, han elegido comprometerse con una escuela en la que es obvio acoger las diferencias, una escuela que afirma y reconoce la originalidad de todos dentro de un espacio social verdaderamente común y de acceso común (Ianes, 2006; Ravaud y Stiker, 2000), una escuela que se compromete a acoger los cinco mensajes clave de la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa:

1. Il prima possibile: tutti i bambini hanno il diritto di ricevere il sostegno necessario quanto prima e ogni qualvolta sia necessario. Ciò implica che tra i servizi interessati vi sia coordinazione e cooperazione e che uno di essi si assuma il compito di guidare tali azioni. Gli stakeholder coinvolti devono costruire un'effettiva comunicazione fra di loro ed essere in grado di comprendere e scambiare informazioni. I genitori rappresentano una categoria di stakeholder fondamentale.
2. L'educazione inclusiva è un bene per tutti: ... Per ottenere una scuola inclusiva è necessario il sostegno dell'intera comunità: dai decisori agli utenti finali (gli alunni e le loro famiglie). È necessaria una collaborazione a tutti i livelli e tutte le parti interessate devono avere una visione dei risultati a lungo termine – ovvero il tipo di giovani che la scuola e la comunità 'produrranno'. Sono necessarie modifiche a terminologia, attitudini e valori al fine di riflettere il valore aggiunto della diversità e della partecipazione paritaria.
3. Professionisti altamente qualificati: affinché insegnanti ed altri professionisti nel campo dell'educazione siano pronti per l'inclusione, sono necessarie modifiche in tutti gli aspetti della formazione - programmi di formazione, prassi quotidiane, reclutamento, finanze, ecc. Gli insegnanti e i professionisti dell'educazione della prossima generazione devono essere preparati ad essere insegnanti/formatori per tutti gli alunni; è necessario che siano formati non solo per quanto riguarda le competenze, ma anche i valori etici.
4. Sistemi di sostegno e meccanismi di finanziamento: i migliori indicatori dei finanziamenti non sono da ricercarsi nelle finanze ma nella misurazione dell'efficienza e di quanto conseguito. È essenziale considerare gli esiti e correlarli agli sforzi fatti per raggiungerli. Ciò implica il monitoraggio e la misurazione dell'efficienza dei sistemi per concentrare i mezzi finanziari

verso approcci di successo. Le strutture di incentivazione devono assicurare che qualora gli alunni siano posti in ambienti inclusivi, sia disponibile un maggior sostegno economico e che sia data maggiore enfasi ai risultati (non soltanto quelli accademici).

5. Dati attendibili: la raccolta di dati significativi e di qualità richiede un approccio sistemico che prenda in considerazione l'alunno, il collocamento, l'insegnante, nonché le questioni inerenti alle risorse I dati sui risultati degli alunni - l'impatto dell'educazione inclusiva - sono molto più difficili da raccogliere e spesso sono assenti nella raccolta dati dei vari paesi. (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, 2014, pp. 6-7)

En 2017 se elaboró una “Guía para garantizar la inclusión y la equidad en la educación”, para ayudar a los países a adoptar los principios de inclusión y equidad en su política educativa con el fin de eliminar las barreras a la educación de calidad y para garantizar que todos los estudiantes, los que afortunadamente están bien, los que son pobres, los con necesidades especiales y discapacidades, participen por igual, sin discriminación. Es un instrumento muy útil para evaluar las políticas de inclusión y para definir los procesos de inclusión y equidad.

La política puede hacer mucho para apoyar la idea y la práctica de este reconocimiento al considerar las diferencias individuales, no como problemas a resolver, sino como oportunidades para hacer el aprendizaje democrático, entendiendo que las diferencias pueden beneficiar a todos los alumnos.

Aceptar los principios de inclusión educativa significa:

- Valorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características personales.
- Reconocer los beneficios de la diversidad de los y las estudiantes y cómo vivir con las diferencias y aprender de ellas.
- Recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras al acceso de los niños y de las niñas a la educación, a la participación y a los logros, prestando especial atención a los y las estudiantes que pueden estar más expuestos al fracaso, la marginación o la exclusión.
- Alcanzar un entendimiento común de que los sistemas educativos más incluyentes y equitativos tienen el potencial de promover la igualdad de género, reducir las desigualdades, desarrollar las capacidades de los docentes y del sistema y fomentar los entornos de aprendizaje de apoyo. Estos diversos esfuerzos, a su vez, contribuirán a una mejora general en la calidad de la educación.
- Movilizar a los principales actores claves del sistema educativo y de la comunidad para propiciar las condiciones para un aprendizaje inclusivo y una comprensión más amplia de los principios de inclusión y equidad.
- Aplicar cambios de forma eficaz y supervisar su impacto, reconociendo que el logro de la inclusión y de la equidad en la educación es un proceso continuo, más que un esfuerzo único. (UNESCO, 2017, p. 13)

Cada país puede utilizar esta guía de tres maneras: para evaluar las políticas educativas con respecto a la equidad y a la inclusión; para diseñar y aplicar medidas para

promover la política educativa; y para monitorear el progreso de acuerdo a los recursos desplegados. Hay cuatro Dimensiones para establecer sistemas de educación inclusivos y equitativos, como puede verse en el siguiente diagrama (Figura 1):

Figura 1.

Dimensiones del marco de revisión de políticas



Fuente: UNESCO (2017, p. 16).

1. Conceptos:

- Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativo;
- El currículo nacional y sus correspondientes sistemas de evaluación están diseñados para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva;
- Todos los asociados que trabajan con los y las estudiantes y sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en la educación;
- Existen sistemas para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes en el sistema educativo. (p. 17)

2. Declaraciones sobre políticas:

- Los documentos importantes de política educativa nacional hacen un fuerte hincapié en la inclusión y la equidad;
- Los altos funcionarios a nivel nacional, de distrito y de escuela lideran en materia de inclusión y equidad en la educación;
- Los líderes a todos los niveles articulan objetivos políticos coherentes para desarrollar prácticas educativas inclusivas y equitativas;
- Los líderes a todos los niveles cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales. (p. 22)

3. Estructuras y sistemas:

- Existe un apoyo de alta calidad para los y las estudiantes vulnerables;
- Todos los servicios e instituciones que trabajan con los y las estudiantes y sus familias trabajan

- juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas;
- Los recursos, tanto humanos como financieros, se distribuyen de manera que beneficien a los y las estudiantes potencialmente vulnerables;
 - Hay claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial, como las escuelas y unidades especiales, en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación. (p. 27)

4. Prácticas:

- Las escuelas y otros centros de aprendizaje tienen estrategias para fomentar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes de su comunidad local.
- Las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo a los y las estudiantes que corren el riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos.
- Los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los y las estudiantes durante su formación inicial.
- Los docentes y el personal de apoyo tienen la oportunidad de participar en el desarrollo profesional continuo relativo a las prácticas inclusivas y equitativas. (p. 32)

Finalmente, en el informe más reciente de la UNESCO (2019) se analiza la situación de la educación y, al formular medidas para atender las necesidades educativas de los migrantes y las personas desplazadas, se hace un llamamiento a los gobiernos para que mejoren las condiciones de los niños con discapacidad y los refugiados, denunciando la escasa accesibilidad de las instalaciones educativas, la deficiente formación de los maestros y la falta de escuelas especializadas.

1.5. *Inserimento, integrazione, inclusione*: tres términos, tres sensibilidades diferentes hacia el derecho a la educación de las personas con discapacidad

En Italia, la sucesión de los tres términos *inserimento, integración e inclusión* desde el decenio de 1970 hasta la actualidad demuestra una creciente sensibilidad y compromiso con el derecho a la educación de las personas con discapacidades. Dado que la lengua es una expresión de los acontecimientos históricos a los que se refiere, también es posible comprender cómo ha evolucionado el enfoque de la coeducación de los alumnos con discapacidad en las clases ordinarias a través de los términos utilizados por los estudiosos y la normativa italiana (Canevaro, 2009).

El derecho al estudio es un principio consagrado en la Constitución italiana (1948):

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali

e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese. (art. 3)

È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio. Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti. (art. 30)

La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. (art. 34)

... gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale. (art. 38)

Los Padres y las Madres Constituyentes reconocieron que si existen obstáculos económicos y sociales que limitan la igualdad jurídica de los ciudadanos, impidiendo que ésta sea efectiva, la República tiene la tarea de eliminar dichos obstáculos, de modo que todos los ciudadanos se sitúen en el mismo punto de partida, tengan las mismas oportunidades, puedan disfrutar, todos en igualdad de condiciones, de los mismos derechos que les reconoce formalmente la Constitución (Amato y Barbera, 1984).

Por lo tanto, desde que se promulgó la Constitución republicana, se ha afirmado que la integración escolar, social y laboral de las personas en situación desfavorecida requiere la colaboración entre las familias y las instituciones y la eliminación de toda discriminación a fin de hacer efectiva la igualdad de hombres y mujeres con respecto a los derechos: condición *sine qua non* de la dignidad de cada individuo y del libre desarrollo de la personalidad.

Aunque a través de la experiencia de las escuelas especiales y las clases diferenciales, estos principios constitucionales trataron de garantizar el derecho al estudio de los alumnos con discapacidad hasta finales de los años sesenta, aunque la lógica predominante siguió siendo la de la separación, la alienación y la marginación social: el alumno con discapacidad seguía siendo percibido no sólo como un enfermo que debía ser confiado a un profesor-médico, sino también como un elemento potencial de perturbación (Meggiolaro, 2000).

La Legge 118 (1971) sancionó el “inserimento”, es decir la incorporación de los alumnos con discapacidades leves en las clases ordinarias de la escuela pública. Aunque no se mencionó la educación especial, el desarrollo potencial o los recursos que debían comprometerse: era el alumno con discapacidades el que, al entrar en las clases ordinarias, tenía que adaptarse a ellas. Esta ley, si bien no suprimía las clases especiales, estipulaba que la enseñanza obligatoria debía tener lugar en las clases normales de la escuela pública,

pero a discreción de las familias. También disponía que se garantizara a los niños con discapacidades el transporte, el acceso a los edificios escolares, la superación de las barreras arquitectónicas y la asistencia durante el horario escolar en los casos más graves.

Es evidente que la inserción, aún parcial, no era más que una aplicación incompleta del principio constitucional de igualdad, ejercido por los alumnos en función sólo de su aspecto formal. De hecho, el término *inserimento* se refería simplemente a la mera presencia en las clases ordinarias de alumnos con discapacidades que hasta entonces habían estado confinados en instituciones especiales.

En 1975, una Circular ministerial, con el informe final adjunto de la Comisión presidida por la senadora Franca Falcucci, dio origen a las opciones reglamentarias que han permitido la integración escolar en Italia y afirmó que:

il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire la scuola e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino e ogni adolescente per favorire lo sviluppo personale, precisando per altro che la frequenza di scuole comuni da parte di bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete minime comuni. (CM, 227,1975)

La integración obligatoria de todos los alumnos con discapacidad, aunque limitada a las escuelas primarias y secundarias, fue sancionada por la Legge 517 (1977) que inició modelos de enseñanza flexibles, planes educativos adecuados al crecimiento y desarrollo de los alumnos con discapacidad y estableció la figura del maestro especializado como apoyo (Zanobini, 2013). Leímos de hecho:

sono previste forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicaps da realizzare mediante l'utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione, che ne facciano richiesta, entro il limite di una unità per ciascuna classe che accolga alunni portatori di handicaps e nel numero massimo di sei ore settimanali. Le classi che accolgono alunni portatori di handicaps sono costituite con un massimo di 20 alunni. In tali classi devono essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali preposti, nei limiti delle relative disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal consiglio scolastico distrettuale. (art. 7)

Por lo tanto, fue la Legge 517 (1977) la que introdujo el término *integrazione*, afirmando el derecho de los alumnos con discapacidades a asistir a las clases ordinarias y generando lo que algunos consideraron una “integración salvaje” (Anastasiou, Kauffman y Di Nuovo, 2015).

Entre finales de los años setenta y principios de los ochenta se cerraron

gradualmente las escuelas especiales y se produjo una fuerte admisión de estudiantes con discapacidades en las clases ordinarias, aunque no siempre con el apoyo adecuado de profesores curriculares o especializados (Vitello, 1994). Sin embargo, con el perfeccionamiento de la investigación pedagógica, el término “inserción” comenzó a parecer demasiado estático y poco significativo, por lo que también en Italia se empezó a utilizar el término “integración” para demostrar que los alumnos con discapacidades no sólo estaban presentes en el aula, sino que también estaban conectados con la labor didáctica de sus compañeros de clase e interactuaban con ellos.

Esto condujo a la Legge 104 (1992), la Legge quadro, que subrayó el derecho a la “integración” social y educativa como fundamental para defender la dignidad de las personas con discapacidades, y realizó el principio de igualdad de oportunidades previsto y descrito en el artículo 3 de la Constitución italiana. La ley no se centraba únicamente en la asistencia, sino que especificaba que la integración escolar de los estudiantes con discapacidades debía tener lugar en clases comunes para todos y para cada ciclo:

1. Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido.
2. È garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie.
3. L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione.
4. L'esercizio del diritto all'educazione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né di altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap. (art. 12, c.1-4)

Un aspecto central de la Legge quadro es la planificación coordinada de los servicios escolares con los servicios sanitarios, sociales y asistenciales, culturales, recreativos y deportivos, porque la verdadera integración social y profesional debe implicar a todos los actores del territorio.

El término “inclusión”, que se ha venido difundiendo desde mediados del decenio de 1990 bajo la influencia de la literatura social y cultural de origen anglosajón, se oficializó en Italia con la Legge 18 (2009), con la que el Parlamento ratificó la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en la que se establecía:

1. States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to:
 - a. The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity;
 - b. The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;

- c. Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society. (ONU, 2006, art. 24,1)

La innovación fundamental de la Legge 18 (2009) consiste en superar el enfoque centrado únicamente en el déficit de la persona y en querer lograr la plena inclusión social mediante la participación de las personas con discapacidad y sus familias.

Al compartir el “modelo social de la discapacidad”, que introduce los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades, autonomía e independencia, esta ley no sólo reafirma el principio de la dignidad de las personas con discapacidad, sino que también identifica el contexto cultural y social como un factor decisivo en la experiencia que la persona tiene de su condición. La discapacidad se convierte entonces en el resultado de la interacción entre las personas con discapacidades y las barreras de comportamiento y ambientales que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad.

El término “inclusión” ha sido casi impuesto por una visión lingüística anglófila, pero, de acuerdo con Canevaro:

la prospettiva inclusiva ci può entusiasmare se diventa il superamento di un'integrazione riduttiva che si è sciupata rischiando di diventare un patrimonio individuale classificatorio Il termine integrazione può essere rivitalizzato dalla prospettiva inclusiva: dall'inclusione che riguarda le strutture e un allargamento a tutti della dimensione dell'accoglienza, della condivisione e del coinvolgimento. Ed è ciò che anche l'Italia si è impegnata a fare sottoscrivendo la Convenzione Internazionale ONU dei diritti delle persone con disabilità. (2012, p. 21)

El lema “inclusión” se ha convertido en parte del lenguaje de nuestro sistema educativo, adaptándose al significado que esta palabra tiene en el mundo anglosajón, donde “inclusión” significa incluir, insertar, poner a los alumnos con discapacidades en las clases comunes. El término “integrar”, por otra parte, significa semánticamente “completar” tanto cuantitativa como cualitativamente: con “integración” nos referimos a ese proceso incesante de encontrar un punto de encuentro entre las diferentes habilidades y el conjunto, entre las habilidades de cada alumno y las de los demás, como indica el Decreto Legge (DL) 66 (2017) “Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli alunni con disabiità, in conformità con l'articolo 1, paragrafi 180 e 181, lettera c della Legge 107/2015”, que indica como modelo la CIF de la Organización Mundial de la Salud.

En Italia, la transición de la exclusión de las personas con discapacidad a la inserción y luego a la inclusión tuvo lugar mucho antes que en otros países europeos y esto ha permitido sin duda el desarrollo de algunas experiencias muy pertinentes (Ianes,

2005a).

Sin embargo, la idea de integración-inclusión, que nace del deber de acoger al alumno con discapacidad en el contexto escolar, se ha interpretado a menudo como una simple inserción, una necesidad de encontrar un lugar en el entorno escolar, dejando a la buena voluntad de los profesores individuales la tarea de garantizar que el alumno tenga la experiencia educativa más inclusiva posible.

En la base de este *modus operandi* creemos que a menudo hay una falta de “cultura inclusiva” y un desconocimiento de las leyes que tratan de las personas con discapacidades: con frecuencia, de hecho, se cree que se trata de un problema de una minoría que debe adaptarse a una escuela y una sociedad estructurada básicamente en función de alumnos “normales”.

En cambio, la “normalidad” como centro de intervención educativa debe dejar espacio a las muchas periferias de la “normalidad especial” (Ianes, 2006), sin hipocresía y con la conciencia de que a menudo los verdaderos límites se encuentran en aquellos que miran con lástima (Cannavò, 2005).

1.6. Educación inclusiva y migración

En los últimos treinta años la historia se ha caracterizada por la creciente presencia de ciudadanos de origen extranjero en el territorio italiano. Italia, y en particular Sicilia, se ha transformado de un país de emigración en un país de inmigración. Las recientes crisis internacionales se han convertido en una oportunidad para poner a prueba la capacidad de nuestro país no sólo en lo que respecta a la resistencia del sistema de recepción e integración, sino especialmente en la capacidad de proteger los derechos de las personas más vulnerables.

En el Report “Migration, displacement and education: building bridges, not walls” la Unesco realiza un análisis exhaustivo del estado de la educación, teniendo en cuenta la crisis de la migración y comprometiéndose a mejorar las condiciones de los niños refugiados, en particular los que tienen discapacidades (UNESCO, 2019).

En el apartado 12.1 llamado “Refugees with disabilities need support to overcome multiple education barriers”, indican las dificultades con que tropiezan los niños discapacitados y los niños refugiados:

Access to education is often difficult for children with disabilities in many low and middle income countries, more so if they are forcibly displaced. Their experience can vary enormously, depending first and foremost on the extent to which their needs are identified and addressed. Refugee children with disabilities stand to benefit from international legal instruments that, among other issues, underscore their right to education, whatever the hardships of their situation. The UN Committee on the Rights of the Child adopted a General Comment dealing specifically with children with disabilities, calling for them to be given high priority for special assistance. (p. 174)

Se señala que el modelo que subyace a los primeros derechos humanos han fomentado un enfoque medicalizado a la discapacidad basada en la identificación visual, médica, con prioridad a los impedimentos tratables. El resultado fue, y a veces todavía lo es, una tendencia a subestimar la naturaleza y la tasa de discapacidad que “ is not a monolithic concept. Experiences can vary widely according to individual impairment and available accommodation”.

Entre las problemáticas destacan:

- La escasa accesibilidad de las instalaciones educativas para refugiados:

Suitable schools may be distant and appropriate transport limited. Education facilities for refugees often have poor physical accessibility, both in refugee settlements and urban areas. Improvised learning centres especially may be opportunity driven, located in neighbourhoods with poorly maintained roads and footpaths or up multiple flights of stairs with no lift. (p. 175)

- La escasa formación del personal docente, de hecho “Lack of physical accessibility is not the only major barrier for refugee children with disabilities; lack of teacher education also matters”(p.176);
- La estigmatización social:

In classrooms, disability among refugees can be hidden or ignored. Impairment can attract social stigma or exacerbate refugees’ fear of rejection by immigration or government authorities, leading parents to hide or under-report their children’s needs, especially with respect to girls. Children born with disabilities are therefore particularly vulnerable to abuse and abandonment. (p. 176)

- Las dificultades asociadas con el género, las edad, idioma, etnia y situación socioeconómica:

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities definition of disability also acknowledges compounding difficulties associated with gender, youth and extreme age, language, ethnicity and socio-economic standing. Syrian refugees who use Syrian Sign Language

are less likely to be able to communicate independently and gain access to information in Turkey than in Jordan, whether through (mutually comprehensible) Jordanian Sign Language or written Arabic. (p. 176)

- La escasez de escuelas especializadas:

Moreover, there are generally few or no specialized schools in displacement locations. Those that exist have limited places and so typically charge fees. Learning centre teachers in Malaysia observed that some families of limited means kept children with disabilities out of school in favour of sending their siblings. (p. 176)

La inmigración es un fenómeno estructural y complejo que ha modificado el tejido social y económico también de Italia a lo largo del tiempo. Desde hace demasiados años, los gobiernos han abordado la gestión de esta cuestión con medidas de emergencia o temporales. Han carecido de la capacidad y a veces de la voluntad de proponer soluciones con visión de futuro que sean coherentes con la realidad del fenómeno. Pero, bastaba con tener en cuenta lo que dice nuestra Constitución para encontrar el camino correcto: “El extranjero que se vea impedido en su país del ejercicio efectivo de las libertades democráticas garantizadas por la Constitución italiana, tiene derecho de asilo en el territorio de la República en las condiciones establecidas por la ley”(art. 10). Y esta no es la única fuente de la que se pueden extraer sugerencias útiles, incluso el Derecho internacional proporciona muchas importantes, véase la “Declaración Universal de Derechos Humanos” o el informe de la UNESCO (2019) que formula medidas para orientar a los gobiernos sobre cómo responder a las necesidades educativas de los migrantes y las personas desplazadas:

- Protect the right to education of migrants and displaced people... Governments must protect migrants’ and refugees’ right to education irrespective of identification documents or residence status and apply laws without exception...
- Include migrants and displaced people in the national education system Some education systems treat immigrants and refugees as temporary or transient populations, different from natives. This is wrong; it impedes their academic progress, socialization and future opportunities, and undermines progress towards diverse, cohesive societies...
- Understand and plan for the education needs of migrants and displaced people... to plan and budget accordingly...
- Represent migration and displacement histories in education accurately to challenge prejudices... Governments need to draw from the positive experiences of intercultural education.
- Prepare teachers of migrants and displaced people to address diversity and hardship ... Governments need to invest in initial and ongoing teacher education that builds core competences and ability to manage diverse, multilingual and multicultural contexts, which also affect native student.
- Harness the potential of migrants and displaced people Migrants and refugees possess skills

- that can help transform not only their and their families' lives but also both host and home economies and societies, whether they return or support from a distance.
- Support education needs of migrants and displaced people in humanitarian and development aid. (pp.267-269)

1.7. Esperanzas, investigación y nuevos desafíos de la educación inclusiva en Italia: contra “la banalidad de la exclusión”

No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico. Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada. (Freire, P.)

En Italia, dado que la capacidad de acomodar a los estudiantes con discapacidades es bastante desigual tanto en los diferentes órdenes y grados de la escuela, generalmente más alta entre el preescolar y la escuela primaria, como en las diferentes escuelas del territorio, a veces se habla de “integrazione a macchia di leopardo” (Pavone, 2014).

Los expertos se quejan de que, en general, la inclusión escolar no está adecuadamente documentada y estudiada en el terreno (Echeita y Duk, 2008), lo que pone de manifiesto una brecha entre la investigación y la realidad (Swanwick y Marschark, 2010): en Italia, aunque no hay muchas publicaciones sobre los procesos diarios de la enseñanza, la didáctica y los servicios de apoyo a los estudiantes con discapacidad, sin embargo, gracias a los esfuerzos de los investigadores italianos es posible tener una visión general de cómo está evolucionando el nuestro sistema de inclusión (D'Alessio, 2010; Medeghini, 2009).

El año 2007 fue un año de importantes aniversarios para Italia: el cuarentésimo aniversario de la publicación de la “Lettera ad una professoressa”, libro escrito por los alumnos de Don Milani; el trigésimo aniversario de la aprobación de la Legge 517 (1977) y el décimo aniversario de la Legge 59 (1997): en este año, el Ministerio de Educación promovió, para los años escolares 2007/2008 y 2008/2009, el Plan Nacional de Formación e Investigación “I CARE: Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa”, destinado a la integración escolar y social de los niños con discapacidad y a

lograr una dimensión inclusiva efectiva en la escuela italiana (Ministerio de Educación, Universidad e Investigación [MIUR], 2007).

El proyecto, cuyas siglas hacían referencia explícita al “I Care” de Don Milani, finalizó en 2010 tras haber involucrado a unas 400 escuelas modelos distribuidas por toda Italia.

El Plan de Capacitación “I CARE” inició actividades de capacitación para maestros y administradores de escuelas a fin de permitir la comprensión teórica, la adopción de estrategias metodológicas, didácticas y organizativas, centradas en el concepto de la escuela como comunidad inclusiva, con referencia específica a las cuestiones de la discapacidad.

El plan tenía como objetivos especialmente favorecer:

1. El paso de las “buenas experiencias” a las “buenas prácticas”, que pueden ser utilizadas y transferidas a otros contextos;
2. Modelos de formación capaces de conectar el mundo de la escuela con los demás aspectos de la vida adulta mediante acuerdos y colaboraciones con instituciones y autoridades locales.

Se trabajó en la construcción de una red educativa entre escuelas para que los actores involucrados en el proceso de inclusión, analizando el territorio e involucrando a las familias, pudieran examinar las experiencias de integración escolar (Fiorin, 2007a).

El proyecto, que detectó las debilidades y fortalezas de los procesos de enseñanza en las escuelas italianas gracias también a la utilización de formularios de autoevaluación, demostró que el modelo de integración italiano seguía siendo limitado debido a la falta de conocimientos especializados en cuestiones de integración y a la insuficiencia de recursos y servicios a nivel local (De Anna, 2010a; Simoneschi, 2012).

Más recientemente, el Instituto Nacional de Estadística (ISTAT), en colaboración con el MIUR, publicó datos estadísticos sobre la presencia de alumnos con discapacidades en las escuelas italianas: en el año escolar 2015-2016 había unos 156 mil alumnos con discapacidades (3,4% del total de alumnos), de los cuales unos 88 mil en las escuelas primarias (3,1% del total de alumnos) y unos 68 mil en las escuelas secundarias (3,9% del total).

La recopilación de pruebas ha mostrado los recursos, actividades e instrumentos que se proporcionan a las escuelas para promover la inclusión de los alumnos con

discapacidades en la escuela. Se comprobó que, en todo el país, las escuelas no son muy accesibles desde el punto de vista de las rutas internas y externas y no están equipadas satisfactoriamente con señales visuales, acústicas y táctiles para facilitar el movimiento de los alumnos con discapacidades sensoriales dentro de la escuela. Las estaciones de computación adaptadas y utilizadas para la inclusión escolar están ubicadas en su mayoría en laboratorios dedicados o en aulas de apoyo: un hecho que claramente no facilita el proceso de inclusión, si acaso el de exclusión (ISTAT, 2017).

En una encuesta realizada durante el año escolar 2009-2010, en la que se recogieron datos mediante cuestionarios respondidos por 7700 profesores de 12 regiones italianas, se evaluó la eficacia de la actual educación inclusiva como generalmente positiva, reconociendo que la presencia de estudiantes con discapacidad conlleva un enriquecimiento para el clima socio-emocional del aula y para el desarrollo profesional de los profesores (TreeLLLe, Caritas y Fondazione Agnelli, 2011).

Un estudio experimental internacional, llevado a cabo en Roma y en Uberlândia, una ciudad brasileña, ha demostrado cómo la variable “inclusión” puede modificar los contextos y mejorar las habilidades de relación. De hecho, se confirmó la hipótesis de que los alumnos que tenían compañeros con discapacidades se perciben a sí mismos como más prosociales, habiendo desarrollado conductas caracterizadas por las habilidades de ayudar, compartir, empatía, unidad y solidaridad (De Anna, Gardou, Ricci, Olivar y Lombardi, 2014).

A pesar de estos éxitos, el balance de una reciente investigación en Pedagogía Especial pone de relieve cómo en el sistema inclusivo italiano hay un enfoque en los objetivos educativos de nivel medio y bajo para los estudiantes con discapacidades, hay dificultades en la integración para los alumnos con discapacidades complejas, hay una falta de medidas estándar para estimar la calidad de la inclusión, y confirma cómo se necesita una mejor definición de las competencias educativas y sociales (Pavone, 2014).

Giangreco, Doyle y Suter (2012) proporcionaron datos de 16 escuelas situadas en cinco regiones de Italia, que revelaron que muchos estudiantes con discapacidades son sacados de la clase para recibir instrucción individual o en pequeños grupos, por razones de comportamiento o para recibir servicios. En otro estudio italiano se describe el fenómeno del *push and pull out*, es decir, la circunstancia en que el alumno con discapacidad pasa algunas o todas las horas fuera del aula: los datos muestran que, en promedio, pasa 4 horas fuera del aula y 23/25 en el aula (ISTAT, 2014).

El resultado de una investigación llevada a cabo por D'Alessio sobre “the rigid

and oppressive organisation of space and the inflexibility in the roles assigned to mainstream teachers and the management of specialised staff” (2012, p.252) confirma que algunas escuelas han creado, en flagrante contraste con la ley, unidades especiales informales, a saber, aulas de apoyo, para prestar servicios educativos individualizados. Por lo tanto, la autora sugiere:

We need to identify how the use of space may produce particular outcomes in terms of pedagogy, curriculum and assessment and school cultures. We should also critically examine the development of ‘special units’ and ‘dedicated environments’ for disabled students and the consequences of limiting the role of specialist staff to working with disabled pupils, entailing a shifting of responsibilities for disabled students and their marginalisation. The need to focus on the topology of education sites and their spatialities in order to break with the rigidity of the division of places and the traditional exercise of power within educational spaces is fundamental to the creation of new hybrid places that welcome diversity and, most importantly, that celebrate the diversity of the student population. (2012, p. 532)

Asimismo, un análisis realizado en toda Italia sobre 3.230 miembros del personal escolar, en su mayoría profesores de todos los niveles, demostró que la experiencia de inclusión de la mayoría de los estudiantes con discapacidad se produce sólo parcialmente en el aula, y que los métodos de enseñanza, en su mayoría lecciones presenciales, no siempre permiten un aprendizaje personalizado y una inclusión real (Ianes, Demo y Zambotti, 2014). Además, el estudio confirmó los resultados de otras investigaciones, a saber, que existe el riesgo de caer en formas de microexclusión también debido a la gestión incorrecta del espacio de las aulas (Canevaro, D’Alonzo e Ianes, 2009; Canevaro, D’Alonzo, Ianes y Caldin, 2011; D’Alessio 2011a, 2012) y a métodos de enseñanza inapropiados (Cavalli y Argentin, 2010).

Por otra parte, sabemos que para garantizar una didáctica verdaderamente inclusiva, además de la competencia pedagógica y el conocimiento de la propia disciplina de enseñanza, se necesita creatividad (Guilford, 1968), empatía y aptitud para la inclusión, es decir, la capacidad de “abrirse al otro, de aceptarlo como es y desea ser” (López-Torrijo, 2012, p.9). Necesitas ser:

un especialista en educación que reflexiona e investiga sobre su propia docencia; miembro de un equipo interdisciplinar, que asume las responsabilidades educadoras (en sentido pleno) en coordinación con la restante comunidad educativa (familias, agentes sociales, instituciones) y con el entorno social. (López-Torrijo y García-García, 2016, p. 276)

La Nota protocollo n. 4274 del 4 de agosto de 2009, “Linee guida sull’integrazione degli alunni con disabilità” insistió en la corresponsabilidad que todos los profesores

tienen hacia los alumnos con discapacidad y en la necesidad de actualización incluso para los profesores del currículo para poder hacer intervenciones educativas adecuadas en sus disciplinas, tanto en las horas de copresencia, como en las de ausencia del profesor para su apoyo (MIUR, 2009).

Se destaca el valor de la integración como resultado del intercambio relacional entre los alumnos con discapacidades y sus compañeros sin discapacidades y la importancia pedagógica de esta relación que debe tener lugar en las clases comunes:

L'inclusione educativa degli alunni con disabilità è un processo irreversibile, e proprio per questo non può adagiarsi su pratiche disimpegnate che svuotano il senso pedagogico, culturale e sociale dell'integrazione trasformandola da un processo di crescita per gli alunni con disabilità e per i loro compagni a una procedura solamente attenta alla correttezza formale degli adempimenti burocratici Dietro alla "coraggiosa" scelta della scuola italiana di aprire le classi normali affinché diventassero effettivamente e per tutti "comuni", c'è una concezione alta tanto dell'istruzione quanto della persona umana Crescere è tuttavia un avvenimento individuale che affonda le sue radici nei rapporti con gli altri e non si può parlare di sviluppo del potenziale umano o di centralità della persona considerandola avulsa da un sistema di relazioni la cui qualità e la cui ricchezza è il patrimonio fondamentale della crescita di ognuno.(MIUR, 2009, Prólogo)

Sin embargo, el logro de la inclusión escolar que parecía haberse adquirido no se ha consolidado plenamente e, inesperadamente, incluso las tan aborrecidas escuelas especiales no han desaparecido por completo del ordenamiento jurídico italiano, a pesar de la entrada en vigor de la Legge quadro 104 (1992). Una de las razones de ello parece ser la falta de formación inicial y/o continua de los maestros en materia de enseñanza inclusiva y la insuficiente competencia pedagógica (Florian y Linklater, 2010).

De hecho, los docentes deben poseer herramientas, recursos y habilidades estratégicas convenientes y, dado que desempeñan un papel indispensable en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, su formación es esencial (UNESCO, 1994, 2015; ONU, 2006). Y tal vez, quienes optan por la escuela especial creen que es la mejor solución para satisfacer las necesidades de su hijo con discapacidad: el sistema escolar ordinario, que hoy en día sufre recortes de recursos especialmente en lo que respecta a las necesidades de los niños y jóvenes con discapacidad, representaría un impulso más para elegir este tipo de instituciones, un intento de responder aunque sea de forma distorsionada y con efectos negativos en todo el sistema social.

En efecto, explica Merlo (2015), el resurgimiento de las vías de educación separadas está socavando algunos derechos humanos fundamentales. Se trata de una preocupante regresión en la capacidad de la sociedad para garantizar a todas las personas con discapacidad su plena inclusión y participación en la sociedad. Es una violación

inaceptable del principio de progresividad, típico de la doctrina de los derechos humanos, que nos obliga a asegurar que en nuestros contextos sociales y profesionales sólo se den pasos adelante, en el respeto de los derechos de las personas con discapacidad. Para estos niños y jóvenes, se está preparando un peligroso camino de vida separado, dentro de contextos especiales dedicados exclusivamente a su cuidado y custodia.

La integración crece y prospera si la normalidad de hacer la escuela, en las escuelas ordinarias, se vuelve cada vez más especial, válida, técnica y no si se consolida la delegación del alumno discapacitado al maestro de apoyo o al educador, con la consiguiente desvinculación, desempoderamiento y empobrecimiento de las relaciones educativas y didácticas normales.

Dos estudios italianos (Dettori, 2009; TreeLLLe, Caritas y Fondazione Agnelli, 2011) han demostrado que más de un tercio de los profesores dejan el puesto de apoyo lo antes posible para ocuparse de la docencia ordinaria. Las principales razones son la escasa colaboración con los colegas y la sensación de marginación. Lamentablemente, la investigación cualitativa ha confirmado que los profesores de apoyo comparten sentimientos de aislamiento e insatisfacción personal, sintiéndose tratados como profesores de “segunda clase” sin reconocimiento por su labor de apoyo a la inclusión: “Contrary to the spirit of the law, support teachers are not seen as part of a team but as specifically designated to teach only the child with disabilities and they do this in isolation and frequently outside the classroom” (Devecchi, Dettori, Doveston, Sedgwick y Jament, 2012, p. 172).

En la línea de lo que dicen Vianello, Lanfranchi y Pulina, una escuela inclusiva:

should also care about teachers’ development and job satisfaction, which is more likely to be higher if these subjects could be independent, according to a participation and self-determination perspective, to be able to choose among different educational practices, to attend heterogeneous classes and groups (of colleagues, students and parents), and all this on the basis of inclusive projects embracing all interested parties. (2013, p. 208)

La Legge 517 (1977) vio en el profesor de apoyo un recurso adicional asignado a la clase que vinculaba el éxito del proceso de integración a la participación de todo el profesorado y del Consejo de Clase (CdC). El profesor especializado era el coordinador del proceso de integración en el que cada profesor debía desempeñar su propio papel, evitando interacciones diádicas entre el profesor de apoyo y el alumno con discapacidades, situaciones de delegación que se han registrado en diversas realidades convirtiéndose en motivo de exclusión y aislamiento (Zanobini, 2013). A este respecto,

el debate es ahora muy acalorado en Italia: mientras que la Legge 107 (2015) parece preferir la figura de un profesor de apoyo altamente especializado, focalizado en una función profesional específica y que se ocupa de un estudiante específico con discapacidades, Cenerini sugiere que:

non debba esserci separazione fra l'insegnante curricolare e l'insegnante di sostegno. Dobbiamo ambire a competenze diffuse per una scuola davvero inclusiva. Oggi, purtroppo, l'insegnante di sostegno è quasi abbandonato, mentre deve essere accompagnato da una diversa organizzazione del lavoroA nostro avviso, infatti, è importante che si sviluppino delle figure di specialisti che siano di aiuto ai docenti sulle tematiche legate alla disabilità e all'inclusione. È quindi fondamentale, in questo discorso, partire da una formazione iniziale in un'ottica inclusiva di tutti gli insegnanti, ma bisogna anche formare dei professionisti dell'inclusione. (2015, p. 20)

A pesar de las promesas de inclusión total, la realidad en las aulas italianas es bastante compleja y no siempre alentadora. En lo que respecta al derecho a recibir una educación de calidad, algunos datos comparativos internacionales muestran que en Italia el sistema de educación inclusiva no se ha ampliado mucho en comparación con otros países de Europa meridional (Anastasiou, Keller 2011, 2014) e incluso el aislamiento/exclusión que a menudo tiene lugar dentro de las mismas aulas en las que sólo se incluye a los alumnos con discapacidad, ha hecho que el modelo inclusivo italiano sea juzgado no inteligente, aunque está lleno de buenos principios (Zanobini, 2013).

La Legge 107 (2015) dice:

1. L'inclusione scolastica:

- a) riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita;
- b) si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio;
- c) è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti.

2. Il presente decreto promuove la partecipazione della famiglia, nonché delle associazioni di riferimento, quali interlocutori dei processi di inclusione scolastica e sociale. (artt. 1-2)

Sin embargo, al tiempo que reitera los conceptos clave de la inclusión, el decreto - que sólo promueve, sin entrar en detalles - no destaca el papel de la familia, que es fundamental en las opciones educativas de sus hijos y, por lo tanto, en la formulación del Plan Educativo Individual (PEI), y cómo puede y debe ser un recurso fundamental para

la comunidad educativa (UNESCO, 2005, 2009). Se espera, por lo tanto, que los padres se involucren, se formen y se informen para que puedan colaborar con la escuela de manera crítica e informada, como sugieren García-García y López-Torrijo:

una necesidad y demanda inicial de las familias consiste en exigir una formación suficiente para poder ejercer su participación bajo sus intereses. Esto les acercaría al ejercicio pleno de su derecho a la libertad, siendo conocedoras de las implicaciones y del alcance de sus decisiones y actuaciones. (2016, p. 226)

En cuanto a la formación de todos los maestros, en la Legge 107 (2015) leemos:

1. Il piano nazionale di formazione garantisce le necessarie attività formative per la piena realizzazione degli obiettivi di cui al presente decreto nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili.
2. Le istituzioni scolastiche, nell'ambito della definizione del piano di formazione inserito nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa, individuano le attività rivolte ai docenti delle classi, in particolare in cui sono presenti alunni e studenti con disabilità certificata, anche in relazione alle scelte pedagogiche, metodologiche e didattiche inclusive e coerenti con i piani degli studi personalizzati.
3. Il piano di cui al comma 1 individua, nell'ambito delle risorse disponibili, anche le attività formative per il personale amministrativo, tecnico e ausiliario al fine di sviluppare, in coerenza con i profili professionali, le competenze sugli aspetti organizzativi, educativo- relazionali, sull'assistenza di base, in relazione all'inclusione scolastica
4. Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca definisce le modalità della formazione in ingresso e in servizio dei dirigenti scolastici sugli aspetti pedagogici, organizzativi e gestionali, giuridici e didattici dell'inclusione scolastica. (art. 15)

A este respecto, en investigaciones recientes se han propuesto algunas estrategias para ayudar a los profesores a responder de manera constructiva a la diversidad de los estudiantes. Los autores involucrados en esta investigación concluyen recomendando que:

1. The views of students can help us to be more sensitive to issues of diversity and the ways that we organise learning in schools.
2. Engaging with the views of others can stimulate professional discussion and experimentation amongst practitioners.
3. Collaboration is needed amongst teachers in order to support the introduction of new ways of working.
4. Learning from differences is likely to be challenging of the status quo within a school. (Messiou *et al.*, 2016, p. 56)

La esperanza resumida en estas cuatro propuestas, y compartida por nosotros, es que la escuela se convierta en un gran laboratorio, un lugar de investigación y experimentación, en el que la enseñanza pueda convertirse “an inclusive professional practice, where practitioners engage not only with each other but also with others in mutual

learning processes within a context of shared ideals” (Messiou *et al.*, 2016, p. 59).

La educación inclusiva es, en efecto, el mayor desafío de los sistemas educativos y esperamos que culmine en una sociedad verdaderamente inclusiva (EADSNE, 2011; Echeita, 2006; López-Torrijo y Carbonell Peris 2005; López-Torrijo, García-García y López García, 2016; UNESCO, 2008, 2015; Vega Fuente y López-Torrijo, 2011).

El derecho subyacente, partiendo de una perspectiva humanista, realiza el desarrollo personal, social, cultural y por lo tanto político. La educación inclusiva no es un proceso que constituya un fin en sí mismo, sino más bien un procedimiento destinado a hacer que el estudiante se reapropie de su propia vida, “tomándole conciencia” gradualmente del contexto social en el que está inmerso y favoreciendo así un crecimiento que nunca es individual, sino siempre común (Freire, 2004).

En una sociedad inclusiva y cooperativa, se valora la identidad y la alteridad, una sana competencia (del latín *cum-petere*: “ir juntos hacia”, pero también “pedir juntos”) en el que cada uno se mejora a sí mismo a través del encuentro y el apoyo del otro, en un “interscambio continuo e di acquisizione ed utilizzazione di punti di vista differenti che determina un avanzamento nel processo di umanizzazione per effetto del miglioramento dei propri comportamenti e atteggiamenti” (Moliterni, 2016, p. 212).

Otras reflexiones sobre el sistema inclusivo italiano parecen ser bastante desalentadoras:

After 20 years of discourse on inclusion, there is little objective, scientific research on making full inclusion work ...

The grim reality persons with disabilities after inclusive schooling in Italy does not seem to confirm the argument of those who advocate that full inclusion it paves the way for the noble and ultimate goal of an inclusive society. Only a high-quality, specialised education could empower the right of persons with disabilities to work and the right to a better quality of life afterwards. ...We are sceptical of movement toward or a focus on full inclusion ... (Anastasiou, Kauffman y Di Nuovo, 2015, p. 12)

Sin embargo, a estos autores, que consideran que una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los niños con discapacidad es más importante que su inclusión sin crítica, otros autores responden que los estudios realizados en nuestro país desde 1977, sin embargo, han puesto de relieve aspectos esenciales en apoyo de la opción inclusiva. Destacan que:

1. Teachers who have direct experience of working with pupils with disabilities tend to have a more positive attitude to their inclusion than teachers who have no such direct experience. This would mean that, for teachers to have a positive attitude to inclusion, they need to gain some

hands-on experience: ‘A good way to prepare for inclusion is to start including’.

2. The most significant data on peers’ attitudes indicate that they usually see the inclusion experience as primarily helping them - because it enables them to gain a better understanding and acceptance of individual differences.
3. Studies conducted with the parents of children and adolescents with disabilities confirm that inclusion carries more advantages than disadvantages for typically developing children. These parents also believe that their own children have more to gain than to lose, and consequently judge their attendance at normal schools preferable to special schooling. (Vianello, Lanfranchi, Moalli y Pulina, 2015, p.455)

Tenemos la esperanza de que relación entre la evidencia ideal y la empírica, el límite de demasiadas realidades del sistema inclusivo italiano, se reducirá en gran medida (Di Nuovo, 2014); esperamos que:

En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana”. (Freire, 1993, p. 25)

Esperamos que para los estudiantes con discapacidades el derecho a la inclusión educativa en primer lugar y luego a trabajar prevalezca sobre todas las limitaciones de los presupuestos impuestos; que la escuela, cada vez más inclusiva y guiada por un profundo sentido de la ética, recuperando el protagonismo que le corresponde (Vianello, Lanfranchi y Pulina, 2013), crea las condiciones para que todos los alumnos sean ciudadanos de una comunidad democrática en la que prevalezcan la libertad (en el sentido de independencia, autonomía y participación), la solidaridad, el diálogo y la compasión, en el sentido etimológico del término.

Las investigaciones más recientes sobre la inclusión educativa en la escuela secundaria se han ocupado principalmente de las actitudes de los profesionales hacia la inclusión, el acceso al plan de estudios regular y el apoyo y la cooperación entre pares (De Vroey, Struyf y Petry, 2016; Round, Subban y Sharma, 2016).

Es de esperar que la investigación se acerque más a la práctica educativa, que se multiplique el interés por las investigaciones de campo de calidad y que la relación entre los resultados de la investigación científica y la práctica cotidiana sea más estrecha:

the lack of channels for communication from teachers to researchers about the priorities in education and from researchers to teachers about scientific progress that might be effectively utilized in academic settings means that investigators are frequently unaware of educational priorities, and knowledge gained from research frequently is not translated into practice. (Swanwick y Marschark, 2010, pp. 217-218)

Si pierdes a niños con dificultades, “la scuola non è più scuola. È un ospedale che

cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile” (Scuola di Barbiana, 1967, p.20). “Las escuelas no se pueden quedar al margen y convertirse en cómplices de prácticas que generen exclusión educativa. La educación inclusiva muestra el camino a seguir” (Vega Fuente y López-Torrijo, 2011, p. 139).

En la realidad escolar italiana, el compromiso promueve la cultura del mérito y la calidad del aprendizaje (DL 262, 2007; DM 182, 2015), pero algunos estudiosos lanzan una alarma ante el significado arriesgado que puede tener la palabra “excelencia”:

Il termine “eccellenza” ha senso infatti solo se istituisce un confronto con qualcosa che è di seconda scelta. Per definizione dunque, la corsa diffusa ad affermare il primato di una certa scuola o alunno produce scarti sotto forma di scuole e alunni scadenti, necessari a confermare la superiore qualità o talento dei più “dotati”. Bisogna dunque decidere se vogliamo puntare ad avere una scuola esclusiva ...o una scuola inclusiva, accogliente, democratica, che considera la diversità non come un problema, ma come una risorsa indispensabile per la nostra comune convivenza. (Dovigo, Favella, Pietrocarlo, Rocco y Zappella, 2016, p. 5)

Por lo tanto, creemos que es apropiado que la política escolar, al promover a los estudiantes merecedores, se convierta también en intérprete de esta necesidad social esencial y apremiante: “L’inclusione è un orizzonte verso il quale camminiamo incontrando sempre nuove sfide, situazioni complesse, nei confronti delle quali il nostro patrimonio di competenze deve essere evoluto, non solo mantenuto più o meno debolmente in vita” (Ianes, 2015, p. 193).

La crisis económico-financiera que ha atravesado Italia en los últimos años y la reciente crisis de Covid-19 ha tenido repercusiones importantes también en las modalidades y la calidad de la inclusión escolar en nuestro país; sin embargo, ciertamente, la promoción de la educación inclusiva es una prioridad que no puede seguir siendo descuidada, que debe aplicarse para contrarrestar el abandono escolar y la exclusión social (Chiesara, 2016).

Sin embargo, la investigación italiana, sin olvidar los no pocos problemas de nuestra escuela, debe captar los aspectos positivos de muchas experiencias italianas, debe poner de relieve las buenas prácticas, los ejemplos virtuosos de cómo es posible ofrecer y gestionar eficazmente los servicios inclusivos, para que puedan ser imitados y emulados:

Occorre ragionare in termini di evoluzione, indagando su ciò che non ha funzionato, cercando di capire i perché, prospettando possibili soluzioni. Dobbiamo collettivamente mettere

in luce le nostre risorse interiori, come il nostro paese ha sempre fatto ed è stato in grado di produrre anche in momenti catastrofici. (De Anna, 2014, p. 111)

Enseñanza “implica profesionales preparados y comprometidos tanto dentro como fuera de la escuela. Sólo desde un trabajo bien conjuntado en los centros escolares se puede desarrollar una acción educadora inclusiva”(Vega Fuente y Lopez-Torrijo, 2009, p. 96).

Escribe Andrea Canevaro:

L'educazione inclusiva deve attingere dal passato, compresa la sua origine dovuta ad un amore ancillare. Ma deve innovare senza nostalgia di un passato che non tornerà. Ha il dovere di essere appassionata di futuro, incontrando e lavorando con tutti coloro che sono appassionati di futuro. ... L'integrazione, nella prospettiva inclusiva, non vuole conservare nel presente chi ha Bisogni Speciali. Vuole che sia nel futuro comune. (Gruppo solidarietà, 2012, Prefacio)

En un mundo lleno de barreras, las limitaciones no definen a una persona, sino la totalidad de sus capacidades. Las discapacidades, las limitaciones humanas, son un elemento común a cada uno de nosotros.

La educación inclusiva, cuyo objetivo no es sólo atender las necesidades, sino sobre todo descubrir las capacidades de cada uno (Castillo Arenal, 2007), es el derecho de la persona a disfrutar de una educación completa y de calidad, basada en el principio de la equidad, una educación que se opone a la banalidad de toda exclusión:

Una educación inclusiva (EI) real es el derecho de la persona a una educación plena, eficaz y de calidad. Por ello se basa en la equidad y se realiza, siempre que sea posible, en el marco ordinario. Esto comporta hacer extensivos sus valores a todo el alumnado, por lo que se refiere, afecta, implica y beneficia a toda la comunidad educativa. Pretende ser una educación personalizada, que parte de la individualidad de cada alumno - de sus capacidades, sus necesidades, sus limitaciones.-y consigue el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos mediante un enfoque metodológico significativo, cooperativo y personalizado. Cultiva el valor de la diversidad desde la equidad y se erige en el pilar básico para una sociedad realmente inclusiva. (García-García, López-Torrijo y Santana Hernández, 2020, p. 272)

Más allá de esto, la educación inclusiva nos ha enseñado que nadie somos «normales»; que todos tenemos diversas capacidades, limitaciones y necesidades, y que estas cambian a lo largo de los episodios de nuestra vida. En suma, que aquellos principios nos alcanzan a todos; que la educación, o es inclusiva, o no es educación; y que la inclusión sobrepasa los muros de la escuela y acaba siendo una forma de entendernos a nosotros mismos y a la sociedad; en suma: una filosofía de vida. (López-Torrijo, 2021, p. 12)

CAPÍTULO II

El sistema educativo y de formación italiano y español

2.1.1. El sistema educativo italiano

La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze che devono essere attribuite per concorso. (Costituzione Italiana, 1948, art. 34)

La escuela italiana se caracteriza por un fuerte compromiso educativo/formativo y socio-afectivo, en el espíritu del pluralismo cultural de la Constitución. Su objetivo no es sólo educar, es decir, proporcionar los conocimientos, sino también desarrollar actitudes y aptitudes para una participación efectiva y plena en la vida democrática del país.

El artículo 34 de la Constitución Italiana establece que todos los ciudadanos tienen derecho a acceder al sistema escolar y garantizaba la gratuidad de la enseñanza por un periodo de ocho años. Sin embargo, el DL 76 (2005) amplió la duración de la escolaridad obligatoria, estableciendo que “la Repubblica assicura a tutti il diritto all’istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età”.

La escuela de la “Formazione integrale” pretende garantizar el pleno desarrollo de la persona en sus múltiples dimensiones, por ejemplo, motriz, cognitiva, lingüística, estética, social, cívica.

La escolarización ofrece la posibilidad de ascender socialmente, ya que la cultura y la educación son un poderoso instrumento de afirmación de cada ciudadano, un antídoto contra la esclavitud de la ignorancia, contra la barbarie y el individualismo rampante.

El sistema educativo y de formación italiano está organizado según los principios de subsidiariedad y autonomía de las instituciones escolares (INDIRE, 2013; MIUR, s.f.).

La enseñanza obligatoria tiene una duración total de 10 años, de 6 a 16 años de edad y comprende los ocho años del primer ciclo de enseñanza (5 años de enseñanza primaria y 3 años de enseñanza secundaria inferior) y los dos primeros años del segundo ciclo (Legge 296, 2006). Los dos últimos años de la enseñanza obligatoria pueden cumplirse eligiendo frecuentar la escuela secundaria o las escuelas regionales de formación profesional (Legge 133, 2008).

La educación obligatoria puede cumplirse asistiendo a escuelas estatales o privadas. Los jóvenes de 15 años también pueden completar el último año de la enseñanza

obligatoria mediante un contrato de aprendizaje, según un acuerdo entre las Regiones, el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Educación y los interlocutores sociales (Legge 183, 2010).

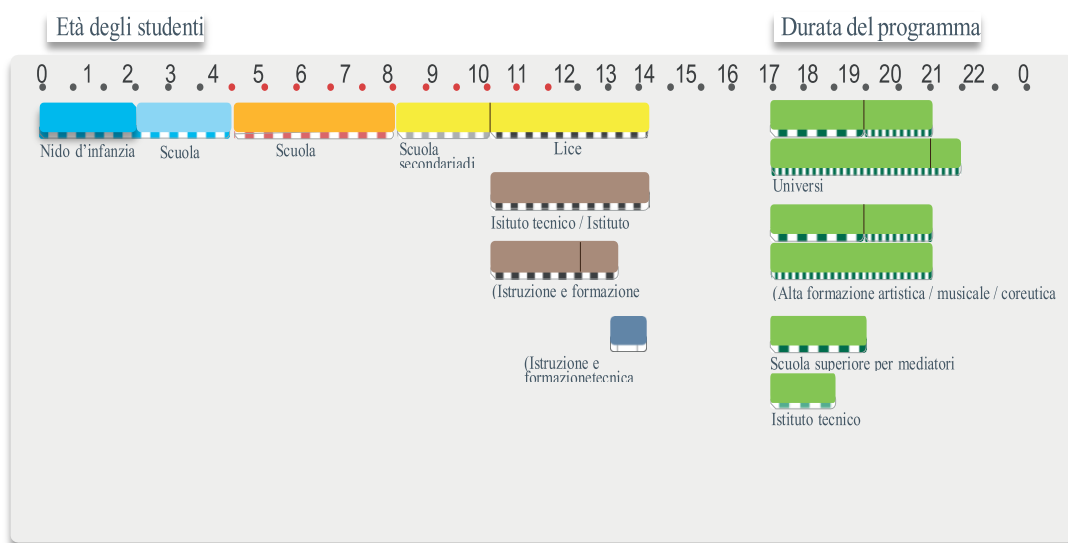
Los padres tienen el deber de garantizar la asistencia de sus hijos a la escuela obligatoria y, para ello, las autoridades locales y los directores de las instituciones a las que asisten los niños tienen una función de supervisión del cumplimiento de la obligación.

Además de la educación obligatoria, todos los jóvenes tienen el derecho/deber de recibir educación y formación durante al menos 12 años o, de todos modos, hasta que obtengan una calificación profesional de tres años a la edad de 18 años (Legge 53, 2003).

El organismo que administra el sistema educativo a nivel central es el MIUR, que actúa a nivel periférico a través de las Oficinas Escolares Regionales (USR). Este Ministerio tiene órganos y organismos que operan a nivel nacional con funciones de representación, asesoramiento, supervisión y evaluación. El Estado tiene competencia legislativa exclusiva sobre la educación y los servicios que deben garantizarse en todo el territorio nacional. También define los principios fundamentales que las Regiones deben respetar en el ejercicio de sus poderes legislativos en el ámbito de la educación y formación profesional.

Según se desprende de INDIRE (2013) y del sitio web del MIUR (s.f.), el sistema educativo italiano está organizado de la siguiente manera (Figura 2):

Figura 2.
Sistema educativo italiano



Fuente: EACEA (2019, p. 38).

A. Sistema integrato, introducido por la Legge 107 (2015), no es obligatorio, tiene una duración total de 6 años y está articulado en:

1. *Servizi educativi per l'infanzia*, gestionados por las Autoridades Locales directamente o mediante la estipulación de convenios, por otros organismos públicos o por empresas privadas, que acogen a niños de entre tres y treinta y seis meses de edad. Están divididos en:

a. “Nidi e micronidi” que acogen a niños de entre 3 y 36 meses de edad y cuyas características organizativas varían de un municipio a otro;

b. “Sezioni primavera” y “Servizi integrativi” que acogen a niños de entre 24 y 36 meses de edad, con una organización muy flexible y métodos operativos diversificados.

2. *Scuola dell'infanzia*, que puede ser gestionado por el Estado, por las Autoridades Locales, por otros organismos públicos o por empresas privadas, que acogen a niños de entre tres y seis años.

Este primer segmento del proceso educativo contribuye al desarrollo emocional, psicomotor, cognitivo, moral, religioso y social de los niños, estimula la socialización, desarrolla la autonomía, la creatividad y el aprendizaje.

En colaboración con los padres, contribuye a la formación integral de los niños y, en su autonomía y unidad didáctica y pedagógica, logra la continuidad educativa con la escuela primaria (Legge 53,2003, art. 2).

En el territorio nacional existen centros preescolares estatales y centros preescolares públicos y privados.

B. Primer ciclo de educación, es obligatorio y tiene una duración total de 8 años. Está dividido en:

1. *Scuola primaria*, de cinco años de duración, para alumnos de 6 a 11 años, que, respetando las diferentes personalidades, tiene el propósito de:

- Promover el desarrollo de la personalidad;
- Permitir la adquisición y el desarrollo de conocimientos y habilidades básicas;

- Favorecer el aprendizaje de los medios expresivos, incluida la alfabetización en al menos un idioma de la Unión Europea (inglés) además del italiano;
- Sentar las bases para el uso de metodologías científicas en el estudio del mundo natural, sus fenómenos y sus leyes;
- Mejorar las habilidades relacionales y la orientación en el espacio y el tiempo;
- Educar a los jóvenes en los principios fundamentales de la convivencia civil (Legge 53, 2003).

Al final del quinto año de la escuela primaria, los estudiantes ya no tienen que hacer exámenes, sino que pasan automáticamente al siguiente grado escolar.

2. *Scuola secondaria de primer nivel* (scuola media), con una duración de tres años, para alumnos de 11 a 14 años.

Como se lee en la Ley 53/2003, la escuela secundaria de primer nivel, a través de las disciplinas se propone:

- Estimular el crecimiento de las habilidades de estudio independiente y la interacción social;
- Organizar y aumentar, también mediante la alfabetización y el estudio de la tecnología de la información, los conocimientos y las aptitudes, también en relación con la tradición cultural y la evolución social, cultural y científica de la realidad contemporánea;
- Desarrollar las competencias y las capacidades de tomar decisiones correspondientes a las aptitudes y vocaciones de los estudiantes;
- Proporcionar instrumentos adecuados para la continuación de las actividades de educación y capacitación;
- Introducir el estudio de un segundo idioma de la Unión Europea;
- Orientar para la posterior elección de la educación y la formación.

El primer ciclo de enseñanza termina con un Examen de Estado, cuya aprobación constituye una calificación para el acceso al segundo ciclo de enseñanza.

Como se indica en el Decreto del Presidente de la República, el horario semanal de las clases en las escuelas secundarias de primer ciclo, organizado por asignaturas, es de 30 horas (DPR, 89, 2009, art. 5) pero, se pueden organizar clases de tiempo extendido.

Estas clases trabajan durante 36 horas semanales de actividades de enseñanza y aprendizaje. A petición de la mayoría de las familias, el tiempo extendido puede llegar a 40 horas.

El DM 254 (2012) estableció las asignaturas de estudio para alumnado de la escuela secundaria, obligatorias a partir del año escolar 2013-2014:

- Lengua y literatura italiana;
- El idioma inglés o francés;
- Historia;
- Geografía;
- Matemáticas;
- Ciencias;
- Música;
- Arte e Imagen;
- Educación física;
- Tecnología.

La asignatura de Ciudadanía y Constitución, introducida por la Legge 169 (2008), ha sido sustituida por la Educación Cívica (Legge 92, 2019).

La educación religiosa católica es opcional. Aquellos que no deseen aprovecharla pueden optar por elegir el estudio individual asistido o pueden solicitar una entrada tardía o una salida temprana.

El DPR n. 89 de 2009 (artículo 5) también identificó las horas de enseñanza para cada materia o grupo de materias, tanto para las clases con tiempo ordinario como para las de tiempo extendido.

En el caso de los estudiantes extranjeros de reciente inmigración, las horas destinadas a la enseñanza de la segunda lengua pueden dedicarse a la enseñanza del italiano.

Además de proporcionar una completa y consciente alfabetización musical, los cursos de música, que incluyen el estudio y la práctica de un instrumento musical, pretenden desarrollar una mayor capacidad de lectura activa y crítica de la realidad. En efecto:

La musica e la sua evoluzione linguistica hanno avuto, e continuano ad avere, nel loro divenire, frequenti momenti di incontro con le discipline letterarie, scientifiche e storiche. L'indirizzo musicale richiede quindi che l'ambito in cui si realizza offra un'adeguata condizione metodologica di interdisciplinarietà: l'educazione musicale e la pratica strumentale vengono così posti in costante rapporto con l'insieme dei campi del sapere. (DM 6 agosto 1999, Allegato A, art. 1)

C. Segundo ciclo de educación articulado en dos tipos de cursos:

1. Escuela secundaria de segundo nivel. Los alumnos que han superado los exámenes estatales de la escuela secundaria de primer nivel pueden asistir a la escuela secundaria superior, que dura 5 años. Los estudiantes podrán elegir los caminos que cumplan con su perfil educativo, cultural y profesional, a saber:

a. Los Liceos, para estudiantes de entre 14 y 19 años, al final de los cuales se obtiene el título de educación secundaria superior, como se indica en el DL 226 (2005) y sus posteriores modificaciones.

Se dividen en Liceo artístico, Liceo clásico, Liceo lingüístico, Liceo de música y danza, Liceo de ciencias aplicadas, Liceo de ciencias económicas y sociales y adoptan el perfil educativo, cultural y profesional del estudiante al final del segundo ciclo del sistema educativo y de formación.

Ofrecen las herramientas culturales y metodológicas para una comprensión profunda de la realidad, de manera que el alumno no sólo adquiera conocimientos, habilidades y competencias acordes con sus capacidades e intereses personales, sino que pueda enfrentarse a la realidad con una actitud racional, creativa y crítica.

b. Los Institutos técnicos tienen la función de proporcionar a los estudiantes no sólo las competencias necesarias para trabajar en las profesiones técnicas, que exigen los sectores productivos, sino que también las habilidades necesarias para continuar sus estudios en la universidad. Los institutos técnicos se dividen en dos sectores, “Económico” y “Tecnológico”, subdivididos en once especialidades. Todos los institutos técnicos tienen una duración de cinco años, al final de los cuales los estudiantes se presentan al examen del Estado y reciben un diploma de educación.

c. Los Institutos de formación profesional son laboratorios de investigación, experimentación e innovación educativa y, a partir del año escolar 2018/19, ofrecen once

cursos de estudio, un nuevo modelo organizativo y educativo, actividades de laboratorio mejoradas. Forman a los estudiantes en artes, oficios y profesiones útiles a la economía del país.

2. Cursos de tres y cuatro años de educación y formación profesional, de competencia regional, con el objetivo de formar figuras profesionales que respondan a las demandas del mundo del trabajo.

D. La enseñanza superior que ofrecen las universidades.

En Italia hay universidades estatales y universidades no estatales legalmente reconocidas (incluidas las universidades telemáticas) y escuelas o institutos especiales de enseñanza superior. Hay 97 instituciones universitarias, de las cuales 67 son universidades estatales, 19 universidades no estatales legalmente reconocidas, 11 universidades telemáticas no estatales legalmente reconocidas. Algunos cursos universitarios tienen un número limitado de estudiantes y los estudiantes tienen que pasar un examen de ingreso.

El sistema universitario prevé la matriculación en un curso de tres años que conduce a una licenciatura, seguido de un curso de dos años que conduce a una “Laurea magistrale” con la que se puede continuar los estudios, realizando un doctorado, matriculándose en un curso de especialización o en un máster.

La enseñanza obligatoria puede llevarse a cabo en las escuelas estatales y en las escuelas paritarias (Legge 62, 2000), que constituyen el sistema de enseñanza pública. También puede llevarse a cabo mediante la educación en las escuelas no paritarias que son privadas. Sin embargo, en este caso, el cumplimiento de la enseñanza obligatoria debe estar sujeto a exámenes de aptitud.

Los padres de los alumnos, o quienes ejercen la patria potestad, son responsables del cumplimiento de la obligación de educar a los menores, mientras que la supervisión del cumplimiento de la obligación corresponde a los municipios de residencia y a los directores de las escuelas en las que están matriculados los alumnos.

La Constitución italiana dice:

la Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono

la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali. (art. 33)

El reconocimiento de la paridad entre las escuelas estatales y las paritarias garantiza:

- Igualdad de derechos y deberes para los estudiantes;
- Misma forma de realizar los exámenes de Estado;
- El otorgamiento de títulos con el mismo valor jurídico que los de las escuelas estatales.

Las escuelas paritarias pueden ser dirigidas por organismos laicos o religiosos y no están obligadas a ser laicas, a diferencia de las escuelas estatales y se benefician de un tratamiento fiscal más favorable (MIUR, s.f.).

En las últimas décadas del siglo XX, la educación de adultos se emancipó del modelo pedagógico para seguir el modelo andragógico, basado en las necesidades de aprendizaje y los intereses de los adultos, que son diferentes de los de los niños (Knowles, 1973). En Italia la educación de adultos es promovida por los centros provinciales de educación de adultos. La educación y la formación de adultos se dirigen a quienes, por su edad, corren el riesgo de abandonar la escuela y a quienes, aun habiendo cumplido la enseñanza obligatoria, han abandonado el sistema escolar pero tienen la intención de reincorporarse a él. (CM 7809, 1990; DPR 263, 2012). A partir del curso 2014/2015, los cursos de educación de adultos, las llamadas “scuole serali”, que se imparten en los centros de secundaria, incluyen los que se imparten en los institutos correccionales.

Desde el año 2000, las escuelas en todas las Regiones italianas, incluida Sicilia, tienen su propia autonomía administrativa, pedagógica y organizativa, aunque forman parte del sistema educativo nacional y cumplen sus normas generales. De esta manera, cada escuela, de manera flexible, puede adoptar métodos, tiempos de enseñanza y soluciones para lograr una oferta educativa propia y la integración de cada alumno.

La autonomía escolar (DPR 275, 1999; Legge 59, 1997) atribuye las funciones de la administración central y periférica de la Educación Pública a todos los Centros Escolares. De esta forma, las escuelas han obtenido identidad jurídica, de acuerdo con los

objetivos del sistema educativo nacional, y esto se ha explicitado en las escuelas a través de:

- Funciones que correspondían a la administración central y periférica y que están relacionados con la trayectoria escolar de los alumnos;
- Autonomía organizativa, que facilita la flexibilidad, la eficiencia y la diversificación del servicio escolar y que permite lograr integración y inclusión;
- Autonomía pedagógica, que se sustancia en la elección libre y programada de metodologías, herramientas, organización y tiempo de enseñanza;
- Autonomía de investigación, experimentación y desarrollo, basada en el contexto cultural, social y económico de las realidades en las que opera;
- Promoción y cumplimiento de los acuerdos de red entre varias instituciones;
- Elaboración del POF, es decir, del documento que expresa la identidad cultural y de planificación de la escuela.

Las instituciones escolares, en el marco de su autonomía, se ocupan de la planificación cultural y profesional de su personal escolar, de la innovación metodológica y disciplinar, de la investigación didáctica y de los intercambios de información, experiencias y materiales didácticos con otras instituciones escolares.

La investigación debe documentarse y difundirse entre las instituciones escolares interesadas.

Para alcanzar los objetivos fijados en el PEI, los centros educativos pueden celebrar acuerdos con universidades, organismos o asociaciones.

La participación de los alumnos en la vida política de la escuela es uno de los puntos importantes de la Legge 107 (2015), conocida como “La Buona Scuola”. En efecto, la democracia se aprende en una escuela en la que los alumnos pueden intervenir libremente en las elecciones, porque están dotados de autonomía y conciencia.

El DPR 567 (1996) y sus posteriores modificaciones contiene las normas que rigen la representación de los alumnos y la participación de todos los implicados en la vida escolar.

Los alumnos de la escuela secundaria superior eligen a sus propios representantes en las clases y en los consejos escolares y tienen derecho a reunirse en asambleas en la escuela, para realizar su derecho a la participación democrática en la vida de la escuela.

El Estatuto del Estudiante, instrumento que legitima el sistema de representación y participación, dice:

Lo studente ha diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola. I dirigenti scolastici e i docenti, con le modalità previste dal regolamento di istituto, attivano con gli studenti un dialogo costruttivo sulle scelte di loro competenza in tema di programmazione e definizione degli obiettivi didattici, di organizzazione della scuola, di criteri di valutazione, di scelta dei libri e del materiale didattico. (art. 2, c.4)

Los padres de los alumnos de todos los niveles y grados escolares eligen a sus propios representantes en los órganos.

La participación de las familias de los alumnos está prevista por la Legge 104 (1992).

El Foro Nacional de Asociaciones de Padres de Alumnos, previsto en el DPR 567 (1996) y la importancia dada a la cooperación escuela-familia por la Ley 53 (2003) y el DL 66 (2017), han implicado a las familias cada vez más en el sistema educativo italiano, especialmente en relación con las actividades escolares y el proceso de desarrollo del alumno con discapacidad.

La familia es esencial para la inclusión del alumno con discapacidad y es una fuente de información muy útil para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Oficina periférica del MIUR son los Uffici Scolastici Regionali (USR) que están divididas por función y territorio y tienen oficinas a nivel provincial (Ambiti territoriali). Su acción garantiza:

- El respeto de las normas de educación;
- La eficacia de las acciones educativas.

Su tarea es:

- La gestión administrativa y contable de las escuelas;
- La coordinación con las autoridades locales;
- La asignación de recursos financieros y humanos a las escuelas;
- La supervisión de las escuelas no estatales y extranjeras;

- La verificación de la eficacia de las actividades promovidas por las escuelas y del grado de aplicación del POF.

Los USR desempeñan un rol estratégico en la planificación, programación y gestión de recursos y acciones a favor de la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad.

Su acción prevé:

- Activar iniciativas destinadas a la estipulación de Acuerdos de Programas Regionales para la coordinación, optimización y uso de recursos, llevando las iniciativas regionales a un marco unitario compatible con los programas nacionales de educación y capacitación y con los programas socio-sanitarios;
- Promover el establecimiento de un Grupo de Trabajo Interinstitucional Regional (GLIR) establecido por el DL 66 (2017) ;
- Difundir la cultura de la inclusión y el “cuidado” general de los alumnos discapacitados por parte del sistema escolar.

Las “redes” de escuelas apoyadas por los USR permiten:

- Favorecer el crecimiento y el desarrollo educativo, cognitivo y social del alumno a través de caminos individualizados e interconectados con la realidad social del territorio;
- Reforzar el papel de los Centri Territoriali di Supporto (CTS), así como el de los Centros de Documentación/Asesoría/Defensa, lugares dedicados a crear y difundir experiencias y a constituir prácticas eficaces.

El Ámbito Territorial, a nivel provincial, es una rama interna dell'Ufficio Scolastico Regionale y, por lo tanto, no tiene su propia autonomía operativa (Legge 107, 2015). Los ámbitos territoriales tienen una importancia considerable, tanto para la movilidad del personal docente, como para el establecimiento de redes escolares. Entre otras cosas se ocupan de:

- Ayudar, asesorar y apoyar a las escuelas, para los procedimientos administrativos y administrativo-contables, para la planificación e innovación de la oferta educativa;

- Supervisar los edificios escolares y garantizar su seguridad;
- Gestionar la situación de la inclusión de los alumnos inmigrantes y los discapacitados;
- Verificar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria Scolastico Regionale.

Los “Centri Territoriali di Supporto” (CTS) son centros territoriales de apoyo que, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollo y socialización, informan al profesorado, alumnado y familias sobre los recursos tecnológicos disponibles, tanto gratuitos como comerciales.

Organizan actividades de formación sobre temas de tecnologías, así como sobre cuestiones de inclusión escolar dirigidas al personal escolar, a los alumnos y a sus familias. También son centros de investigación y experimentación didáctica que recopilan y comparten las buenas prácticas de inclusión aplicadas por los centros educativos (MIUR, 2012b).

En cada CTS, tres operadores, elegidos entre los profesores curriculares y de apoyo, participan en sesiones de formación durante eventos locales y nacionales.

Los CTS promueven acuerdos territoriales con los servicios sociales y sanitarios locales, con el fin de compartir recursos y realizar proyectos.

La Direttiva del 27 de dicembre de 2012 prevé, también, la creación de Centros Territoriales para la Inclusión (CTI) a nivel de distrito socio-sanitario, para apoyar también a los CTS con el fin de “assicurare la massima ricaduta possibile delle azioni di consulenza, formazione, monitoraggio e raccolta di buone pratiche, perseguendo l’obiettivo di un sempre maggior coinvolgimento degli insegnanti curricolari, attraverso - ad esempio - la costituzione di gruppi di lavoro per l’inclusione scolastica” (art. 2.1).

El Instituto Nacional de Evaluación del Sistema Educativo y de la Formación (INVALSI) es un instituto italiano que tiene la tarea de preparar y realizar pruebas periódicas y sistemáticas sobre el aprendizaje de los alumnos, cuyos resultados se utilizan para mejorar las actividades de formación de los centros escolares, y hacer participar a los centros escolares italianos en las encuestas internacionales sobre la calidad de los sistemas escolares.

Las pruebas administradas a los estudiantes, que sirven para controlar el sistema educativo nacional y compararlo con otros sistemas educativos de Europa, se utilizan para que:

- Los estudiantes conozcan el nivel de competencias alcanzado;
- Las escuelas creen estrategias de mejora;
- El Ministerio de Educación realice inversiones y tome decisiones políticas.

Los alumnos con discapacidades certificadas o BES también participan en las pruebas, pero tienen derecho a medidas compensatorias o prescindibles (DL 62, 2017).

Los datos de las pruebas del INVALSI pueden ser, también, una oportunidad para que los profesores revisen las prácticas de enseñanza y evaluación con el fin de mejorarlas:

Se per valutazione si intende non soltanto misurazione dei livelli di apprendimento, ma, in un'accezione più ampia del termine, riflessione condivisa all'interno di ogni comunità scolastica per definire pratiche didattiche e strategie operative funzionali alla costruzione di saperi e competenze utili per la vita di ogni allievo, una lettura attenta dei dati e una ricerca sul perché degli errori commessi rappresenta un'opportunità irrinunciabile di crescita per tutti coloro che, a diverso titolo, sono attori del sistema scuola.(Guarnacci, 2021, pp. 11-12)

El Informe de Autoevaluación (RAV) tiene como objetivo prioritario la inclusión escolar y lo hace a través de un seguimiento obligatorio y constante de las escuelas en materia de inclusión. A través de esta herramienta, toda escuela italiana puede mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, involucrando a todos los alumnos, incluso y especialmente a los más frágiles y/o con dificultades (CM 8, 2013; DM 254, 2012; Legge 107, 2015).

Se trata de un cuestionario dividido en 5 secciones:

1. Contexto y recursos: se indican las limitaciones y las oportunidades para mejorar los resultados de los alumnos, teniendo en cuenta el territorio y las instituciones, para definir la importancia de la contribución educativa y formativa de la zona;
2. Resultados: se reportan los resultados escolares de los alumnos, tanto los internos como los resultantes de las pruebas INVALSI;
3. Procesos: se indican la oferta educativa, el entorno de aprendizaje, la inclusión, la potenciación de los recursos humanos, la vocación de la escuela y las relaciones con las familias;
4. Proceso de autoevaluación: se exponen las cuestiones críticas, los problemas y las deficiencias;

5. Determinación de las prioridades: se deciden los objetivos operativos que deben alcanzarse a corto plazo (un curso escolar) y a largo plazo (tres años).

En cada escuela, el “Nucleo Interno di Valutazione”(NIV), un grupo de trabajo presidido por el director de la escuela y compuesto por profesores elegidos por el Consejo, se ocupa específicamente del RAV. Pero el RAV, en opinión de algunos autores, podría mejorarse integrando ciertos sus aspectos con el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002) porque en este informe italiano:

l’inclusione viene considerata in modo separato dagli altri elementi della didattica. Questo è certamente il frutto di un recepimento della tradizionale distinzione anche in campo accademico della pedagogia e didattica speciale, al cui interno si è sviluppato il concetto di inclusione, e della didattica generale. Diviene però sempre più evidente che l’inclusività, per essere davvero tale, debba necessariamente andare a collocarsi come un aspetto trasversale, che caratterizza tutte le decisioni didattiche nella loro interezza e non come un elemento aggiuntivo, da affiancare ad altre scelte. (Damiani y Demo, 2016, p. 95)

La recopilación del RAV permite poner de manifiesto los puntos fuertes y débiles de las escuelas, también gracias a la comparación entre los datos relativos a varias escuelas, que representan un punto de referencia externo y que permiten reflexionar y evaluar las elecciones realizadas.

Las familias participan en el RAV y en el plan de mejora a varios niveles, no sólo siendo informadas del proceso de mejora emprendido por la escuela, sino también participando directamente en la elaboración del RAV, especialmente en lo que respecta al apartado “Integrazione nel territorio e relazioni con le famiglie” a través de los representantes de los padres.

2.1.2. La dimensión inclusiva de la escuela italiana

El objetivo del proceso de inclusión de todos los alumnos es el desarrollo de competencias en el aprendizaje, la comunicación y las relaciones, así como en la socialización. Estos objetivos pueden alcanzarse mediante la colaboración y la coordinación de todos los profesionales que circunda al alumnado con discapacidad, así como mediante la presencia de una planificación oportuna y específica de las intervenciones educativas, formativas y de rehabilitación previstas en el PEI.

En todas las escuelas italianas existen Grupos de Trabajo para la Inclusión (GLI) y Grupos de Trabajo para la Integración (GLHI), ya previstos por la Ley 104 y ahora integrados con nuevos recursos como profesores de apoyo, asistentes de comunicación, profesores con experiencia y/o formación específica o con tareas de coordinación de clases, padres y expertos institucionales o externos.

Las principales tareas de estos grupos están aclaradas por la Directiva Ministerial de 27 de diciembre de 2012 (MIUR, 2012b) y se refieren no sólo a los estudiantes con discapacidad, sino también a todos los estudiantes con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DSA) u otras Necesidades Educativas Especiales (BES).

Los GLI identifican a los alumnos con BES presentes en el centro, documentan las intervenciones educativas realizadas, examinan el nivel de inclusividad del centro y elaboran una propuesta anual, el Plan Anual de Inclusión (PAI) que, discutido y aprobado por la Junta de Personal Docente, se envía a la USR, así como a los Grupos de Trabajo Interinstitucionales Provinciales (GLIP) y Regionales (GLIR), para la solicitud de personal de apoyo.

Los Grupos de Trabajo para la Discapacidad Operativa (GLHO) es un equipo formado por el Consejo de Clase, los referentes del ASL, los padres del alumno con discapacidades y, si está previsto, incluyen también al operador socio-sanitario que sigue la rehabilitación del alumno, el asistente para la autonomía y la comunicación o el asistente a la higiene.

Este grupo se reúne periódicamente y tiene la tarea fundamental de elaborar y actualizar conjuntamente algunos documentos fundamentales que acompañan la trayectoria educativa del estudiante con discapacidades. Para cada reunión, se elabora un informe que se guarda en el archivo personal del estudiante, así como en la secretaría de la escuela.

Los documentos contenidos en este expediente, necesarios para la asignación de medidas de apoyo a los estudiantes con discapacidad, eran: la certificación de discapacidad con el Diagnóstico Funcional (DF) y el Perfil Dinámico Funcional (PDF), necesarios para la formulación del PEI.

El DF describía analíticamente la alteración funcional del estado psicofísico del alumno con discapacidad y el PDF era el acto posterior al DF que indicaba, tras un primer periodo de inserción escolar, el nivel de desarrollo previsible que el alumno mostraba tener en el corto plazo (seis meses) y en el medio plazo (dos años).

El Perfil de Funcionamiento (PF) ha sustituido e incorporado al DF y al PDF al a partir del 2019 a través del DL 66 (2017), que dictó nuevas normas sobre la inclusión del alumnado con discapacidad certificada, promoviendo el rol de la familia y de las asociaciones de referencia, como interlocutores en los procesos de inclusión educativa y social.

El PF se elabora una vez constatada la discapacidad, según los criterios del CIF. Define las competencias profesionales y el tipo de medidas de apoyo y recursos necesarios para la inclusión educativa, que están ausentes en el PDF y el DF. De hecho, contiene:

- La indicación de las “condiciones de funcionamiento” del alumno con discapacidad;
- La indicación de las competencias profesionales necesarias;
- La lista de medidas inclusivas personalizadas que deben aplicarse;
- Los recursos estructurales recomendados.

Es elaborado por la unidad de evaluación multidisciplinar, a partir del certificado de discapacidad enviado por los padres, que está compuesta por un:

- Médico especialista;
- Especialista en neuropsiquiatría infantil;
- Terapeuta de rehabilitación;
- Trabajador social o un representante de la autoridad local a cargo de la persona.

En la elaboración del PF participan las familias y un representante de la dirección de la escuela, elegido preferentemente entre los profesores del centro al que asiste la persona en cuestión y, siempre que sea posible, si son mayores de edad, los mismos alumnos con discapacidad.

Se han creado también los Grupos Territoriales de Inclusión (GIT), con carácter provincial, formados por grupos de profesores expertos que apoyarán a los centros educativos en la elaboración del PEI y en el Plan de Inclusión.

El PF debe actualizarse al paso de cada nivel educativo, a partir del jardín de infancia y puede actualizarse en caso de nuevas condiciones de funcionamiento de la persona con discapacidad.

Las “Linee guida”, elaboradas por el MIUR con la participación de las Asociaciones de personas con discapacidad, quieren garantizar y mejorar el proceso de integración de los alumnos con discapacidad (MIUR, 2009).

La escuela italiana, “comunità educante”, acoge y acompaña a los alumnos, no sólo en el esfuerzo diario de aprender, sino también en el esfuerzo de construir relaciones sociales.

Las “Linee guida” parten del “modelo social de la discapacidad”, según el cual la discapacidad se debe a la interacción entre el déficit de funcionamiento de una persona y el contexto social, y proponen la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF), como un modelo de clasificación bio-psico-social.

Para las “Linee guida”, todo el personal de la escuela contribuye a la educación del alumnado con o sin discapacidad, para lo cual se necesita una oportuna acción educativa, de acuerdo con las autoridades locales y las familias (MIUR, 2009).

El objetivo fundamental de la Legge 104 (1992) es el desarrollo del aprendizaje a través de la comunicación, la socialización y las relaciones interpersonales: “L’integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell’apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione”(art. 12, c. 3) y “l’esercizio del diritto all’educazione e all’istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all’handicap” (art. 12, c.4).

Por lo tanto, es contrario a las disposiciones de la ley, crear laboratorios sólo para alumnos con discapacidades que se integran/incluyen en clase, si experimenta y aprende junto con otros compañeros, con los que comparte objetivos y estrategias de trabajo:

E tale integrazione, nella misura in cui sia sostanziale e non formale, non può essere lasciata al caso, o all’iniziativa degli insegnanti per le attività di sostegno, che operano come organi separati dal contesto complessivo della classe e della comunità educante. È necessario invece procedere secondo disposizioni che coinvolgano tutto il personale docente, curricolare e per le attività di sostegno. (MIUR, 2009, p. 15)

La colaboración y corresponsabilidad del equipo docente debe dar lugar a una planificación integrada de las actividades educativas y pedagógicas para los alumnos con discapacidad, con objetivos de aprendizaje relacionados con los de sus compañeros. Esto garantiza el derecho a estudiar y compartir. Estas iniciativas serán puestas en marcha por el director y los Órganos colegiados competentes, se incluirán en el PEI y se darán a conocer a las familias, para que conozcan la trayectoria educativa prevista para sus hijos.

Las “Linee Guida” recuerdan que:

dal punto di vista concettuale e metodologico è opportuno distinguere fra la programmazione personalizzata che caratterizza il percorso dell’alunno con disabilità nella scuola dell’obbligo e la programmazione differenziata che, nel II ciclo di istruzione, può condurre l’alunno al conseguimento dell’attestato di frequenza. (MIUR, 2009, p. 15)

La Junta de Profesores (Collegio dei docenti) incluirá en el PEI la elección inclusiva de la institución escolar e indicará con qué medios, herramientas y actividades educativas y didácticas promoverá concretamente la inclusión educativa y social de todo el alumnado, con o sin discapacidades.

Todos los estudiantes deben tener libre acceso a la escuela que asisten, incluidas las personas con discapacidad. Lamentablemente, este derecho, reconocido por la ley, se enfrenta a menudo a edificios escolares antiguos que no siempre están diseñados para satisfacer las necesidades de estos niños.

En efecto, en Italia la accesibilidad para los alumnos con discapacidades motrices es escasa (sólo en el 32% de las escuelas) y la disponibilidad de ayudas para los alumnos con discapacidades sensoriales es muy crítica.

En el año escolar 2019-2020 todavía hay demasiadas barreras físicas en las escuelas. La situación parece mejor en el norte del país, donde los valores son superiores a la media nacional (36%), mientras que empeora, alcanzando los niveles más bajos, en el sur (27%).

La falta de un ascensor o la presencia de un ascensor no adecuado son las barreras más comunes (44%), como la presencia de escaleras o puertas que no cumplen con las normas (6% y 3% respectivamente).

En Italia sólo el 2% de las escuelas tienen todas las ayudas de sentido-percepción necesarias para la orientación dentro de la escuela y sólo el 18% tienen al menos una ayuda. También en este caso la proporción está disminuyendo constantemente, del 22% en las regiones del norte al 14% en las regiones del sur. Sólo el 12% de las escuelas realizaron trabajos durante el año escolar para eliminar las barreras arquitectónicas (ISTAT, 2020).

En el año escolar 2019-2020 el número de alumnos con discapacidad que asisten a las escuelas italianas ha aumentado: hay más de 13.000 más que en el año anterior, con un incremento, ahora constante a lo largo de los años, del 6%.

La activación del aprendizaje a distancia, la didáctica a distancia (DAD), que ha sido obligatoria desde el 9 de abril de 2020, para hacer frente a la emergencia sanitaria del coronavirus Covid-19 (DL 22, 2020), ha sido un obstáculo para la inclusión, reduciendo considerablemente la participación de los alumnos con discapacidades.

Las actividades de enseñanza a distancia se han caracterizado por la construcción razonada y guiada de conocimientos mediante la interacción entre profesores y estudiantes. Se ha logrado a través de una conexión directa o indirecta, inmediata o diferida, a través de videoconferencias, lecciones de vídeo, chat de grupo; la transmisión de materiales de enseñanza en plataformas digitales.

Lamentablemente, con la enseñanza a distancia, entre abril y junio de 2020 los niveles de participación han disminuido considerablemente. Más del 23% de los estudiantes con discapacidades (unos 70 mil) no participaron de las clases, cifra que aumenta en el sur de Italia donde se sitúa en el 29%.

Las razones que han dificultado la participación de los estudiantes con discapacidades en la educación a distancia son muchas: la dificultad de la familia en cooperar (20%), las dificultades socio-económicas (17%), la dificultad de adaptar el PEI a la educación a distancia (6%), la falta de herramientas tecnológicas (6%) y, para algunos de ellos, la falta de ayudas específicas para la enseñanza (3%). No está muy extendida la capacitación en tecnologías educativas específicas para alumnos con discapacidades, aunque es esencial para el uso adecuado del equipo para apoyar la enseñanza, y esto ciertamente ha tenido un impacto negativo especialmente en la educación a distancia. (ISTAT, 2020).

Una encuesta exploratoria sobre la aplicación de la enseñanza a distancia a los alumnos con discapacidades certificadas, en la que participaron profesores curriculares y de apoyo del Polo de Inclusión de Catania y de la Provincia de Catania, ha demostrado que todavía es necesario reforzar la formación continua de los profesores curriculares y de apoyo sobre la aplicación de la enseñanza digital, así como el conocimiento de nuevas metodologías activas y colaborativas destinadas a construir itinerarios formativos personalizados y de clase en una perspectiva inclusiva (Mulè, 2020).

Las dificultades técnicas y de organización, junto a la falta de instrumentos y apoyo adecuados y las dificultades de interacción, han hecho que la participación en la

DAD sea más difícil para los niños con discapacidades, especialmente en presencia de enfermedades graves o pertenecientes a contextos con dificultades socio-económicas. Estas complejidades han obstaculizado o interrumpido completamente el camino educativo emprendido por muchos profesores, impidiendo el logro de uno de los objetivos que una escuela inclusiva se fija, incluso antes que el aprendizaje: el de la socialización. (ISTAT, 2020).

2.2.1. El sistema educativo español: una rápida mirada

El sistema educativo español es el resultado de una transformación que se produce principalmente desde 1976, con la llegada de la democracia:

Partiendo de una educación destinada a la reproducción de élites, con una presencia predominante de los centros privados (de la Iglesia católica), se ha alcanzado actualmente una situación donde la presencia del sector público es mucho más intensa (en cuanto a regulación, financiación y previsión), aunque todavía comparativamente menor a la del resto de países de la Unión Europea. (Calero, 2006, p.19)

La Constitución española establece un modelo de Estado descentralizado, mientras que la administración pública italiana está muy centralizada:

La Constitución de 1978 es un referente determinante del contexto de la educación en España. Enmarca el sistema educativo mediante el contenido del artículo 27, específico sobre la educación, y a través de aspectos tratados en varios títulos de la Carta Magna. (Consejo Escolar del Estado, 2020, p. 21)

Las normas básicas en materia de evaluación de la calidad, apoyo y orientación educativa en España son las establecidas por la Ley Orgánica 2 (2006), de Educación (LOE), una ley orgánica estatal que regula las enseñanzas educativas en los diferentes tramos de edad de la educación en España y la Ley Orgánica 8 (2013), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

La LOE regula la estructura y organización del sistema educativo no universitario, reafirma los principios y derechos reconocidos en la Constitución, destaca el carácter inclusivo de la educación, la igualdad de trato y la no discriminación de las personas en cualquier circunstancia: la educación es un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer accesible la enseñanza escolar a todos, sin distinción de ningún tipo, en condiciones de igualdad de oportunidades. Además, la LOE fomenta la colaboración entre la familia y la escuela, que está llamada a aumentar la participación y la responsabilidad.

En cambio, en el Preámbulo de la LOMCE se afirma:

Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son,

fundamentalmente, el aumento de la autonomía de los centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.... Junto a estos principios es necesario destacar tres ámbitos sobre los que la LOMCE hace especial incidencia con vistas a la transformación del sistema educativo: las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento del plurilingüismo, y la modernización de la Formación Profesional española.

El 29 de diciembre de 2020 se aprobó la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), que implica un nuevo giro hacia los planteamientos anteriores del LOE. Lo reciente de la promulgación hace que su desarrollo no haya sido aún posible (Ley Orgánica 3, 2020).

España está dividida en 19 Comunidades Autónomas, algunas de las cuales, como la Comunidad Valenciana, tienen competencias plenas en materia de educación; pueden organizar y poner en práctica la enseñanza complementar los planes de estudio mínimos del Estado central, así como seleccionar a los profesores y disponer de recursos humanos y materiales.

Como se lee en la página oficial del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, s.f.), en España las competencias relacionadas con la educación se distribuyen de acuerdo con un sistema descentralizado que contempla la participación de las Comunidades Autónomas, las Administraciones Locales y centros educativos.

Según este modelo, el gobierno central es responsable de la organización general del sistema, la definición del plan de estudios en sus elementos esenciales, la cooperación en el ámbito educativo, la promoción de la investigación, la regulación de las calificaciones, la administración de instituciones, supervisión y evaluación del sistema y su aplicación.

Las Comunidades Autónomas son responsables de administración relativas a las respectivas áreas de jurisdicción, de la organización de las instituciones locales, gestión de personal, planificación de proyectos educativos, orientación y financiación de subsidios. Los gobiernos locales son responsables de las estructuras y el mantenimiento de las escuelas primarias, la planificación de actividades suplementarias y extracurriculares, y la supervisión de los niños en edad de escolarización obligatoria.

En lo que respecta a los idiomas de enseñanza, en las comunidades en que coexisten dos idiomas oficiales, la enseñanza se imparte en ambos idiomas.

Hay dos niveles de reconocimiento de las escuelas privadas por el Estado: por un lado, los centros “concertados”, que son centros privados que, al pasar a formar parte del sistema escolar nacional, reciben subvenciones públicas a cambio de un mayor control de

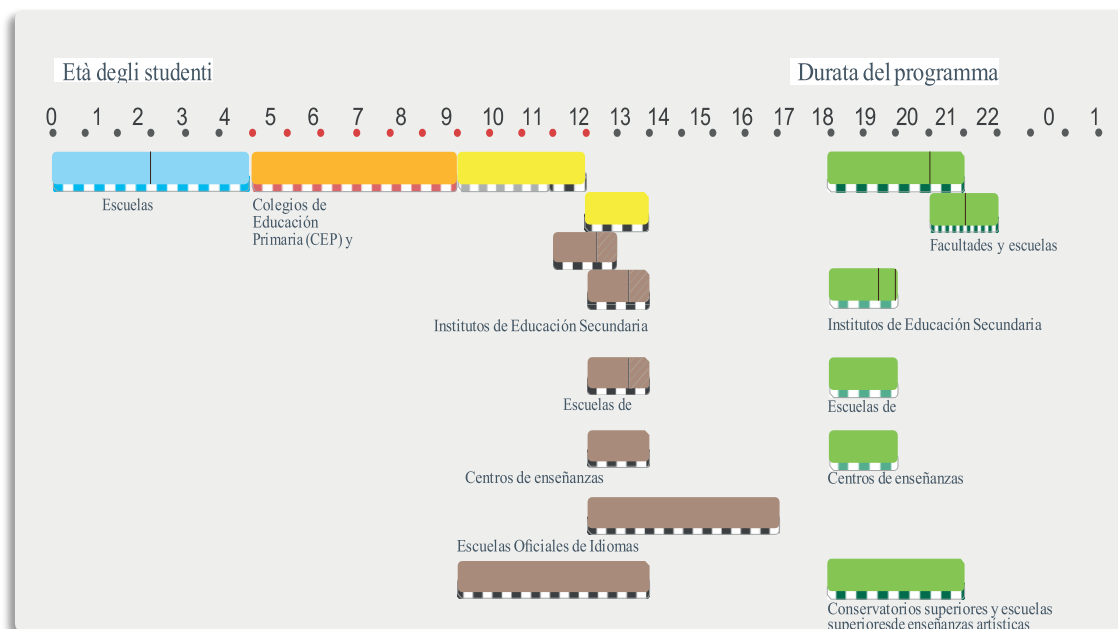
la enseñanza y la utilización de criterios ministeriales en la selección de los alumnos admitidos (proximidad a la escuela, situación socioeconómica); por otra parte, las escuelas no estatales que conservan plenamente la libertad de elección en los criterios de admisión de los estudiantes y en la aplicación de los planes de estudio, renunciando así a cualquier subsidio. El sistema educativo español:

recoge una serie de objetivos relacionados con las enseñanzas que son: mejorar la educación y los resultados escolares, conseguir el éxito de todos en la educación obligatoria, aumentar la escolarización en infantil, en bachillerato y en ciclos formativos, aumentar las titulaciones en bachillerato y en formación profesional, educar para la ciudadanía democrática, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, reforzar la equidad del sistema educativo y converger con los países de la UE. (Rodríguez-Ruiz, 2010, p. 40)

La escuela española está dividida en tres niveles diferentes que son Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria. La educación no obligatoria incluye el Curso de Bachillerato, las escuelas de Formación Profesional y las Enseñanzas Universitarias (Figura 3).

Figura 3.

Sistema educativo español



Fuente: EACEA (2019, p. 58).

La educación preescolar abarca el grupo de edad de 0 a 6 años y se divide en dos ciclos de tres años cada uno. El primer ciclo se ofrece en las escuelas de educación

infantil, mientras que el segundo ciclo se puede cursar en escuelas de educación infantil y primaria. La matriculación en el segundo ciclo es gratuita tanto en las escuelas públicas como en las privadas financiadas con fondos públicos. Los contenidos educativos se organizan en áreas curriculares relacionadas con la experiencia y el desarrollo de los niños a través de actividades de aprendizaje global.

El currículo del primer ciclo se define a nivel de la Comunidad Autónoma, mientras que para el segundo ciclo el Ministerio de Educación establece los contenidos curriculares comunes a nivel nacional (MEFP, s.f.).

La enseñanza obligatoria dura 10 años y se divide en dos fases: Educación primaria, entre 6-12 años, y Educación secundaria obligatoria (ESO), entre 12-16 años.

La transición a la educación secundaria inferior es automática. En las escuelas financiadas con fondos públicos, la enseñanza obligatoria es gratuita.

Las escuelas están abiertas cinco días a la semana, con una media semanal de 25 clases en primaria y 30 en secundaria inferior. Una sola lección dura una media de 55 minutos.

En el nivel de primaria, las clases tienen un solo profesor para todas las asignaturas, excepto música, educación física y lenguas extranjeras. En el nivel secundario, los profesores son especialistas en la materia.

El gobierno central define el currículo básico nacional (Enseñanzas mínimas) que constituye el 55% del horario escolar en las Comunidades Autónomas que tienen lengua cooficial, o el 65% en las demás. Cada Comunidad Autónoma desarrolla su propio plan de estudios básico, que luego es integrado por cada escuela individual y a nivel de clase. En el nivel primario, las materias obligatorias son: conocimiento del medio natural, social y cultural; artístico y literatura de la Comunidad Autónoma (si la hay); lenguas extranjeras y matemáticas.

En el tercer ciclo, las Comunidades Autónomas podrán incluir la enseñanza de una segunda lengua extranjera. En los tres primeros años del primer ciclo de secundaria, las asignaturas obligatorias son: ciencias naturales, educación física, ciencias sociales, geografía e historia, lengua castellana y literatura, lengua cooficial y literatura de la Comunidad (si la hay), lengua extranjera, matemáticas.

Durante los tres años del curso, también se imparten clases de educación plástica y visual, música y tecnología, y una asignatura optativa elegida por el alumno de entre un abanico de asignaturas que también debe incluir la segunda lengua extranjera y la cultura

clásica. En el último año, las ciencias naturales son sustituidas por la educación ética y cívica.

Además, los alumnos deben elegir tres asignaturas de una gama definida a nivel central y por las Comunidades Autónomas. Las escuelas deben ofrecer todas las asignaturas opcionales. Además, en uno de los años del tercer ciclo de la escuela primaria y en uno de los tres primeros años del primer ciclo de la escuela secundaria, deben ofrecerse todas las asignaturas optativas.

Uno de los terceros años de la escuela primaria y uno de los tres primeros años del primer ciclo de secundaria deben incluir la asignatura “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” mientras que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las TIC y los valores educativos se tratan de forma transversal a lo largo de la educación obligatoria. La enseñanza de la religión debe ser ofrecido por todas las escuelas, pero es opcional para los alumnos.

El Ministerio de Educación establece directrices generales para la evaluación que luego se transponen a nivel de la Comunidad Autónoma. En la escuela primaria, la evaluación la realiza el profesor de forma global y continua en todas las materias. La promoción dentro de los ciclos es automática, mientras que el avance de un ciclo a otro está condicionado a la consecución de los objetivos del plan de estudios. La decisión sobre la promoción la toman los profesores. Los alumnos sólo pueden repetir el curso una vez durante la escuela primaria. Al final de la escuela primaria no hay certificación y la transición a la educación secundaria inferior tiene lugar con la adquisición de habilidades básicas y la nivel de madurez requerido por el plan de estudios. En el primer ciclo de secundaria (ESO) la evaluación de los alumnos es continua y la realizan los profesores de las asignaturas.

Los alumnos pasan al siguiente curso si alcanzan los objetivos fijados para las asignaturas que siguen. También pueden pasar al curso siguiente si tienen una evaluación negativa en un máximo de dos asignaturas. Al final de cada año, los alumnos tienen la oportunidad de examinarse de las asignaturas que han suspendido, pero si suspenden, el examen en tres o más asignaturas, tienen que repetir el año. La repetición implica siempre un plan específico personalizado para la recuperación de las dificultades en los estudios. Si las insuficiencias persisten, el alumno puede ser promovido al año siguiente con medidas de apoyo individuales.

Al final de la enseñanza obligatoria, los alumnos que han alcanzado las competencias y los objetivos básicos y han conseguido aprobar todas las asignaturas,

reciben el certificado de educación secundaria obligatoria (Graduado en Educación secundaria obligatoria). El certificado también se puede expedir a los que tienen con un máximo de tres asignaturas insuficientes, si el peso de estas insuficiencias no es tal que ponga en peligro la adquisición de las competencias básicas necesarias.

La certificación permite el acceso a la educación secundaria superior (Bachillerato), formación profesional de grado medio (Ciclos formativos de grado medio) y formación profesional especial de grado medio, Enseñanzas profesionales de régimen especial en artes plásticas, diseño y deporte, y el mundo laboral.

Al final de la escuela primaria y del primer ciclo de secundaria, el aprendizaje de los alumnos se evalúa mediante una encuesta realizada a nivel nacional sobre una muestra de alumnos y una encuesta organizada a nivel de cada Comunidad Autónoma sobre todos los alumnos en el territorio de competencia. Estas encuestas están destinadas a mejorar el sistema educativo nacional y regional (MEFP, s.f.).

Para acceder al nivel secundario superior, que dura 2 años, los alumnos deben tener un certificado de educación secundaria obligatoria (Graduado en Educación secundaria obligatoria). Los mayores de 17 años también pueden acceder a la formación profesional tras superar un examen específico, regulado y certificado a nivel autonómico.

En los colegios privados financiados con fondos públicos, las tarifas varían según la región y según si las escuelas se benefician de fondos públicos o no.

Tanto para el Bachillerato como para los Ciclos formativos, el calendario anual y el horario semanal siguen la organización de la ESO. En el Bachillerato, el horario mínimo para los dos años del curso es de 735 horas para la enseñanza de las materias comunes y de 540 horas para las asignaturas de campo. La duración de los ciclos de formación varía de un año y medio a dos años escolares, correspondiente a 1300/2000 horas, de las cuales entre 300 y 700 horas se dedican a la formación en el puesto de trabajo. En el Bachillerato y en los Ciclos formativos, los profesores son especialistas en cada una de las materias y se asigna un profesor de referencia a cada clase.

Tanto para el Bachillerato como para los Ciclos formativos, el currículo se organiza de la misma manera que para la enseñanza obligatoria. El bachillerato ofrece tres ramas: arte, ciencia y tecnología, humanidades y ciencias sociales. El plan de estudios consiste, para toda la carrera, en una parte de asignaturas comunes a todas las direcciones, 6 áreas temáticas específicas de cada dirección y una o varias asignaturas optativas.

Las asignaturas comunes son:

- Ciencias del mundo contemporáneo;
- Educación física;
- Ciudadanía;
- Historia de la filosofía;
- Historia del mundo contemporáneo;
- Historia de la filosofía;
- Historia de España;
- Lengua y literatura española;
- Lengua y literatura del lengua oficial de la Comunidad Autónoma;
- Una lengua extranjera.

Se eligen las 6 áreas temáticas específicas del curso por el estudiante de una serie de áreas establecidas para cada asignatura a nivel nacional. Al menos 5 de los temas elegidos por el estudiante debe estar entre las asignaturas previstas para el campo de estudio cursado. Por último, el plan de estudios puede incluir una o varias asignaturas optativas, dependiendo de la Comunidad Autónoma. La oferta debe incluir la segunda lengua extranjera y las TIC.

La educación profesional se ofrece a través de cursos de formación correspondientes a las cualificaciones profesionales establecidas de forma centralizada para todo el territorio nacional y descrito, también en los contenidos del currículo básico, en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

El plan de estudios de los Ciclos formativos se compone de módulos de formación de duración variable, tanto teóricos como prácticos; debe incluir también uno o varios módulos de orientación laboral y un módulo de formación en el lugar de trabajo.

Los módulos también pueden organizarse a distancia, de forma mixta, a tiempo completo o a tiempo parcial. Los ciclos formativos deben contener módulos específicos de formación en Las Tecnologías de la Información y las Comunicación (TIC) idiomas y seguridad, mientras que en otros ciclos pueden incluirse como temas transversales.

Durante el Bachillerato, la evaluación es continua y separada para cada asignatura. El avance del primer al segundo año es automático si no hay fallos o un máximo de dos. Estudiantes que terminan el año con tres o cuatro fracasos pueden elegir entre repetir el curso o volver a cursar esas asignaturas, los que tengan más de cuatro suspensos deben repetir el año. Los alumnos que completan el Bachillerato sin fracasos reciben el diploma de Bachiller, que les capacita para acceder a la educación superior.

Los alumnos de Ciclos formativos pasan al siguiente curso si han superado todos los módulos del plan de estudios. Si no superan un número de módulos correspondiente a un máximo del 25% de la duración total del primer año, deberán seguir un programa de recuperación.

Quienes superan la formación profesional de grado medio obtienen el título de Técnico, que permite el acceso directo al Bachillerato y, con la superación de una prueba de acceso, a la formación profesional superior (MEFP, s.f.).

El sistema educativo español ofrece enseñanzas profesionales de régimen especial paralelamente al curso ordinario, un curso especializado que forma en los siguientes campos: arte (música, danza, artes plásticas y dibujo), lengua y deportes.

Las enseñanzas artísticas de música y danza se organizan en un nivel elemental (8-12 años), intermedio (12-18 años) y avanzado (18-23 años), mientras que la enseñanza de las artes plásticas, el dibujo y las disciplinas deportivas es de nivel intermedio (16-18 años) y avanzado (18-20 años de edad).

Los cursos de idiomas tienen niveles básicos, intermedios y avanzados y son accesibles a partir de los 16 años.

Para acceder a las enseñanzas de música y danza es necesario superar una prueba de acceso. El plan de estudios de la enseñanza de la música y la danza consiste en materias comunes y materias especializadas de cada instrumento o disciplina.

Las enseñanzas artísticas de artes plásticas y diseño y las enseñanzas deportivas se organizan en ciclos formativos y módulos que incluyen también formación en el puesto de trabajo y módulos de orientación profesional.

No hay exámenes para pasar de un ciclo a otro, ni para obtener el título definitivo. El paso al siguiente ciclo se produce mediante la evaluación continua de los resultados obtenidos. Para acceder a la Universidad es necesario tener el título de Bachiller y superar una prueba de acceso. Los resultados de la prueba, junto con los obtenidos en el Bachillerato, sirven para ser admitido en los estudios universitarios que se deseen cursar. Si los resultados globales obtenidos no son adecuados para una determinada facultad, esa facultad no puede ser elegida (MEFP, s.f.).

2.2.2. Inclusión escolar en España y en Valencia

En España, como regla general, la inclusión escolar se produce con la escolarización de alumnos con discapacidades en las escuelas ordinarias.

En cuanto a los alumnos con sordera, desde hace varios años se ha promovido y garantizado la escolarización en centros ordinarios de integración preferente de alumnado con deficiencia auditiva, centros con alumnos oyentes y con sordera, en los que se concentran los recursos técnicos, medios materiales y profesionales adecuados para responder a las necesidades educativas de estos alumnos, según los principios de la educación inclusiva.

La inserción en escuelas de educación especial, sin embargo, sólo se produce cuando los maestros y los profesionales de la salud consideran que la inclusión en las aulas darían lugar a respuestas inadecuadas a las necesidades del alumnado. En el primer como en el segundo caso, se identifican estrategias educativas después de un examen cuidadoso de las necesidades del alumno, a fin de proporcionar respuestas educativas adecuadas, que toman la forma de programas personalizados para garantizar el acceso, la permanencia y la progresión del estudiante dentro del sistema educativo.

La Comunidad Valenciana, que comparamos con la siciliana, en la línea de la LOE:

comparte con las restantes autonomías las medidas organizativas y metodológicas generales (adaptaciones curriculares, permanencia de un año más, desdobles, refuerzos...), pero a la vez enfatiza otras medidas singulares: coordinación entre tutores; asignación de horarios específicos para la adquisición de las competencias básicas; planes específicos para las áreas instrumentales, en colaboración con las familias; apoyos y refuerzos en el tercer ciclo de la educación Primaria, y en 1º y 2º de la ESO; coordinación entre la Educación Primaria y la Secundaria; agrupación de materias en ámbitos; medidas para superar las barreras lingüísticas y socioculturales; formación de madres y padres. (López-Torrijo, 2014, p. 234)

La legislación de la Comunidad Valenciana tiene la particularidad de centrarse en la relación entre los Maestros de Pedagogía Terapéutica (MPT), los Maestros de Audición y Lenguaje (MAL) y los Educadores de Educación Especial.

Aunque faltan algunas figuras profesionales fundamentales para la atención del alumnado con discapacidades severas y permanentes, en general, en la Comunidad Valenciana hay varios profesionales que atienden a los alumnos con discapacidad, en función del nivel educativo y de las necesidades de los niños:

- Profesores de pedagogía terapéutica;
- Profesores de audición y lenguaje;
- Profesor de educación física;
- Profesores técnicos de formación profesional;
- Educador de educación especial;
- Médico;
- Enfermera;
- Fisioterapeuta;
- Trabajador social;
- Psicopedagogo.

La LOE (art. 71,4) y la normativa autonómica recogen la participación de las familias cuya colaboración es crucial para proporcionar a los alumnos con discapacidad el apoyo educativo necesario.

La inclusión educativa ha posibilitado que las personas con discapacidad grave y permanente alcanzaran en los últimos años niveles de autonomía personal y de integración social impensables para una mayoría. Este duro y gratificante proceso ha sido fruto de esfuerzo y de la ilusión conjuntos de las propias personas afectadas, de sus familias, así como de compromiso ético de los profesionales de la educación, la sanidad y los servicios sociales. (López-Torrijo, 2014, pp. 239-240)

En conclusión, si bien queda mucho camino por recorrer para alcanzar una educación inclusiva real y plena, cierto es que se han realizado importantes avances que no deben obviarse y con los que tampoco debemos conformarnos. Tales avances son necesarios pero no suficientes, tan solo constituyen unos primeros pasos hacia la que debiera ser la meta de todos los implicados e interesados en los procesos y contextos educativos. Nos encontramos ahora en el momento idóneo para ir más allá de la preocupación y de la autoconsciencia de la situación actual de la educación del alumnado con discapacidad, debemos comenzar a planificar de forma sistemática y coordinada las iniciativas, actuaciones, evaluaciones e intervenciones educativas. (Verdugo, 2011, p. 6)

2.3. Conclusiones

La pandemia de enfermedad por SARS-COV-2 (Covid-19) ha provocado la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativo y está agravando las disparidades educativas al reducir las oportunidades que tienen muchos de los niños y jóvenes con

discapacidad y, en particular, para la gran mayoría de los estudiantes con sordera la educación a distancia ha sido no fácil.

Como señala Echeita (2020), las medidas educativas adoptadas “han tenido en cuenta, ciertamente, a la mayoría del alumnado, pero no obviamente a todo” (p. 9) y de hecho, se ha demostrado que los más perjudicados fueron los estudiantes con discapacidades certificadas (Besio y Bianquin, 2020).

La crisis generada por Covid-19 ha puesto de manifiesto la necesidad para revisar el sistema educativo italiano, en el que lo presencial fue y es el núcleo duro de la inclusión y alinearlos con la nueva y realidad creada por la pandemia. No se trata de pasar de un espacio físico a uno virtual, ya que el valor educativo de la escuela vivida en presencia, como lugar de intercambio y socialización, es insustituible, pero el cierre de las aulas ha demostrado que la educación digital es una herramienta muy útil para paliar situaciones como la que estamos viviendo. Para el gobierno italiano, ha sido prioritario garantizar la continuidad del aprendizaje durante el cierre de las escuelas a través de la tecnología, pero ahora hay que planificar el regreso y desarrollar dos enfoques necesarios: el pedagógico y el sanitario.

Italia, que aplica el “modelo inclusivo a una banda”, no debe bajar la guardia pero debe proteger, ahora más que nunca, el derecho a la educación de los niños más vulnerables; debe asegurar el acceso a la educación para todos, también a distancia, haciendo propuestas de recuperación que involucren a toda la comunidad educativa en desarrollar diversas estrategias, considerando las características y necesidades de los estudiantes, la pertinencia territorial, pero sin olvidar una mirada global más amplia, que permita actuar de manera consciente, responsable e inclusiva.

Tenemos que replantearnos la educación y para encontrar nuevas formas de abordar el aprendizaje y proporcionar una gama de soluciones que antes se consideraban difíciles o imposibles de implementar.

El papel de los docentes, como agentes protectores, es crucial, tanto en Italia como en España. El contacto con las familias y los alumnos es una forma de seguir garantizando la empatía y el compromiso profesional, es una forma de acompañar a los padres y a los hijos y no hacer que se sientan solos en el proceso de formación.

Las comunidades educativas desempeñan un papel fundamental para asegurar, sin retórica, el bienestar emocional y cognitivo de cada estudiante.

Este tiempo de trabajo remoto puede ser una buena oportunidad para revisar, acordar y actualizar los documentos estratégicos de la escuela, reglamentos internos,

planes ministeriales, manuales y protocolos de convivencia, entre otros, y repensar estas herramientas en los escenarios como los que estamos experimentando.

La emergencia sanitaria ha sacudido profundamente nuestras sociedades, destruyendo las certezas en las que el mundo occidental basaba sus creencias, sus rutinas.

El cierre impuesto por los gobiernos para frenar la propagación de Covid-19 ha tuvo un impacto excepcional en el sistema educativo.

La escuela ha tenido que reinventarse para cumplir su misión y surgió un cuadro de luces y sombras, sobre todo por los muchos problemas que tienen que ver con las desigualdades sociales, con los muchos empobrecimientos y las numerosas lagunas en la vida de las personas.

Cuando se declaró el estado de alerta, también en España se adoptaron medidas de confinamiento domiciliario para casi toda la población, excepto para el personal sanitario (Real Decreto 463, 2020). Asimismo, a partir de esa fecha, se suspendieron las actividades docentes presenciales y las clases se impartieron a distancia, incluso para la educación especial. La comunidad educativa española ha hecho un gran esfuerzo para satisfacer las necesidades educativas.

El Consejo Escolar del Estado ha elaborado algunas propuestas para hacer frente a esta nueva y repentina modalidad de enseñanza a distancia y ha querido garantizar que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrollara en las mejores condiciones posibles, con el apoyo material de las administraciones y los centros educativos, teniendo en cuenta especialmente a aquellos alumnos que, por circunstancias socioeconómicas o familiares, no disponen de los recursos tecnológicos, materiales y humanos que les permitan acceder de forma equitativa a las diferentes fuentes de conocimiento.

En medio de esta vorágine, los equipos y los departamentos de orientación de cada centro educativo, tienen un papel esencial durante todo este proceso. Los docente de educación inclusiva (Pedagogía Terapéutica) que pertenecen a este equipo/departamento tienen una gran misión en la atención a la diversidad ya que, más allá de realizar adaptaciones de actividades adecuadas al nivel de competencia curricular de cada niño/a, priorizar ciertos aprendizajes, crear materiales personalizados y realizar asesoramiento a los miembros del claustro de profesorado; deben ofrecer apoyo emocional y asesoramiento a las familias sobre el abordaje de las rutinas dentro del hogar, la tolerancia a la frustración, entre otros aspectos que favorecen el desarrollo del niño/a. (Gómez Gerdel, 2020, p. 4)

En un estudio realizado con jóvenes estudiantes en España e Italia se comprobó que los síntomas de aburrimiento, irritabilidad, inquietud y soledad estaban bastante

presentes, con episodios a menudo problemáticos que afectaron al bienestar psicológico de toda la familia (Orgilés, Morales, Delvecchio, Mazzeschi y Espada, 2020).

El objetivo de la escuela sigue siendo lo mismo: mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos con o sin discapacidades, su plena realización escolar y social, mediante una modernización efectiva de las políticas educativas, las culturas y los comportamientos organizativos.

Se trata de un objetivo ambicioso y nada fácil e inmediato de alcanzar, al igual que el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, pero es necesario barrer los obstáculos que plantea una cultura burocrática y centralista aún muy arraigada.

Y esto implica una fuerte carga ética, un compromiso que no sólo es colectivo, sino también personal (Cocozza, 2012).

CAPÍTULO III

Discapacidad auditiva y educación de las personas con sordera

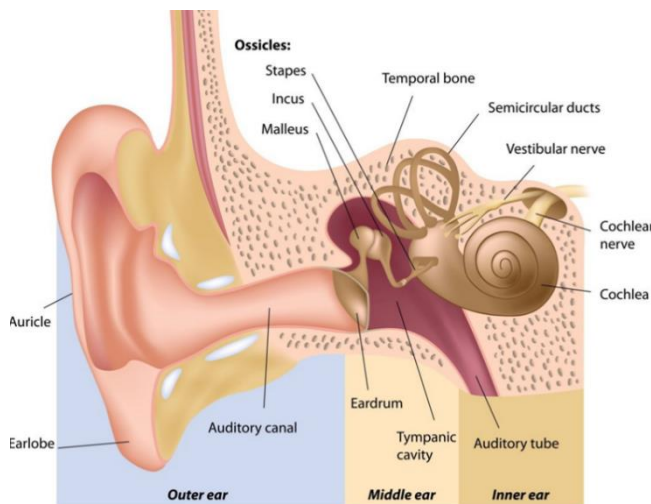
3.1. La audición

Οὐκ ἂν ἀηδῶς; οἴμαι σε προακοῦσαι περὶ τῆς ἀκουστικῆς αἰσθήσεως, ἣν ὁ Θεόφραστος παθητικωτάτην εἶναι φησι πασῶν. οὔτε γὰρ ὄρατὸν οὐδὲν γευστὸν ἄπτὸν ἐκστάσεις ἐπιφέρει καὶ ταραχὰς πτοίας τηλικαύτας ἤλικαι καταλαμβάνουσι τὴν ψυχὴν κτύπων τινῶν καὶ πατάγων καὶ ἤχων τῆ ἀκοῆ προσπεσόντων. ἔστι δὲ λογικωτέρα μᾶλλον ἢ παθητικωτέρα. τῇ μὲν γὰρ κακία πολλὰ χωρία καὶ μέρη τοῦ σώματος παρέχει δι' αὐτῶν ἐνδύσαν ἄγασθαι τῆς ψυχῆς, τῇ δ' ἀρετῇ μία λαβὴ τὰ ὄτα τῶν νέων ἐστίν, ἂν ἢ καθαρὰ ἄθρυπτα κολακεία καὶ λόγοις ἄθικτα φαύλοις ἀπ' ἀρχῆς φυλάττηται⁵. (Plutarco)

La audición es el sentido encargado de recoger los sonidos procedentes del exterior del cuerpo humano y transmitirlos, a través de un complejo mecanismo originado en el pabellón auricular, a la corteza temporal, la zona del cerebro capaz de recibirlos y decodificarlos. Es completo y funcional antes del nacimiento: el feto, de hecho, oye y discrimina los ruidos y sonidos internos y externos desde el séptimo mes de gestación (Mehler y Dupoux, 1992). La audición depende de una serie de pasos complejos que transforman las ondas sonoras del aire en señales eléctricas que llegan al cerebro a través del oído (Figura 4).

Figura 4.

Anatomía del oído



Fuente: ©Alila Medical Media/ Shutterstock.com

⁵Traducción propia: Os gustará escuchar algunas reflexiones sobre el sentido del oído que, como dice Teofrasto, está más expuesto que ningún otro a las pasiones, ya que la vista, el gusto y el tacto no generan las perturbaciones, los trastornos y los miedos que el oído trae al alma cuando se ve afectado por los clamores, estrépitos y rumores. Este sentido está más relacionado con la razón que con el sentimiento, porque mientras que los otros órganos son accesibles al vicio, que a través de ellos llega al alma y se aferra a ella, los oídos son las únicas partes del cuerpo sensibles a la virtud, pero con la condición de que se mantengan puros, enteros e inaccesibles a los halagos y a las malas palabras de la infancia.

El oído externo, cuya parte más obvia es el pabellón auricular, dirige el sonido hacia el oído. Su forma particular cumple dos funciones muy importantes. En primer lugar, aumenta la presión sonora entre 30 y 100 veces en frecuencias cercanas a los 3 KHZ, una banda de frecuencias que juega un papel importante en la distinción de los fonemas de la lengua hablada. Además, las crestas del pabellón auricular nos permiten reconocer el tono del que proviene un sonido. Si un sonido proviene de una fuente de sonido elevada, se transmitirá al oído interno con más componentes de alta frecuencia que un sonido de una fuente a nivel del oído.

Después de que el sonido se canaliza en el cráneo, las estructuras del oído medio hacen que la presión del sonido se incremente 200 veces. Este aumento de presión adicional es necesario porque la parte más interna del oído, donde se analiza el sonido, es un ambiente líquido.

El oído aumenta la presión a través de dos acciones sucesivas. Inicialmente, el sonido, a través de un canal auditivo, viene desde la membrana externa, llamada tímpano, hasta la membrana más interna, llamada ventana oval, gracias a tres huesos, llamados martillo, yunque y estribo, posicionados como un sistema de palancas. Además, la ventana ovalada es mucho más pequeña que el tímpano y, por lo tanto, la energía sonora se concentra en una superficie más pequeña. Como consecuencia, la onda sonora así mejorada está lista para ser analizada en el oído interno por la cóclea una estructura espiral de unos 35 mm de largo. Un separador elástico va desde el principio hasta el final de la cóclea, dividiéndola en una parte superior y otra inferior. Este divisor se llama membrana basilar porque sirve como la base, o plano de tierra, sobre el que descansan las principales estructuras auditivas.

Una vez que las vibraciones hacen que el fluido dentro de la cóclea se ondule, se forma una onda viajera a lo largo de la membrana basilar. Las células ciliadas - las células sensoriales ubicadas por encima de la membrana basilar en el órgano de Corti - cabalgan la onda: las que están cerca del extremo ancho de la cóclea detectan sonidos de tono más alto, las que están más cerca del centro detectan sonidos de tono más bajo. Las células ciliadas son los receptores de la audición. A través del proceso se llama "transducción de señales". Recogen la información sonora pertinente y la traducen a una forma de comunicación que el cerebro pueda entender, y luego a señales eléctricas.

A medida que las células capilares se mueven hacia arriba y hacia abajo, las proyecciones microscópicas de pelos llamadas estereocilias, situadas por encima de las células capilares, chocan con una estructura superpuesta y se doblan. La curvatura

provoca la apertura de canales porosos, que se encuentran en la punta de las estereocilias. Cuando esto sucede, los químicos se precipitan en las células, creando una señal eléctrica.

El nervio auditivo lleva esta señal eléctrica al cerebro, que la transforma en un sonido que reconocemos y comprendemos.

Además de traducir la onda sonora para que pueda ser comprendida por el cerebro, la cóclea participa en la audición separando las ondas sonoras complejas en frecuencias individuales, organizando la información de manera tonotópica, es decir, representando frecuencias similares en lugares cercanos en el espacio. La membrana basilar alcanza la tonotropía a través de su forma. De hecho, el grosor y la flexibilidad de esta estructura anatómica varían continuamente de un extremo a otro. Más delgado y rígido cerca de la ventana oval, y más grueso y flexible en el otro extremo. De esta manera, diferentes puntos de la membrana basilar tienen diferentes sensibilidades y vibran en respuesta a diferentes frecuencias de sonido: el extremo más delgado responde a frecuencias más altas, y el más grueso a frecuencias más bajas.

Posteriormente, el nervio auditivo transporta el sonido así organizado a dos áreas del cerebro: una dedicada a analizar el origen espacial del sonido, la otra a extraer su significado.

La primera función es realizada por una estructura llamada complejo olivar inferior, mientras que la segunda por la corteza auditiva. El complejo olivar inferior utiliza pistas binaurales, es decir, que provienen de ambos oídos, para entender la posición de la fuente del sonido. En particular, extrae pistas temporales, ya que un sonido tarda más tiempo en llegar al oído del lado opuesto de la fuente, y pistas de frecuencia, ya que las altas frecuencias son bloqueadas parcialmente por la cabeza y, por lo tanto, son menos intensas en el oído contralateral.

Dentro de la corteza acústica encontramos la organización tonotópica, que en este caso es un punto de partida para la reconstrucción de los sonidos y la extracción de significados. Sin embargo, la organización tonotópica, por ordenada y eficiente que parezca, plantea un dilema. Si dos personas nos hablan al mismo tiempo, el sonido de sus voces se descompone en los componentes simples de la onda sonora y la organización tonotópica no tiene en cuenta la posición de la fuente sonora (Purves, Augustine, Fitzpatrick, Hall, LaMantia, McNamara y White, 2008; Suga, O'Neill y Manabe, 1978).

3.2. La sordera

El término sordera indica la reducción grave o la pérdida completa de la audición que tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso fisiológico a la lengua oral.

En Italia, no existe una correspondencia completa entre la definición de sordera “audiológica” y la sordera “legislativa”. El campo médico-legal extiende hasta el 12º año de vida el concepto de “prelingual” que, en el campo clínico, en cambio, identifica la sordera ocurrida dentro del 18º mes de vida (Sammicheli y Scaglione, 2019).

La sordera “auditiva” se refiere a la pérdida auditiva bilateral profunda (> 90 dB) de aparición temprana (congénita o proverbial), mientras que la sordera “legislativa” se entiende como la pérdida auditiva permanente que se produce antes de los 12 años de edad y que es igual o superior a la pérdida de 60 dB. Esta superposición no total de las definiciones de los marcos audiológicos significa que los “sordos certificados” en Italia pueden estar en números diferentes en comparación con los número de pérdidas auditivas profundas bilaterales.

El término hipoacusia (del griego υπο [hypo] = reducción y ἄκουσις [ákoysis] = percepción) indica una disminución unilateral o bilateral de la capacidad auditiva, dependiendo de si la reducción de la audición afecta sólo a un oído o a ambos. Está causado por alteraciones funcionales en una localización anatómica implicada en la transformación de la energía del sonido en estímulo nervioso. El mayor grado de sordera unilateral es la anacusia (del griego αν [an] = pérdida y ἄκουσις [ákoysis] = percepción), es decir, la pérdida completa de la discriminación auditiva en el oído. Por el contrario, hablamos de cophosis (del griego κοφοσις [kóphōsis] = sordera) en el caso de pérdida bilateral y completa de la capacidad de discriminación auditiva (Rossi, 1997).

La audición, que también puede definirse como percepción auditiva o capacidad o función auditiva, es la capacidad de captar información acústica principalmente del entorno externo, transformándola en impulsos nerviosos y procesándola para reaccionar a los estímulos socioambientales, experimentar cambios, comprender y responder a la información y los mensajes presentes en torno al individuo.

La pérdida de audición es el defecto congénito más común y afecta aproximadamente a 3 de cada 1.000 niños (Dedhia, Graham y Park, 2018), un fenómeno transversal que afecta tanto a la población pediátrica como a la adulta y que, dependiendo

de la edad de aparición y la gravedad, tiene diferentes consecuencias para el individuo.

La sordera es también un problema frecuente debido a la toxicidad ambiental en términos de ruido y daños metabólico-oxidativos, envejecimiento, enfermedades y herencia (Giordano, Albera, Canale, Pecorari, Quaranta, Arcieri y Plaudetti, 2007).

El Bureau International D'Audiophonologie clasifica las sorderas según el grado de pérdida de audición, el momento en que se produjo y la ubicación de la lesión (BIAP,1997).

Existen varias clasificaciones como la decidida por American National Standars que clasifica la sordera según las consecuencias de la pérdida de audición en la adquisición de la lengua y las posibilidades de intervenir para limitar su gravedad.

La American National Standards Institute (ANSI, 1991) subdivide las hipoacusias en cuatro grupos:

1. Hipoacusias leves: déficit de 21 a 41 dB. La voz baja o lejana es difícilmente percibida, pero el desarrollo de la lengua es normal.
2. Hipoacusias moderadas: déficit de 41 a 70 dB. Existen problemas para percibir la voz normal. La lengua es pobre y no es posible una escolarización normal sin ayuda de prótesis.
3. Hipoacusias severas: déficit de 71 a 90 dB. Se percibe el habla fuerte junto al oído y el lenguaje no llega a desarrollarse sin el apoyo adecuado.
4. Hipoacusias profundas: déficit superior a 90 dB y comprensión casi nula a pesar de la amplificación. No hay desarrollo del lenguaje.

Se basa en la fórmula de Carhart que hace el promedio aritmético de las pérdidas de audición en las frecuencias de: 500-1.000 y 2.000 Hz.

Con referencia a la clasificación de la pérdida de audición indicada por el Bureau International di Audiophonologie (BIAP, 1997) es posible identificar diferentes rangos de severidad de la sordera, considerando que la pérdida de audición media se calcula con referencia a la intensidad, medida en Decibelios (dB), percibida en las frecuencias 500, 1000, 2000 Hertz:

1. Audición normal o casi normal: <20 dB;
2. Sordera leve: 21 dB-40 dB;
3. Sordera media: 1er grado: 41 dB-55 dB/ 2º grado: 56 dB-70 dB;

4. Sordera grave o severa: 1er grado: 71 dB-80 dB/2do grado: 81 dB-90 dB;
5. Sordera profunda:
 - 1º grado: 91 dB-100 dB;
 - 2º grado: 101 dB-110 dB;
 - 3º grado: 111 dB-119 dB.
6. Cofosis (pérdida total): ≥ 120 dB

En relación con el lugar del daño, la sordera puede clasificarse en tipos:

1. De transmisión: causada por una lesión en el aparato de transmisión (oído externo y medio). Suele extenderse por todas las frecuencias de la gama tonal o es más pronunciado en las frecuencias medias-bajas; la amplitud del déficit no supera los 50- 60 dB;
2. Receptiva: el rango de pérdida auditiva puede variar desde déficits leves limitados a una frecuencia de campo de un solo tono hasta una pérdida auditiva completa. Es la expresión de una lesión en el aparato de transducción o centeno que envía a los centros nerviosos (células capilares y nervio auditivo);
3. Mixta, si están afectados de forma simultánea los dos dispositivos mencionados, a saber, la transmisión y la transducción;
4. Perceptual o central, o causado por el deterioro de las vías auditivas centrales. En este caso, el umbral audiométrico puede ser normal, pero las capacidades integradoras y cerebrales del procesamiento de la información auditiva se ven significativamente perjudicadas.

Dependiendo de la edad de aparición, puede producirse una sordera:

1. Prelingual: congénito o de inicio antes de los 18 meses de edad;
2. Perilingüística: inicio entre 18 y 36-72 meses de edad;
3. Post-lingual: aparición después de 36-72 meses, es decir, después de la adquisición estabilizada y espontánea de la capacidad lingüística vocal (= palabra hablada y escuchada).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1991) propone la siguiente subdivisión:

1. 26-40 dB: sordera leve y capacidad de oír palabras producidas en un tono de voz normal a una distancia de un metro;
2. 41-60 dB: sordera de media a severa y capacidad de oír palabras producidas en un tono de voz alto a una distancia de un metro;
3. 61-80 dB: sordera severa y capacidad de oír algunas palabras cuando se producen en voz alta en el mejor oído;
4. más de 81 dB: sordera profunda y falta de percepción y comprensión.

La prevalencia de la sordera prelingual es de aproximadamente 1/1000 niños y representa la forma más grave de sordera, ya que impide que el niño desarrolle la lengua verbal de forma natural, lo que afecta al desarrollo general y a la inclusión social. Si no se diagnostica a tiempo a los niños con déficit auditivo prelinguales, si no se les trata con audífonos o implantes cocleares y si no se les somete a procedimientos educativos y de rehabilitación específicos, presentarán una falta de adquisición espontánea de la lengua verbal, una pobreza enciclopédica de nociones y conocimientos, dificultades escolares, conductuales y sociales.

La Organización Mundial de la Salud estima que 7,5 millones de niños en todo el mundo sufren de una pérdida auditiva significativa, la cifra es aún más alarmante porque se estima que para 2050 más de 900 millones de personas - o una de cada diez personas - tendrán una pérdida auditiva incapacitante (Ravi, Gunjawate, Yerraguntla, Lewis, Driscoll y Rajashekhar, 2016).

La identificación y el diagnóstico temprano de la sordera son necesarios para prevenir o reducir al mínimo las graves consecuencias en el desarrollo de la lengua y las futuras aptitudes de comunicación del lactante (Joint Committee on Infant Hearing, 2007).

Las pruebas de diagnóstico más utilizadas para determinar la sensibilidad auditiva de una persona son subjetivas y objetivas, dependiendo de si requieren o no una interacción con la persona involucrada. Las subjetivas lo son:

1. Acumulación. Utiliza diapasones de diferentes frecuencias como estímulo. Es útil como un examen inicial en niños de tan sólo 6 años de edad;
2. Audiometría de voz. Consiste en el estudio audiométrico que se realiza cuando las palabras se utilizan como estímulo;

3. Audiometría convencional. Se utilizan tonos puros, es decir, producidos por el audiómetro y fácilmente analizables. Los sonidos del habla, por otro lado, son complejos, incluso a varias frecuencias. En este caso, es necesario identificar los umbrales mínimos de escucha en las frecuencias de referencia. Es una prueba subjetiva porque requiere la cooperación del sujeto de la prueba que le dice al audiólogo cuándo percibe o deja de percibir el sonido (Ferrández y Villalba, 1996).

Entre las pruebas de evaluación audiológica objetiva que no requieren la cooperación del sujeto, podemos encontrar:

1. Audiometría de respuesta eléctrica (potenciales evocados), que estudia las respuestas eléctricas producidas en cualquier nivel de la vía auditiva, en particular la que se origina en la cóclea y llega al tronco encefálico. Por eso la prueba también se llama la prueba de “potenciales evocados del tronco cerebral”. Se puede usar desde el momento del nacimiento;
2. Timpanometría. Muestra la funcionalidad del oído externo y medio a través de la movilidad timpánica. Esta técnica también puede utilizarse desde el nacimiento;
3. Reflejo del soporte. Este es un reflejo que protege el oído de los ruidos fuertes, por lo que puede estar ausente en la sordera. Se puede utilizar a partir de los seis meses de edad;
4. Emisiones acústicas. Dado que hay emisiones acústicas espontáneas en los oídos, esta técnica se utiliza en los recién nacidos para explorar la cóclea y detectar la pérdida de audición en frecuencias entre 1000 y 5000 Hz.

Según las directrices internacionales más recientes, el diagnóstico de la sordera debe hacerse antes de los tres meses de edad y el tratamiento de rehabilitación con una prótesis de oído tradicional debe comenzar dentro de los primeros seis meses. Cuando es necesario un implante coclear, el tratamiento debe comenzar entre los 12 y 18 meses (Berrettini, Passetti y Forli, 2007).

La sordera prelingual es una patología silenciosa que a menudo se manifiesta sólo después de haber causado graves consecuencias en la adquisición y el desarrollo de las aptitudes lingüísticas. La única forma de diagnosticar el problema a tiempo es la aplicación de programas universales de exploración auditiva neonatal que puedan identificar los trastornos auditivos presentes en el nacimiento, en general medios y graves

(bilateral) ≥ 40 dB HTL entre 0,5 y 4 KHz) (Bubbico, Tognola, Greco y Grandori, 2008).

En ausencia de un programa de detección, el retraso medio en el diagnóstico es de entre 18 y 24 meses. Este retraso podría causar una disminución de la eficacia de la terapia de rehabilitación y consecuencias irreparables para el paciente. Varios estudios han demostrado que el período crítico para el diagnóstico y el tratamiento tempranos es antes de los 6 meses de edad: los niños con pérdida auditiva congénita tratados antes de ese período lograron mejorar sus aptitudes de lectura y comunicación en comparación con las identificadas más tarde, y los avances a largo plazo se registraron al final de la adolescencia. (Kennedy, McCann, Campbell, Law, Mullee, Petrou, y Stevenson, 2006; Pimperton, Blythe, Kreppner, Mahon, Peacock, Stevenson, Terlektsi, Worsfold, Yuen y Kennedy, 2016).

Por consiguiente, el objetivo del cribado universal es identificar el mayor número posible de niños con discapacidad auditiva bilateral permanente lo antes posible, y cuando se utiliza la tecnología más reciente junto con la capacitación específica de los operadores, la precisión de los programas de cribado puede ser cercana al 100% con una especificidad de aproximadamente 97-98 % (Ghirri, Liumbruno, Lunardi, Forli, Boldrini, Baggiani y Berrettini, 2011).

En los últimos años se ha prestado mayor atención a la pérdida de audición de aparición tardía. La sordera progresiva o tardía puede tener varias causas (predisposición genética, infecciones, etc.) y representa un porcentaje relativamente alto (20-30%) de la pérdida de audición en los niños, aunque no se dispone de estadísticas fiables a nivel internacional (Berrettini, Passetti, Forli, 2007).

Es posible que los niños con sordera progresiva o tardía no sean identificados por el examen auditivo neonatal y sólo puedan ser identificados por un programa de vigilancia pediátrica a largo plazo.

El Joint Committee on Infant Hearing en su Declaración de Posición (JCIH, 2007) identificó la cuestión de la pérdida de audición de aparición tardía y definió los factores de riesgo que requieren un seguimiento audiológico durante los primeros años de vida.

La sordera prelingual es una condición silenciosa que a menudo sólo se manifiesta después de haber causado graves consecuencias en la adquisición y el desarrollo de las aptitudes lingüísticas (Martini y Shindler, 2004).

A fin de prevenir o reducir las graves consecuencias que puede tener en el desarrollo del lenguaje en la futura capacidad de comunicación del recién nacido, es necesario identificar y hacer un diagnóstico temprano de la sordera antes de los tres meses

de edad. Para diagnosticar esta patología en forma temprana, es necesario implementar programas universales de detección audiológica neonatal que sugieran iniciar el tratamiento de rehabilitación protésica con audífonos tradicionales dentro de los primeros seis meses (Ghirri, Liunbruno, Lunardi, Forli, Boldrini, Baggiani y Berrettini, 2011) o iniciar el tratamiento con IC entre 12 y 18 meses (Berrettini, Passetti, Forli, 2007; Moeller, 2000). Por consiguiente, el objetivo del examen universal es identificar lo antes posible el mayor número de niños con discapacidad auditiva bilateral permanente (Bubbico, Tognola, Greco y Grandori, 2008; Jakubíková, Kabátová, Pavlovčínová y Profant, 2009).

La Organización Mundial de la Salud estima que más de 360 millones de personas, más del 5% de la población mundial, 32 millones de las cuales son niños, viven con una sordera más o menos discapacitante (OMS, 2020). Muchas de las causas de la sordera pueden evitarse mediante la aplicación de medidas de salud pública: se estima incluso que se puede evitar el 60% de los problemas de audición en los niños, cifra que aumenta al 75% en los países de ingresos bajos y medios y desciende al 49% en los países de ingresos altos (OMS, 2016).

3.3. Herramientas para el tratamiento de las sorderas

Las innovaciones tecnológicas de última generación, audífonos digitales e implantes cocleares, juegan un papel clave en la restauración de la capacidad auditiva. Cuando y si se combinan con una evaluación efectiva de la audición y programas de intervención temprana, los audífonos actuales pueden corregir de manera óptima los niveles de deterioro sensorial y proporcionar la oportunidad de un aprendizaje de desarrollo natural de las habilidades auditivas y lingüísticas, de acuerdo con sus etapas naturales de desarrollo, sentando así las bases para la comunicación independiente y la plena participación en la escuela y la sociedad.

Hoy en día, se han producido muchos avances en las tecnologías de asistencia, especialmente las de orientación oralista:

la tecnología ha ofrecido, y sin duda lo seguirá haciendo, numerosas ayudas a las personas sordas. Desde los audífonos retroauriculares convencionales hasta los equipos de implantes cocleares, desde los vibradores y avisadores luminosos hasta los teléfonos de texto o la subtítulos televisiva; hay una enorme gama de productos encaminados a mejorar el acceso a

la información en las personas sordas. Sin embargo, muchos de estos avances tecnológicos estarán mal aprovechados si la persona sorda no ha alcanzado el nivel de lectura eficaz. (Monsalve González y Núñez Batalla, 2006, p.13)

Esto indica la necesidad de una intervención temprana con los niños con sordera y la utilización y potenciación de los residuos auditivos que la persona tiene y que pueden complementarse con estos recursos.

Aunque ningún audífono técnico puede restablecer la audición normal, puede ayudarle a aumentar su comprensión del mundo del sonido y, si es posible, a alcanzar los parámetros dentro de los cuales se produce el habla. Hoy en día existe un amplio abanico de posibilidades, lo que hace necesario consultar a profesionales que son el otorrinolaringólogo, el audiólogo, el psicólogo y el logopeda.

Para una orientación y asesoramiento adecuados sobre el mejor audífono técnico, es necesario conocer el momento en que se produjo la pérdida de audición, el tiempo y el grado de pérdida, el grado de autonomía del niño. Estas variables determinarán el uso y el cuidado de la prótesis y el tipo de apoyo que necesitaremos para su uso adecuado.

Cuando el lugar del daño es la cóclea (pérdida de audición neurosensorial), la primera línea de rehabilitación auditiva es la adaptación de audífonos. Los elementos que componen un audífono son:

- Micrófono: un transductor mecánico-eléctrico que recoge señales acústicas y las convierte en señales eléctricas;
- Amplificador: aumenta la intensidad de la señal recibida por el micrófono;
- Bobina: recibe la señal eléctrica y la transforma en una señal de sonido;
- Circuitos accesorios: dispositivos que mejoran la relación señal-ruido o compresores dinámicos que controlan la ganancia (la diferencia de nivel de sonido entre la señal de entrada y la señal de salida del amplificador), reduciéndola a altos niveles de sonido;
- Baterías: necesarias para alimentar el dispositivo.

La prótesis en el niño representa la intervención más compleja y tal vez la más difícil en el campo de la audiología, ya que el joven paciente no es capaz de expresar directamente su propio juicio sobre decisiones terapéuticas que sólo pueden lograr resultados sorprendentes a largo plazo.

El objetivo de la prescripción de audífonos en los niños es lograr una audición cómoda de los sonidos ambientales y del habla. El audiólogo es responsable de prescribir

el audífono, pero en los niños la decisión no debe ser tomada por una sola persona, sino que debe involucrar al audiólogo, al especialista en audífonos, al logopeda y a los padres para lograr los mejores resultados. La pérdida de audición, la edad del niño y el desarrollo motor del niño determinan la elección del audífono.

La adaptación del audífono será binaural, para restablecer la condición fisiológica de la direccionalidad del sonido y aprovechar la suma de la sonoridad. Es necesario dar al pequeño paciente con problemas de audición una alta amplificación de la señal sonora, para mejorar la percepción de la información acústica necesaria para desarrollar el aprendizaje de la lengua oral.

Los implantes cocleares son el mayor avance de los últimos tiempos en el tratamiento de la sordera, funcionales y eficaces para el tratamiento de la sordera leve, media y grave porque su uso compensa la pérdida de audición y la discriminación y, gracias a la retroalimentación acústica, permite que el niño controle la actividad de los tonos (Gitti, 2008).

Muchos estudiosos y expertos creen que el implante coclear puede considerarse un órgano sensorial artificial. La idoneidad del IC requiere una evaluación audiológica, auditiva, de terapia del habla, neuropsiquiátrica y psicológica y se suele realizar en sujetos con sordera profunda en los que las prótesis y la rehabilitación tradicionales no permiten un desarrollo perceptivo-verbal y lingüístico adecuado.

Dado que ni la prótesis ni el IC son herramientas suficientes para permitir que el niño con sordera aprenda la lengua vocal, hay que destacar que la logopedia desempeña un papel fundamental en este sentido. Cabe subrayar también que la prótesis y el IC no son “equivalentes”, porque la prótesis actúa como “amplificador”, es decir, al actuar directamente sobre los residuos auditivos del oído, estimula las células ciliadas de la cóclea que todavía funcionan, mientras que el IC permite sustituir la cóclea y el órgano de Corti estimulando directamente el nervio acústico y transformando directamente los sonidos en señales eléctricas. Por lo tanto tienen diferentes funciones: “La protesi lavora su una fisiologia cocleare che, per quanto compromessa, utilizza ancora le cellule acustiche, mentre l’impianto le sostituisce”(Di Rosa, Solero y Canale, 2011, p. 64).

Los criterios de selección de los niños, que eran muy estrictos en los años 90, han cambiado mucho hoy en día y están evolucionando rápidamente.

Debemos recordar que un niño con sordera implantado no es igual a un niño oyente y:

si no se cuenta con el apoyo logopédico y familiar, las limitaciones del implante, comparado con el oído humano, pueden ralentizar el desarrollo fonológico, lo que puede tener consecuencias para el aprendizaje implícito y, por ello, para el desarrollo de la lengua es claro que no desarrollar la lengua oral de forma eficiente puede tener consecuencias de cara al desarrollo académico y social. (Moreno-Torres, 2015, p. 11)

Desde hace algún tiempo, en el ámbito de la logopedia para niños con problemas de audición, el término “habilitación” se utiliza cada vez más en lugar de “rehabilitación” para referirse a la logopedia para niños con sordera y con implantes tempranos, que adquieren la lengua oral, cualitativa y cuantitativamente, de forma similar a la que consiguen los niños oyentes y en etapas muy tempranas de su desarrollo (Monsalve González y Núñez Batalla, 2006).

Ciertamente es preciso cumplir requisitos médicos precisos y garantizar condiciones generales favorables, como una fuerte motivación familiar, la voluntad de seguir un curso logopédico específico, la posibilidad de acceder a estructuras educativas, asistenciales y de apoyo técnico especializadas y con personal adecuadamente formado, pero:

Con l'avvento dell'impianto cocleare il baricentro della rieducazione dei bambini sordi è tornato sull'apprendimento del linguaggio verbale e pur essendo aumentata la tolleranza nei confronti della scelta delle strategie adatte, senza aderire rigidamente a un metodo unico e strettamente predefinito, si va affermando una tendenza che molti hanno definito di *neo-oralismo*.(Venero, Aimar y Schindler, 2009, p. 4)

3.4. Breve historia de la educación de las personas con sordera: del gesto a la conquista de la palabra

La historia de la educación de las personas con sordera nos ofrece un debate permanente entre dos metodologías que se presentan como contrapuestas en sus procedimientos, materiales, incluso en sus objetivos: la comunicación oral y la comunicación con signos....Este debate y confrontación, que ha durado tres siglos sin alcanzar acuerdo científico, está a punto de resolverse justamente gracias a las últimas aportaciones de diversos ramos de la ciencia que confluyen en su esfuerzo y que permiten augurar en un breve espacio de tiempo el acceso a una audición casi o totalmente normalizada. (López-Torrijo, 2005a, pp. 9-10)

Los primeros intentos rigurosos de educar a las personas con sordera se remontan a finales del siglo XVI cuando, con el Renacimiento y el Humanismo, se confirió al hombre un nuevo valor y dignidad.

Al principio, era una necesidad reservada a unos pocos privilegiados, es decir, a los niños con sordera nacidos en familias ricas que, para no perder su patrimonio, tenían

que educar a sus herederos para que fueran capaces de administrar legalmente el patrimonio familiar. Sin embargo, hubo un nuevo interés en las personas con sordera, que hasta entonces se consideraban retrasados mentales porque no podían comunicarse por medio de la expresión oral. Por lo tanto, también se elaboraron tratados sobre la educación de estas personas y empezaron a surgir dudas, preguntas y debates sobre los criterios a seguir para la educación de los “sordomudos”.

En aquella época, fue admirable la labor del monje español Pedro Ponce de León que educó a los hijos del gobernador de Castilla. El objetivo de su método, discutido en su tratado *De utilitate ex adversis capienda es* de 1550, no sólo era dar un discurso a sus alumnos mudos, sino también ofrecerles una educación completa, de acuerdo con la época, para permitirles desarrollar sus capacidades, a fin de lograr el crecimiento personal, la independencia y la autonomía en la sociedad.

Con Fray Pedro se pone fin a la tendencia aristotélica de que las personas con sordera no podían hablar y se caracterizaban por sus defectos intelectuales (López-Torrijo, 2005a). En primer lugar, prevé un ejercicio de todos los sentidos para estimular las potencias intermedias estimativas, es decir, el sentido común y la memoria, a partir del cual se llega al desarrollo de las potencias superiores, es decir, la inteligencia y el razonamiento. Al hacerlo, llevó a cabo la primera experiencia de rehabilitación de personas con sordera:

Esta es la clave sorprendente de Ponce: construye “representaciones metagráficas internas” que constituye el primer lenguaje interior significativo y que reproducen los esquemas de la comunicación oral. Ponce ha empezado por el punto más espinoso de nuestra rehabilitación: la lectura comprensiva. (López-Torrijo, 2005a, p. 27)

Notable será también su influencia en la obra de Juan Manuel Ballesteros, natural de Villaseca. Una importante contribución suya fue la creación de un tratado y un método que unificaba las diferentes y técnicas que los profesores habían aplicado de forma dispersa y su principal objetivo fue asegurar que los estudiantes con sordera tengan las habilidades de comunicación y el acceso a la cultura. Hay tres recomendaciones metodológicas que siguen siendo válidas hoy en día: el grado de aprendizaje “suave e insensible”, que ayuda al considerable esfuerzo que los estudiantes con sordera deben hacer para acceder a la lengua oral; la necesidad de una atención temprana; y la búsqueda de una comunicación común entre el profesor y el estudiante desde la que iniciar el camino hacia la lengua oral. De hecho, tuvo :

como objetivo fundamental asegurar a los estudiantes sordos la comunicación que les permita un desarrollo afectivo natural, la socialización y el acceso a la cultura. Y parte en su planteamiento, organización y desarrollo de las limitaciones cognitivas, afectivas y sociales que se derivan de la deficiencia auditiva, teniendo especialmente presente, no la estructura académica de la gramática, sino “la relación de las ideas con las palabras para la expresión del pensamiento”, auténtica prioridad de la comunicación de sus alumnos. (López-Torrijo, 2009d, p. 666)

El legado de Pedro Ponce de León sería recogido por Juan de Pablo Bonet, quien era un partidario tan convencido de la comunicación oral para las personas con sorderas que en el siglo XVII, no sólo dio una opinión totalmente negativa al lenguaje de signos, sino que en 1620 ofreció la primera prueba escrita conocida de un método que permitiría a las personas con deficiencia auditiva hablar con su propia lengua, la lengua oral.

Pero, sin duda, el hito más probado históricamente lo constituye la edición del primer tratado de fonética, ortofonía y educación de personas sordas, obra de Juan de Pablo Bonet, publicado en 1620 con el título de *Reduccion de las letras y Arte para enseñar á ablar los mudos*. Es verdaderamente emocionante pensar que hace cuatrocientos años se daban los primeros pasos de este proceso que aún hoy nos implica social, humana y pedagógicamente. Por ello es una obligación personal, social y académica celebrar aquel hito, reconocer su aportación, reflexionar sobre sus propuestas y continuar el legado que sembrara hace cuatro siglos aquel aragonés universal. (López-Torrijo, 2021, pp. 10-11)

Su método de rehabilitación, que también hace uso del alfabeto dactilológico, se estructura en los siguientes pasos:

1. Conocer las letras individuales con la ayuda del alfabeto dactilar;
2. Pronunciación de las letras individuales;
3. Pronunciación de las palabras;
4. Aprendizaje de la lengua hablada y de las reglas gramaticales.

En última instancia, Pedro Ponce da Leon y Bonet sentaron las bases de la metodología oralista, pero, “mientras que Ponce iniciaba su método por el aprendizaje comprensivo y global de las palabras escritas, Bonet plantea también la escritura como paso previo a la pronunciación”(López-Torrijo, 2005a, p. 51).

Con motivo del 400 aniversario de la publicación del primer manual conocido a nivel mundial sobre la educación de las personas con sordera, se ha editado un estudio exhaustivo sobre esta aportación universal, fruto de un proyecto interdisciplinar: *Homenaje a Juan de Pablo Bonet. Pionero de la educación oral de los sordos* (Storch de

Gracia, Gascón de Ricao, 2021).

Pronto surgieron dos verdaderas “escuelas” con métodos, direcciones y disposiciones profundamente diferentes: la escuela francesa, dirigida por el abad Charles-Michel de l'Épée y el Instituto de sordomudos de París, que fundó en 1771, y la escuela alemana, dirigida por el maestro Samuel Heinicke, cuyo centro estaba en Leipzig, donde Heinicke había creado una escuela pública gratuita para “sordomudos”. El elemento principal que diferenciaba a las dos escuelas era el método de enseñanza adoptado.

En el Instituto del Abad de l'Épée, la educación se impartía principalmente a través del método gestual mímico complementado con la mecanografía, es decir, el alfabeto manual “crittura aérea”, como lo definía de l'Épée, y la escritura: su historia y la de su escuela “possono essere considerati un mito delle origini, proprio perché contribuiranno in epoca moderna ad una costruzione identitaria dei sordi in quanto gruppo sociale connotato come differenza culturale” (Maragna y Vasta, 2015, p. VIII).

El método de l'Épée fue perfeccionado por su sucesor, el abad Sicard, que acogió en París no sólo a Thomas Hopkins Gallaudet, que fundó la primera escuela americana para estudiantes con sordera, en Connecticut, sino que en 1800 quiso como médico de su “Instituto de Sordos de París”, a Jean Marc Itard, uno de los principales precursores de la educación inclusiva.

El médico, autor del *Traité des malades de l'oreille et de l'audition*, texto especializado en esta disciplina, fue una de las figuras más importantes de este período.

A su nombre está ligado sobre todo al descubrimiento de un niño salvaje que creció solo en un bosque, al que dio el nombre de Víctor. Lo que es muy significativo es el tipo de intervención que realizó y su tipo de recuperación: de hecho, utiliza el método de observación y anotando día tras día todos los cambios que se producen en el niño. El objetivo de Itard, que es despertar y educar los sentidos del joven, es integrar a Víctor en la sociedad.

Sus objetivos pedagógicos se exponen en un documento que elaboró para obtener subvenciones del gobierno. Su hipótesis ganadora es el reconocimiento de la necesidad de comenzar la recuperación del sujeto discapacitado desde la primera infancia. Cuanto antes se ataca el daño, mayor es la posibilidad de recuperar a la persona desfavorecida. Y aunque en aquel momento muchos detractores acusaron a Itard -según ellos usó el caso Victor para ganar publicidad y ser recibido en los exclusivos salones parisinos, de hecho debemos reconocer el mérito de haber introducido un nuevo método de observación e investigación (Bocci, 2011).

Su compromiso con la educación de un joven salvaje, en un momento en el que la educación universal empezaba a plantearse como un derecho en la Francia ilustrada, interpela los planteamientos que las Declaraciones Internacionales están formulando tres siglos después. Su sistematización del proceso de educación y rehabilitación orientan los planteamientos metodológicos, organizativos y didácticos con que aplicamos la educación inclusiva en nuestras aulas. Su implicación personal como educador cuestiona las actitudes y los valores con que los profesionales actuales, las familias y la sociedad en general afrontan el derecho a la educación completa y de calidad para todo el alumnado y, de forma especial, para aquellos cuya diversidad y necesidades rompen las monotonías de nuestros prejuicios y rutinas pedagógicas. (López-Torrijo, García-García y López García, 2016, p. 508)

Él, al dedicarse a la educación del joven Víctor de Aveyron, no sólo no siguió el método de L’Epee, sino que puso en práctica métodos educativos que más tarde serían seguidos también por la italiana Maria Montessori y :

Consciente de que el desarrollo intelectual se producía por medio del habla, centró en ella su mayor esfuerzo. Sin embargo, tenía ante sí dos graves dificultades. La primera, la falta de estimulación durante la infancia. No podía conocer Itard la existencia del “periodo crítico” para la adquisición de la fonología, comprendido entre los 0 y 3 años, pero lo intuía... (López-Torrijo, García-García y López García, 2016, p. 516)

En la escuela de Heinicke, por el contrario, la mímica estaba prohibida y la instrucción de sordomudos se basaba exclusivamente en la lengua oral.

En Italia, fue el filósofo Girolamo Cardano quien se comprometió a encontrar propuestas teóricas y un método para la educación de sus hijos nacidos con sordera: en 1576 escribió un tratado titulado “Paralipómene” en el que concluía que, puesto que ser persona con sordera no significa ser ciego, los niños con este déficit, a través de la lectura y la escritura, pueden explotar el vínculo entre la lengua escrita y el pensamiento, incluso sin sonido (Erickson, 1998).

A finales del siglo XVIII se fundó en Roma la primera escuela para personas con sordera, bajo la dirección del abad Tommaso Silvestri, seguidor de De l’Epée que, sin embargo, combinó el uso de los signos con la educación oral. Los escritos de Silvestri atestiguan el uso de un método didáctico basado en el estudio de la articulación y la lectura labial, siempre con la ayuda de gestos codificados por el monje como “signos” aptos para la comunicación (Porcari Li Destri y Volterra, 1995). El uso de los signos y la comunicación verbal será retomado unos dos siglos más tarde por el llamado método bimodal (Massoni, Maragna, 1997) y por el modelo de la llamada educación bilingüe (Johnson, Liddell y Erting 1991; Volterra, 1981).

A partir de este momento, Italia vio aumentar el número de institutos especiales

para personas con sordera y algunos de los estudiantes de estos institutos se convirtieron a su vez en educadores, más o menos famosos, y fundadores de escuelas y asociaciones dedicadas a las personas con sordera.

Los promotores y fundadores de estos Institutos fueron, en casi todos los casos, clérigos y religiosos que tenían dos objetivos fundamentales: asegurar que los sordomudos recibieran instrucción para adquirir el concepto de Dios y las principales verdades de la fe; y protegerlos de los graves peligros morales a los que podía exponerles su particular condición de discapacitados (Ferrerri, 1917).

En 1828 el Padre Escolapio Tommaso Pendola fundó en Siena una escuela para la recepción y enseñanza de pobres sordomudos de ambos sexos y se interesó por el método “mímico”, basado en los signos y la escritura de los abades franceses De l’Epée y Sicard. En 1871, gracias a la visita a Siena del sacerdote de Como, Serafino Balestra, que acababa de regresar de un viaje a Alemania, Pendola se convenció de la validez del método oral, introducido más de un siglo antes por Samuele Heinicke, y ampliamente utilizado en Alemania. Dados los excelentes resultados, Pendola fundó en 1872, con los colegas Giulio Tarra de Milán y Giovanni Anfossi de Turín, la revista “Dell’educazione dei sordomuti in Italia”, que todavía hoy se publica con el título de “L’educazione dei sordomuti”(Bennati, 2008; Macchietti, 2004).

En Bolonia, en 1850, Giuseppe y Cesare Gualandi utilizaron diferentes métodos con sus pupilos. Los más dotados utilizaron el método oral; los menos dotados utilizaron el método de la mímica.

Significativa fue la experiencia de Don Giulio Tarra como Rector del “Pío Istituto dei Sordi” de Milán que tuvo una gran intuición: la urgente necesidad de poner de manifiesto en las personas con sorderas la autonomía de su forma de expresarse a través de la lengua oral, abandonando el método mímico-gestual. La ociosidad, la inercia, así como el uso de gestos para aquellos que podían expresarse con palabras para Don Tarra debían ser combatidos, porque eran tan dañinos para la moral como para el desarrollo intelectual de los estudiantes y para el método de instrucción que él practicaba.

El método fue definido por Tarra:

1. Oral, porque la palabra era el único medio de intercambio comunicativo;
2. Perceptivo, porque la palabra se enseñó relacionándola con el hecho recordado a la mente por medio de términos ya conocidos;
3. Puro, porque se practica sin la ayuda de otros medios.

Era un método intuitivo, porque partía de la realidad captada por los sentidos, especialmente la vista; práctico, porque estaba vinculado a los sentimientos y sensaciones provenientes del contacto con la vida cotidiana; racional porque respetaba el tiempo de desarrollo y aprendizaje de cada estudiante (Debè, 2015).

Fue la fundación del “Istituto per i Sordomuti Poveri di Campagna” (Instituto para los Sordomudos Pobres de Campo) en Milán en 1854, gracias a Giulio Tarra, lo que dio un notable impulso al uso del oralismo en la educación de las personas con sordera en Italia.

El Instituto, que acogía a niños con sordera sin otras discapacidades de la Diócesis de Milán, entre 9 y 14 años de edad, fue un lugar de formación global de los alumnos, donde la enseñanza intelectual se complementaba con la profesional. Cuando volvieron a sus casas, los niños tenían que ser autónomos, capaces de trabajar. La formación profesional preparaba a los chicos principalmente para las profesiones de zapatero, carpintero, sastre, agricultor y a las chicas para el trabajo doméstico y la sastrería.

El curso de educación se organizó en cuatro ciclos:

1. Curso preparatorio, en el que los alumnos aprendieron a leer los labios y a pronunciar las palabras;
2. Curso inferior, en el que se enseñó el vocabulario y las formas lingüísticas comunes;
3. Curso medio, en el que el alumno aprendió a expresarse oralmente;
4. Curso superior, en el que se enseñó a los alumnos con sordera el pensamiento abstracto, la reflexión y el razonamiento.

Tarra presidió el Congreso Internacional para el perfeccionamiento de la suerte de los sordomudos, celebrado en Milán del 6 al 11 de septiembre de 1880, después de haber sido miembro del comité organizador, que vio la afirmación definitiva del método y el reconocimiento internacional de su fama, así como la definición del método oral puro como el “método italiano”. En esa ocasión sus alumnos dieron un importante ensayo escolástico y, en la sesión matutina del 9 de septiembre de 1880, Tarra argumentó que la palabra oral era la única que podía reavivar en el hombre la luz que Dios inspiró en su frente, cuando con el alma puesta en el cuerpo sensible, le dio también el modo de percibir, concebir y expresarse y también que el método oral era el más conveniente para la instrucción religiosa (Fusina, 2008).

La consonancia intelectual entre Tarra y Manzoni es incuestionable. La opción metodológica de dar prioridad a la palabra hablada en la enseñanza escolar, interpretada por Tarra como necesaria para la inclusión social de los sordomudos, es incuestionable, comparte la elección de Alessandro Manzoni en usar como lengua nacional el uso de la lengua viva y común en la Toscana (Polimeni, 2011).

Pero sus respectivas visiones educativas convergen también en otras cuestiones, como considerar exagerada y perjudicial la importancia que se da a la escritura a la lengua escrita en la educación lingüística. Igualmente compartida es la inalienabilidad de la educación a la propiedad lingüística, frente a las limitaciones cognitivas y por tanto existenciales que una herencia léxica vaga en la denotación podría causar; Tarra había encontrado los efectos de esto observando las consecuencias del uso exclusivo del lenguaje mímico-gestivo para la educación de los sordomudos.

En resumen, el principio que guía las reflexiones de los dos hombres de Lombardía es asegurar una escuela verdaderamente inclusiva y democrática (Dota, 2019). En palabras del sacerdote “quando si tratta d’istruzione e di educazione primaria, non c’è aristocrazia di forma, né divisione di classi. La lingua nazionale italiana, come l’istruzione, è un diritto di tutti i figli del Bel Paese a qualunque condizione appartengano” (Tarra, 1875, p.754).

3.5. “El gesto mata la palabra” y “la palabra hace libre”: del Congreso de Milán a hoy

In principio vi era il silenzio e da quel silenzio una sola cosa poteva scaturire: la parola. Proprio così. La parola umana...La parola non è una sensazione speciosa, bensì sacra, conquistata con grave sacrificio. (Medoff, M.)

El punto de inflexión en la educación de las personas con deficiencia auditiva se produjo en 1880 con el “Congreso Internacional para la Mejora del Destino de los Sordomudos” en Milán, cuando se resolvió la disputa ideológica entre los partidarios del oralismo y los del gestualismo, y por tanto de la lengua de signos, a favor del método puramente oral, aprobándose una resolución por razones religiosas y científicas. La lectura de las actas del congreso explica las razones religiosas: Zucchi, Presidente del Real Instituto de Sordomudos de Milán, presenta los resultados de una investigación que

atestigua la necesidad de que los maestros eduquen a los alumnos no ya con el alfabeto de los dedos, ni con la mímica, sino “colla viva parola che è il privilegio dell’uomo; che è il tramite unicamente sicuro del pensiero, il dono stesso di Dio”(Fornari, 1881, p.44).

En el plano científico y tecnológico, el desarrollo de nuevos instrumentos de amplificación de sonido más funcionales favoreció la rehabilitación oral de las personas con sordera que aprendieron a leer y escribir, siguieron un camino de terapia del habla y aprendieron un oficio.

En Italia muchos educadores se dedicaban a la educación de los estudiantes con sordera incluso antes de que las leyes protegieran su derecho y su deber de formación y educación: piénsese en Silvestri, Assarotti, Tarra, Ferreri y Gualandi, “nomi noti che hanno fatto la storia dell’educazione dei sordomuti, inizialmente in forma privata” (Gitti, 2008, p. 16) o en Don Antonio Provolo, “precursore dell’educazione musicale e della musicoterapia, che insegnò ai bambini sordi a parlare, leggere le labbra, suonare e cantare” (Rossi, 2001, p. 16).

En cuanto a los métodos educativos elegidos para los jóvenes con sordera, durante el “Congreso Internacional para el mejoramiento de la suerte de los sordomudos”, celebrado en Milán del 6 al 11 de septiembre de 1880, algunos educadores, entre ellos Gallaudet, destacaron que el gesto y la palabra eran necesarios para el desarrollo intelectual; otros, como Arnold, defendían la superioridad de la lengua articulada como algo natural para el hombre; otros, como el canónigo Tarra, que presidía los procedimientos, afirmaban que el medio más puro para llegar al intelecto era el habla, no el gesto, que en cambio se convertía en sentido e imaginación. En el curso del Congreso, también se mantuvo que el discurso era un don de Dios y que era necesario que el mudo hablara para confesar. Por lo tanto, desde entonces se consideró que se debía preferir exclusivamente el habla, es decir, la educación oral (Rossi, 2001). Se aprobó entonces una resolución que exaltaba la lengua oral a expensas del lenguaje de signos:

1. Il Congresso, considerando la non dubbia superiorità della parola sui gesti per restituire il sordomuto alla società e dargli una più perfetta conoscenza della lingua, dichiara che il metodo orale deve essere preferito a quello della mimica per l’educazione e l’istruzione de’ sordomuti.
2. Il Congresso, considerando che l’uso simultaneo della parola e dei gesti mimici ha lo svantaggio di nuocere alla parola, alla lettura sopra le labbra ed alla precisione delle idee, dichiara che il metodo orale puro deve essere preferito.
3. Il Congresso, considerato che un gran numero di sordomuti non riceve il beneficio dell’istruzione, e che questo fatto proviene dall’impotenza delle famiglie e degli istituti, fa voti che i Governi prendano le necessarie disposizioni, affinché tutti i sordomuti possano essere istruiti.

4. Il Congresso, considerando che l'insegnamento dei sordi parlanti, per mezzo del metodo orale puro, si deve avvicinare, più che è possibile, a quello degli udenti parlanti, dichiara:
 - a. che il mezzo più naturale e più efficace per quale il sordo parlante acquisterà la conoscenza della lingua è il metodo oggettivo, quello cioè che consiste ad indicare prima colla parola, poi colla scrittura, gli oggetti e i fatti presenti agli allievi;
 - b. che nel primo periodo detto materno devesi avviare l'allievo alla osservazione delle forme grammaticali per mezzo di esempi e di esercizi pratici coordinati, e che nell'altro periodo si vuol aiutarlo a dedurre da tali esempi i precetti grammaticali espressi con la più grande semplicità e chiarezza possibile;
 - c. che i libri scritti con parole e forme linguistiche conosciute dall'allievo possono esser messe in ogni tempo fra le mani di lui.
5. Il Congresso, considerando la mancanza di libri elementari per favorire lo sviluppo graduato e progressivo della lingua, fa voti che i maestri dell'insegnamento orale attendano alla pubblicazione di libri speciali;
6. Il Congresso, considerando i risultati avuti per mezzo di molti esperimenti fatti sopra sordomuti di tutte le età e di tutte le condizioni, i quali benché avessero lasciato i loro istituti da lungo tempo, interrogati sulle più diverse materie, risposero con esattezza e con bastevole chiarezza d'articolazione, e lessero sulle labbra dei loro interlocutori colla più grande facilità, dichiara:
 - a. che i sordomuti istruiti col metodo orale puro non dimenticano, dopo essere licenziati dalla scuola, le cognizioni che essi vi hanno acquistate, ma anzi le svolgono per mezzo della conversazione e della lettura che sono loro rese più facili;
 - b. che nelle loro conversazioni coi parlanti essi si servono della parola esclusivamente;
 - c. che la parola e la lettura sulle labbra, non che perdersi, si svolgono coll'esercizio;
7. Il Congresso, considerando che l'insegnamento dei sordomuti per mezzo della parola ha particolari esigenze; considerato i dati dell'esperienza delle quasi unanimità degli istruttori dei sordomuti; dichiara:
 - a. che l'età più adatta perché il sordomuto sia ammesso in una scuola, è quella dagli 8 ai 10 anni;
 - b. che la durata degli studi deve essere di 7 anni almeno o meglio, di 8 anni;
 - c. che un professore non può insegnare efficacemente col metodo orale puro a più di 10 allievi;
8. Il Congresso, considerando che l'applicazione del metodo orale puro negli istituti dove esso non è ancora in vigore deve essere prudente, graduata e progressiva, se no si corre pericolo di farvi danno. È d'avviso:
 - a. che gli allievi venuti di recente nelle scuole formino una classe a parte, nella quale l'insegnamento sia dato per mezzo della parola;
 - b. che questi allievi siano assolutamente separati dagli altri sordomuti, che per essere troppo innanzi non possono essere più istruiti col mezzo della parola, e la cui educazione si vuol terminare col mezzo di gesti;
 - c. che ogni anno sia istituita nella scuola una nuova classe di parola, fino a tanto che tutti gli allievi di prima istruiti colla mimica, abbiano terminato la loro educazione. (Fornari, 1881, pp. 171-173)

Zucchi, Presidente de la Regio Istituto dei Sordomuti di Milano, presenta los resultados de una investigación y demuestra:

la quasi universale concordia degli insegnanti nell'istruire il sordomuto, non più coll'alfabeto delle dita, non più colla mimica, ... ma colla viva parola che è il privilegio dell'uomo; che è il tramite unicamente sicuro del pensiero, il dono stesso di Dio. (Fornari, 1881, p.44)

Por lo tanto, después de este Congreso el "lenguaje de seña" fue excluido de la

enseñanza y los profesores con sordera también fueron excluidos de los Institutos.

Hoy, más de cien años después, nuestro país sigue siendo un campo de batalla entre oralistas y partidarios del lenguaje de signos que, probablemente para ser “políticamente correcto”, defienden también el llamado bilingüismo. A menudo, los que se ocupan de la sordera no quieren escuchar opiniones científicas actualizadas, permaneciendo cerrados en posiciones de retaguardia y anacrónicas. Es amplio el espectro de posibles modos de comunicación que un profesor de educación general puede experimentar en Italia cuando trabaja con un estudiante con discapacidad auditiva en el entorno del aula inclusiva: los modos de comunicación van desde la comunicación visual hasta la auditiva.

Anacrónicamente, los tercetos defensores del gesto tratan de persuadir que el límite debe ser abordado y justificado como evidencia de la pertenencia a una comunidad y a una cultura de Sordos, pero las pruebas, y no sólo los estudios médicos, la terapia del habla nacional e internacional, muestran cada vez más lo absurdo de tales afirmaciones.

Otros, reiterando la necesidad de exponer al niño con sordera a la lengua vocal, apoyan el llamado “Italiano segnato” (IS):

L'Italiano Segnato IS non ha sue regole grammaticali, utilizza il lessico della LIS e segue la struttura grammaticale della lingua vocale; non ha parti del discorso come articoli, preposizioni, coniugazioni verbali, alcuni pronomi, accordi articolo-nome-aggettivo-verbo. Queste parti del discorso creano particolari difficoltà alle persone sorde nell'apprendimento della lingua parlata e scritta. Negli ultimi anni sono state condotte in Italia ed all'estero alcune ricerche sulla competenza linguistica raggiunta dai sordi nella lingua vocale, da cui risulta che questa competenza è spesso incompleta. Una di queste ricerche condotta su sordi italiani, ha individuato 6 tipi di errori:

1. omissione degli articoli e sostituzione tra articoli determinativi e indeterminativi;
2. omissione e sostituzione dei pronomi;
3. omissione e sostituzione delle preposizioni;
4. errori nei tempi, modi e coniugazioni verbali;
5. omissione degli ausiliari;
6. imprecisioni lessicali.

La difficoltà delle persone sorde di capire e di produrre queste parti del discorso, dipende dal fatto che proprio queste parti non hanno accento tonico, quindi hanno un'intensità acustica minima, inoltre per questa stessa ragione il movimento della bocca nel pronunciarle non è enfaticizzato, risultando così poco visibile (non si vedono e non si sentono bene). Il bambino che deve fare un notevole sforzo, sia per sfruttare l'aiuto che la protesina acustica può dargli, sia per leggere le labbra, tenderà a cogliere in un dialogo le parti più significative e a perdere tutte le altre. Come supporto a questo tipo di difficoltà, sono stati identificati degli evidenziatori, cioè tutti quei segni che danno un supporto visivo e dove possibile semantico alle regole morfologiche. (Beronesi, Massoni y Ossella, 1991, pp. 14-15)

Otros son partidarios del sistema de “Italiano segnato esatto” (ISE) que, en cambio, utiliza el léxico del LIS integrado con el dattilogia (alfabeto manual) o con

formas visuales que ponen de relieve aspectos de la lengua italiana no expresados en el LIS (artículos, preposiciones, pronombres, acuerdo artículo-nombre-adjetivo-verbo, conjugación verbal).

¿Pero no significaría subestimar la urgencia de exponer a la persona a la inevitable complejidad del idioma italiano? ¿La simplificación, la eliminación de partes esenciales del discurso no llevaría a la reducción del pensamiento? ¿La elección del modo de comunicación del ISE no implicaría el conocimiento y la competencia de la lengua italiana? ¿Y por lo tanto tendría sentido usarlo?

Existe una técnica muy sencilla diseñada para ayudar a las personas con discapacidades auditivas que, a pesar de la rehabilitación temprana, tienen dificultades para acceder al habla: el “Cued Speech”(CS).

Algunos sonidos de la lengua italiana suenan igual en los labios, por ejemplo los sonidos /p/, /b/ y /m/. El CS utiliza los gestos de las manos para integrar la información auditiva y visual. El movimiento de la mano junto a la cara del orador se utiliza para ayudar a señalar sonidos específicos del habla al oyente y para representar visualmente los sonidos .

El CS, en español “Palabra complementada” (PC), adaptado a Italia utiliza siete formas de mano en cuatro posiciones diferentes (llamadas “cues”, signos) en combinación con los movimientos naturales de la boca para hacer que todos los sonidos del lenguaje hablado sean diferentes entre sí. Se utiliza para facilitar el desarrollo de la lengua, el habla, la capacidad de lectura y la comunicación. El uso de la PC centra la atención en la boca, refuerza los sonidos de una palabra o frase e integra la actividad motora con el uso del oído y la vista.

La investigación científica (Cornett, 1967; Leybaert, Aparicio y Alegría, 2011; Podlowska, 2016; Santana Hernández, Urquiza y Santana, 1999; Torres, Moreno-Torres y Santana, 2006) demuestra que la PC permite a los alumnos con sordera percibir más del 95% de la lengua hablada (en partículas visuales, sílabas abiertas, palabras y frases) y, por tanto, es una valiosa ayuda para la adquisición del habla. El CS ya ha proporcionado importantes beneficios para el desarrollo de la lengua de los niños con sordera desde su creación. Con las nuevas tecnologías disponibles, por ejemplo, la generación automática de CS, los implantes cocleares, pueden preverse nuevos beneficios.

Esta breve reseña tiene por objeto no sólo reconocer y recordar con gratitud a aquellos cuyos esfuerzos se han dedicado a la educación de las personas con sorderas, sino también:

las aportaciones didácticas que todo estudio histórico puede ofrecer: conocer y entender el pasado para mejor comprender nuestro presente, aprovechar las propuestas, experiencias y sugerencias de los que nos han precedido en los interrogantes y, finalmente, estimular y orientar nuestro trabajo al abrigo de su compromiso y de sus logros. (López-Torrijo, 2005a, p. 12)

3.6. La sordera neonatal en Italia

En 2017 el gobierno italiano firmó la inclusión de los exámenes audiológicos neonatales dentro de los Niveles Esenciales de Asistencia (LEA): la lista de servicios médicos garantizados por el servicio nacional de salud de forma gratuita o con un ticket.

La detección, de hecho, se hizo obligatoria después de muchos años de lucha y de espera de un ajuste por parte de todas las regiones italianas, entre las que había, sin embargo, muchas diferencias en cuanto al diagnóstico.

En comparación con otros países, Italia había adoptado hasta hace poco tiempo los llamados Programas de Prevención e Intervención Temprana en la Audición, como el programa de Detección Universal de Audición en Recién Nacidos al que la mayoría de los gobiernos, profesionales y asociaciones de todo el mundo se habían conformado en los últimos años.

En 2011 sólo siete regiones de veinte (Campania, Emilia, Friuli, Liguria, Lombardía, Marche y Toscana) tenían una legislación regional para la prevención e la intervención temprana en la audición. Sin embargo, hoy en día se puede afirmar oficialmente que la detección de la sordera en los recién nacidos es efectivamente universal, ya que una reciente investigación del Instituto Italiano de Medicina Social afirma que en 2016 el 95,7% de los recién nacidos italianos fueron sometidos a pruebas de sordera al nacer, y hoy, por lo tanto, que esto se ha convertido en algo obligatorio, la cobertura sólo puede aumentar (Bubbico, Tognola y Grandori, 2017).

La sordera neonatal grave afecta a 1,5/2‰ de la población neonatal en Italia. Los datos epidemiológicos muestran un fuerte aumento de la discapacidad auditiva en nuestro país también debido a los movimientos migratorios (Gugiatti, 2015).

En el sur de Italia, y en particular en algunas regiones del sur y en las islas que presentan un menor desarrollo socioeconómico, la pérdida de la capacidad auditiva prelingual es muy frecuente. Para explicar este fenómeno, hay que considerar que en las comunidades en que los matrimonios mixtos entre parientes consanguíneos estaban más extendidos y en que el desarrollo socioeconómico es menor, hay una mayor tasa de

enfermedades hereditarias (Bubbico, Tognola, Greco y Grandori, 2008).

En la región de Sicilia, el porcentaje de nacimientos con sordera es superior al nacional y es de alrededor de 3/3,5%, por lo que se prevén unos 140 casos de sordera neonatal cada año (ISTAT, 2017).

La mayoría de las investigaciones epidemiológicas realizadas sobre la sordera infantil en Italia se refieren a pequeñas muestras de poblaciones seleccionadas y la variabilidad de los datos está determinada por la falta de homogeneidad de las muestras y por los diferentes métodos de selección.

Hasta ahora, teniendo en cuenta el pequeño número de recién nacidos que se someten a exámenes auditivos neonatales, todavía no es posible estimar correctamente la prevalencia al nacer, especialmente si se tiene en cuenta que los exámenes se realizan de manera heterogénea en todo el territorio.

La sordera prelingual se considera una condición peligrosa que podría comprometer seriamente el aprendizaje del idioma, por lo que es fundamental distinguir, no sólo entre la sordera prelingual y la sordera poslingual, ya que hay una gran diferencia entre nacer con sordera y quedar con sordera después de aprender el idioma, sino también entre los poslinguales, ya que hay una diferencia entre las personas con sordera profunda que aprendieron la lengua oral gracias a las prótesis y las que lo aprendieron como personas oyentes. (Gitti, 2018). Por lo tanto, existe la necesidad de conocer la tasa de prevalencia real de la enfermedad para una evaluación más precisa de la magnitud del problema (Sergi, Pastorino, Ravazzani, Tognola y Grandori, 2001).

La mayoría de las investigaciones sobre el aprendizaje de los alumnos con sordera han adoptado un enfoque empírico y han considerado el desarrollo de las aptitudes lingüísticas, el uso de diferentes modos de comunicación y la forma en que éstos influyen en los procesos cognitivos, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de aptitudes.

Aunque hay un porcentaje de niños con sordera que nacen con necesidades de aprendizaje adicionales en comparación con la población general (Wiley, Arjmand y Dixon, 2011), la mayoría de estos niños nacen con las mismas capacidades físicas y psicológicas que sus compañeros oyentes. Sin embargo, la sordera repercute en las primeras experiencias de la vida, lo que provoca variaciones en el desarrollo cerebral y psicológico (Marschark y Hauser, 2012) y, aunque la tecnología puede proporcionar a un niño con sordera acceso a la lengua hablada, no lo transforma en un niño oyente, lo que tiene importantes repercusiones en su educación (Archbold, 2010; Stinson y Kluwin, 2003).

3.7. Información y sensibilización sobre la discapacidad auditiva en Italia

En Italia no existe una política central sobre las sorderas. La primera y única prueba de audición a la que se somete a los ciudadanos es el cribado de los recién nacidos. Es necesario fomentar la reflexión sobre las barreras físicas, sociales y de comunicación en las que viven las personas con este trastorno y proporcionar estrategias que favorezcan su inclusión en diferentes entornos, organizar talleres o conferencias informativas por parte de asociaciones y organizaciones que trabajan en este ámbito.

La Asociación “Udito Italia Onlus” ha creado el evento más importante de concienciación sobre los trastornos auditivos. Un gran evento online que celebró, al mismo tiempo que otros 100 países, el Día Mundial de la Audición y oficializó el lanzamiento del Informe Mundial de la Audición, elaborado por el Foro Mundial de la Audición, organismo creado por la OMS para llamar la atención sobre el preocupante aumento de los trastornos auditivos en el mundo. Es un documento que insta a todos los países a actuar juntos contra las barreras de la sordera.

Durante dos días, el 2 y el 3 de marzo de 2021, la discapacidad auditiva estuvo en el centro del debate político y sanitario: representantes de instituciones, médicos, investigadores, asociaciones, profesionales de la salud, empresas del sector, periodistas y testimonios se comprometieron en un largo maratón mediático, “Hear-a-thon”, para promover una verdadera revolución cultural, como pide la OMS, que arroje luz sobre las demasiadas sombras e incertidumbres que rodean las noticias sobre la sordera. La participación en el evento fue gratuita y abierta a todo el mundo, a través de una página web que permitió compartir parte de los debates, propuestas, sesiones con especialistas médicos que abordaron las diferentes audiencias respondiendo a las preguntas en directo de los ciudadanos (Udito Italia Onlus, 2021, 3 de marzo).

La OMS hace hincapié en que ha llegado el momento de que la protección auditiva y la prevención de los trastornos auditivos sean objeto de un gran proyecto de concienciación llevado a cabo por una coordinación nacional formada por instituciones y profesionales del sector.

El objetivo central de la comunicación es el empoderamiento de los ciudadanos, que deben estar constante y eficazmente informados para que puedan adquirir una nueva conciencia de la importancia de la audición y una mayor conciencia en la elección de las vías de atención sanitaria y las soluciones tecnológicas que pueden mejorar su calidad de

vida. Todo el sector de la audición ha participado en la elaboración de este manifiesto porque el problema de la audición se ha quedado atrás, pero los niveles alcanzados por la pérdida de audición en 2021 son realmente preocupantes.

Para mejorar la calidad de vida de las personas con pérdida auditiva y de sus familias, es necesario partir de la información y la difusión de las características generales de las sorderas, de la información sobre cómo hoy en día es posible comunicarse a pesar de esta discapacidad, no sólo con el lenguaje de signos, sino también con el método oral; tenemos que hacer que la gente conozca las tecnologías avanzadas que existen para mejorar la vida de las personas con sordera, los distintos sistemas de apoyo a la sordera y la inclusión en el entorno escolar, en primer lugar, y en el entorno del trabajo social, en consecuencia.

CAPÍTULO IV

El marco legislativo

4.1. *Excursus* sobre la legislación italiana para la educación inclusiva de las personas con sordera

Los derechos residen en las personas, más allá de los consensos que acordemos en nuestra convivencia, pero es vital que tales derechos se vean plasmados y reconocidos en la legislación que la regula... el derecho reside en las personas y sólo una mirada justa y solidaria puede alcanzar a desarrollarlo, más allá de las concreciones legales. (Lopez-Torrijo, García-García y Santana Hernández, 2018, p. 263)

Il più alto grado di civiltà di una nazione viene manifestato quando i valori dell'uguaglianza e della giustizia sociale si applicano con naturalezza e senza discriminazione anche ai membri che, per vicende più diverse, vivono in situazioni economiche, fisiche e sociali svantaggiate. Gli strumenti con cui uno Stato garantisce e concretizza questi valori e i conseguenti diritti sono le leggi emanate dal Parlamento: esse definiscono le condizioni per essere titolari dei diritti e stabiliscono le modalità per ottenere l'applicazione degli stessi. (Rusciano, 2010, p. 211)

Para comprender cómo y en qué medida el Estado italiano protege y garantiza el ejercicio de los derechos y la plena ciudadanía de las personas con sordera, es necesario volver sobre los pasos esenciales que han caracterizado el proceso legislativo a su favor, haciendo hincapié en el proceso y la calidad de la inclusión educativa que son emblemáticos, más que cualquier otro aspecto, de la atención prestada a lo largo del tiempo a las personas con sordera.

La legislación es uno de los marcos de referencia que encuadra todo el desarrollo de la práctica educativa. Su posición oscila en función de las ideas, propósitos y posibilidades de los políticos. ... En cualquier caso, insuficiente y restrictiva para unos o dogmática y revolucionaria para otros, la legislación es la referencia oficial que orienta el trabajo de los profesionales y señala el límite real de los derechos de los usuarios. ... Puesto que la legislación es una referencia fundamental de la práctica educativa, pensamos que un análisis del desarrollo legislativo ... puede aportarnos una perspectiva esclarecedora para medir el alcance, las orientaciones y el éxito, en definitiva, de dicha integración. (López-Torrijo, 1993, p. 8)

La escolarización obligatoria de los niños con sordera, en institutos y escuelas públicas sólo para sordomudos, se estableció con la reforma Gentile, que reavivó el interés por los estudiantes con deficiencias visuales y auditivas, extendiendo la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años para los que no presentaban otras "anomalías".

Según el Regio Decreto n. 3126 de 31 de diciembre de 1923, esta obligación debía cumplirse en "clases diferenciales" para sordomudos y en institutos especiales elegidos por el Ministerio de Ciegos (Baldeschi, 2004; Tognon, 1990).

A lo largo del período fascista, con el fin de salvaguardar la integridad del sistema escolar ordinario, destinado a seleccionar a los pocos y presuntos mejores, se realizaron intervenciones muy modestas a favor de las personas con discapacidades (Dini, 1966).

Pero no fue hasta 1948, con la Constitución Italiana, que se reconoció por primera vez la igualdad de derechos civiles para las personas con discapacidades y, por lo tanto, también para las personas con sordera. Desde entonces, se han añadido nuevas leyes y decretos a los dictados constitucionales, que han producido muchas regulaciones dirigidas a determinar las discapacidades auditivas para conceder beneficios económicos y de bienestar, exenciones, deducciones y exenciones fiscales.

Son dignas de mención, por ejemplo: la Legge 381 (1970), “Aumento del contributo ordinario dello Stato a favore dell’Ente nazionale per la protezione e l’assistenza ai sordomuti e delle misure dell’assegno di assistenza ai sordomuti”; la Legge 118 (1971 “Conversione in legge del DL 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili”; la Legge 18 (1980) “Indennità di accompagnamento agli invalidi civili totalmente inabili”; la Legge 508 (1988), “Norme integrative in materia di assistenza economica agli invalidi civili, ai ciechi civili ed ai sordomuti”; la Legge 289 (1990), “Modifiche alla disciplina delle indennità di accompagnamento di cui alla legge 21 novembre 1988, n. 508, recante norme integrative in materia di assistenza economica agli invalidi civili, ai ciechi civili e ai sordomuti e istituzione di una indennità di frequenza per i minori invalidi”; il DM 5 febbraio 1992, “Approvazione della nuova tabella indicativa delle percentuali d’invalidità per le minorazioni e malattie invalidanti”; la Legge 68 (1999), “Norme per il diritto al lavoro dei disabili”.

En particular, a partir del decenio de 1970 se ha producido un aumento de las reglamentaciones a nivel regional “caratterizzata, come spesso avviene in Italia, da una forte disomogeneità. Il grande limite che si riscontra in molte di queste leggi è l’uso del verbo può piuttosto che deve, unito ad insufficienti garanzie economiche di copertura, da cui consegue spesso l’inapplicazione della normativa” (Maragna, 2008, pp.114-115).

La abundancia de reglamentos y la variada terminología para indicar sordera y personas con problemas de audición han creado y siguen creando no pocas incertidumbres incluso en el ejercicio/goce de los derechos del ciudadano con sordera. Al revisar los títulos de diversos ensayos y estudios, nos encontramos, de hecho, ante perífrasis o simplificaciones excesivas para indicar la sordera de vez en cuando definida, por ejemplo, como “deficit uditivo”, “danno uditivo”, “anacusia”, “otologia”, mientras que la persona con sordera se denomina “anacusica”, “con deficit uditivo”, “sorda”, “portatrice di deficit

uditivo”: probabilmente por una especie de delicatezza mal entendida (Favia, 2003) y sin distinciones de calidad entre los diversos tipos y grados de sordera. Por consiguiente, muchas personas deseaban que una ley normalizara las definiciones, evitara interpretaciones arbitrarias y diera certeza sobre las intervenciones que se llevarían a cabo en cada región y provincia italiana (Ambrosetti, 2002).

La Legge 118 (1971) introdujo por la primera vez el principio de que, para los alumnos con ciertos tipos de minusvalías, la enseñanza obligatoria debe llevarse a cabo en las clases normales de las escuelas públicas y abordó por primera vez el problema de la asistencia a los minusválidos, asegurando la posibilidad de ocuparse de todo el programa escolar incluso para los niños con sordera:

Ai mutilati e invalidi civili che non siano autosufficienti e che frequentino la scuola dell'obbligo o i corsi di addestramento professionale finanziati dallo Stato vengono assicurati:

- a) il trasporto gratuito dalla propria abitazione alla sede della scuola o del corso e viceversa, a carico dei patronati scolastici o dei consorzi dei patronati scolastici o degli enti gestori dei corsi;
- b) l'accesso alla scuola mediante adatti accorgimenti per il superamento e la eliminazione delle barriere architettoniche che ne impediscono la frequenza;
- c) l'assistenza durante gli orari scolastici degli invalidi più gravi.

[L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali].

[Sarà facilitata, inoltre, la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie superiori ed universitarie].

Le stesse disposizioni valgono per le istituzioni prescolastiche e per i doposcuola. (art. 28)

Habiendo examinado las disposiciones contenidas en el *artículo 28* de dicha ley, la Corte Costituzionale (1987) con la Sentenza 215 observó que:

la partecipazione al processo educativo con insegnanti e compagni normodotati costituisce un rilevante fattore di socializzazione e può contribuire in modo decisivo a stimolare le potenzialità dello svantaggiato, al dispiegarsi cioè di quelle sollecitazioni privilegiate, atte a migliorare i processi di apprendimento, di comunicazione e di relazione, attraverso la progressiva riduzione dei condizionamenti indotti dalla minorazione Ora, è innegabile che le esigenze di apprendimento e socializzazione che rendono proficua a questo fine la frequenza scolastica non vengono meno col compimento della scuola dell'obbligo: anzi, proprio perché si tratta di complessi e delicati processi nei quali il portatore di handicaps incontra particolari difficoltà, è evidente che una loro artificiosa interruzione, facendo mancare uno dei fattori favorevoli allo sviluppo della personalità, può comportare rischi di arresto di questo, quando non di regressione.

Altrettanto innegabile è, d'altra parte, che l'apprendimento e l'integrazione nella scuola sono, a loro volta, funzionali ad un più pieno inserimento dell'handicappato nella società e nel mondo del lavoro: e che lo stesso svolgimento di attività professionali più qualificate di quelle attingibili col mero titolo della scuola dell'obbligo - e quindi il compimento degli studi inferiori

- può favorire un più ricco sviluppo delle potenzialità del giovane svantaggiato e quindi avvicinarlo alla meta della piena integrazione sociale. (c5)

En otras palabras, la Corte Costituzionale ha sostenido con razón que la interrupción de la escolarización al final de la enseñanza obligatoria puede causar no sólo una detención, sino sobre todo un retroceso en los procesos de aprendizaje e inclusión y es probable que sea perjudicial, no sólo para el desarrollo de la personalidad de los alumnos, sino también en términos de deterioro del déficit. También ha considerado que un título de educación superior puede permitir una integración más completa de las personas con discapacidades, ofreciéndoles la posibilidad de realizar un trabajo más cualificado en la sociedad.

Pero sobre todo, como inconstitucional por la violación de los artículos 3, 30, 31, 34 de la Constitución, la Corte Costituzionale declaró:

l'illegittimità costituzionale dell'art. 28 terzo comma, della legge 30 marzo 1971, n. 118 ... nella parte in cui, in riferimento ai soggetti portatori di handicaps, prevede che "Sarà facilitata", anziché disporre che "È assicurata", la frequenza alle scuole medie superiori.

Este párrafo fue derogado por el *artículo 43* de la Legge 104 (1992). De este modo, se subrayó que el derecho a la educación debe garantizarse a todos los estudiantes capaces y merecedores, y que la capacidad y el mérito deben evaluarse con referencia a la condición específica de minusvalía o discapacidad, excluyendo para estos niños una desigualdad de hecho respecto de la cual es necesario, en cambio, proporcionar los instrumentos adecuados para eliminarla, entre los cuales es precisamente fundamental - como ya se ha mencionado- la inclusión efectiva de estas materias en la escuela.

En la misma sentencia se establece que el derecho al estudio de los estudiantes, independientemente del tipo de déficit, debe garantizarse con medidas de integración y apoyo adecuadas para permitir a las personas discapacitadas asistir a las instituciones educativas, incluida la educación superior. Desde este punto de vista, la matrícula o la asistencia no puede ser rechazada a priori ni siquiera a los alumnos con discapacidades graves o muy graves de cualquier tipo.

Sobre la base de estos principios, el Ministerio de Educación emitió en la Circolare Ministeriale (CM) 262 (1988) disposiciones sobre las modalidades de integración en las escuelas secundarias que preveían la presencia de profesores especializados para el apoyo, la continuidad entre las escuelas medias y secundarias, la presencia del GLH y el GLHO, el Observatorio Nacional para la integración.

Además de su innegable valor jurídico, la sentencia pronunciada por el Tribunal Supremo desempeñó un papel crucial en el plano cultural y político, ya que excluía la irrecuperabilidad total del sujeto, apoyaba el enorme valor de la integración escolar a efectos de la recuperación de la persona y el aprendizaje y, por último, la integración de la persona en el tejido social.

En 1974 el Ministerio de Educación creó una Comisión, presidida por la senadora Falcucci, cuyo informe final declaró que la escuela tenía la obligación de prevenir toda marginación humana, cultural y social. Quería asegurar la educación y la crianza de las personas con sordera en una acción común y constante encaminada a abordar y superar todas las dificultades que puedan presentar los casos individuales para insertar -de acuerdo con los equipos multiespecialistas previstos- a los niños con sordera en las estructuras escolares comunes, lo antes y en la medida de lo posible, y por ello se le proporcionó:

- La creación de jardines de infancia estatales para personas con sordera (ya funcionan desde hace muchos años, con personal especializado, en todas las escuelas obligatorias para alumnos con sordera existentes);
- La escolarización obligatoria de los alumnos con sordera y el establecimiento de escuelas secundarias estatales para los graves (ya existen escuelas secundarias estatales para alumnado con sordera grave con personal especializado y cualificado, así como clases para sordociegos en las escuelas secundarias comunes);
- El establecimiento de jardines de infancia primarios y secundarios para estudiantes con sordera en edificios escolares comunes, asignando el personal especializado necesario según sea necesario y asegurando el equipo técnico adecuado;
- La aplicación inmediata del criterio de “escolarización a tiempo completo” tanto para las escuelas de párvulos y primarias como para las de secundaria;
- La derogación contemporánea de los artículos del Testo Unico de 1928 sobre la escolaridad obligatoria que contrastan con lo que se pide más arriba.

Unos años más tarde, la Legge 517 (1977) revolucionó el sistema escolar italiano al abolir las clases diferenciadas para garantizar la integración educativa de los niños con discapacidad en las escuelas públicas. En él se preveían iniciativas de apoyo (artículos 2 y 7 relativos a las escuelas primarias y secundarias) destinadas a salvar las disparidades iniciales entre los alumnos, y actividades escolares de integración para

mejorar las actividades educativas y expresivas de los alumnos, pero con sujeción a la disponibilidad presupuestaria, y confiadas más a la buena voluntad que al deber (Nalli, 2010).

El *artículo 10* del Título III trata del derecho a la escuela de “sordomudos”:

L'obbligo scolastico sancito dalle vigenti disposizioni si adempie, per i fanciulli sordomuti, nelle apposite scuole speciali o nelle classi ordinarie delle pubbliche scuole, elementari e medie, nelle quali siano assicurati la necessaria integrazione specialistica e i servizi di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali preposti, in attuazione di un programma che deve essere predisposto dal consiglio scolastico distrettuale. Sono abrogati l'articolo 175 del testo unico 5 febbraio 1928 n. 577 e l'articolo 407, del regio decreto 26 aprile 1928 n. 1297, nonché tutte le altre disposizioni in contrasto con l'attuazione del presente articolo. Sono estese, in quanto applicabili, ai fanciulli sordomuti le norme sulla frequenza scolastica previste dagli articoli 28 e 29 della legge 30 marzo 1971, n. 118.

Esta ley permitía a los niños con sordera asistir a la escuela ordinaria o a la especial, preveía la ayuda de profesores especializados y abolía todas las disposiciones que impedían o limitaban la socialización entre el niño con sordera y sus compañeros o que no permitían mejorar sus capacidades cognitivas.

Sin embargo, esta ley dio lugar a un proceso de medicalización de la discapacidad que hizo prevalecer el aspecto de la certificación sobre el educativo (Milito y Belsito, 2014).

Con la Legge 833 (1978) nació el Servizio Sanitario Nazionale que sancionó la separación de las tareas de la escuela y del servicio nacional de salud: esto condujo a la asunción por parte del mundo médico de las acciones relativas a la adquisición de la lengua oral y la lectura de labios por parte de los niños con sordera y, en consecuencia, a la exclusión de los profesores de toda terapia de la lengua y de toda intervención ortofónica.

Por qué los planes de estudio y los exámenes son objeto de atención del Ministerio de la Educación, debemos esperar hasta los años ochenta, cuando la CM 163 (1983) señala que:

Nel vigente ordinamento scolastico l'ipotesi di allievi che, per causa congenita o sopravvenuta, non dispongono della piena capacità funzionale degli organi per sostenere le prove di esame è disciplinata dall'art. 102 del R.D. 4 maggio 1925, n. 653. Tale disposizione prevede che la commissione esaminatrice, con deliberazione motivata possa consentire a favore di detti allievi la “dispensa” totale o parziale delle singole prove con l'obbligo di sottoporsi, ove sia possibile, ad esperimenti che dalla commissione siano ritenuti equipollenti.

A este respecto, para el beneficio de los estudiantes con sordera también se afirma que, en el caso de los estudiantes que, además de padecer una discapacidad física, también tienen deficiencias sensoriales, se puede permitir la presencia de asistentes designados por asociaciones profesionales. La CM 262 (1988), por otra parte, establece que los programas de estudios de la escuela secundaria no deben simplificarse o reducirse para los estudiantes con discapacidad auditiva, porque el diploma expedido al final del curso de estudios tiene valor legal. Leímos de hecho:

I programmi di tutti gli ordini delle scuole secondarie di II grado sono fortemente tipicizzati e tendono al conseguimento di un livello di formazione anche professionale che dà luogo al rilascio di un titolo di studio avente valore legale.

L'integrazione scolastica di alunni con handicap deve tener conto di ciò e non può quindi limitarsi alla semplice "socializzazione in presenza", ma deve garantire, di regola, apprendimenti globalmente rapportabili all'insegnamento impartito a tutti gli alunni di quel determinato indirizzo di studi.

Conseguentemente gli alunni con minorazioni fisiche e sensoriali non sono dispensati dallo svolgimento di alcuna parte dei programmi, salvo che non sia necessario far svolgere attività equipollenti. ... Il collegio dei docenti può attivare iniziative di sperimentazione ai sensi dell'art. 3 del D.P.R. 419/1974, per agevolare la migliore organizzazione del servizio scolastico e l'effettivo diritto allo studio. (art. 6)

Por lo tanto, el documento habla de posibles facilidades en la organización del servicio escolar considerando, de hecho, que la utilización de los medios auxiliares que ofrecen las modernas tecnologías permite la realización de estas pruebas, que también pueden ser sustituidas por pruebas alternativas, y que puede ser útil dejar más tiempo para la realización de las pruebas y trasladarse a una sala diferente del aula, en cuyo caso es responsabilidad del profesor interesado, de acuerdo con el director de la escuela, proporcionar la supervisión necesaria.

Es interesante señalar que ya en la Circular se considera conveniente que el personal, tanto directivo como docente, se actualice sobre las herramientas de la tecnología moderna "quali ad esempio macchine dattilografiche e computer con tastiera espansa, computer munito di scheda di sintesi vocale ed altri, che consentono una semplice maggiore autonomia degli alunni" (art. 7).

En lo que respecta a la evaluación, no se considera admisible ninguna diferenciación para los alumnos con discapacidades físicas y sensoriales "per i quali può essere consentito l'uso di particolari sussidi didattici appositamente predisposti dai docenti, al fine di accertare il livello di apprendimento non evidenziabile attraverso un colloquio o prove scritte tradizionali" (art. 8, c. III).

En lo que respecta a la escolarización obligatoria de los alumnos “sordomudos”, el DL 297 (1994) en el Título VII, Capo IV, Paragrafo III recita:

1. L'obbligo scolastico si adempie per gli alunni sordomuti nelle classi ordinarie delle scuole elementari e medie oppure nelle scuole speciali di cui ai commi successivi.
2. Scuole elementari statali e scuole medie statali per sordomuti, oltre a quelle statizzate già gestite dall'Ente nazionale protezione e assistenza sordomuti (E.N.S.), possono essere istituite con le modalità di cui agli articoli 55 e 56.
3. Nelle scuole che accolgono alunni sordomuti sono assicurati la necessaria integrazione specialistica e i servizi di sostegno secondo le rispettive competenze dallo Stato e dagli enti locali preposti, in attuazione di un programma che deve essere predisposto dal consiglio scolastico distrettuale.
4. I consigli scolastici provinciali in accordo con gli enti locali, sentite le associazioni dei minorati dell'udito, e sulla base dei programmi di cui al comma 3, predispongono, a livello provinciale, i programmi e le forme di integrazione e sostegno a favore degli alunni sordomuti.
5. Allo stesso fine gli enti locali favoriscono il processo di integrazione sociale dei ragazzi sordomuti anche attraverso l'istituzione dei servizi sociali aperti al di fuori delle scuole di cui al comma 2.
6. Fino all'entrata in vigore della legge sulla nuova disciplina dei convitti dipendenti dal Ministero della pubblica istruzione, i convitti annessi alle istituzioni scolastiche statizzate, di cui al comma 2, sono posti, in via transitoria, alle dipendenze del Ministero medesimo.
7. Dei consigli delle istituzioni statizzate di cui ai commi 2 e 6 fanno parte un rappresentante dei non udenti, nominato dall'Ente nazionale protezione e assistenza sordomuti (E.N.S.) e un rappresentante del comune in cui ha sede l'istituzione. (art. 323)

Con el fin de superar los gravísimos obstáculos materiales que a menudo se interponen a la inclusión real de los niños con sordera, se emitió el DPR n. 503, de 24 de julio de 1996 “Regolamento recante norme per l'eliminazione delle barriere architettoniche, negli edifici, spazi e servizi pubblici”, que dice lo siguiente:

Per barriere architettoniche si intendono:

- a) gli ostacoli fisici che sono fonte di disagio per la mobilità di chiunque ed in particolare di coloro che, per qualsiasi causa, hanno una capacità motoria ridotta o impedita in forma permanente o temporanea;
- b) gli ostacoli che limitano o impediscono a chiunque la comoda e sicura utilizzazione di spazi, attrezzature o componenti;
- c) la mancanza di accorgimenti e segnalazioni che permettono l'orientamento e la riconoscibilità dei luoghi e delle fonti di pericolo per chiunque e in particolare per i non vedenti, per gli ipovedenti e per i sordi. (art. 1)

La eliminación de las barreras arquitectónicas y de percepción sensorial sigue siendo uno de los problemas sin resolver. Las escuelas son poco accesibles en todo el país cuando se considera la presencia de señales visuales, acústicas y táctiles para facilitar la movilidad dentro de la escuela a los alumnos con discapacidades sensoriales, o, en general, las rutas internas y externas accesibles (ISTAT, 2017).

La Legge 447 (1995), Legge quadro sull'inquinamento acustico, prevé “determinazione dei requisiti acustici delle sorgenti sonore e dei requisiti acustici passivi degli edifici e dei loro componenti in opera, allo scopo di ridurre l'esposizione umana al rumore” (art. 3, comma 1, lettera e). La medida estatal de aplicación de esta disposición de la ley es el Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM 5 dicembre 1997): “Determinazione dei requisiti acustici passivi degli edifici”. Este decreto define los requisitos de aislamiento de los tabiques y cierres, el nivel de ruido de las instalaciones y los tiempos de reverberación de los distintos entornos escolares. Además de esta legislación, existe también la ley para el control del ruido ambiental externo, es decir el DPCM 14 novembre 1997 “Determinazione dei valori limite delle sorgenti sonore” para la definición de la clase de territorio a la que deben pertenecer los edificios escolares. Por lo tanto, el control del nivel de ruido de fondo en el interior de las escuelas italianas pasa por los valores límite ambientales y los requisitos acústicos pasivos de los elementos y sistemas de construcción.

En presencia de alumnos con problemas de audición, es necesario comparar los datos de la normativa italiana con las indicaciones de la Organización Mundial de la Salud, que establece valores máximos de 35,0 dB para el nivel de ruido de fondo y de 0,6 segundos para el tiempo de reverberación en las aulas, tiempo que puede reducirse aún más si los espacios son utilizados por alumnos con sordera (Berglund, Lindvall y Schwela, 1999).

A la vista de estas regulaciones, le corresponde al consejo escolar identificar el mejor espacio para los estudiantes con sordera, un espacio que no sea ruidoso y que no tenga ecos. El ruido de fondo altera el funcionamiento de los audífonos: el alto ruido de fondo, el eco y la reverberación impiden la mejor recepción auditiva posible. La sala debe estar equipada con sistemas de inducción magnética o insonorizada. Sería una buena idea elegir una aula con mucha luz para permitir la lectura de labios. Estas atenciones son indicativas del estilo de recepción de una institución escolar verdaderamente al servicio de los usuarios. Para adaptar las características acústicas de las aulas a las necesidades de un alumno con sordera, los padres y la escuela deben actuar en sinergia para que el Municipio o la Provincia puedan tomar las medidas necesarias. Los gastos en edificios escolares para las escuelas de párvulos y las escuelas obligatorias, incluida la eliminación de las barreras arquitectónicas, son responsabilidad del municipio, mientras que los de las escuelas secundarias son responsabilidad de la administración provincial (Legge 23,1996).

4.2. La Legge 104/1992: la “centralidad de la persona”

Los años noventa fueron cruciales para la integración escolar, en primer lugar por la Legge-quadro 104 (1992), que interpretó la discapacidad como una condición perteneciente a la categoría de necesidades educativas especiales, al darse cuenta de que los alumnos con discapacidad necesitan atención educativa como todos los demás alumnos individuales; en segundo lugar, porque se aprobó una legislación para que la autonomía escolar resultara ser una opción que garantizara más recursos para todos los alumnos (Legge 537,1993; Legge 59,1997).

La Legge-quadro, ley de asistencia, integración social y derechos de los discapacitados, que aplica el principio de la igualdad de oportunidades, está dirigida a las personas con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, ya sean estables o progresivas, que reducen su capacidad de aprendizaje, de relacionarse con los demás o de integrarse en la fuerza de trabajo y que conducen a la marginación y a la desventaja social. La ley se aplica también a los familiares de las personas con discapacidad, los extranjeros, los apátridas, que residen, domicilian o tienen una residencia estable en el territorio italiano: cualquier forma de discriminación y exclusión no es aceptable a los ojos del legislador, ya que es deber de las instituciones eliminar cualquier obstáculo que se oponga a la plena realización de la persona en términos de escuela, trabajo y vida social. La evaluación de la discapacidad, de las intervenciones necesarias y de la capacidad residual global la llevan a cabo las autoridades sanitarias locales (ASL) a través de comisiones médicas.

El propósito de esta ley es eliminar las causas de invalidez, es decir, las que causan las discapacidades, y promover la autonomía individual, así como el logro de la inclusión social. Estos objetivos se persiguen a través de:

- Prevención, diagnóstico y tratamiento temprano de las discapacidades;
- Información continua y participación de la familia en la elección de las intervenciones;
- Apoyo, también psicológico, a la familia;
- Elección de las intervenciones más adecuadas;
- Promoción de la superación de todas las formas de marginación y exclusión social.

La ley, que en 44 artículos define los derechos de las personas con discapacidad en diversos contextos a lo largo de la vida, establece sus principales objetivos en el *artículo 1*, sobre la base de lo que proclama la Constitución italiana:

La Repubblica:

- a) garantisce il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società;
- b) previene e rimuove le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile e la partecipazione della persona handicappata alla vita della collettività, nonché' la realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali;
- c) persegue il recupero funzionale e sociale della persona affetta da minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali e assicura i servizi e le prestazioni per la prevenzione, la cura e la riabilitazione delle minorazioni, nonché' la tutela giuridica ed economica della persona handicappata;
- d) predispone interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona handicappata.

Los principios de la Ley 104 (1992) se extendieron, con adiciones y modificaciones, al ámbito universitario con la Ley 17 (1999) de que establece el derecho a las facilidades, no sólo económicas, sino también en la realización de las actividades docentes que ofrece la universidad:

1. All'articolo 13 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, è aggiunto il seguente comma:
 “6 -bis. Agli studenti handicappati iscritti all'università sono garantiti sussidi tecnici e didattici specifici, realizzati anche attraverso le convenzioni di cui alla lettera b) del comma 1, nonché il supporto di appositi servizi di tutorato specializzato, istituiti dalle università nei limiti del proprio bilancio e delle risorse destinate alla copertura degli oneri di cui al presente comma, nonché ai commi 5 e 5 -bis dell'articolo 16”.
2. All'articolo 16 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, il comma 5 è sostituito dal seguente:
 “5. Il trattamento individualizzato previsto dai commi 3 e 4 in favore degli studenti handicappati è consentito per il superamento degli esami universitari previa intesa con il docente della materia e con l'ausilio del servizio di tutorato di cui all'articolo 13, comma 6 -bis. È consentito, altresì, sia l'impiego di specifici mezzi tecnici in relazione alla tipologia di handicap, sia la possibilità di svolgere prove equipollenti su proposta del servizio di tutorato specializzato”.
3. All'articolo 16 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, dopo il comma 5 è aggiunto il seguente:
 “5 -bis. Le università, con proprie disposizioni, istituiscono un docente delegato dal rettore con funzioni di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l'integrazione nell'ambito dell'ateneo”.

Los servicios previstos en esta ley para los estudiantes con discapacidades o DSA en la Universidad de Catania son prestados por el Centro de Integración Activa y Participativa (CInAP) que promueve actividades encaminadas a la realización de intervenciones integradas para el intercambio de buenas prácticas y metodologías eficaces. El Servicio de Tutoría a tiempo parcial y didáctica, por ejemplo, tiene por objeto

proporcionar un apoyo que permita al estudiante enfrentar y superar los obstáculos en el camino educativo de la mejor manera. En el caso de los estudiantes universitarios con discapacidad auditiva que utilizan el lenguaje de signos italiano (LIS) y necesitan apoyo durante las clases, los exámenes y las entrevistas, el CInAP proporciona intérpretes proporcionados por organizaciones y asociaciones de acuerdo con el Centro.

La Legge 104 (1992) ha sido complementada y mejorada en varias ocasiones por decretos y leyes. Finalmente, el DL 66 (2017), cuyos cambios previstos se introducen en realidad a partir del 1 de enero de 2019, redefine muchos de los procedimientos previstos para los alumnos con discapacidades, reformando bastantes aspectos de la Legge 104 (1992). El decreto, de hecho, introduce cambios en las comisiones médicas y en la documentación que debe elaborarse para comprobar la discapacidad, y se han introducido los siguientes cambios en el *articolo 12*:

il comma 5 è sostituito dal seguente: «5. Successivamente all'accertamento della condizione di disabilità delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti ai sensi dell'articolo 3, è redatto un profilo di funzionamento secondo i criteri del modello bio-psico-sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) adottata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), ai fini della formulazione del progetto individuale di cui all'articolo 14 della legge 8 novembre 2000, n. 328, nonché per la predisposizione del Piano Educativo Individualizzato (PEI).

El PF es el documento preliminar y necesario para la preparación del Proyecto Individual y el PEI. En él se definen las competencias profesionales y el tipo de apoyo y recursos estructurales necesarios para la inclusión escolar; se elabora con la colaboración de los padres y con la participación de un representante de la administración escolar, y debe actualizarse al paso de cada nivel educativo y en presencia de condiciones nuevas y emergentes. define la capacidad profesional y el tipo de apoyo y recursos estructurales necesarios para la inclusión escolar; se elabora con la colaboración de los padres y con la participación de un representante de la administración escolar, y debe actualizarse al paso de cada nivel educativo y en presencia de condiciones nuevas e inesperadas.

La Legge 104 (1992), aunque no ha impuesto mejorar la calidad de la preparación de los profesores, y nada ha podido desarrollar la sensibilidad hacia los estudiantes con discapacidades, aunque tiene en sí misma límites culturales desde que el título - de hecho habla primero de “assistenza”, luego de “integrazione” y finalmente de “diritti delle persone disabili” - ha obligado, sin embargo, a concretar el principio constitucional de la “centralidad de la persona”. De hecho, el legislador ha previsto la plena integración de la

persona con discapacidad en la sociedad, respetando plenamente el principio de la igualdad de oportunidades, principio fundamental que se realiza gracias a una amplia gama de actividades sociopedagógicas (Rusciano, 2010).

La Legge-quadro, y las normas que a ella se refieren, se comprometen a hacer de cada persona con discapacidad el protagonista de su propia vida, en todos los aspectos. Por esta razón, alienta a las personas a experimentar regularmente con sus capacidades, sus habilidades residuales, la evolución de su potencial, en una formación educativa constante que, partiendo de la familia y la escuela, las orienta tempranamente hacia la adquisición de habilidades sociales, con vistas a un “proyecto de vida” (Canevaro, 2013).

Sin embargo, paradójicamente, la ley especifica que estos servicios se prestan dentro de los límites de sus propios recursos presupuestarios ordinarios: por lo tanto, es difícil comprender cómo un servicio de este tipo, absolutamente indispensable y legítimo, puede estar condicionado por limitaciones presupuestarias y no reconoce suficientemente el papel protagonista de la familia y la persona con discapacidad (Rusciano, 2010).

4.3. Figuras de apoyo en la educación y formación de alumnado con sordera

En el contexto escolar, las actividades de apoyo se consideran todas las actividades de apoyo y refuerzo realizadas por figuras profesionales para que un centro educativo pueda dar respuestas adecuadas a las diferentes necesidades de los alumnos con discapacidades (Booth y Ainscow, 2002).

El “insegnante di sostegno”, figura que nació legalmente con el DPR 970 (1975) y que se define con más detalle en la Legge 517 (1977), es un docente de apoyo especialista con aptitudes pedagógicas y didácticas, metodológicas y legislativas, organizativas, relacionales y de comunicación:

... sono previste forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicaps da realizzare mediante l'utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione, che ne facciano richiesta, entro il limite di una unità per ciascuna classe che accolga alunni portatori di handicaps e nel numero massimo di sei ore settimanali (art. 7).

También la Legge 104 (1992), en su *artículo 13*, en particular los párrafos 1 a 6, ha previsto la presencia de este profesional que se asigna, en plena copropiedad con los

demás profesores, a la clase en la que se coloca al alumno con discapacidad. Es el mediador entre el alumno y sus compañeros, entre el alumno y los maestros, entre el alumno y la escuela, para llevar a cabo intervenciones individuales en relación con las necesidades de cada uno de los alumnos, pone en práctica formas de integración a favor de los alumnos con discapacidades y asegura un apoyo real a la clase, a través de estrategias y técnicas pedagógicas, metodológicas y didácticas:

sono garantite le attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati (comma 3)Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti (comma 6).

Con la asignación del profesor para las actividades de apoyo a la clase, toda la comunidad escolar se involucra en el proceso de inclusión porque el alumno con discapacidad es, como los demás alumnos, un alumno de la clase y, por lo tanto, la responsabilidad de su curso escolar es de todo el Consejo de la Clase (MIUR, 2009).

El comma 181, letra c de la Legge 13 de julio de 2015, n. 107 dice que “la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e il riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione” tendrá lugar a través de “la ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno al fine di favorire l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, anche attraverso l'istituzione di appositi percorsi di formazione universitaria”.

Una expresión ambigua que oculta el riesgo de formar, a través de trayectorias universitarias bien definidas y centradas en la discapacidad, una figura altamente especializada de profesor de apoyo relegada a un papel profesional específico y ligada a un alumno específico en dificultad. Existe el temor de que “un'iperspecializzazione possa portare a una delega in bianco da parte dell'insegnante curricolare nei confronti dell'insegnante di sostegno” (Rusconi, 2015, p.24). Mientras que la producción normativa anterior, a partir de la Legge 517 (1977), se inspiraba en la filosofía de cooperación de todo el cuerpo docente para la inclusión real y efectiva del alumno con discapacidad, la Legge 107 (2015) corre el riesgo de desencadenar un proceso muy peligroso de delegación por parte de profesores no especializados, la desresponsabilización del CdC hacia el proceso de inclusión, y sobre todo la vuelta al modelo cultural de separación-emergencia en las clases comunes en el que los alumnos con discapacidad se convertirían en los alumnos del profesor de apoyo. Hay muchas llamadas para “ambire a competenze

diffuse per una scuola davvero inclusiva È quindi fondamentale, in questo discorso, partire da una formazione iniziale in un'ottica inclusiva di tutti gli insegnanti, ma bisogna anche formare dei professionisti dell'inclusione" (Cenerini, 2015, p.20).

Otra figura de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje es la prevista en la Legge 104 (1992), es decir, el aAsistente para la autonomía y la comunicación personal, un experto con la tarea de ayudar al estudiante con sordera a superar las barreras de comunicación en la escuela y fuera de ella:

Nelle scuole di ogni ordine e grado, fermo restando, ai sensi del decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616, e successive modificazioni, l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali, sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati (art. 3, comma 3).

De hecho, la figura del asistente de comunicación, es decir, un operador socio-educativo con la función de mediador y facilitador de la comunicación, el aprendizaje, la integración y la relación entre el alumno con discapacidad auditiva, la escuela, el aula y los servicios territoriales especializados, nació del DPR n. 616 del 24 julio 1977 "Assistenza ai minorati psico-fisici":

Le funzioni amministrative relative alla materia dell'"assistenza scolastica" concernono tutte le strutture, i servizi e le attività destinate a facilitare mediante erogazioni e provvidenze in denaro o mediante servizi individuali o collettivi, a favore degli alunni di istituzioni scolastiche pubbliche o private, anche se adulti, l'assolvimento dell'obbligo scolastico nonché, per gli studenti capaci e meritevoli ancorché privi di mezzi, la prosecuzione degli studi. Le funzioni suddette concernono fra l'altro: gli interventi di assistenza medico-psichica; l'assistenza ai minorati psico-fisici; l'erogazione gratuita dei libri di testo agli alunni delle scuole elementari. (art. 42)

Dado que desde el punto de vista legislativo la función del asistente no tiene aún un perfil jurídico, profesional y económico bien definido, el único punto de referencia sigue siendo la Legge 104 (1992), que ha incorporado el Decreto mencionado. La solicitud de dicho experto la realiza el director de la escuela al Comune para las escuelas de párvulos, primarias y secundarias y a la Provincia para las escuelas secundarias, sobre la base de la certificación y el diagnóstico funcional que lo requiera.

Por último, la ASL identificará la figura profesional específica de referencia (Bigi y Carlesi 2000, Marziale, 2007).

En la provincia de Catania, el servicio de asistencia a la comunicación en la escuela prevé las siguientes horas mensuales máximas por usuario: escuela de párvulos

20 horas; escuela primaria 24 horas; escuela secundaria superior 28 horas; escuela secundaria superior 32 horas. Las horas aumentan en un 30% para los estudiantes con sordera que son hijos de ambos padres con sordera.

En el caso de discapacidades auditivas, el operador debe tener habilidades específicas, como el conocimiento del LIS (Lengua de Signos Italiana). El asistente de comunicación de este lenguaje es una figura cuya capacitación está a cargo de diversos organismos en todo el país, mediante la activación de cursos remunerados también impartidos por maestros con sordera calificados. Alrededor de esta figura existe un debate en curso por el que alguien prefiere hablar de escuela de “intérpretes” porque la palabra asistente, según algunos, menosprecia el papel, evocando tareas menos incisivas en la educación (Bosi, Maragna y Tommasini, 2007).

El reciente proyecto de ley (DDL) presentado el 9 de febrero de 2021: “Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 104, e al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, concernenti l’introduzione del profilo professionale dell’assistente per l’autonomia e la comunicazione nei ruoli del personale scolastico”, aborda con celo la retribución del auxiliar de comunicación, insiste en el papel fundamental de esta figura para garantizar el proceso de inclusión escolar de los alumnos con discapacidad, casi equiparando sus competencias y conocimientos a los de los profesores de apoyo, cuya presencia, por tanto, no se entiende para qué serviría. Además, la propuesta convierte en requisito indispensable para acceder a las plazas de auxiliar de comunicación, en los centros educativos del servicio nacional de educación, estar en posesión de un título de bachillerato de segundo grado y la obtención de un certificado de formación de no menos de 900 horas de LIS.

Pero el asistente de comunicación no es exclusivamente el intérprete del lenguaje de signos: el malentendido que ha hecho coincidir a estos dos profesionales nació de la idea errónea de que un niño con sordera no podía adquirir la lengua oral y que su código natural era exclusivamente el gestual y por lo tanto para asegurar el acceso a la información era necesario contar con el apoyo de un intérprete de signos. Sin embargo, en el último decenio se han creado centros que, en sinergia con las autoridades locales, han promovido la detección neonatal, el diagnóstico temprano, la rehabilitación funcional de la audición, el IC, el apoyo a las familias y las escuelas, lo que permite ayudar en el aprendizaje de la lengua oral.

Ejemplar en este sentido es la experiencia de la Asociación de familias con discapacidad auditiva (AFA) del Centro REUL de la Regione de Liguria, que ha obtenido

de la Consejería de Políticas Sociales, de la Consejería de Servicios Infantiles-Escolares y Demográficos, de la Dirección de Servicios Personales, una adaptación de las respuestas a la nueva realidad que ve a las personas con sordera utilizar eficazmente la lengua italiana verbal. Esta nueva figura profesional, ya no se limita a las funciones de un simple traductor verbal-textual (intérprete LIS), sino que es un asistente de comunicación con la tarea de colaborar con los maestros como operador socio-sanitario-asistencial-educativo.

El operador, capacitado y actualizado en diferentes áreas temáticas relacionadas con la sordera, trabaja en estrecha sinergia con el Centro, las familias y las escuelas, con quienes se celebran reuniones periódicas para informar y evaluar la labor realizada. Los informes finales enumeran los resultados obtenidos, las dificultades surgidas, los caminos tomados y las posibles medidas correctivas (Nalli, 2010).

La asignación efectiva de estas figuras, su profesionalidad y la convivencia provechosa con los profesores del currículo, no siempre puede ser garantizada. Se han puesto de manifiesto no pocas dificultades en la definición de las tareas de cada uno de ellos y sus verdaderas habilidades, a pesar de la CM 199 (1979), “Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap (artt. 2 e 7 della legge n. 517 del 4 agosto 1977” establece que todos los profesores de apoyo y de clase deben ser capaces de responder a las necesidades educativas de los alumnos con intervenciones adaptadas a las circunstancias personales de cada uno.

En lo que respecta a la asistencia a los cursos académicos, el servicio de tutoría especializada, contemplado en la Legge 17 (1999), ofrece un conjunto de competencias sobre los temas y problemas de la discapacidad, útiles para activar ayudas y apoyos que tienen por objeto la inclusión del estudiante en la vida universitaria y la reducción de los impedimentos repartidos a lo largo del itinerario de estudio.

Concretamente, en el caso de los estudiantes con sordera, el tutor especializado es una figura cuyo requisito básico es el conocimiento profundo de los problemas relacionados con la comunicación y cuya tarea es crear las condiciones adecuadas para la activación de las capacidades cognitivas del estudiante, sin interferir en la relación estudiante-doctor, una ocasión edificante de la formación universitaria.

4.4. La Legge 95/2006: ¿Sordomuto o sordo?

La Legge 26 maggio 1970, n. 381 “Aumento del contributo ordinario dello Stato a favore dell'Ente nazionale per la protezione e l'assistenza ai sordomuti e delle misure dell'assegno di assistenza ai sordomuti”, establece que:

si considera sordomuto il minorato sensoriale dell'udito affetto da sordità congenita o acquisita durante l'età evolutiva che gli abbia compromesso il normale apprendimento del linguaggio parlato, purché la sordità non sia di natura esclusivamente psichica o dipendente da causa di guerra, di lavoro o di servizio. (art. 1)

En cambio, la Legge 20 febbraio 2006 n. 95, que entró en vigor el 31 de marzo de 2006, no sólo estipuló que en todas las disposiciones legislativas vigentes se sustituyera el término “sordomuto” por la expresión “sordo”, sino que también modificó la definición anterior de “sordomuto”, sustituyendo el párrafo 2 del *articolo 1* de la Legge 381 (1970) por lo siguiente:

Agli effetti della presente legge si considera sordo il minorato sensoriale dell'udito affetto da sordità congenita o acquisita durante l'età evolutiva che gli abbia compromesso il normale apprendimento del linguaggio parlato, purché la sordità non sia di natura esclusivamente psichica o dipendente da causa di guerra, di lavoro o di servizio.

El *iter* de la medida no fue fácil: la primera propuesta colocó como nuevo término “sordo prelinguale” apoyado por los Centros de Audiología y en línea con la Legge 508 (1998) que introduce el Subsidio de Comunicación⁶, donde se especifica que “sordo prelinguale” equivale a “sordomuto” según la Legge 381 (1970).

La modificación efectuada por la ley ha revisado el *articolo. 1* de la Legge 381 (1970), también en relación con las características del aprendizaje de la lengua hablada. De hecho, el texto original se refería a la sordera como una causa que la obstaculizaba.

⁶ El subsidio de comunicación se estableció en el artículo 4 de la Legge 508 de 21 de noviembre de 1988. Los criterios para su concesión cambian según si el solicitante es un adulto o un menor de 12 años o menos, y dependen del grado de sordera comprobado (DM de 5 de febrero de 1992). Para el menor de 12 años, la hipoacusia debe ser igual o mayor a 60 decibelios HTL de promedio entre las frecuencias 500, 1000, 2000 hertz en el mejor oído. Para mayores de 12 años, la pérdida de audición debe ser de 75 decibelios o más. También es necesario probar que la sordera se produjo antes de los 12 años. Para obtener este permiso es necesario ser ciudadano italiano o comunitario residente en Italia, o bien ser ciudadano no comunitario en posesión de un permiso de residencia de larga duración-CE. Sobre el mismo tema, se aconseja consultar la Legge 289 (1990).

La nueva reglamentación adopta, en cambio, el concepto de impedimento del aprendizaje normal de la lengua hablada. El término tiene una connotación más amplia, ya que implica no sólo la imposibilidad de aprender, sino también la situación en que el aprendizaje se ha reducido o se ha hecho difícil.

La Legge 381(1970) ya define al “sordomudo” como una persona “affetta da sordità congenita o acquisita durante l’età evolutiva che gli abbia impedito il normale apprendimento del linguaggio parlato purché la sordità non sia di natura esclusivamente psichica, dipendente da causa di lavoro o di guerra”, y por lo tanto no excluye la posibilidad de permanecer con sordera y ya no mudo.

El Ente Nazionale Sordi (ENS) impugnó acaloradamente la adición de “preverbale”, pero se llegó a un compromiso que las Famiglie Italiane Associate per la Difesa dei Diritti degli Audiolesi (FIADDA) compartía, ya que el objetivo principal era suprimir una etiqueta considerada incorrecta para la mayoría de los niños y jóvenes con sordera que, aunque con dificultad, habían adquirido la palabra como medio de comunicación. Esto cambió la terminología que había impedido que muchas personas con sordera profunda obtuvieran el Indennità di Comunicazione.

A los efectos del reconocimiento de la discapacidad para la audición, deben coexistir dos elementos: uno vinculado al momento del inicio del déficit, el otro vinculado a las consecuencias sobre el aprendizaje de la capacidad comunicativa de la persona con sordera. Otras condiciones o patologías que son causa de sordera o hipoacusia se valoran y evalúan como un porcentaje de las discapacidades civiles, por lo que no entran en la categoría que nos ocupa⁷.

El reconocimiento de la condición de sordo también es para las personas con implante coclear porque la evaluación del grado de pérdida de audición y el cálculo de la puntuación debe hacerse siempre al oído desnudo, es decir, sin prótesis

El DM 5 febbraio 1992 también explica las razones:

- non è possibile valutare l'efficacia e la resa protesica se non dopo un adeguato periodo di allenamento e adattamento variabile da caso a caso;
- la valutazione tradizionale della resa protesica mediante esame audiometrico tonale in campo libero non è idonea ed inoltre non è acusticamente corretto paragonare risposte in campo libero con risposte in cuffia;

⁷ El DM 5 febbraio 1992 define las modalidades de evaluación de la invalidez civil, la ceguera civil y el sordo-mutismo, e indica los porcentajes de referencia relativos. Comisiones específicas que operan en cada Azienda Asl se ocupan de la evaluación de las discapacidades civiles, que se lleva a cabo con criterios diferentes de los adoptados para la evaluación del estado de discapacidad en virtud de la Legge 104 (1992), y elabora un informe de certificación diferente.

- l'unico test valido per verificare la resa protesica è l'audiometria vocale effettuabile solo in pochi centri specializzati; inoltre in tale metodica vengono utilizzati come unità di misura dB SPL difficilmente convertibili in dB HTL; e vengono introdotti gli stessi problemi valutativi legati all'impiego del campo libero di cui si è già accennato;
- la verifica del guadagno prodotto dalla protesi presuppone la contestuale verifica da parte della Commissione della correttezza sia della prescrizione che dell'applicazione della protesi;
- notevolmente difficoltosa e aleatoria è la valutazione in termini medico-legali del vantaggio prodotto dall'uso di protesi acustiche, considerati gli svantaggi che presentano, i danni estetici che comportano l'impossibilità di impiegarli in ambienti rumorosi, le difficoltà di usarle durante il lavoro, l'affaticamento uditivo ecc;
- appare più opportuno effettuare una valutazione teorica sulla possibilità o meno di applicazione di una protesi per ciascun grado di ipoacusie e laddove tale possibilità teorica sussista applicare una limitata riduzione del punteggio di invalidità;
- la riduzione dell'invalidità nei casi di ipoacusia protesizzabile è stata fissata nella nostra tabella in 9 punti e riguarda tutte le ipoacusie pari o inferiori a 275 dB sull'orecchio migliore; per cui partendo dalle ipoacusie bilaterali superiori a 275 dB difficilmente protesizzabili a cui è riconosciuta una invalidità del 65% si passa alle ipoacusie bilaterali pari o inferiori a 275 dB sull'orecchio migliore in cui la protesizzazione è possibile e a cui è riconosciuta una invalidità fino a un massimo del 59%; il livello critico di passaggio da una ipoacusia ben protesizzabile a una ipoacusia difficilmente protesizzabile è stato pertanto fissato sui 275 dB; al di sotto di tale livello di perdita viene automaticamente applicata una riduzione di 9 punti proprio in base alla possibilità dell'applicazione di un apparecchio protesico che può garantire in modo totale o parziale il ripristino funzionale dell'apparato uditivo. (art.1, p. 2)

Por lo tanto, el hecho de que el implante coclear tenga una parte ubicada en la cóclea, además del procesador externo, no influye en el hecho de que esta parte interna no pueda funcionar por sí sola: de hecho, cuando el procesador externo, la unidad que transmite los sonidos, se desconecta, la persona no es capaz de oír nada. La junta de examinadores ni siquiera tendrá en cuenta el nivel de lengua adquirido, ya que el aprendizaje no se ha producido de forma natural, sino inducido.

La mayoría de las personas con sordera de nacimiento no tienen ningún defecto en el aparato vocal, sino que sólo son incapaces de aprender y utilizar la lengua hablada porque no reconocen el sonido y, por lo tanto, no pueden reproducirlo con la voz, o no han recibido una educación adecuada para aprender a hacerlo. Por eso no se da por sentada la conexión físico-patológica entre la sordera y el mutismo.

Pero detrás del cambio de un término hay algo más, a saber, que la persona con sordera no es naturalmente muda, sino que puede hablar. Hoy en día, gracias a los exámenes neonatales, la prótesis temprana y la habilitación/rehabilitación, la mayoría de las personas con sordera se comunican mediante la lengua hablada y pueden desarrollar una competencia lingüística verbal logrando el acceso directo a la información y esa independencia y autonomía esenciales para socializar y vivir plenamente en la comunidad (Gitti, 2000, 2008; Nalli, 2010).

También está sancionado por la ley que las personas con sorderas no son mudas, demostrado por la ciencia que pueden hablar, y bueno, como sus conciudadanos, ¿podemos aún aceptar la visión sociocultural y hablar de los sordos, con una “S” mayúscula, como si hubiera un pueblo de Sordos con su propia cultura, su propia etnia, su propia lengua?

La visión biomédica utiliza las “s” minúsculas porque, con el adjetivo, indica una persona con problemas de audición: sería apropiado, en nuestra opinión, hablar simplemente de una persona con sordera. Es realmente ridículo, nada científico, así como inhumano y racista, imaginar un país de Sordos con su propio lenguaje, un lenguaje de su supuesta comunidad diferente de la sociedad civil de todos.

4.5. El Disegno Di Legge C.4679 a favor de la Lengua de señas italiana

El 26 de marzo de 2013 se anunció en el Senado el DDL S 302, Riconoscimento della lingua italiana dei segni.

En primer lugar, en una larga exposición se citó el *artículo 3* de la Constitución, que establece la obligación de la República de eliminar todos los obstáculos económicos y sociales que, al limitar la libertad y la igualdad, impiden el pleno desarrollo de la persona y la participación real en la vida política, económica y social del país. También se recordó el texto consolidado de las disposiciones legislativas sobre la educación, relativas a las escuelas de todos los niveles, a que se refiere el DL 297 (1994), que trata del derecho a la educación, a la integración de los alumnos discapacitados y la obligación escolar de los alumnos con sordera (*artículos 312 a 317*). Por consiguiente, subrayó la necesidad de la LIS como “lenguaje natural de los sordos”, como instrumento para permitir a los niños con sordera un desarrollo cognitivo pleno dentro de su propia comunidad, como base para un acceso pleno a la educación, la cultura y la integración social y laboral:

Nasce allora l'esigenza di uno strumento che consenta, in primo luogo, ai bambini sordi un pieno sviluppo cognitivo nell'ambito della propria comunità che includa sia persone sorde che udenti, sviluppo che costituisce la base per un pieno accesso all'istruzione, alla cultura e all'inserimento lavorativo e sociale. Tale strumento è rappresentato dalla lingua italiana dei segni (LIS), che è una vera e propria lingua, avente una propria specifica morfologia, sintattica e lessicale, e non soltanto una modalità di espressione della lingua italiana. La lingua dei segni infatti è la lingua naturale delle persone sorde, perchè per la sua modalità visivo-gestuale può essere acquisita in modo spontaneo dai bambini sordi con le stesse tappe del linguaggio parlato.

Se reiteró entonces que el lenguaje de signos fue reconocido en Europa por dos resoluciones del Parlamento Europeo, de 17 de junio de 1988 y 18 de noviembre de 1998, y por la resolución de la UNESCO de Salamanca de mayo de 2001 que dice:

The importance of sign language as the medium of communication among the deaf, for example, should be recognized and provision made to ensure that all deaf persons have access to education in their national sign language. Owing to the particular communication needs of deaf and deaf/blind persons, their education may be more suitably provided in special schools or special classes and units in mainstream schools. (art. 21)

Posteriormente, se hizo referencia a la European Union of the Deaf, creada en 1985 y con sede en Bruselas, que representa a las asociaciones de treinta Estados miembros y que ha instado oficialmente en repetidas ocasiones a todos los Estados miembros de la Unión Europea a que acepten legalmente el lenguaje de signos de cada país dentro de la estructura de la Carta Europea de Lenguas Minoritarias.

El DDL concluyó refiriéndose también al *artículo 6* de la Constitución Italiana y reafirmando el concepto de Comunidad de Sordos y minoría lingüística:

In questa ottica si pone il presente disegno di legge, che prevede il riconoscimento della LIS quale lingua propria della comunità dei sordi, equiparandola pertanto ad una qualsiasi lingua di minoranza linguistica, degna anch'essa, come le altre finora considerate che traggono la loro origine su base etnica, della tutela prevista dall'articolo 6 della Costituzione. È in questo senso che la LIS deve essere per noi considerata «lingua non territoriale» della comunità dei sordi, equiparando tale definizione a quella dell'articolo 1, lettera c), della Carta europea delle lingue regionali o minoritarie, fatta a Strasburgo il 5 novembre 1992.

Il presente disegno di legge prevede, pertanto, con il riconoscimento della LIS, che di essa sia consentito l'uso in giudizio e nei rapporti dei cittadini con le pubbliche amministrazioni. Peraltro, per dare effettiva attuazione a tale disposizione si è ritenuto preferibile ricorrere allo strumento del regolamento governativo, anche per i risvolti tecnici che tale normativa comporta e per l'esigenza di coinvolgere in qualche modo nella sua elaborazione l'ente preposto istituzionalmente alla tutela dei sordi, giovandosi concretamente delle esperienze e competenze di tutti coloro che a tali problemi si sono dedicati. Le norme regolamentari previste si pongono nelle linee tracciate dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104 (legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate), coinvolgendo le regioni, competenti in materia di assistenza, e in generale gli enti locali, è opportuno siano emanate previa intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Una particolare sottolineatura si vuole dare alle disposizioni relative all'uso e all'insegnamento della LIS nelle scuole, che si pongono nell'ambito di quanto già previsto non solo dalla citata legge-quadro n. 104 del 1992, ma anche dal testo unico delle disposizioni in materia di istruzione di cui al citato decreto legislativo n. 297 del 1994.

Cuatro años más tarde, el 3 de octubre de 2017, el Senado de la República aprobó el texto del mencionado proyecto de ley suprimiendo expresiones (por ejemplo,

comunidad de Sordos, minoría), introduciendo varias modificaciones y dándole un nuevo título: “Legge quadro sui diritti di cittadinanza delle persone sorde, con disabilità uditiva in genere e sordocieche”, llegado a la Cámara como resultante de la unificación de los proyectos de ley nn. 302, 1019, 1151, 1789, 1907 (DDL C.4679, 2017).

Contiene disposiciones para “promover” la plena participación de las personas sordas, con problemas de audición y sordociegas en la vida colectiva, apoyando y respaldando los instrumentos destinados a la prevención y el tratamiento de la sordera y la sordoceguera, promoviendo “la diffusione e l’utilizzo di qualsiasi forma di comunicazione alternativa alla lingua parlata” (art.4.3), reconociendo y protegiendo la LIS, también en forma de LIS táctil.

El nuevo texto propuesto por la Commissione Affari Costituzionali, y que se compone de 14 artículos, tiene por objeto reconocer y proteger los derechos de las personas sordas y la libertad de elección sobre los métodos de comunicación y los itinerarios de formación “alternativas a la lengua hablada”; trata de la inclusión escolar y laboral de las personas con sordera; prevención, identificación temprana, tratamiento de la sordera y la sordoceguera; servicios de interpretación del lenguaje de signos italiano; facilitación del acceso a la información, a los espacios públicos y privados, a las relaciones con la administración pública, al patrimonio histórico, artístico y cultural; prevé la vigilancia de la aplicación de la ley y la cláusula de invariabilidad financiera.

El *artículo 1* reafirma que la República promoverá la eliminación de los obstáculos al entendimiento y la comunicación mediante la protección, el apoyo y la promoción de todos los instrumentos dedicados a la prevención y al cuidado de la sordera y de la sordoceguera:

Fermo restando l’insegnamento della lingua italiana parlata e scritta, riconosce, promuove e tutela la lingua dei segni italiana (LIS), in un’ottica di bilinguismo tra la lingua italiana parlata e scritta e la LIS, e la LIS tattile. Promuove la diffusione e la piena accessibilità di tutti gli strumenti tecnologici, i servizi e le risorse finalizzati ad assicurare l'inclusione sociale e l'accesso all'informazione per le persone sorde, con disabilità uditiva in genere e sordocieche, promuovendo sistemi di sottotitolazione, servizi di interpretariato in LIS e LIS tattile e ogni altra azione atta a realizzare la piena autonomia, inclusione e realizzazione.

El *artículo 2* afirma el derecho a la libre elección y no discriminación en caso de que se use el LIS:

in merito alle modalità di comunicazione, ai percorsi educativi e agli ausili utilizzati per il raggiungimento della piena integrazione sociale e promette le garanzie necessarie affinché le

persone sorde, sordo-cieche e con disabilità uditiva in genere possano, liberamente, fare uso della LIS o dei mezzi di sostegno alla comunicazione orale in tutti i settori pubblici e privati. Nessuna persona può essere discriminata né sottoposta a trattamenti diseguali, direttamente o indirettamente, per l'esercizio del suo diritto di opzione all'uso della LIS, della LIS tattile e di mezzi di sostegno alla comunicazione in qualsiasi ambito, sia pubblico che privato.

El *artículo 3*, con respecto a la prevención e identificación temprana de la sordera y la sordoceguera e instrumentos para mitigar o corregir las deficiencias auditivas y visuales, trata de la promoción de intervenciones tempranas de diagnóstico, habilitación y rehabilitación para todos los niños que nacen o quedan sordos, a los efectos de las intervenciones protésicas y de terapia del habla necesarias, como niveles esenciales de servicios, así como apoyo psicológico para todos los niños que nacen o quedan sordos, intervenciones informativas y apoyo pedagógico y psicológico para sus familias:

La Repubblica promuove l'uso di strumenti idonei a prevenire e identificare precocemente la sordità e la sordocecità, quali in particolare le indagini preventive in gravidanza, lo screening neonatale universale, la diagnosi audiologica e oculistica pediatrica e, più in generale, ogni intervento diagnostico precoce, abilitativo e riabilitativo per tutti i bambini nati o divenuti sordi o sordociechi, ai fini degli appropriati interventi di protesizzazione uditiva e oculare precoce, di implantologia cocleare e logopedici... . La Repubblica promuove interventi di sostegno psicologico per tutti i bambini nati o divenuti sordi o sordociechi, nonché interventi informativi e di sostegno pedagogico e psicologico per le rispettive famiglie. (art. 3, c.1-3)

El *artículo 4* trata de la accesibilidad universal a los entornos, bienes, procesos, servicios y dispositivos, que sería posible también gracias a la difusión y utilización de LIS, y tecnologías de subtítulo.

Nell'ambito delle risorse disponibili a legislazione vigente, le campagne pubblicitarie istituzionali, le pagine e i portali internet di pubblica utilità o finanziati con fondi pubblici sono resi accessibili alle persone sorde, con disabilità uditiva in genere e sordocieche, mediante sistemi integrati di sotto-titolazione e interpretariato in LIS e ogni altro metodo inclusivo. Nell'ambito delle risorse disponibili a legislazione vigente, le amministrazioni pubbliche che promuovono o sovvenzionano congressi, giornate di studio, simposi e seminari ai quali partecipano persone sorde, con disabilità uditiva in genere e sordocieche sono tenute a facilitare la loro accessibilità.

En el *artículo 5*, que se refiere a la inclusión educativa,

la Pubblica Amministrazione garantisce la prestazione di tutti i servizi a sostegno e a integrazione dell'alunno sordo, tra cui la presenza dell'insegnante di sostegno, dell'assistente alla comunicazione, di ausili tecnologici e altre risorse e operatori che assicurino la piena partecipazione alle attività scolastiche ed extrascolastiche. La pubblica amministrazione garantisce altresì all'alunno e alla sua famiglia la libertà di scelta tra le metodologie didattiche e di sostegno alla comunicazione e all'apprendimento.

Seguimos asegurando el aprendizaje del LIS y la experiencia del “bilingüismo” para aquellos que lo prefieran:

il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca garantisce l'apprendimento della LIS e della LIS tattile da parte degli studenti sordi, sordo-ciechi e con disabilità uditiva in genere, che abbiano optato per questa lingua e l'accesso a modelli educativi che promuovano il bilinguismo (lingua italiana parlata/LIS) e l'oralismo, che sono di libera scelta da parte degli alunni sordi, sordo-ciechi e con disabilità uditiva in genere e delle loro famiglie.

En el mismo artículo se dice que, para facilitar la plena inclusión, los planes de estudio pueden incluir el aprendizaje del LIS como una asignatura optativa para todos los alumnos. En lo que respecta a los asistentes de comunicación e intérpretes del LIS que acompañan a los alumnos con deficiencia auditiva, la administración competente determina, de acuerdo con la Asociación designada por el Estado para la protección y representación de las personas con sorderas en Italia, las calificaciones y el curso de formación para el acceso a estos profesionales y fomenta su formación inicial y permanente.

El *artículo 6* establece que el acceso a la educación universitaria y de posgrado debe garantizarse mediante la posibilidad de acceder a todos los instrumentos y servicios para la eliminación de las barreras de comunicación, lingüísticas, tecnológicas y de otro tipo, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades y la autonomía de los estudiantes con sordera, sordociegos y con problemas de audición en general.

Cabe mencionar que desde 1997 el LIS fue incluido en las agrupaciones de Glottodidáctica y Lingüística y Didáctica de las Lenguas Modernas. Desde entonces, en unas universidades italianas se imparten cursos de LIS (Franchi y Maragna, 2013).

Una de ellas es la de Catania, donde se decidió incluirla en el curso de formación de mediadores lingüísticos e interculturales de la estructura especial de Ragusa.

El *artículo 7* trata de la inclusión laboral y la formación permanente, mediante la utilización de todos los instrumentos y ayudas posibles, así como de las nuevas tecnologías; el artículo 8 protege el acceso a las estructuras encargadas de la salud del ciudadano y a los servicios de salud e información, de primeros auxilios y de atención, también con la utilización de todos los canales de comunicación y de la lengua; el patrimonio histórico, artístico y cultural italiano también debe ser accesible, así como los deportes, eventos y manifestaciones recreativas, mediante la prestación de servicios de interpretación y subtitulado en LIS (*artículo 9*); el *artículo 10*, relativo a la participación política, compromete a las administraciones a transmitir la comunicación y la información

en LIS y con subtítulos y utilizando los instrumentos y canales adecuados. Los *artículos 11, 12 y 13* se refieren respectivamente al reglamento de aplicación, a la vigilancia de la condición de las personas sordas, las personas con discapacidad auditiva en general y las personas sordociegas.

Finalmente, el *artículo 14* dice que todas las disposiciones contenidas en esta ley estarán en todo caso sujetas a los “limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente e comunque senza nuovi o maggiori oneri a carico”.

Un reciente estudio español señala que el texto mencionado, comparado con la Ley española 27/2007, de 23 de octubre:

integra de forma global todos los servicios precisos de forma abierta a las aportaciones futuras y siguiendo las exigencias que se producen a lo largo del proceso vital de estas personas. Son especialmente destacables su incorporación del diagnóstico temprano, las aportaciones tecnológicas de los implantes cocleares, los apoyos psicopedagógicos a los niños y familiares afectados, el acceso a la lengua italiana hablada y escrita, amén de todos los recursos necesarios para una Accesibilidad Universal a todos los servicios educativos, sociales, jurídicos, de transporte, comunicación, así como a una autonomía personal y participación social y política plenas. (López-Torrijo, García-García y Santana Hernández, 2018, p. 263)

Sin embargo, nos insta a reflexionar sobre el hecho de que:

Sería preciso que el legislador tuviera presente, antes de delimitar los servicios, las aportaciones que en fechas recientes ofrece a este colectivo la medicina (prevención y detección temprana, soluciones auditivas implantables mediante cirugía en cóclea, zona ósea o tronco cerebral, etc.), la tecnología (audífonos digitales de última generación, implantes cocleares, bucles magnéticos, emisoras de frecuencia modulada, bluetooth, etc.), la psicolingüística, la logopedia, la pedagogía, y un largo etcétera de forma que aseguran la autonomía de las personas y una participación social plena. En cualquier caso, convendría ser conscientes de las consecuencias que se derivan de cada uno de los dos enfoques comunicativos y respetar siempre las graves limitaciones de algunas pérdidas auditivas, además de los contextos donde se desarrollan. A este diálogo interdisciplinar convocamos especialmente a los especialistas en derecho, a fin de que ayuden a conjugar los derechos y obligaciones constitucionales a conocer y utilizar las lenguas oficiales -siempre que la discapacidad lo posibilite- con las exigencias de sistemas, recursos y servicios alternativos, no siempre conducentes al ejercicio de los derechos plenos de todo ciudadano. La traslación de esta propuesta a otros colectivos (inmigrantes, demandas políticas,...) podría clarificar las respuestas. En cualquier caso, reiteramos que el derecho reside en las personas y sólo una mirada justa y solidaria puede alcanzar a desarrollarlo, más allá de las concreciones legales. (López-Torrijo, García-García y Santana Hernández, 2018, p. 263)

4.6. Análisis de la “Legge quadro sui diritti di cittadinanza delle persone sorde, con disabilità uditiva in genere e sordocieche”

Los límites de mi lengua son los límites de mi mundo
(Wittgenstein, L.)

Un reciente estudio de la Universidad de Valencia tenía por objeto evaluar el alcance inclusivo de la “Ley marco sobre los derechos de ciudadanía de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas” (López-Torrijo, García-García y Ruiz Jiménez, 2019).

El estudio, que analiza la ley artículo por artículo, término por término, muestra que está llena de lagunas y que no garantiza el cumplimiento de los derechos y necesidades educativas de todas las personas con sordera. Es una ley que se centra casi exclusivamente en la comunicación basada en el lenguaje de signos, no hace referencia, excepto a veces y marginalmente, a la comunicación oral.

La legislación analizada no garantiza los profesionales necesarios para lograr la plena inclusión, la competencia lingüística y, por tanto, la autonomía (logopedas, profesores de apoyo a la comunicación, profesores de apoyo en el aula, psicopedagogos, neuropsiquiatras, educadores sociales).

No se garantiza a los padres el apoyo psicológico, ni la formación e información necesarias sobre los procesos educativos de sus hijos, ni el derecho a decidir el sistema de comunicación y el modelo educativo adecuado para sus hijos.

La ley no involucra a las asociaciones de familias de niños con sordera en las decisiones políticas que conciernen a sus hijos.

Todos los derechos y servicios descritos en la legislación no son exigibles porque las administraciones públicas sólo están obligadas a “promover” el cumplimiento de los derechos y servicios, y no se garantiza la financiación necesaria para el cumplimiento de los mencionados derechos y servicios: esta ley es “un mero enunciado voluntarioso”:

la legislación analizada focaliza la comunicación en la lengua de signos y en la figura de los intérpretes, desatendiendo la comunicación oral, lo que implica un grave atentado a la

educación inclusiva y a la igualdad de derechos y oportunidades. (López-Torrijo, García-García y Ruiz Jiménez, 2019, p. 1134)

Gran parte de la ley en cuestión se refiere de manera simplista y reductora a dos grupos, los sordos y los sordociegos, utilizando una mayor imprecisión lingüística cuando habla de “multidiscapacidades sensoriales y psicosensores”.

Una buena ley cumple una función pedagógica, en cuanto que descubre derechos y recursos de los que el usuario a veces es desconocedor. Por el contrario una mala ley oculta y aplaza el ejercicio de tales derechos. El legislador debiera ir por delante de las necesidades y no ser un lastre de las presiones sociales. (López-Torrijo, 2001, p. 111)

Pero para que los ciudadanos conozcan sus derechos y puedan exigir que se pongan en práctica, la ley debe ser clara. Quienes cuestionan una ley, quieren una respuesta a dudas y controversias prácticas y concretas, por lo que la indicación debe ser segura y vinculante. Muchas controversias jurídicas no son en realidad más que logomaquia, es decir, disputas sobre la lengua utilizada que a menudo es ambigua, irracional e incoherente (Ainis, 1997).

Por lo tanto, un uso controlado y preciso de la lengua podría reducir la ambigüedad de las normas jurídicas.

Sin tener en cuenta que no hay un solo tipo de sordera, sino muchas sorderas, de diferentes grados y tipos (BIAP, 1997; Gitti, 2018), esta ley simplifica la clasificación al referirse sólo a las personas “sordas” y con “discapacidad auditiva”/“audiolés”, reducción debida a la diatriba histórica entre oralistas y gestuales. De hecho, parece que esta ley con el término “sordos” se refiere a los que usan signos, mientras que con el sustantivo “discapacidad” a los que usan la comunicación oral (López-Torrijo, García-García y Ruiz Jiménez, 2019).

Algunas veces a lo largo de la ley se utilizan los verbos “promover” y “favorecer”, verbos propios de un lenguaje burocrático que hace de la ambigüedad la herramienta para no comprometer a la clase dirigente, agradar a todos y a nadie y consentir la no aplicación de la ley. En cambio, sería correcto utilizar sólo verbos precisos y exactos como “garantire” o “assicurare” y sinónimos similares que posee nuestra rica lengua italiana, cuidando de elegirlos entre los que no tienen la polisemia que podría hacerlos sibilinos.

En el *artículo 1* se hace hincapié en la “promoción”, en general, sólo del apoyo tecnológico y no se garantizan los recursos humanos necesarios para la rehabilitación, la

educación y el acceso a la comunicación oral, hablada y escrita, y no se menciona la inclusión escolar y laboral.

Tampoco menciona la necesidad esencial de garantizar las ayudas tecnológicas específica y individuales como prótesis y implantes cocleares, o los recursos tecnológicos generales (amplificadores de inducción magnética, emisores de frecuencia modulada, señales luminosas de emergencia, subtítulos) necesarios para la inclusión real.

El *artículo 2* omite el derecho a elegir como sistema de comunicación el idioma oficial del Estado italiano, mientras que subraya explícitamente el derecho a elegir la LIS.

Si la Legge 482 (1999) establece que “la lingua ufficiale della Repubblica è l’italiano”(art. 1) y la enmienda 14.7 del DL 113 (2018) añade que “la concessione della cittadinanza italiana ai sensi degli articoli 5 e 9 è subordinata al possesso, da parte dell’interessato, di un’adeguata conoscenza della lingua italiana, non inferiore al livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (art. 9.1)”, la obligación de conocer la lengua italiana debe exigirse a todos los ciudadanos, si se ha demostrado la posibilidad de acceder a ella. Y el Estado tiene la obligación de enseñar la lengua italiana a todos sus ciudadanos y a los que quieren la ciudadanía italiana.

El *artículo 3* habla de “herramientas”, pero omite hacer hincapié en los recursos para garantizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en particular, no menciona la obligación de proporcionar a los profesionales que intervienen en el “período crítico” en el que se pueden aprender los procesos fonológicos esenciales para el acceso a la comprensión oral y escrita del idioma que garantiza el aprendizaje autónomo.

El *artículo 4* podría ser más preciso, especificando todos los diversos recursos tecnológicos disponibles en nuestro país y añadiendo que, puesto que sólo la comunicación oral garantiza la total comprensión de la información oral y escrita y la autonomía, es necesario asegurar en primer lugar el acceso a la comunicación oral, si ello es posible, de lo contrario siempre existirá el LIS como una ayuda válida para aquellas personas que la necesiten y la demanden.

El *artículo 5* es el que más asombra a la comunidad científica que se ocupa de la educación inclusiva y de la legislación en beneficio de las personas con discapacidad en general y de las personas con sordera en particular:

es sorprendente e inaceptable que toda la inclusión educativa que plantea esta legge se resume a “ausili tecnologici e di altre risorse e operatori” (sin concretar), y al servicio que ofrecen profesionales específicos que atienden a “sordi” (mediante “insegnante di sostegno” e “interprete in lis”) y a “sordociechi” (y “assistente alla comunicazione” y “interprete in lis tattile”). No hay

ninguna referencia a los profesionales que deben atender a los alumnos con “disabilità uditiva in genere” (art 5.1). Todo el resto del articulado se refiere exclusivamente a la LIS (art. 5,2 y 3).

En el contexto social e histórico que nos ha tocado vivir, llevamos décadas en las que las aportaciones de la logopedia y de la tecnología (implantes cocleares y audífonos fundamentalmente) posibilitan una comunicación normalizada a las personas con sordera, una lectura comprensiva y, en consecuencia, un aprendizaje autónomo, así como un acceso a una educación completamente inclusiva, y, como fruto de ello, su integración laboral y participación social plenas.

Por el contrario, la LIS no permite el acceso a la lectura comprensiva y, en consecuencia, al aprendizaje autónomo. Ello implica para las personas sordas que no hayan accedido a un lenguaje oral, la pérdida de su autonomía y de su intimidad, porque dependerán de por vida de la comunicación a través del intérprete de signos: nada más opuesto a la inclusión educativa y social. (López-Torrijo, 2019, Comunicación personal, de 12 de febrero de 2019)

Es sumamente chocante e indignante que los artículos de este proyecto de ley no muestren la voluntad del Estado de garantizar, con la misma responsabilidad que asegura la formación de los intérpretes del LIS, la formación inicial y permanente de los profesores de enseñanza y de apoyo en materia de sordera. Sería apropiado que el legislador proveyera:

una mejora en la formación de los profesionales, siguiendo el mismo esquema que se plantea para los intérpretes en LIS: que se cree una Comisión Nacional, de la que forme parte las asociaciones de familias afectadas (FIADDA), para que concreten el currículum formativo de los distintos profesionales. (López-Torrijo, 2019, Comunicación personal, de 12 de febrero de 2019)

El *artículo 14* es el que:

inhabilita completamente el cumplimiento de toda la ley, al hacerlo depender de los recursos disponibles y de una nueva financiación. ello convierte todo el articulado de la ley en un mero poema y en una legislación inútil e inexigible legalmente. (López-Torrijo, Comunicación personal, de 12 de febrero de 2019)

Son muchos los que expresan su pesar y preocupación por las consecuencias que se derivarían para muchos ciudadanos italianos del texto aprobado el 3 de octubre de 2017 por el Senado y que actualmente se ha convertido en ley.

Respetando la elección de quienes deciden utilizar el lenguaje de signos, pero lejos de declarar que se trata de la lengua de las persona con sordera y de aceptar de pertenecer a un grupo, a una etnia, el presidente de la FIADDA considera que se trata de una ley discriminatoria desde el título que emplea la frase “discapacidad auditiva” de forma genérica, que no distingue entre las diversas sorderas y que de manera vaga, sin entrar en detalles, prevé la aplicación del diagnóstico precoz, la exploración del recién nacido, la accesibilidad, la inclusión escolar, universitaria y de posgrado, la formación y el trabajo,

la protección de la salud, a coste cero, según el artículo 14, la cláusula de invariabilidad financiera.

La atención al LIS sería el resultado de la influencia ejercida dentro de la Convención de las Naciones Unidas por otros países en los que el LIS es un medio de comunicación casi exclusivo y los niños con sordera siguen institucionalizados. En Italia esta importancia es menos sentida por las familias y sobre todo por los jóvenes, tanto por la tradición cultural antes mencionada, como por el aumento de las prótesis tempranas y los implantes cocleares, que permiten a las personas con sordera mejorar mucho su capacidad de percepción auditiva y, gracias a la rehabilitación de la logopedia temprana, también hablar con fluidez (Cotura, 2017).

Cotura recuerda que desde hace mucho tiempo existe una ley marco para las personas con discapacidad, a saber, la Legge 104 (1992), que cuando se aplica bien genera inclusión, y teme que este texto no se ocupe tanto de las personas con sordera como de los profesionales que se ocupan de las personas con sordera:

Non è un caso, del resto, che in questo Testo Unico, quando si tratta di inclusione scolastica, venga introdotta la figura dell'interprete LIS e LIS tattile. In realtà, la citata Legge quadro 104/92 prevede già per l'inclusione scolastica l'insegnante di sostegno e l'assistente alla comunicazione, che sono figure con competenze pedagogiche e didattiche. Competenze di cui è priva del tutto la figura dell'interprete LIS, che con questo Disegno di Legge si vorrebbe introdurre artatamente nella scuola e non solo. Nella Legge 104/92 l'interprete è già previsto solo per le Università, ovvero dove non sono richieste competenze sulle discipline, né conoscenze di pedagogia. (Cotura, 2017)

La Asociación subraya que la norma parece estar dirigida a millones de personas con sordera que necesitan tener acceso a la lengua de señas y a intérpretes en los lugares más diversos y en las situaciones más dispares:

come mai tante persone sorde abbiano imparato a parlare, leggere e scrivere, avendo come unica lingua madre e naturale l'italiano letto, parlato e scritto, mentre il Disegno di Legge sottende che la lingua naturale delle persone sorde sia quella segnica, al punto che l'alunno sordo debba essere educato con il cosiddetto "bilinguismo". Niente di più fittizio e deleterio: il bilinguismo è problematico e non facilita affatto l'aumento di competenza linguistica, fermo restando l'aspetto demografico, ovvero l'esiguità del numero di alunni sordi coinvolti. (Cotura, 2017)

La FIADDA, reiterando que no toma partido contra quienes se ven en la necesidad de utilizar el LIS como medio de comunicación, lucha por evitar una norma que podría, de hecho y por ley, apoyar la pertenencia a una minoría lingüística, nunca reconocida ni compartida.

Esta nueva ley no garantiza el cumplimiento de los derechos y las necesidades educativas de todos los estudiantes con sorderas porque se centra casi exclusivamente en la comunicación en lenguaje de signos, descuidando la comunicación oral, a pesar de que la mayoría de los estudiantes con sorderas utilizan este tipo de comunicación, base de una educación completa y realmente inclusiva y de la consiguiente integración social y laboral.

El texto de la ley debe ser reescrito a partir de la valorización de las buenas prácticas educativas e inclusivas adoptadas en Italia a favor de los alumnos con sordera, texto que va más allá de cualquier forma de prejuicio, para asegurar los caminos más avanzados según modelos consolidados y válidos para la potenciación de cada niño y persona con sordera. Todo ello con el fin de garantizar una verdadera inclusión en la vida escolar, social y laboral, a partir de las necesidades de las personas con sordera que a menudo se encuentran en riesgo de minusvalía, cuando falta un diagnóstico precoz y una intervención protésica y habilitadora, indispensables para el inicio de un camino de adquisición de la palabra y de la autonomía e independencia personal (Cotura, 2017).

Ni siquiera para ese porcentaje tan bajo (5%) de niños nacidos con sordera de padres con sordera es concebible que el LIS sea considerado lengua materna, porque estos individuos tienen el mismo proceso de adquisición de la lengua que sus compañeros oyentes: por lo tanto, es esencial implementar un protocolo que comience desde el diagnóstico temprano y, a través de la prótesis y la logopedia, continúe con una inclusión educativa efectiva, capaz de crear contextos facilitadores a través del paradigma oralista.

Se ne dovrebbe forse dedurre che le migliaia di persone sorde, protesizzate fin da bambini, che hanno sempre usato la propria voce e la lingua italiana e mai il linguaggio gestuale, lo abbiano fatto contro natura? Queste persone, al contrario, comunicano tra loro semplicemente e naturalmente parlando in italiano. La LIS, invece, è frutto di lunghi e complessi studi, effettuati dagli anni '80 da un gruppo di ricercatori del CNR, composto prevalentemente da udenti e che si differenzia persino dal linguaggio mimico gestuale che si sviluppa tipicamente nell'ambiente di vita di alcune persone sorde. (Nocera, 2011)

La demanda de reconocimiento del LIS no satisface las necesidades reales de las personas con sordera. En interés de todas las personas con sordera, y no de las presuntas comunidades o minorías lingüísticas y culturales, sería más razonable, y ciertamente menos costoso, promover y establecer servicios para el diagnóstico precoz de la sordera en todo el país y de manera homogénea, organizar aulas con una acústica ambiental adecuada que favorezca al estudiante con discapacidad auditiva, ofrecer servicios de estenografía y subtítulo universal, señalando que si se dirige a un público con sordera,

se habla de subtítulos intralingües, elaboraciones escritas de los contenidos sonoros de un audiovisual con todos los aspectos verbales, no verbales y paraverbales, a diferencia de los subtítulos interlingües, es decir, aquellas adaptaciones de los diálogos de una película en otro idioma dirigidas a un público que ignora o conoce poco el idioma original.

Es necesario que la ley hace realidad los hallazgos científicos e impulsa todas las innovaciones tecnológicas que ahora están ampliamente disponibles a través de normas de profundidad cultural y técnica. Desafortunadamente:

la práctica hasta el presente muestra que la legislación suele ser insuficiente, incompleta, confusa ambigua y, en muchos casos, sin el acompañamiento de los presupuestos y recursos que garantice su aplicación ... y no prevé los mecanismos para exigir su cumplimiento..... Por otra parte, la legislación tiene una función pedagógica, por cuanto el concimiento de la legislación hace que las personas menos formadas o consciente lleguen a tener conocimiento de sus propios derechos. Por ello, el legislador tiene la obligación de ir incluso por delante de las exigencias sociales para cumplir dicha función, si bien la práctica muestra que casi todas las mejoras legales son más bien fruto de la reivindicación de los afectados contra la resistencia de los responsables políticos y legisladores. (López-Torrijo, 2005b, p. 60)

4.7. Legge Regionale 23/2011: la promoción de la “lengua de señas” en Sicilia

Il repertorio gestuale dei Siciliani è, in effetti, assai articolato, particolarmente ricco di gesti simbolici, intenzionali, traducibili- con facilità e immediatezza- in parole, al punto da poterle integralmente sostituire. Di solito, il linguaggio gestuale dei Siciliani si accompagna a quello verbale, come se il soggetto si esprimesse con un duplice e parallelo sistema di segni. La comunicazione non verbale dei Siciliani ubbidisce, istintivamente, a due loro modi di essere, contrastanti (ma non del tutto), vale a dire: la teatralità, con conseguente pulsione alla loquacità, da un lato, e la riservatezza, d'altro lato e con pari valenza. (Pitrè, 2008, p.11)

Pero el repertorio gestual de los Sicilianos, tan folclórico como ligado a las vicisitudes históricas, y por tanto apreciado y estudiado, no tiene nada que ver con el lenguaje de signos que utilizan hoy algunas personas con sordera en Sicilia.

Cada país tiene su propio lenguaje de signos, con más variedades regionales e incluso algunas diferencias léxicas dentro del mismo en la misma ciudad. Al igual que otras regiones italianas, Sicilia se ha ocupado de las personas con sordera a nivel regional, por lo que la Asamblea Regional ha debatido, con mucha antelación al procedimiento nacional, y aprobado la Legge Regionale 23/2011, del 4 novembre, “Promozione della lingua dei segni italiana (LIS)” que “è fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge della Regione” (art.6.2).

Leemos en el *artículo 1*:

1. La Regione valorizza il ruolo degli organismi associativi riconosciuti con decreto del Presidente della Repubblica come persone giuridiche di diritto privato e come enti morali che esercitano un compito di rappresentanza e tutela degli interessi morali ed economici di soggetti con handicap auditivo.
2. La Regione può stipulare convenzioni, senza oneri a carico del bilancio regionale, oltre che con gli organismi di cui al comma 1, anche con enti rappresentati in ambito regionale per la realizzazione di programmi di intervento in favore dei beneficiari.
3. Gli interventi di cui alla presente legge sono coordinati con quelli previsti all'articolo 3 del DPR 31 marzo 1979.

El *artículo 2*, que se refiere a las resoluciones del Parlamento Europeo de 17 de junio de 1988 y 18 de noviembre de 1998, así como a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, hecha en Nueva York el 30 de marzo de 2007 y ratificada por la Legge 18 (2009), recita que “la Regione promuove la Lingua dei Segni Italiana (LIS) come strumento di ausilio e di integrazione della comunità dei sordi, la sua acquisizione ed il suo uso”.

El *artículo 3* enumera las normas de aplicación del *artículo 2* que:

- a. Disciplina le modalità di utilizzo della LIS in ambito scolastico e universitario, nel rispetto delle rispettive autonomie;
- b. Promuove, nel rispetto dell'autonomia universitaria, sia nell'ambito dei corsi di laurea sia nella formazione post lauream, l'insegnamento e l'uso da parte degli studenti, della LIS e delle altre tecniche, anche informatiche, idonee a favorire la comunicazione delle persone sorde;
- c. Reca disposizioni volte a promuovere nei rapporti con le amministrazioni pubbliche locali, l'amministrazione regionale e gli enti strumentali della Regione, l'uso effettivo della LIS e di ogni mezzo tecnico, anche informatico, idoneo a favorire la comunicazione delle persone sorde;
- d. Promuove la diffusione della LIS come strumento e modalità di accesso all'informazione e alla comunicazione, con particolare riferimento alle trasmissioni televisive;
- e. Dispone circa i metodi di verifica sull'attuazione della presente legge.

Si los términos ambiguos con los que la burocracia legisla a favor de los ciudadanos son los mismos que los denunciados por el profesor López-Torrijo (2019), son diferencias bastante evidentes con respecto al DDL S 302 (2013), porque aún más llamativa es la ausencia de interés por la persona y de atención a una presunta “comunidad de Sordos”: el título de la ley regional, de hecho, sólo habla del LIS y no menciona ningún otro medio de comunicación; el *artículo 1* está dedicado únicamente al desarrollo de las asociaciones, el *artículo 2* habla de “Comunidad de Sordos” sin tener en cuenta a aquellos que, aunque nacen con esta discapacidad, no se reconocen en absoluto en la llamada comunidad exclusivamente de persona con sordera. En ninguno de los tres artículos se menciona la necesidad de inclusión educativa y social de las personas con sordera, como si no estuviera legislando para garantizar este derecho.

4.8. La Legge 69/2021: un gran paso atrás

El Decreto Sostegni *bis* (DL 41, 2021), recientemente convertido en Legge 69 (2021), es una consecuencia de la ignorancia y la confusión sobre las personas con sordera y sus necesidades.

De hecho, partiendo de la enésima reproposición del prejuicio según el cual el LIS sería la lengua de todas las personas con sordera, reitera la idea de que el LIS puede garantizar por sí solo la accesibilidad a todas las personas con sordera: esto ha creado una cultura, en el imaginario colectivo, poco realista e injusta, que no pone de manifiesto las necesidades reales y el potencial de las personas con discapacidades auditiva.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, citada a menudo por los promotores del LIS, parece justificar esta creencia errónea si no fuera por el hecho de que muestra el mero reconocimiento del lenguaje de signos, ignorando por completo el derecho del niño a hablar, a adquirir el habla, a la adquisición de la competencia lingüística verbal como elemento ineludible para la autonomía e independencia efectivas.

El 28 de mayo de 2021 fue escrita una misiva al Presidente del Consejo italiano por la señora Silvana Baroni Pesce, presidenta de honor de la asociación nacional FIADDA, para presentar un problema grave debido al *articolo 34-ter* de la mencionada ley, “*Modificazioni apportate in sede di conversione al decreto-legge 22 marzo 2021, n. 41*”, artículo que dice:

...la Repubblica riconosce, promuove e tutela la lingua dei segni italiana (LIS) e la lingua dei segni italiana tattile (LIST). (art. 34-ter . Misure per il riconoscimento della lingua dei segni italiana e l'inclusione delle persone con disabilità uditiva). 2. La Repubblica riconosce le figure dell'interprete in LIS e dell'interprete in LIST quali professionisti specializzati nella traduzione e interpretazione rispettivamente della LIS e della LIST, nonché nel garantire l'interazione linguistico-comunicativa tra soggetti che non ne condividono la conoscenza, mediante la traduzione in modalità visivogestuale codificata delle espressioni utilizzate nella lingua verbale o in altre lingue dei segni e lingue dei segni tattili.

Es un artículo que puede causar un daño irreparable a lo que se ha conseguido durante años en favor de las personas con sordera, con los nuevos compromisos de gasto que enuncia. Según la señora Baroni Pesce, el *articolo 34 ter*, sin embargo, se ha convertido en una ley con una tramitación parlamentaria cuanto menos cuestionable, al haber sido aprobada por la comisión de presupuestos del Senado, incompetente en materia

cultural y social, como lengua nacional, y luego votada en la Cámara junto con la Legge 69 (2021).

Es necesario que se derogue el *articolo 34 ter* y se devuelva al Parlamento la discusión sobre el reconocimiento del LIS, evaluada por las comisiones realmente competentes.

... non siamo contrari all'utilizzo della LIS, come modalità di comunicazione di fatto già garantita dalla legge 104 del 1992, ma, oggi riconoscere come lingua dei sordi ciò che poche persone utilizzano, e sempre meno la utilizzeranno, imputare finanziamenti crescenti, addirittura proporla ai bimbi tramite l'introduzione del suo insegnamento fin dalla scuola materna, è offensivo, in quanto a priori si introdurrebbe un mezzo di comunicazione che, per quanto sopra scritto, è in contrasto con tutto quello che oggi viene offerto e garantito ai piccoli sordi. La LIS di fatto conserva la sordità e tutte le sue conseguenze. (Baroni Pesce, 2021, Comunicación personal, de 11 de Junio, de 2021)

La carta de la señora continúa reiterando la necesidad de establecer centros para el tratamiento y la atención en el campo de la audición, y de controlar y actualizar los datos epidemiológicos reales sobre la sordera. Es necesario fomentar la investigación científica y tecnológica sobre las prótesis, la investigación sobre las enfermedades genéticas, que son una de las causas de la sordera, y ampliar y abrir el acceso a la logopedia, la psicomotricidad y la musicoterapia, que actualmente son muy limitadas.

Es necesario destinar y utilizar fondos económicos para actualizar el Nomenclátor Tarifario y garantizar la atención y las ayudas de última generación a los niños nacidos con sordera para que puedan recuperar su percepción auditiva y, en consecuencia, su lenguaje oral omnipresente y omnipotente a los tres años.

Tenemos que equipar las aulas, hacerlas insonorizadas, tenemos que ocuparnos de la inclusión en las escuelas secundarias y en las universidades subtitulando las lecciones, tenemos que dotar a todas las regiones de medidas adecuadas en armonía con las leyes nacionales para vivir en la sociedad de todas personas oyentes y no oyentes, todos como ciudadanos entre los ciudadanos.

El artículo 34-ter se dirige más bien a reconocer el LIS en beneficio de categorías profesionales como intérpretes, investigadores, profesores y psicólogos expertos en este campo, y no en beneficio de las personas con sordera; de hecho, establece “i percorsi formativi per l'accesso alle professioni di interprete in LIS e di interprete in LIST”.

La mayoría de las personas con discapacidad auditiva que viven hoy en Italia son niños, adolescentes y adultos a los que se les diagnosticó la sordera a una edad temprana y que, gracias al uso de prótesis e IC, pudieron adquirir una audición residual tal que les

permitió adquirir la lengua hablada en un tiempo muy similar al de sus compañeros. Esta intervención, junto con la rehabilitación en los primeros años de vida -que solía ser larga y agotadora-, permite a las personas con discapacidad auditiva vivir en la sociedad de todos de forma independiente.

El reconocimiento del LIS y las prometidas intervenciones para reforzarlo y difundirlo cada vez más resolverán los problemas de una minoría de italianos con deficiencia auditiva que, por muchos apoyos que se puedan dar, siempre dependerán de un intérprete de lenguaje de signos. Claro, por supuesto, cuando no es posible acceder a la lengua oral, el LIS y el LIS táctil, aunque limitan la autonomía y la privacidad, ya que requieren intérpretes, son un canal fundamental para que las personas con sordera puedan ejercer sus derechos.

Hay que defender los derechos de las personas con sordera que eligen ser “signantes” y poner en marcha todas las herramientas necesarias para garantizar su plena inclusión en la sociedad y eliminar todas las barreras a la comunicación. Hay que garantizarles todas las intervenciones para reducir el déficit auditivo y sus consecuencias. También hay que garantizar que el niño signante aprenda la lengua italiana lo mejor posible.

No sólo no existe ni ha existido nunca una minoría étnico-lingüística sorda, sino que tampoco existen ya comunidades sordas, por lo tanto, debe rechazarse firmemente cualquier referencia al *artículo 6* de la Constitución italiana que protege a las minorías lingüísticas.

Las Asociaciones sólo para sordos están cerradas, al igual que los clubes culturales recreativos, porque los jóvenes con deficit auditivo conviven con oyentes y practican deportes con oyentes.

Las personas con sordera de más edad y los educadores de más edad no conocen ni entienden a los intérpretes actuales, que siguen acuñando nuevos signos. Es absurdo proponer extender a todos los alumnos el aprendizaje del LIS, como si para ser acogedores la escuela debiera adaptarse al uso del LIS en lugar de apoyar el aprendizaje del italiano para todos los alumnos, con o sin sordera:

Un avance singular se ha producido en la regulación legal del uso de la lengua de señas, actualmente reconocido ya en varias legislaciones. Detrás de muchas de ellas se encuentra la presión de las asociaciones de personas sordas, algunas veces tendentes a la construcción de una identidad, cultura, comunidad - incluso nacionalidad - basada en la propia sordera. Este fenómeno, inimaginable en ninguna otra diversidad funcional, tiene en ocasiones connotaciones claramente racistas. (López-Torrijo, 2021, p. 13)

Las instituciones deben dar una información clara y completa a las personas con sordera que no son signantes, a las asociaciones de personas implantadas o de padres de niños con sordera “oralistas”, garantizar asistentes de comunicación cualificados en las escuelas, una atención precoz y eficaz a los niños a los que se les diagnostica una sordera grave en los primeros días de vida.

Italia, punto de referencia internacional para la integración y la inclusión educativa y social gracias a su proceso legislativo precisamente por la política inclusiva, no puede aceptar la idea de reconocer el lenguaje de signos como la lengua oficial de las personas con sordera; es inaceptable que se dé un paso atrás sin tener en cuenta los verdaderos derechos, las verdaderas demandas de las personas con sordera:

il rischio è quello di alimentare fattori di discriminazione ed esclusione, cioè di un passo indietro rispetto ai progressi realizzati negli ultimi anni in Italia per l'inclusione sociale delle persone sorde e sordocieche, a cominciare dal fatto che il modello scolastico italiano non obbliga la frequenza nelle scuole speciali degli alunni con disabilità sensoriale. (Cotura, 2021)

4.9. España: una rápida mirada a la legislación para las personas con discapacidad y, en particular, con problemas de audición

El movimiento de integración en España nació como respuesta a las demandas de los movimientos asociativos de padres que se oponían a la educación de sus hijos en guetos y que estaban a favor de la convivencia natural de las personas con sordera y oyentes. Comenzó con pocos recursos, pero esto no desmoralizó a los que luchaban por sus derechos. En los primeros años del proceso de integración, algunas familias incluso utilizaron terapeutas del habla en las escuelas a su cargo. Como en Italia, en España:

La integración no ha sido fácil y además ha suscitado controversias más fuertes en el ámbito de la sordera que en el de otras discapacidades. Estas controversias se relacionan con las diferentes interpretaciones existentes entre los propios afectados y también en el mundo profesional sobre lo que significa la identidad y la cultura de las persona sordas; sobre las modalidades comunicativas y las nuevas formas que adquiere el viejo dilema entre manualismo y oralismo. (Mayà, 2013, p. 10)

España, pionera en la atención a la educación de las personas con sordera (López-Torrijo, 2005a), con la Ley de Instrucción Pública, conocida como Ley Moyano, en 1857 impuso la escolaridad obligatoria para frenar el fenómeno del analfabetismo en el país y

también prestó atención a los estudiantes “sordomudos” y ciegos. Esta ley decretó, de hecho, que su educación se llevara a cabo “en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto” (art. 6). En ella podemos vislumbrar cierta atención a la discapacidad, y se establece que debe haber al menos una escuela para sordomudos y ciegos en cada Distrito Universitario:

Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados. (art. 108)

Luego, en 1911, se creó una sección para niños “deficientes” en la Escuela de Ciegos, Sordos y Anormales del municipio de Barcelona (Mischi, 2007).

Un nuevo interés por las personas con discapacidad, plasmado en la Ley 14 (1970), maduró en España en la línea de los grandes cambios sociales, políticos y económicos producidos internacionalmente en la década de 1970: una visión innovadora de la educación dio lugar a políticas basadas en la integración y la atención a la persona individual (Díaz, 1995). Pero, seguimos enfrentados a un modelo que todavía prevé la separación física y también a través de programas específicos para los alumnos con discapacidad, diferentes a los del resto de los alumnos:

A principios del siglo XX, no todos los niños iban a la escuela, y mucho menos los que tenían una discapacidad. En España, desde esa época y hasta mediados de los años 80 se constata que la escolarización de niños con discapacidad se realizaba en centros segregados de manera generalizada, y así lo reflejan las normas educativas de este periodo. (Alonso y Araoz, 2011, pp. 18-19)

La Constitución Española, promulgada en 1978, el mismo año en que fue publicado el Informe Warnock, representa el marco de referencia para el desarrollo de la democracia en la educación de las personas con discapacidad, y dio un formidable impulso a la posterior legislación española en materia de inclusión de las personas con sordera.

La Constitución Española defiende de manera inequívoca la igualdad de las personas con discapacidad ante la ley como ciudadanos, promoviendo su integración y la adopción de medidas que garanticen su disfrute de los derechos.

El *artículo 27* en el párrafo 2 establece que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”, pero el país tuvo que esperar

hasta mediados de los años ochenta para ver cómo la escolarización de los alumnos con discapacidad se llevaba a cabo de forma generalizada en centros separados (Alonso y Araoz, 2011).

El artículo 49 dice:

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este artículo otorga a todos los ciudadanos.

En la misma línea de este artículo, a principios de los años ochenta se promulgó la Ley 13 (1982), de Integración Social de los Minusválidos que, en su Sección 3.^a-De la educación dice:

El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce. (art. 23,1)

La educación especial se impartirá en las instituciones ordinarias, públicas o privadas, del sistema educativo general, de forma continuada, transitoria o mediante programas de apoyo, según las condiciones de las deficiencias que afecten a cada alumno ... (art. 25)

La educación especial es un proceso integral, flexible y dinámico, que se concibe para su aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente los considerados obligatorios y gratuitos, encaminados a conseguir la total integración social del minusválido... (art. 26,1)

Esta ley expresa los principios de “integración educativa”:

entendida como el acceso de todos al sistema ordinario de educación y su ejecución generalizada en el marco de las instituciones también ordinarias. Dicha integración, que aspira a la consecución de los mismos fines reconocidos a cualquier ciudadano independientemente de su discapacidad, implica la compensación de dicha discapacidad mediante: a) un diagnóstico previo, global y pluridimensional, b) el apoyo de la rehabilitación individualizada que culmine en la “obtención de un empleo adecuado”, c) el apoyo del “personal interdisciplinario técnicamente adecuado” que actúe como equipo multiprofesional, d) la aplicación de unas “orientaciones pedagógicas individualizadas” y su seguimiento y evaluación. La enseñanza será gratuita en las instituciones de carácter general durante su etapa educativa. (López-Torrijo, 2008, p. 10)

El 15 de octubre de 1982 se aprobó el Real Decreto 2639 (1982)sobre organización de la Enseñanza Especial. Este, en plena armonía con el espíritu de la LISMI, aclara las modalidades de escolarización de los estudiantes con discapacidades y establece los principios generales que guiarán el desarrollo y la organización de la Educación Especial:

La Educación Especial se desarrollará en Centros escolares, tanto públicos como privados, en algunas de las siguientes formas:

Integración completa en Unidades ordinarias de enseñanza con programas de apoyo individualizados que se diseñen para aquellos alumnos que, en determinado momento de su educación, necesiten superar alguna dificultad específica.

Integración combinada entre Unidades ordinarias de enseñanza y de Educación Especial de transición para aquellos alumnos que, por la índole de sus disminuciones, precisen atención de forma transitoria y en períodos de tiempo variable, incorporándose al grupo ordinario en el resto de las actividades de la jornada escolar.

Integración parcial mediante escolarización en Unidades de Educación Especial en Centros de régimen ordinario, para aquellos alumnos que, precisando de forma continuada una atención especial y no siendo capaces de seguir adecuadamente las enseñanzas ordinarias, sí lo son para participar en las demás actividades del Centro.

Escolarización en Centros específicos de Educación Especial para aquellos alumnos que, por las características de su deficiencia, no puedan ser atendidos en algunas de las formas anteriores. (art. 4)

Es decir, se consolida el compromiso de la LISMI con la integración y excepcionalidad de los Centros de Educación Especial específicos. Sin embargo, dadas las peculiaridades de las discapacidades y lo que ello implica desde el punto de vista educativo, se establecen diferentes grados de integración para dar a cada alumno con discapacidad la respuesta que mejor se adapte a sus necesidades y características.

En 1990 se llevó a cabo una importante reforma general del sistema educativo ordinario que culminó con la Ley Orgánica General de Educación (LOGSE) que establece que “el sistema educativo contará con los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sean temporales o permanentes, puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos del mismo sistema” (Ley Orgánica 1, 1990, art. 36.1).

Esto dio lugar a la integración escolar de los alumnos con discapacidad (escolarización en centros ordinarios) y a la asignación de profesionales especializados a los centros escolares ordinarios, mientras que las antiguas escuelas especiales para alumnos con sordera se cerraron o se convirtieron en centros de recursos de apoyo a la integración o en centros escolares ordinarios (López-González y Llorent García, 2013).

También, el *artículo 37.1* estableciendo que “los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados”, impide la creación de un plan de estudios separado para los estudiantes con discapacidades y obliga a que el único plan de estudios existente se adapte a la diversidad de cada estudiante.

En 1995, el Real Decreto 696 (1995) “Ordenación de la Educación de alumnos con necesidades educativas especiales” favorece el uso de la Lengua de Signos:

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 en grado severo o profundo. Igualmente, promoverá la formación de profesores de apoyo y tutores de estos alumnos en el empleo de sistemas orales y visuales de comunicación y en el dominio de la Lengua de Signos. (art. 8.6)

En el mismo año, con el Real Decreto 2060 (1995), se establece la primera regulación de la enseñanza de la lengua de signos española y se reconoce oficialmente la figura del intérprete de lengua de signos, cuya cualificación será “Técnico Superior en Interpretación de Lengua de Signos” (Gómez Gómez, 2018).

Posteriormente, fundamental se demostró la Ley 51 (2003) “de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad” (LIOUNDAU). Leemos en el Capítulo I “Disposiciones generales”:

se entiende por igualdad de oportunidades la ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por motivo de o sobre la base de discapacidad, incluida cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones por las personas con discapacidad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Asimismo, se entiende por igualdad de oportunidades la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, económica, cultural y social. (art. 1)

El Capítulo I sigue diciendo: “Esta ley se inspira en los principios de vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad” (art. 2).

En el Preámbulo de la Ley Orgánica 2 (2006), de Educación, última modificación: 30 de diciembre de 2020, leemos:

En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisociables. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos. Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se

caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social. Y del reconocimiento de ese desafío deriva la necesidad de proponerse la meta de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes. La magnitud de este desafío obliga a que los objetivos que deban alcanzarse sean asumidos no sólo por las Administraciones educativas y por los componentes de la comunidad escolar, sino por el conjunto de la sociedad.

La primera ley del Ordenamiento jurídico español que reconoce que para las necesidades de comunicación la población sorda puede elegir libremente el uso de la lengua oral, la lengua de signos o ambas es la Ley 27 (2007), que se inspira en los principios de:

- a) Transversalidad de las políticas en materia de lengua de signos y medios de apoyo a la comunicación oral: Las actuaciones que desarrollen las Administraciones Públicas no se limitarán únicamente a planes, programas y acciones específicos, pensados exclusivamente para las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas usuarias de dichas modalidades lingüísticas o medios de apoyo, sino que han de comprender las políticas y líneas de acción de carácter general en cualquiera de los ámbitos de actuación pública, teniendo en cuenta las diversas necesidades y demandas de las personas usuarias de las mismas.
- b) Accesibilidad universal: Los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos e instrumentos, herramientas y dispositivos deben cumplir las condiciones necesarias para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible.
- c) Libertad de elección: Las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas y, en su caso, sus padres o representantes legales, en el supuesto de que sean menores de edad o estén incapacitadas podrán optar por la lengua oral y/o la lengua de signos española y/o las lenguas de signos propias de las Comunidades Autónomas.
- d) No discriminación: Ninguna persona podrá ser discriminada ni tratada desigualmente, directa o indirectamente, por ejercer su derecho de opción al uso de la lengua de signos española y/o de las lenguas de signos propias de las Comunidades Autónomas y/o de medios de apoyo a la comunicación oral en cualquier ámbito, sea público o privado.
- e) Normalización: Principio en virtud del cual las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas deben poder llevar una vida normal, accediendo a los mismos lugares, ámbitos, bienes y servicios que están a disposición de cualquier persona. (art. 5)

Esta ley tendría un doble objetivo: destacar la importancia de la comunicación para el desarrollo integral de cada persona. Por un lado subraya la necesidad de ayudas técnicas, apoyo y posibles intérpretes de lengua de signos, por otro lado responde a un derecho de las personas con discapacidad auditiva o sordoceguera, destacando el papel esencial de la comunicación para un ejercicio real y efectivo de la ciudadanía:

no puede hablarse de una participación real y efectiva de la ciudadanía en el ámbito de un sistema democrático sin el acceso a la información y a la comunicación y sin la expresión de sus ideas y voluntades a través de una lengua; la toma de conciencia de que sólo es posible lograr una integración social y cultural de carácter universal, desde la que la participación ciudadana se proyecte en cualquier ámbito social y cultural –exigencia de un Estado social– a través del acceso al conocimiento y uso de la lengua son cuestiones que, junto a la importancia que en las sociedades contemporáneas ha adquirido la transmisión de información a través de medios escritos y

audiovisuales, obligan a considerar el uso y conocimiento de una lengua como un derecho vinculado al libre desarrollo de la personalidad y, en definitiva, al logro de una vida humana digna. En todo caso, el colectivo de las personas sordas, con Discapacidad Auditiva y sordociegas es muy diverso y no se ajusta a un único patrón comunicativo por el hecho de no oír, o de no oír ni ver en el caso de la sordoceguera, que combina ambas deficiencias. Por tanto, el uso de la lengua oral o de las lenguas de signos españolas y el apoyo a los medios de comunicación oral en su comunicación con el entorno, en su aprendizaje, en el acceso a la información y a la cultura, ha de responder a una opción libre e individual que, en el caso de tratarse de menores, corresponderá a sus padres o tutores. (Preámbulo, I)

Sin embargo, esta reglamentación, al igual que en Sicilia con la Legge Regionale 23 (2011), parece dar más importancia al reconocimiento y la reglamentación del lenguaje de signos:

A ello se opusieron las demandas mayoritarias de las familias con hijos con sordera a través de su máximo órgano nacional de representación: la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS). Apostaron mayoritariamente por una comunicación oral. El resultado es una normativa que, con una intención «salomónica», resulta casi esperpéntica al ofrecer una presentación formal en las que el legislador va repartiendo a uno y otro bando formulaciones casi idénticas y en las que casi sólo cambia el epíteto final de: «mediante la lengua de signos y los intérpretes de lengua de signos» o «mediante los medios de apoyo a una comunicación oral. (López-Torrijo, García-García y Santana Hernández, 2018, p. 263)

Queremos señalar el Real Decreto Legislativo 1 (2013) por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, y estamos cerca del final de este repaso tan rápido de la legislación relativa a la inclusión escolar de los alumnos con sordera en España mencionando la Ley Orgánica 8 (2013), Ley de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa - LOMCE:

El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país. Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades(Preámbulo, I)

Finalmente, queremos mencionar la Ley Orgánica 3 (2020), por la que se modifica la Ley Orgánica 2 (2006).

La ley dedica el Título II “ Equidad en la Educación” a los estudiantes que requieren un tratamiento educativo específico debido a circunstancias sociales o a discapacidades físicas, mentales o sensoriales o que manifiesten severos trastornos de comportamiento; en el *artículo* 75, “Inclusión educativa, social y laboral”, da a las administraciones la libertad de añadir a su oferta de formación también las lenguas de signos españolas sin, pero, mencionar los tipos de sordera o los tipos de educación que se pueden ofrecer a los jóvenes con sordera.

Sin embargo, el largo Preámbulo es digno de mención, por los principios compartidos que lo caracterizan y porque proclama la importancia de la educación para todos los jóvenes:

la educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica” medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

Después de un breve *excursus* sobre la legislación que ha tratado de la educación española y después de recordar que:

Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social. Y del reconocimiento de ese desafío deriva la necesidad de proponerse la meta de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes,

explicita cuáles son los principios que inspiran esta Ley, es decir:

1. la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo... Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades...

2. la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido... Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes...

3. un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años... mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento... facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social... reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general...

4.10. Conclusiones

La legislación sobre la atención a los estudiantes con discapacidad en Italia ha estado durante muchos años a la vanguardia en lo que respecta a la integración e inclusión, prestando cada vez más atención a las persona con discapacidad y a los contextos en los que reciben sus educación. Al principio la intención era regular la minusvalía, posteriormente se ha llegado a normalizar los servicios y a concentrarse en la aplicación de intervenciones en favor de la especificidad funcional del individuo con discapacidad y de la necesidad de integración e inclusión. Las Regiones italianas se califican como sujetos delegados para la realización de funciones de regulación de los aspectos cualitativos y organizativos, de hecho con la Legge 162 (1998), se han organizado programas de apoyo a las personas con discapacidad en los municipios, las regiones y las autoridades locales. Pero:

L'attenzione ai bisogni speciali è un punto focale, ma il rischio è che tutto si traduca in una lettura burocratica, medicalizzata e classificatoria anziché un processo di accoglienza della diversità e promozione delle specifiche e delle potenzialità della persona e di attenzione alle sue fragilità. (Milani, 2017, p. 23)

Sin embargo, la necesidad de avanzar en el proceso de inclusión exige una atención constante a los peligros de una legislación que no tiene en cuenta las necesidades reales de las personas con discapacidad o que sólo las tiene en parte.

De la revisión legislativa sobre la atención a los estudiantes con discapacidad en España, hemos comprobado que tuvimos que esperar hasta el último tercio del siglo XX

para ver importantes avances en la inclusión. Ha sido un largo camino desde la discriminación y la exclusión hasta la inclusión.

El compromiso de las Asociaciones, de las familias y de un sistema pedagógico y social cada vez más comprometido con la difusión de ideas basadas en el derecho a la igualdad y la igualdad de oportunidades, ha sido seguido y flanqueado por el de las Comunidades Autónomas y su legislación. Esto ha hecho posible muchas experiencias inclusivas dignas de elogio para niños y niñas con discapacidad auditiva: la integración educativa se ha convertido en una de las prioridades en el país ibérico donde, con una mirada también a la experiencia educativa italiana, se sigue trabajando para mejorar la inclusión en todas las áreas, no sólo en las escuelas. Pero este proceso de cambio requiere un fuerte compromiso de todos:

La educación inclusiva no se da espontáneamente por el hecho de que el niño tenga acceso abierto a la escuela ordinaria, sino que esa accesibilidad debe dirigirse al aprendizaje en plenitud de derechos y de igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros. Y para lograrlo, todavía nos falta compromiso generalizado y preparación en el conjunto del sistema educativo. (Casanova, 2011, p.18)

Para afrontar el reto de la plena inclusión, la educación de toda la población es fundamentalmente necesaria y en este sentido la legislación desarrollada a lo largo del tiempo también en España ha sido esencial en el proceso de integración e inclusión (Gómez Gómez, 2018).

En los dos países con mayor índice de inclusión, Italia y España, la mayoría de las familias piden que sus hijos no sean excluidos de la sociedad, piden que se les ponga en condiciones de utilizar la lengua de todos, la lengua oral que, como demuestran no sólo los resultados de la investigación científica, sino también la vida cotidiana, les permite vivir la vida en plenitud, en autonomía, ofreciendo a las personas con sordera la oportunidad de hacer uso de sus talentos y ponerlos a disposición de todos:

Las comunidades y sociedades saludables y vigorosas que acogen e incluyen a todos sus miembros dependen de personas con y sin discapacidades trabajando juntas en relaciones de igualdad, haciendo uso de sus talentos únicos e individuales para el beneficio de todos. El creciente interés en la inclusión ha ayudado a las personas a percibir y apreciar que la exclusión es un problema y no un estado natural. (Tyne, 2003, p. 336)

... es necesario que la escuela inclusiva tenga que concretarse también en una sociedad inclusiva que valore la diferencia como algo positivo. De ello, todavía estamos algo lejos de conseguirlo, pero la escuela obligatoriamente debe ser la avanzadilla de cualquier transformación de la sociedad. (García Rubio, 2017, p. 262)

Al final de una importantísima conferencia nacional titulada “La maratona della sordità, dalla diagnosi all’integrazione sociale”, que tuvo lugar en Verona, Italia, los días 14 y 15 de abril de 2007, la asamblea compuesta por padres, niños, jóvenes, adultos con sordera, profesionales, auditores, así como personas interesadas en el tema de la sordera, se declaró en contra de los proyectos de ley presentados en el Parlamento a petición de la ENS para el reconocimiento del lenguaje de signos como lengua no territorial de la comunidad sorda.

Durante la conferencia, promovida por FIADDA y dirigida por la señora Silvana Baroni Pesce, se reafirmó que el LIS ha sido un bien precioso para aquellas personas que, en un pasado remoto, no pudieron o no quisieron adquirir la lengua italiana oral y escrita, y que ahora sólo pueden utilizar este modo de comunicación.

Sin embargo, se destacó que hoy en día, gracias a la detección, el diagnóstico precoz, los últimos audífonos, los implantes cocleares, los conocimientos sobre la adquisición del lenguaje hablado, la rehabilitación y la logopedia y los sistemas educativos, los niños y adolescentes con sordera pueden desarrollar con seguridad la lengua verbal, en sus modalidades oral y escrita.

Antes, como en la actualidad, con una moción muy fuerte, se pidió que el Estado no utilizara los ya escasos recursos disponibles para dotar de LIS a personas con sordera de otra naturaleza y que en su gran mayoría no conocen ni utilizan el LIS como modo de comunicación.

En cambio, se le ha pedido que financie centros de audiología, que utilice dinero público para desarrollar la investigación en todas las áreas relevantes para la sordera, que desarrolle el screening neonatal, que aumente el número y la eficacia de los centros de diagnóstico, rehabilitación e IC, que promueva la calidad de la integración escolar, social y laboral y apoya a las familias que tienen un niño o joven con sordera.

Dado que en Italia las personas educadas según el método oralista han alcanzado buenos niveles de aprendizaje de la lengua oral y escrita, y también buenos niveles de inclusión escolar, creemos que sea correcto que el *artículo 24*, párrafo 3,b de la Convención de la ONU (2006), que subraya que los Estados Partes se comprometen a “Facilitating the learning of sign language and the promotion of the linguistic identity of the deaf community” se aplique sólo a aquellos que quieran elegir pertenecer a una comunidad de personas sordas sin ninguna imposición a todos los demás. También consideramos válido lo que dice el mismo *artículo 24*:

Ensuring that the education of persons, and in particular children, who are blind, deaf or deafblind, is delivered in the most appropriate languages and modes and means of communication for the individual, and in environments which maximize academic and social development. (Párrafo 3,c)

Sin embargo, sin demonizar el LIS, o más bien, los diversos modos de mímica visual y comunicación gestual que varían entre regiones, provincias y municipios, ya que todo ciudadano tiene libertad para elegir cómo comunicarse, es indudable que el camino del aprendizaje de la lengua verbal oral y escrito es el único que puede conquistar la autonomía personal, el acceso a la cultura y la interacción social sin intermediarios, sin intérpretes, sin mediadores.

El camino hacia la comprensión de esta sencilla verdad todavía parece largo, pero creemos que está pavimentado con mucha buena voluntad y esperamos que también con la humildad necesaria para escuchar las voces de la ciencia y la experiencia.

CAPÍTULO V

Estado del arte

5.1. Introducción: el “estado del arte”

Per non essere secondi a quanti vogliono aprire gli occhi e la porta
ai progressi della scienza.
(Fornari, P.)

En el contexto de los estudios académicos, el “estado del arte” alude a lo que se conoce sobre un tema determinado, a lo que se ha dicho sobre él hasta el presente. Se refiere a la construcción de un análisis de tipo documental que muestre los avances más importantes logrados por la investigación con respecto al conocimiento de un tema determinado. El estado del arte “es un caleidoscopio que nos ofrece diversas imágenes de nuestro objeto de estudio y nos da la posibilidad de elegir de ellas la que tiene mayor claridad y ofrece el mejor panorama de investigación” (Jiménez, 2009, p.146).

El investigador considera todas las contribuciones teóricas importantes relacionadas con el tema de estudio, aunque sean contradictorias entre sí, y luego explica su posición en relación con sus predecesores y ofrece sus propias contribuciones, conclusiones y avances en los conocimientos actuales.

El objetivo del estado del arte es, por lo tanto, inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento, operación que debe trascender la mera acción de enumerar y llegar, en cambio, a través de una rigurosa fase de análisis, a una reflexión profunda sobre las tendencias y lagunas en un área del conocimiento determinada:

...la construcción del estado del arte es una alternativa de gran riqueza metodológica que nos permite superar ampliamente la visión lineal que se adquiere al interpretar de manera errónea, en los cursos de metodología de investigación, la forma en como se desarrolla una investigación, y que en muchos de los casos puede limitar o detener el interés del estudiante de seguir profundizando en este campo. El proceso de constante cuestionamiento, para abordar y desarrollar un tema de estudio, que genera esta opción metodológica estimula la capacidad de aprendizaje, el desarrollo de valores y habilidades para la investigación como la imparcialidad, la creatividad, el juicio lógico, la capacidad de análisis y de síntesis tan necesaria en futuros investigadores, dirigiéndolos a afrontar nuevos retos en el campo de la investigación. (Jiménez, 2009, pp.146-147)

5.2. Objetivo

El objetivo de este estudio fue analizar los artículos referidos a la inclusión escolar de alumnos con sordera en las escuelas con el fin de profundizar:

1. Las investigaciones que se han ocupado de la inclusión educativa de alumnado con sordera y de la elección oralista;
2. Si, y de qué manera, el oralismo influye en la consecución de una verdadera inclusión educativa y por lo tanto social, gracias a la comprensión y producción de la lengua hablada;
3. Cuáles son las prácticas y medios concretos para fomentar la inclusión;
4. Cuáles son las recomendaciones para las prácticas educativas que permiten una plena y debida integración para el alumnado con sordera en la sociedad actual.

5.3. Método: procedimientos de búsqueda y selección de estudios

La metodología utilizada ha sido una revisión sistemática de artículos académicos nacionales e internacionales relacionados con la temática.

La búsqueda y selección de estudios comenzó desde una fase heurística y luego avanzó hacia un análisis hermenéutico y crítico del objeto de estudio. Durante la fase heurística se recogió la información más relevante para el tema de estudio, en la fase hermenéutica se hizo una lectura cuidadosa, un análisis, una interpretación y una clasificación de la información obtenida durante la primera fase.

La investigación documental permitió seleccionar información para explicar las teorías subyacentes al estudio de los fenómenos y procesos investigados:

La visión epistemológica que podría recomendarse tiene que ver con la proveniente de la teoría crítica, que plantea una lectura textual de la voz de los diferentes agentes en la investigación para convertirlo en un elemento de transformación política y social. El diálogo reexivo textual se convierte en un elemento fundamental de la formación y la construcción de sujeto social. Además, nos brinda el reconocimiento de las dinámicas históricas, políticas y sociales y reconoce la interrelación entre el texto, los agentes y los contextos de la producción investigativa. Para lograr avances significativos en la producción investigativa de un objeto de estudio como el de la evaluación del aprendizaje se hace necesario promover continuos estados del arte que permitan hacer balances de largo aliento con el aporte de las comunidades académicas e instituciones que

producen investigación. (Guevara Patiño, 2016, p. 178)

Se llevó a cabo un riguroso análisis para revisar y analizar la literatura científica relevante para nuestro estudio publicada entre 2008 y 2020 y publicadas en español, portugués, inglés e italiano. Las etapas de la revisión fueron:

- a. Definición de los criterios de inclusión y exclusión;
- b. Investigación bibliográfica;
- c. Evaluación de la calidad del estudio;
- d. Resumen crítico de los resultados.

Para el cribado final se utilizó el diagrama de flujo PRISMA (Figura 5) eliminando los duplicados y artículos con temáticas diferentes a los objetivos del estudio. Se utilizó la técnica del fichaje para recoger y almacenar la información, es decir, un sistema de archivo en el ordenador, una serie de pequeñas fichas bibliográficas de los títulos encontrados, una por cada obra analizada. Estas tarjetas eran de dos tipos, una hemerográfica y otra resumida.

La Ficha hemerográfica es una anotación que contiene la información más importante de los artículos utilizados para recoger la información del trabajo de investigación.

El Ficha resumen sintetiza, de manera concisa y en palabras del propio investigador, los conceptos más importantes. La función fundamental radica en su objetividad, es decir, debe reflejar las ideas en su integridad.

Se ha identificado 139 artículos académicos utilizando una amplia gama de bases de datos electrónicas, cubriendo las disciplinas de psicología clínica, educación, ciencias sociales, salud y medicina encontrados en las bases de datos Web of Science; Scopus; Dialnet, ERIC, ProQuest, Pubmed, Google Scholar.

Para la selección de artículos, se utilizaron - en italiano, inglés, portugués y español - los siguientes sintagmas y términos como palabras clave, incluyendo los sinónimos: *inclusión, estudiantes con sordera, inclusión social, estudiantes con sordera en clases generales, fonología y sordera, lengua, comunicación y sordera, lecto-escritura, oralismo, implantación coclear, estudiantes sordos y con problemas de audición, aula de educación inclusiva, alfabetización, instrucción de lectura*. Además, dichos términos debían aparecer en el título del artículo.

Se examinaron estudios empíricos (informes de originales investigación basados en la recogida de datos de la realidad), revisiones de la literatura, (evaluaciones críticas de lo ya publicado), artículos teóricos (que ofrecen y fundamentan modelos teóricos para describir, explicar o predecir la realidad investigada) publicados en revistas cuidadosamente revisadas de incuestionable valor científico (e.g. *European Journal of special needs education, The Volta Review, International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, Italian Journal of Special Education for Inclusion, Language Speech and Hearing Services in Schools, Journal of Speech, Language and Hearing Research, International Journal of Language and Communication Disorders*), también las que publican específicamente investigaciones sobre niños con sordera (e.g. *American Annals of the Deaf, Deafness & Education International, Journal of Deaf Studies & Deaf Education*).

Fueron revisados todos los títulos, resúmenes y palabras clave encontrados. Se eliminaron los artículos que no cumplían los criterios de inclusión, así como los duplicados.

En cuanto a los criterios de selección, se eligieron artículos que demuestran científicamente, con pruebas empíricas, el valor de la inclusión en aulas generales entre oyentes y la necesidad de ofrecer a los jóvenes con sordera una educación según las reglas de la oralidad, siempre que sea posible, condición para acceder al conocimiento; también se han escogido estudios que sugieren métodos, puntos de discusión o respuestas adecuadas a las necesidades educativo-didácticas de los alumnos con sordera.

Se excluyeron los que no se ocupaban de las prácticas de educación inclusiva, los estudios que se referían al género, o la diversidad étnica como foco de inclusión/exclusión, los estudios que se referían exclusivamente a la educación de la primera infancia o que se referían exclusivamente a la educación postsecundaria.

Muchos de estos estudios no han sido definitivamente desechados si entre sus páginas se encontraron pequeños, pero importantes puntos de reflexión y comparación con otros estudios aceptados dentro de los artículos analizados a continuación. Finalmente, se llevó a la revisión sistemática de 25 artículos.

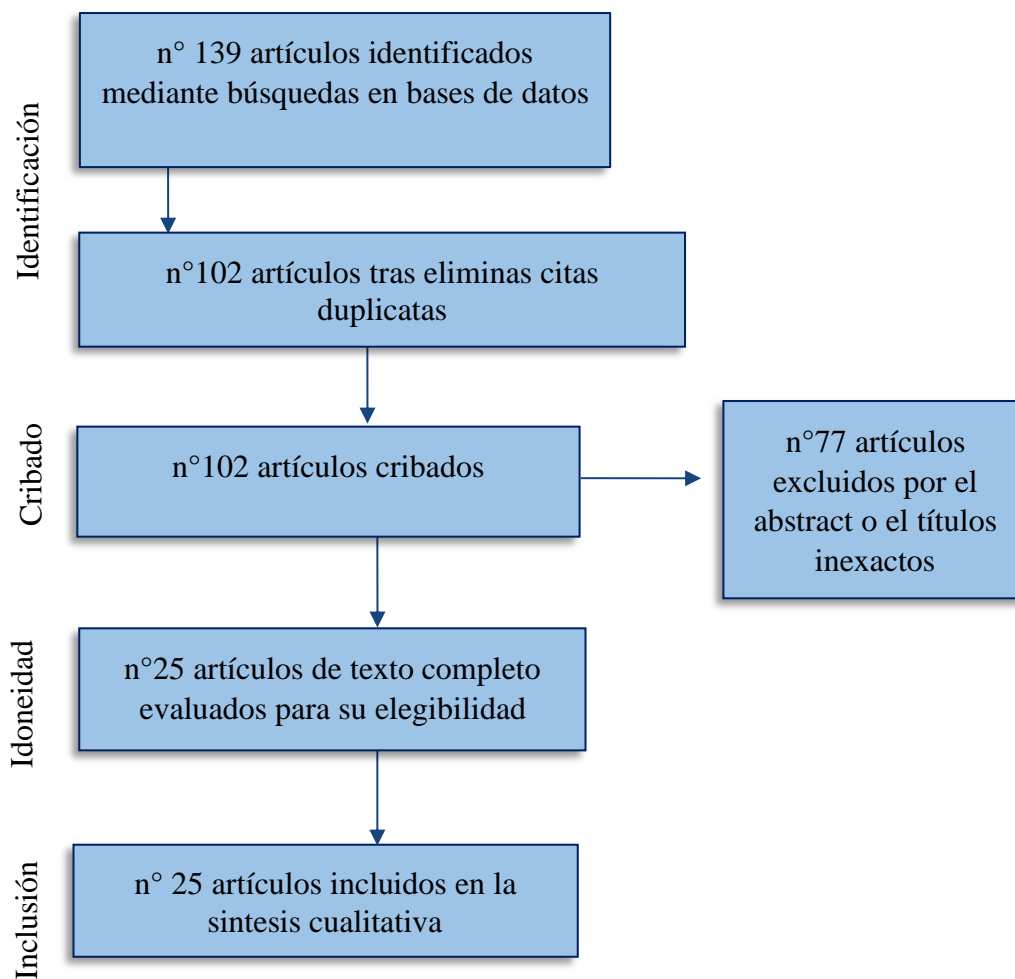
Todas las obras consideradas se referían a alumnos con problemas de audición sin ningún otro tipo de discapacidad, excepto una, aceptada en esta lista porque es un testimonio no indiferente de la necesidad de colaboración entre las partes implicadas en la educación e inclusión de los niños con sordera.

Los datos sobre los artículos de investigación presentan una mayoría de trabajos

con clara tendencia práctica. La metodología elegida por los investigadores fue no sólo cualitativa sino también cuantitativa y mixta. Los artículos de intervención analizan la realización de prácticas educativas concretas con una muestra delimitada, los artículos descriptivo-empíricos se recoge la opinión de una muestra concreta mediante realización de cuestionarios, entrevistas y la historia de vida, y los artículos de tipo teórico responden principalmente a análisis documental.

Figura 5.

Diagrama de flujo PRISMA



Fuente: elaboración propia a partir de Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, y The PRISMA Group (2009).

Utilizando criterios basados en los indicadores de calidad de Cook, Tankersley y Landrum (2009), se seleccionaron en primer lugar los artículos y, después de leer el resumen, se descartaron los que tenían un contenido similar o sólo marginalmente relevante para nuestra investigación.

Con selecciones posteriores redujimos el número de artículos que hablaban más específicamente de la inclusión escolar ,de los apoyos que puede tener a su favor para conseguir el éxito escolástico y el bienestar psicofísico y social de los alumnos.

La Tabla 1 recoge, de forma sintética, los artículos seleccionados considerando los autores, el año de publicación, la revista, el país, la metodología, los propósitos y los resultados.

Tabla 1.

Descripción del total de artículos revisionados

Autores Fecha Revista	País	Método	Propósitos	Resultados
Alasim (2019) <i>Education Sciences</i>	Arabia Saudí	Se utilizó un enfoque de revisión profesional de rivistasentra 1985 a 2019; se han considerado y descrito las calificaciones de los profesores, la capacidad de lectura de los alumnos, el acceso al plan de estudios de la educación general, las aptitudes lingüísticas y de comunicación, y los servicios de apoyo.	Investigar si la escuela inclusiva puede ser un entorno estimulante que pueda ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de lectura y, por lo tanto, su comprensión de la realidad.	Es básico que los profesores tengan los conocimientos y habilidades para utilizar técnicas eficaces que ayuden a mejorar las habilidades de descodificación y la conciencia fonológica de los estudiantes con sordera; los alumnos que han recibido intervención temprana poseen mejores aptitudes de comunicación y aprendizaje que los que no han recibido esos servicios. y, utilizando sistemas de bucle, dispositivos de asistencia auditiva, audífonos digitales o implantes cocleares, tienen acceso al sonido y pueden entender que una palabra está compuesta de segmentos más pequeños (fonemas y sílabas); es esencial proporcionar un plan de instrucción individual que estimule la curiosidad y genere la motivación para participar en el aprendizaje.

<p>Alasim y Paul (2018)</p> <p><i>Human: Journal for Interdisciplinary Studies</i></p>	<p>Arabia Saudi Y EE. UU.</p>	<p>A qualitative meta-analysis. Se seleccionaron los estudios realizados entre 1985 y 2017 que se referían a la inclusión de los alumnos con sordera en las aulas de educación general.</p>	<p>Responder a las preguntas: 1. ¿Cuáles son las perspectivas más destacadas sobre los efectos de la inclusión para los alumnos con sordera? 2. ¿Cuáles son las sugerencias más destacadas para mejorar la inclusión de los alumnos con sordera?</p>	<p>Los alumnos con sordera que recibieron su educación de profesores altamente cualificados y en entornos de aprendizaje motivados a menudo muestran un mejor rendimiento académico y una mejor interacción social que los alumnos con discapacidades en otros entornos de aprendizaje; mejorar la lengua y la alfabetización de los alumnos con sordera no sólo es importante para mejorar su comunicación con los profesores y los compañeros, sino que también proporciona a los alumnos la capacidad de acceder al currículo de educación general y participar eficazmente en los programas de evaluación. Para ayudar a acceder a la fonología y otros procesos fonológicos, el desarrollo de la lengua y la alfabetización puede abordarse mediante la fonética visual, la habla asistida, el Visual Phonics y Cued Speech. Los profesores deben tener la suficiente formación en el uso de la tecnología y las aulas de educación general deben estar equipadas con las tecnologías y materiales educativos adecuados; Necesaria es la participación de la familia.</p>
<p>Allman, Wolters Boser y Murphy (2019)</p> <p><i>Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth</i></p>	<p>EE. UU.</p>	<p>Estudios de casos.</p>	<p>Enseñar previamente los términos que necesitarán para participar eficazmente en las actividades de aprendizaje; proporcionar los nuevos términos también mediante la escritura,</p>	<p>Es necesaria la colaboración entre las familias y los profesionales que participan en la educación; hay que crear un entorno físico sin barreras (e.g. gestión del ruido de fondo) y con facilitadores del aprendizaje tanto auditivo como visual.</p>

			componente esencial de la alfabetización.	
Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer y Reed (2011) <i>Exceptional Children</i>	EE. UU.	Estudio longitudinal de 5 años con 191 estudiantes con sordera Utilizaron: -el Social Skills Rating System (SSRS) -el Classroom Participation Questionnaire (CPQ).	Examinar los resultados sociales de los alumnos estadounidenses con pérdida auditiva que asisten a clases de educación general durante 2 o más horas al día.	Los adolescentes con pérdida auditiva que utilizan comunicación oral tienen una participación social más frecuente con compañeros oyentes y la competencia oral en inglés contribuye a los sentimientos de seguridad e interacción con los compañeros oyentes. Una participación adecuada en el aula influencia de forma positiva en las actitudes de los compañeros y los profesores hacia el alumno, y afecta positivamente a las relaciones dentro y fuera del aula. Los aspectos físicos del aula, especialmente el ruido en el aula, pueden reducirse cambiando la configuración física del aula y las modificaciones para reducir el ruido. La participación de la familia en la vida social de los niños afecta a los resultados sociales.
Baglama, Haksiz y Uzunboyulu (2018) <i>International Journal of Emerging Technologies in Learning,</i>	Turquía	Revisión de la literatura sobre la relación entre la tecnología y sordera.	Demostrar que el uso de la tecnología hace que la formación sea más útil, desarrolla las habilidades lingüísticas y matemáticas.	El uso de la tecnología informática ha producido beneficios en el aprendizaje de los alumnos con sordera Se presentan algunas sugerencias para futuras investigaciones y aplicaciones en la dirección de los hallazgos obtenidos en la investigación:desarrollar más aplicaciones y organizar formación continua para profesores.
Bat-Chava, Martin y Imperatore (2013)	EE. UU.	Entrevistas a los padres.	Examinar las mejoras a largo plazo en las habilidades del habla y la	Se comprobó que los niños siguen mejorando en las habilidades de comunicación oral y en la calidad de las relaciones

<p><i>Child: Care, Health and Development</i></p>			<p>lengua oral y las relaciones con los compañeros oyentes en 19 niños implantados.</p>	<p>con los compañeros hasta 14 años después de la implantación, especialmente aquellos con habilidades iniciales más pobres. - Los factores que afectan a las relaciones de los niños con sus compañeros más allá de su capacidad de comunicación oral se asociaron con el grado de integración en el entorno auditivo de los niños.</p>
<p>Batten, Oakes y Alexander (2013) <i>Journal of Deaf Studies & Deaf Education,</i></p>	<p>Reino Unido</p>	<p>Revisión sistemática de la literatura hasta enero de 2012.</p>	<p>Factores investigados fueron la competencia comunicativa del niño con sordera, la edad y el nivel de integración, en niños entre de 4 a 19 años de edad.</p>	<p>La inclusión se logró con éxito mediante el dominio de la lengua. El programa de cribado auditivo ha incrementado la atención a la identificación temprana que favorece una mejor comunicación oral. La tecnología ha ayudado a desarrollar intervenciones más eficaces: audífonos y implantes cocleares han permitido obtener buenos resultados académicos y un mayor desarrollo de las habilidades sociales.</p>
<p>Berndsen y Luckner (2012) <i>Communication Disorders Quarterly</i></p>	<p>EE.UU.</p>	<p>Proyecto de dos asociaciones con dos diferentes filosofías que subyacen a las diferentes formas de comunicar, una que apoya el lenguaje de signos americano (ASL) y otra guiada por los principios de la Educación Auditivo-Verbal. Enquesta y cuestionarios para obtener datos.</p>	<p>Mejorar el apoyo profesional para los equipos escolares que atienden a los alumnos con pérdida auditiva que quieren desarrollar habilidades de escucha y lengua hablada. Superar estos obstáculos: a) las actitudes, los conocimientos y las habilidades de los profesionales de la educación general; b) las pautas de enseñanza en el aula; c) los retrasos comunicativos y</p>	<p>La inclusión ofrece beneficios, no sólo a los estudiantes con sordera que pueden interactuar con usuarios de la lengua con experiencia que utilizan un vocabulario diverso y estructuras sintácticas complejas, sino también a sus compañeros oyentes que tienen la oportunidad de aprender que las discapacidades son una forma de diversidad y que los individuos con discapacidades son personas con las que pueden aprender y compartir; todas las figuras implicadas en formación y educación de alumnos con sordera deben</p>

			académicos que suelen acompañar a la pérdida auditiva.	trabajar en sinergia para realizar adaptaciones en el plan de estudios y para estructurar el aula de forma que promueva la integración social y académica; estrategias de reparación deben utilizarse con cuidado para que aumenten el acceso del alumno a la información y la comunicación, en lugar de limitar el uso significativo de la lengua y el vocabulario avanzados. El uso excesivo de la simplificación puede afectar negativamente al crecimiento del alumno.
Borders, Gardiner-Walsh, Herman y Turner (2016) <i>General and special education inclusion in an age of change: Impact on students with disabilities</i>	EE.UU.	Estudio que presenta los puntos fuertes y las necesidades en relación con la lengua, las habilidades sociales /emocionales y la alfabetización; analiza las modalidades lingüísticas, las filosofías educativas y las tecnologías de ayuda a la escucha.	Información sobre los cambios en la tecnología y el personal de apoyo que pueden ser utilizados para mejorar la educación.	La lengua es una habilidad clave para lograr una educación que asegure una vida de calidad. Comprender las características, los puntos fuertes y las necesidades de los estudiantes con sordera ayuda a los profesores a saber por dónde empezar cuando un estudiante es colocado en su aula.
Constantinescu-Sharpe, Phillips, Davis, Dornan y Hogan (2017) BMC Pediatrics	Australia	Estudio exploratorio. La encuesta completada por padres de niños con pérdida de audición de 4 a 5 años Las respuestas se compararon con las obtenidas para los niños con audición típica.	Comparar la inclusión social de niños pequeños con pérdida de audición educados con un enfoque de escucha y lengua hablada con datos de niños con audición típica.	La mayoría de los niños con pérdida de audición tenían resultados comparables a los de los niños oyentes en las dos dimensiones de "educación" e "interacción" con la sociedad y cumplimiento de los roles sociales".
Conti y Cappellini (2016) <i>Italian Journal of Special Education for</i>	Italia	Estudio de caso sobre una alumna con sordera profunda bilateral; enfoque basado en los principios de la Logogenia®: intervenciones de	Aplicar didácticamente los principios de la Logogenia®; utilizar el par mínimo de frases para mejorar el desarrollo	El método ha aportado a la alumna beneficios cognitivos y relacionales.

<i>Inclusion</i>		estimulación lingüística de unos 7 meses de duración.	morfosintáctico; sugerir la lectura extensiva para la clase en un enfoque inclusivo.	
Geers, Mitchell, Warner-Czyz, Wang y Eisenberg (2017) <i>Pediatrics</i>	EE.UU.	Se compararon tres grupos de niños con IC que diferían en la duración de la exposición temprana al lenguaje de signos proporcionada en sus hogares en su progreso a través de los grados elementales. Los grupos no diferían en las características demográficas, auditivas o lingüísticas antes de la implantación.	Investigar si el uso del lenguaje de signos por parte de los padres antes y después de la implantación coclear influye positivamente en el reconocimiento del habla sólo auditiva, la inteligibilidad del habla, la lengua hablada y los resultados de la lectura.	Más del 70% de los niños sin exposición al lenguaje de signos lograron una lengua hablada apropiado para su edad, en comparación con sólo el 39% de los expuestos durante 3 o más años. La percepción temprana del habla predijo la inteligibilidad del habla en los grados elementales medios. Los niños sin exposición al lenguaje de signos produjeron un habla más inteligible (media = 70%) que los expuestos al lenguaje de signos (media = 51%).
Guiberson (2014) <i>Cochlear Implants International</i>	España	Encuesta a través de sitios web a los padres de niños entre 3 y 18 años de edad sin otras discapacidades; La encuesta incluía the Student Oral Language Observation Matrix (SOLOM).	El propósito de este estudio fue: - comparar las habilidades lingüísticas de los niños con sordera que son bilingües con las habilidades lingüísticas de sus compañeros monolingües, - describir el dominio de la L2 alcanzado por niños con sordera bilingüe; - describir las fuentes de exposición a la L2 de los niños con sordera bilingües en España - describir la valoración general de los padres sobre el progreso en L2 de los niños.	Los niños con sordera bilingües, expuestos a una L2 a través sus padres, sus hermanos/primos, tienen habilidades de L1 significativamente más fuertes que sus compañeros monolingües; las habilidades de los niños con sordera bilingües en L2 eran mejores de lo que esperaban los padres.
Hadjikakou, Petridou y Stylianou (2008)	Chipre	Cuatro cuestionarios para ser administrados a estudiantes, sus padres, sus maestros	Explorar las opiniones de los niños con sordera que asisten a escuelas	Las habilidades de comunicación de estos estudiantes que se comunicaban sólo oralmente estaban

<p><i>European Journal of special needs education</i></p>		<p>y los directores de escuela.</p>	<p>secundarias generales y utilizan un enfoque auditivo/oral, así como las percepciones de sus padres, profesores y directores sobre su inclusión académica y social.</p>	<p>positivamente relacionadas con su escuela y, por lo tanto, con la inclusión social. Las destrezas comunicativas estaban relacionadas positivamente con su comprensión de las lecciones de clase, su participación en el aula y con el logro del nivel académico general de su clase. La inclusión se ve facilitada por recursos como las sesiones de preclases, de tutoría previa y la formación de los profesores.</p>
<p>Hendry, Hendry, Ige y McGrath (2020) <i>Deafness & Education International</i></p>	<p>Escocia</p>	<p>Se realizaron 16 entrevistas a los estudiantes de educación superior EF/EH utilizando el lenguaje de signos en presencia o solicitando respuestas por escrito a través del correo electrónico.</p>	<p>Identificar las barreras comunicativas específicas de los estudiantes con sordera, sugieren formas de abordarlas.</p>	<p>Falta de conciencia sobre las necesidades de los estudiantes con sordera; dificultad de los usuarios de lenguaje de signos para seguir las conferencias y discusiones en oral; necesidad inevitable de intérpretes.</p>
<p>Iglesias, Moreno, Castro, Martínez, Jiménez, Revuelta, Sánchez y Ruiz (2010) <i>Revista FIAPAS</i></p>	<p>España</p>	<p>Proyecto APEINTA (acrónimo de Apuesta Por la Enseñanza Inclusiva: uso de Nuevas Tecnologías dentro y fuera del Aula): un sistema de subtítulo o transcripción automática simultánea una plataforma web que ofrece contenidos educativos digitales diseñados con una metodología inclusiva.</p>	<p>Superar las barreras en el acceso al aprendizaje para los alumnos con sordera; aprovechar un plan de estudios accesible mediante una rica aplicación web; emplear nuevas tecnologías informáticas y telemáticas y ofrecer subtítulo simultáneo de contenidos.</p>	<p>Se han desarrollado dos iniciativas muy importantes que facilitan el acceso al contenido de las disciplinas y el apoyo a la comunicación oral en el ámbito educativo: - un sistema de subtítulo o transcripción automática simultánea; - una plataforma web que ofrece contenidos educativos digitales diseñados con una metodología inclusiva.</p>
<p>Mallmann, De Conto, Bagarollo y França (2014)</p>	<p>Brasil</p>	<p>Estudio de campo cualitativo; entrevista no estructurada con dos profesores de aula, dos pedagogos y un intérprete de Lengua</p>	<p>Investigar las prácticas de enseñanza, desde la perspectiva del equipo educativo, en la escuela secundaria y en la</p>	<p>Aunque se está llevando a cabo la inclusión de estudiantes con sordera, el acceso al aprendizaje no está necesariamente asegurado. Las razones de ello son,</p>

<p><i>Revista Brasileira De Educacao Especial,</i></p>		<p>de Signos Brasileña (Libras) que trabajan con tres estudiantes con sordera en la educación regular. La encuesta se llevó a cabo en una escuela estatal en una zona del estado de Paraná, considerada de referencia en la educación de los alumnos con sordera.</p>	<p>formación profesional cuando hay estudiantes con sordera en el aula.</p>	<p>entre otras, las dificultades de comunicación entre los profesores y los estudiantes con deficit auditivo, la falta de comprensión de la sordera y la aplicación de adaptaciones metodológicas aisladas en el aula.</p>
<p>Mayà (2013) <i>Revista Educaçao em Questão</i></p>	<p>España</p>	<p>Utilizando una metodología etnográfica, se presenta un estudio de caso de una joven con sordera profunda bilateral y entrevistas semiestructuradas a la protagonista, a sus padres y a los dos logopedas.</p>	<p>Analizar los obstáculos que ha tenido que superar y las ayudas para lograrlo, identificando los factores que han sido determinantes en su evolución educativa. investigar el papel de la familia, el papel de los logopedas y su estrecha colaboración.</p>	<p>La buena comprensión lectora y el desarrollo de la lengua oral fue uno de los factores decisivos en la buena trayectoria académica. La política de inclusión, la protección legislativa, el apoyo de la familia, los educadores y los profesionales, la adaptación protésica y el apoyo de la logopedia, ayudaron al estudiante en el proceso de inclusión; Es insuficiente la formación de los profesores.</p>
<p>Melo, Monteiro y Garcia (2015) <i>Revista CEFAC</i></p>	<p>Brasil</p>	<p>Muestra del habla espontánea de estudiantes entre los 12 y los 17 años; entrevista con profesores.</p>	<p>Analizar la lengua de nueve adolescentes con sordera oralizados que asisten a la escuela regular, así como la percepción del profesor sobre la comunicación de este alumnado.</p>	<p>A pesar de las dificultades relacionadas con los términos abstractos y a la inteligibilidad del habla, los alumnos han obtenido un buen y eficaz rendimiento comunicativo. La oralidad y la alfabetización se conciben como actividades interactivas y complementarias en las prácticas sociales y culturales. Las interacciones entre el sujeto y el entorno son esenciales para el desarrollo cognitivo especialmente en los adolescentes.</p>

<p>Musayaroh y Aprilia (2018)</p> <p><i>Journal of ICSAR</i></p>	<p>Indonesia</p>	<p>Investigación descriptiva de tres alumnos con discapacidad auditiva en clases inclusivas.</p>	<p>Analizar el rendimiento y la participación escolar de tres estudiantes con sordera entre 12 y 15 años y su interacción con los profesores.</p>	<p>Rol crucial de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje su actitud y su voluntad de adaptarse y atender a las necesidades de los alumnos con discapacidad auditiva. Importancia de la ayuda de los compañeros tutores.</p>
<p>Paul y Alqraini (2019)</p> <p><i>Education Sciences</i></p>	<p>EE.UU. Arabia Saudí</p>	<p>Se utilizó: - un enfoque de revisión y meta-análisis de 9 artículos; - un constructo denominado Qualitative Similarity Hypothesis (QSH) como marco de referencia para abordar el papel de la fonología y la naturaleza de la lengua oral “through-the-air”.</p>	<p>Presentar un estado de la cuestión sobre el desarrollo de la lengua y la alfabetización en niños y adolescentes con sordera y con dificultades auditivas. Una serie de conclusiones pueden aplicarse a la adquisición del inglés y a otras lenguas de base fonémica, que funcionan como lengua mayoritaria de sociedad.</p>	<p>Los alumnos con sordera necesitan dominar el mismo conjunto de fundamentos que los alumnos oyentes: el dominio de la fonología inglés es necesario para el desarrollo de las habilidades de decodificación y facilita las destrezas de comprensión lectora tempranas y avanzadas.</p>
<p>Rekkedal (2016)</p> <p><i>Scandinavian Journal of Disability Research</i></p>	<p>Noruegia</p>	<p>Cuestionario en el que se pregunta cómo participan los alumnos con sordera en las actividades académicas y sociales.</p>	<p>Explorar las opiniones de 167 profesores y examinar la participación de los estudiantes.</p>	<p>Los alumnos con sordera grave parecían experimentar un entorno más propicio en comparación con los estudiantes con sordera leve: es posible que los profesores no sean conscientes de la necesidad de estos alumnos o esta discrepancia puede ser causada por el limitado apoyo por parte de un terapeuta auditivo ofrecido a los estudiantes con sordera leve a lo largo del tiempo. la escuela debe estar preparada para capacitar a sus profesionales para que puedan ofrecer el apoyo adecuado a los estudiantes con sordera. El papel central de los</p>

				padres que, si están fuertemente involucrados, se asocian positivamente con la participación de los estudiantes en las actividades educativas.
Rich, Levinger, Werner, Adelman y Being (2013) <i>International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology</i>	Israel	Cuestionarios abiertos fueron utilizados con 29 adolescentes con IC.	Investigar sobre experiencia en educación, socialización y autoidentificación.	Los alumnos tenían un rendimiento académico medio o superior a la media; expresaron la necesidad de pedir ayuda a los maestros o amigos; no se encontró una preferencia por la "identidad sorda": estos adolescentes tienen tanto una identidad auditiva como una identidad sorda, que pueden expresarse con distintas intensidades según la situación del momento.
Salter, Swanwick, y Pearson (2017) <i>Deafness & Education International</i>	Reino Unido	Metodología cualitativa: los participantes comprendían de asistentes de enseñanza, profesores de enseñanza general, estudiantes con sordera y profesores especialistas de sordera.	Investigar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes con sordera, en las aulas de la enseñanza secundaria general, desde la perspectiva de los asistentes de enseñanza.	Profesores no conscientes de los desafíos que experimentaban muchos estudiantes con sordera; poca colaboración entre los profesores y poco conocimiento pedagógico. Los asistentes de enseñanza dicen que limitan la interacción directa entre alumno y profesor.
Takala y Sume (2017) <i>European Journal of Special Needs Education</i>	Finlandia	Un cuestionario utilizado con 109 profesores, con preguntas, cerrado y abierto.	Investigar sobre el tipo de apoyo y el funcionamiento de la inclusión en la etapa primaria o secundaria.	La inclusión es exitosa, según los profesores, gracias a varias formas de apoyo.

Fuente: elaboración propia.

5.4. Estudios seleccionados

En este párrafo hablaremos de las investigaciones seleccionadas cuyas sugerencias, en nuestra opinión, deben ser seguidas e implementadas para mejorar la inclusión de los estudiantes con problemas de audición. Basándonos en el análisis de los resultados obtenidos por los investigadores, también hemos hecho nuestras propuestas para la inclusión educativa y sugerido algunas recomendaciones para futuras investigaciones.

En un estudio realizado por Hadjikakou, Petridou y Stylianou en Chipre (2008) se investigaron las opiniones de los estudiantes con sordera que asisten a escuelas secundarias generales, y que utilizan un enfoque auditivo/oral, así como las percepciones de sus padres, profesores y directores sobre su inclusión académica y social.

Para el propósito de este estudio, se diseñaron cuatro cuestionarios para ser administrados a 69 estudiantes, sus padres (n = 61), sus maestros (n = 367) y los directores de escuela (n = 34). Cada niño seguía su plan educativo individual y todos recibieron formación oral.

Treinta y cuatro de estos niños utilizaban un sistema de radio FM personal. La mayor parte de su tiempo escolar se pasaba en el aula ordinaria, algunos con sólo breves retiros para atención especializada por parte de los profesores generales. Los periodos de las sesiones de retirada variaban de 3 a 12 por semana para cada niño de los 35 períodos impartidos por semana en el aula general.

Los cuestionarios consistían principalmente en preguntas cerradas (preguntas de opción múltiple y/o el uso de una escala de Likert). Todos ellos tenían secciones sobre datos demográficos y sugerencias.

El cuestionario dirigido a los padres constaba de tres partes y 37 preguntas. La segunda parte trataba de la información sobre la inclusión de los niños y contenía preguntas que interrogaban a los participantes sobre el rendimiento académico de los participantes, los deberes, la socialización, los contactos de los padres con los implicados y las opiniones sobre la inclusión social y académica de sus hijos.

El cuestionario dirigido a los directores constaba de cuatro partes y 28 preguntas y trató especialmente sobre las cuestiones de sensibilización, servicios de apoyo, gestión de la inclusión.

El cuestionario dirigido a los profesores constaba de 60 preguntas divididas en cuatro partes. La segunda parte, titulada “Información sobre el niño”, consistía en una

serie de preguntas que solicitaban la opinión de los participantes sobre las siguientes cuestiones: concienciación, servicios de apoyo, papel de los profesores y papel de los profesores en el desarrollo del niño, cooperación con los padres, consejeros, psicólogos, etc.

El cuestionario dirigido a los alumnos constaba de tres partes y 35 preguntas. La segunda parte se titulaba “Información” y consistía en preguntas que requerían la opinión de los participantes sobre los siguientes cuestiones: el rendimiento escolar, los deberes, la socialización, los contactos con las personas implicadas, comunicación, opiniones sobre la inclusión social y académica.

Los datos fueron analizados estadísticamente. Las tasas de respuesta fueron bastante elevadas y revelaron que la mayoría de estos alumnos con sordera habían sido incluidos socialmente y habían tenido buenos resultados en la escuela.

De hecho:

- La gran mayoría de los alumnos informaron de que habían obtenido bastante buenas habilidades de comunicación;
- La gran mayoría de los padres creía que sus hijos se comunicaban bastante bien o muy bien con los niños oyentes de su colegio, que sus podían afrontar sin problemas las exigencias del plan de estudios general;
- La mayoría de los profesores afirmaron que podían comunicarse eficazmente con sus alumnos que, según ellos, podían comunicarse oralmente con sus compañeros oyentes;
- La gran mayoría de los directores y de los profesores estaban, en general, bastante satisfechos con respecto a la inclusión social de los niños;
- La mayoría de los niños respondieron que entendían todas las lecciones en el aula bastante bien y aseguraron que sus rendimiento académico era buenos y bastante bueno;
- Los profesores parecían bastante satisfechos por el rendimiento académico y la participación en el aula de sus alumnos con sordera. Según los profesores, la inclusión académica de estos alumnos era bastante exitosa y los niños podían normalmente alcanzar el mismo nivel académico que sus compañeros oyentes;
- Los servicios de apoyo prestados a los niños tuvieron un impacto en su inclusión académica. La asistencia de los niños a las sesiones de tutoría previa estaba relacionada positivamente con su comprensión de las lecciones de clase, con su participación en clase, con el nivel académico general de su clase así como a su rendimiento académico.

En lo que respecta a la formación continua impartida a los profesores, el conocimiento de la sordera estaba relacionado positivamente con la comprensión de las clases por parte de los niños, con su participación en el aula y con el logro del nivel académico general de su clase. El tratamiento acústico de las aulas estaba relacionado positivamente con la inclusión académica general de los niños;

- Los niños con sordera dijeron que se llevaban bien con sus compañeros de clase oyentes y también la gran mayoría de los padres afirmaron que sus hijos estaban bastante bien o muy bien integrados socialmente con los niños oyentes;
- Las habilidades comunicativas de los niños estaban positivamente relacionadas con el establecimiento de amistades con los compañeros oyentes.

Este estudio indicó que la posesión de habilidades comunicativas por parte de los niños con sordera está relacionada con su inclusión académica. Las destrezas comunicativas estaban relacionadas positivamente con su comprensión de las lecciones de clase, su participación en el aula y con el logro del nivel académico general de su clase.

En resumen, las habilidades de comunicación de estos estudiantes chipriota que se comunicaban sólo oralmente estaban positivamente relacionadas con su escuela y, por lo tanto, con la inclusión social.

The children in this study communicated exclusively orally, and the majority could communicate efficiently both with their hearing classmates and their teachers. The possession of communicative skills by Desf /Hard of Hearing children in the present study was found to act as a causal factor in their academic and social inclusion. The findings of other studies suggest that students who are relatively skilled in oral communication may achieve greater academic inclusion. (p.27)

Casi todos los participantes del estudio (profesores, directores, niños y padres) destacaron que la mayoría de los niños con sordera podían hacer frente a las exigencias del plan de estudios de la escuela general.

Además, el resultado de la investigación de Hadjikakou *et al.* mostró que la inclusión de los alumnos con sordera en la escuela se ve facilitada por una serie de recursos proporcionados por el entorno escolar, como las sesiones de preclases, de tutoría previa y, especialmente, la formación de los profesores:

It is vital for teachers to get all the necessary information on deafness through in-service training courses and from experts supporting the attendance of Deaf / Hard of hearing children in general schools, such as special needs coordinators and counsellors, in order to develop alternative teaching methods and curricular modifications/adaptations to meet the needs of the children in an

inclusive environment. Additionally, and similarly to the findings of our study, the significant role of teachers of the D/HH in educating and supporting general teachers has been documented by several researchers. (p.27)

En cuanto al tratamiento acústico de las aulas, la Ley y el Reglamento de Chipre también abordan cuestiones relativas a las modificaciones físicas de los edificios porque son absolutamente vital para garantizar su acceso a las clases, las conversaciones y las actividades.

En los últimos años ha habido un número creciente de estudios sobre los beneficios de IC.

Los IC proporcionan acceso a una amplia gama de información auditiva y, con un programa intensivo de rehabilitación, pueden mejorar significativamente la función comunicativa de las personas con sordera severa y, de este modo, facilitar su inclusión en la sociedad.

Muchos niños implantados a partir de los 18 meses de edad que reciben la habilitación adecuada son capaces de desarrollar el habla y la lengua oral y de integrarse bien en la escolaridad ordinaria.

Los usuarios de IC son muy heterogéneos, dependiendo de la edad en la que se produjo la pérdida de audición, la audición residual antes de la operación, la edad de la implantación, la función neural, el tipo de audífono, la habilitación, la educación, los antecedentes familiares y la capacidad cognitiva: estas variaciones influyen en los resultados de la lengua.

Los resultados en materia de lengua y alfabetización están altamente correlacionados (Geers, Strube, Tobey, Pisoni y Moog, 2011) y las diferencias en el dominio de la lengua pueden influir en el bienestar psicosocial y las relaciones sociales (Moog *et al.*, 2011).

En el estudio de Rich, Levinger, Werner, Adelman y Being (2013) leemos que “The cochlear implant was found to improve some deaf children’s relationships with hearing peers and improve their integration at home and in school” (p.1338).

Esta investigación se centró en las experiencias de primera mano de los adolescentes con IC y utilizó cuestionarios abiertos, adecuados para comprender las experiencias subjetivas de los adolescentes en la escuela y revelar aspectos personales de su bienestar psicosocial.

Veintinueve adolescentes con implantes cocleares fueron invitados a participar en el estudio. Tras obtener el consentimiento de los padres, quienes aceptaron participar

recibieron el cuestionario diseñado en el Centro Médico de la Universidad de Hadassah en colaboración con un investigador con experiencia en sordera. La prueba incluía 20 preguntas escritas, que los participantes respondieron por escrito.

En este artículo, se discuten las respuestas a 13 preguntas. Las preguntas excluidas se referían a la experiencia de la operación y la estética. Las preguntas se redactaron para alentar a los participantes a dar sus opiniones subjetivas, exigiéndoles que dieran detalles, dieran ejemplos y explicaran sus respuestas. Se investigaron tres áreas temáticas: experiencia en educación (en el aula), socialización y autoidentificación (oyentes o con sordera). Estas son las preguntas dirigidas a los estudiantes:

1. How do you rank your academic achievements in comparison to the rest of your class? Are you one of the best? Average? Less than average? Please provide details.
2. Do you more easily understand what your teacher and classmates say with the cochlear implant (than you did before the operation)? Please give examples.
3. Are you able to participate in a discussion in class? Do you raise your hand often? Why?
4. Do you spend less time on studying at home since you have a cochlear implant? Please give examples.
5. Since you have the implant, to what extent do you need help (in the classroom) from others (friends, teaching assistant, etc.) to follow the lesson? If friends help you, do they help willingly or does the teacher have to assign them to help?
6. Please describe the effect the implant has had on your ability to fit in with hearing friends, in school for example. Are you able to follow conversations in which several people take part?
7. Do you have hearing friends? Do you spend time together? Do you go places together? If you go out with hearing friends in the evening, how do you manage in the dark? Please give examples.
8. Do you attend activities of centers for the hard of hearing such as Shema or Shma Koleinu? Regularly/seldom/never Why?
9. Do you meet with hard of hearing friends during leisure time? How do you spend your time together?
10. Do you think socializing with hard of hearing friends is different for you than it is with hearing friends? In what ways? For example: is the type of activity different? Is it different emotionally? Do you have different feelings during the activity? Etc.
11. How do you think your parents see you today? Do they think that the implant has made you a hearing person? If you think that your parents do not think alike, please answer about each one of them separately.
12. We are very interested in how you see yourself. Who do you think you are? A hearing person? Deaf? Hard of hearing? Please explain.
13. Has the way you see yourself changed after you received your cochlear implant? How?. (p. 1343)

Todos los participantes informaron de que tenían un rendimiento académico medio o superior a la media. Seis de cada once chicos dijeron estar entre los mejores estudiantes de su clase; diez de cada doce participantes informaron ser capaces de seguir lo que el profesor y los compañeros dicen en clase y siete habían recibido el segundo implante dijeron que el implante mejoró su capacidad de entender el habla de la clase. Sin

embargo, siete participantes expresaron dificultades para participar en los debates de la clase, además, tres participantes se mostraron reacios a levantar la mano para hacer un comentario o una pregunta durante la clase debido a la vergüenza o a la falta de confianza. Todos los participantes expresaron la necesidad de pedir ayuda a los maestros o amigos (aunque no se puede estar seguro de que esta necesidad de ayuda se deba a que se les ha implantado). Ocho de cada nueve participantes informaron que no tenían que dedicar muchas horas a la escuela después de la jornada escolar. Cuatro de estos ocho participantes atribuyeron su capacidad de hacer los deberes sin necesidad de trabajar mucho en casa debido a su implantación.

De las respuestas obtenidas se infiere que los estudiantes con IC son capaces de alcanzar altos niveles de rendimiento académico, pero esto no excluye, que los padres y los profesores deben ser conscientes de que pueden encontrar dificultades en el aula. Estos adolescentes prefieren tejer relaciones sociales significativas con sus compañeros oyentes, mientras que no se encontró una mayor preferencia por la “identidad sorda” que por la identidad oyente.

La mayoría de los niños que nacen con sordera reciben un IC antes de los tres años y gracias a este dispositivo tienen un acceso más fácil a la lengua oral y asisten a las escuelas ordinarias con gran beneficio no sólo para el aprendizaje, sino también para una verdadera inclusión social.

Sin embargo, Takala y Sume (2017) encontraron que la mayoría de los profesores no están preparados para ocuparse de la escolarización de esos estudiantes.

Su investigación, en la que los estudiantes sólo están implicados de forma marginal, parte de dos preguntas:

1. ¿Cómo están apoyando los maestros niños con problemas de audición en la educación general?
2. ¿Cómo se incluye a los niños con problemas de audición por los profesores?

Dirigieron un cuestionario a los profesores que incluía preguntas sobre la inclusión, el tipo de apoyo escolar que reciben los estudiantes con sordera y su rendimiento en la lectura. En la investigación participaron 166 escuelas, recibieron respuestas de 122 escuelas y las 109 respuestas de los maestros se referían a 90 alumnos. Nueve preguntas fueron del tipo Likert, seis abiertas y nueve cerradas de opción múltiple. Han usado un diseño de método mixto, utilizando tanto métodos cualitativos como

cuantitativos al analizar los datos. Como se ha señalado en estudios anteriores, realizados por Powell, Hyde y Punch (2014), las estudiosas finlandesas confirman que:

the situation seems satisfactory: inclusion of hearing-impaired pupils has been quite successful according to the teachers. We argue that inclusive elements are starting to take root in these schools, but forming an inclusive school for HI-pupils requires more systematic actions as well as more shared responsibility of accommodations and support services for the whole school staff. (p.12)

Han clasificado a los profesores en tres grupos según la experiencia docente: novatos, medio y experimentado (definido como más de 20 años como profesor). Los profesores con menos experiencia fueron los más positivos en cuanto a la inclusión de alumnos con problemas de audición. Una explicación para esta pequeña diferencia podría ser que la formación de los nuevos profesores se centrara más en la inclusión.

De particular interés fueron las respuestas a la pregunta abierta: “¿Cómo puede un profesor promover la integración de un estudiante con discapacidad auditiva en el grupo?” que podría ser agrupados en tres categorías:

1. Igualdad de tratamiento (29 citas);
2. Información abierta (29 citas);
3. Uso consciente del trabajo en grupo (16 citas).

La igualdad de tratamiento significaba los mismos requisitos, pero con discreción, teniendo en cuenta las necesidades especiales. Información abierta y clara sobre la discapacidad auditiva tuvo que ser entregada tanto en el aula como en la escuela, según los profesores. El trabajo en grupo se utilizó para apoyar el aprendizaje.

Esto implicó grupos pequeños que a menudo apoyan al estudiante con sordera, usando espacios silenciosos o formando grupos deliberadamente diferentes y cambiantes, para que todos aprendan con todos sus compañeros. Sin embargo, cabe señalar que veintidós profesores escribieron nada en respuesta a esta pregunta.

En este estudio no se informó de ningún problema específico sobre los alumnos, a pesar de que la literatura internacional a veces se centra principalmente en las dificultades de aprendizaje y participación de los alumnos con sordera (Gilliver, Cupples, Ching, Leigh y Gunnourie, 2016; Harris y Terlektsi 2010; Punch, Hyde, 2011a, 2011b).

Takala y Sume discutieron sobre los servicios de apoyo y la inclusión de alumnos con sordera de las escuelas primarias y secundarias y, en la línea de lo que Morningstar,

Shogren, Lee y Born (2015) ya han probado, dicen que:

Teachers promoted inclusion in mainly by supporting learning, less means of supporting participation could be detected. One mean, however, was treating everyone equally. This equality was mentioned both as a way to include pupils and as a way to support them ... Many teachers told they did not change anything, so learning conditions could have been even better for some pupils. (p.11)

Nueve preguntas del cuestionario tenían como objetivo saber qué apoyos se utilizaban en la escuela para asegurar una verdadera inclusión. En una pregunta cerrada se pidió a los maestros que indicaran qué tipo de medidas se habían tomado en el aula en beneficio de los alumnos con sordera. El mayor porcentaje de profesores respondió que se habían ocupado de elegir un mejor asiento para el alumno con sordera y que se habían tomado medidas para reducir el ruido en el aula.

En general, las respuestas muestran que no se aplicó el apoyo específico a las disciplinas, pero los maestros se encargaron de hablar claramente y de cerca al niño con sordera. Sin embargo, se dieron algunos ejemplos de apoyos específicos en relación con las idiomas, matemáticas, trabajo técnico y deportes:

In languages we do a lot of listening and pronunciation exercises to broaden the vocabulary...

I use a lot of smart board, and my pupils use various mathematical tools when practicing...

I use body language, Unifix-bricks, concrete material, 1-2 pupils in small groups (attention)...

Special attention is focused on examples and models. Rules and regulations described briefly and precisely. Occupational safety is specially taken care of, because perceptions based on hearing are missing (in technical works, ball games in sport)...(p.7)

Sobre todo, el estudio de Takala y Sume encontró que:

In the profile of an inclusive teacher, four core values relating to teaching and learning have been identified: (1) valuing learner diversity, (2) supporting all learners with high expectations, (3) working in collaboration with others, and (4) encouraging continuous professional development and lifelong learning. (p.12)

Un artículo de Salter, Swanwick y Pearson (2017) presenta los resultados de un estudio empírico que investigó las experiencias de aprendizaje de los estudiantes con sordera en las aulas de la enseñanza secundaria convencional desde la perspectiva de los asistentes de enseñanza. Estas conclusiones indican que es necesaria una colaboración eficaz entre los maestros de la enseñanza general y los maestros especializados en la

enseñanza de alumnos con sordera para garantizar que las expectativas de dichos estudiantes sean adecuadas para apoyar la mejora de los resultados.

Resultó que los profesores a menudo no eran conscientes de los desafíos que muchos estudiantes con sordera han tenido que afrontar. El análisis cualitativo de los datos de las entrevistas reveló el bajo grado de colaboración entre los maestros de la enseñanza general, los auxiliares docentes y los estudiantes con discapacidad auditiva y el limitado grado en que los conocimientos especializados informaban las prácticas pedagógicas y de apoyo. Según los autores sería razonable que para desarrollar una relación de trabajo efectiva entre un estudiante con sordera y un profesor, este último necesita interactuar directamente con el estudiante para entender sus verdaderas habilidades de comunicación.

Sin embargo, los “teaching assistants” entrevistados en este estudio a menudo trabajaban directamente con los estudiantes con discapacidad auditiva, asumiendo la responsabilidad de transmitirles el contenido de las lecciones: “They considered that their own presence affected direct interaction between the deaf students and teacher, limiting the opportunity for teaching staff to develop their understanding of the student” (p.47), sin embargo, su presencia habría permitido a un gran número de alumnos con necesidades educativas especiales acceder a las escuelas ordinarias. Los resultados de este estudio indican que:

it is unlikely that a specialist knowledge of the impact of deafness on learning is informing pedagogical classroom practices, to any significant degree. Consequently, expectations of deaf learners may be incorrect and, despite technological developments and a growing understanding of the differences between deaf and hearing learners, deaf students continue to underachieve. It would seem important, therefore, to ensure that mainstream teachers are given access to the knowledge they need to shape their practices. The mainstream teacher, as a subject specialist, will have knowledge of concept development combined with effective pedagogical practices for delivering the subject curriculum. (p.48)

Los académicos proponen, por lo tanto, prácticas de colaboración dentro de los contextos escolares y una *audit*, es decir, una evaluación de los conocimientos pedagógicos relacionados con los estudiantes con discapacidad auditiva que involucre a todos los especialistas en educación, incluyendo a los líderes escolares, porque, en la línea de Muijs, Ainscow, Dyson, Raffo, Goldrick, Kerr, Lenni y Miles (2010), el “leadership is key to ensuring effective inclusion”(p. 48).

En el estudio de 2017 llevado a cabo por Constantinescu-Sharpe, Phillips, Davis, Dornan y Hogan sobre la inclusión de niños con sordera bilateral permanente, sin otras

discapacidades, de 4 a 5 años de edad, que utilizan audífonos y/o IC, que disfrutaron de una intervención temprana que priorizó la escucha y la lengua oral durante al menos 6 meses, los estudiosos comenzaron con el entendimiento de que “social inclusion will be defined as the purposeful connection of the individual with their social setting rather than purely being present in the setting”(p.2).

Los participantes fueron reclutados a través de los cinco centros miembros de First Voice en Australia y un centro afiliado en Nueva Zelanda, cuyo objetivo es ofrecer intervención temprana y exposición al lengua oral a los niños con sordera. A continuación, compararon la educación, la interacción con la sociedad y las funciones sociales de 212 niños con sordera identificados en la base de datos central de First Voice con sus pares oyentes, presentando una encuesta, una versión modificada del Estudio longitudinal de los niños australianos (LSAC), a 78 “cuidadores primarios”, principalmente madres con educación media o alta.

Los resultados mostraron que la mayoría de estos niños con sordera disfrutaban de una inclusión social comparable a la de los niños oyentes. La evaluación de la competencia lingüística y la calidad del vocabulario mostró un desarrollo de la lengua oral adecuado a la edad, especialmente en niños con sordera con un entorno doméstico que facilitaba el enriquecimiento de su vocabulario.

This finding is in keeping with the overall philosophy guiding listening and spoken language early intervention where the primary caregiver is seen as the facilitator of the child’s language enriched environment. Meaningful time spent together is seen as optimizing the listening and spoken language development of the child. (p.9)

La pérdida permanente de la audición afecta a 1 a 3 de cada 1.000 niños (Watkin, Baldwin, 2011) e interfiere con el desarrollo natural de la lengua hablada.

Sin embargo, aunque la mayoría de los estudios científicos coinciden en los beneficios de la oralidad y la habilitación de la lengua para la inclusión real en la escuela y la sociedad, todavía hay estudios que apoyan el uso del lenguaje de signos, considerado y publicitado como lengua natural de las persona con sordera. Sin embargo, a este respecto, un estudio muy reciente de Hendry, Hendry, Ige y McGrath (2020) informó sobre las experiencias de los estudiantes con sordera en la educación superior EF/EH (Further education and Higher education) que utilizan el lenguaje de signos.

El objetivo de este documento fue identificar las barreras comunicativas específicas para la inclusión a las que se enfrentan los estudiantes con sordera, sugiriendo

formas de abordarlas.

El proyecto se estableció en 2017, en respuesta al desarrollo del British sign language (BSL) en Escocia tras muchos años de campaña que quería ver cambios para un mejor acceso a los servicios públicos.

Las diecinueve universidades y veintinueve centros de enseñanza superior de Escocia tuvieron que explicar cómo las personas sordas que utilizan el lenguaje de signos como su lengua materna o preferida puedan participar plenamente en todos los aspectos de la educación. En consecuencia, estudiantes con sordera de toda Escocia, tanto los que utilizan el BSL como los que no, participaron en el intercambio de sus experiencias durante su estancia en la EF/EH con el fin de comprender mejor los desafíos que se enfrentan en este entorno y qué podrían hacer las instituciones de EF/EH para ser más inclusivas. En este estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación: “what are the communication barriers to inclusive further/higher education for deaf students?”(p.3).

Se distribuyó un vídeo en lenguaje de signos que explicaba el proyecto, junto con una transcripción en inglés, a los responsables de la discapacidad de todas las instituciones escocesas de EF/E, con la petición de que se compartiera con todos los estudiantes con sordera y sordocieguera, y también se compartió en las redes sociales a través de Facebook y Twitter, para llegar a los antiguos estudiantes.

De los veinticinco participantes que tomaron parte en las entrevistas, dieciséis dieron su consentimiento para que se analizaran sus datos, por lo que los datos del presente documento proceden de estas personas: dieciséis estudiantes con sordera actuales o antiguos de toda Escocia.

Se realizaron entrevistas utilizando el lenguaje de signos británico en presencia o solicitando respuestas por escrito a través del correo electrónico, cuyo análisis reveló que existen barreras para la inclusión:

1. La falta de conciencia de las personas oyentes sobre las necesidades de los estudiantes con sordera:

This impacts on inclusion in that if teaching staff, peers and the wider further and higher education community are not aware of the needs of deaf students, they will continue to be marginalised with potentially negative consequences ... when students feel at ease with their communication with peers and teachers, they see themselves as having control in the academic setting and are more likely to engage and become an active student. (p.12)

2. La dificultad de seguir las conferencias y discusiones en inglés oral: “This is

an important issue, as being unable to comprehend course material will obviously impact on education, but it can also hinder social relations with other students studying the same course” (p.10)

3. La necesidad de intérpretes:

The final theme focuses on the importance of deaf students having access to interpreters If this access is not available, it creates another communication barrier for a deaf student's inclusion in further and higher education in terms of being an active member both in the academic and social settings ... (p.10)

Con respecto a este último punto, es interesante destacar cómo las entrevistas muestran la necesidad de ser seguidas en todas partes, no sólo en el aula, por un intérprete cualificado que pueda poner en comunicación a los estudiantes con sordera y oyentes:

Participant 8 here references difficulties in communicating and fitting in, highlighting the importance of having access to interpreters throughout and across the different aspects of the further and higher education journey. Despite having access to interpreters in classroom settings, deaf students are left without a way of joining in extracurricular activities, which is a fundamental part of student life, making them extremely susceptible to social exclusion, isolation and loneliness. (p.11)

La mayoría de los niños con pérdida de audición que reciben IC aprenden la lengua hablada, y los padres deben elegir desde el principio si utilizar el lenguaje de signos para acompañar el habla en casa.

La investigación de Geers, Mitchell, Warner-Czyz, Wang y Eisenberg (2017) fue impulsada por las siguientes preguntas:

1. Does an early exclusive focus on spoken language promote faster development of auditory speech recognition skills, leading to more intelligible speech in elementary grades?
2. Does early exposure to sign language in addition to speech promote the development of spoken language and reading in elementary grades?
3. Is the quantity of sign language exposure over the first 3 years postimplant important for ageappropriate spoken language and reading development? (p. 2)

Se seleccionaron 97 niños del programa Childhood Development after Cochlear Implantation (CDaCI) study, una cohorte prospectiva multicéntrica de 188 niños reclutados en 6 grandes centros de IC entre 2002 y 2004. Más del 95% de los niños recibieron una intervención especializada durante algunos o todos los 3 primeros años después del implante.

La muestra seleccionada tenía una edad significativamente más joven en el momento de la de activación del implante (21,8 frente a 37,3 meses) y un mayor

porcentaje de familias con nivel de estudios de la madre en la universidad o superior. Los padres respondieron a preguntas escritas sobre la exposición de sus hijos al lenguaje de signos (justo antes de la cirugía de IC) y a los 12, 24 y 36 meses después del implante.

Un niño fue clasificado como negativo en cuanto a la exposición al lenguaje de signos en un período de evaluación si los padres informaban de que no había utilizado el lenguaje de signos o el programa de intervención (es decir, metodologías auditivo-oral, auditivo-verbal o metodologías de habla asistida).

Un niño fue clasificado como positivo en cuanto a la exposición al lenguaje de signos cuando los padres informaron de que utilizaba al menos un 10% de la comunicación familiar o de la intervención en lengua de signos “ASL, Total/Simultaneous Communication, baby sign, Signing Exact English, Signed English, sign language, sign support, or Pidgin sign” (p.2).

Se ha establecido la siguiente clasificación: Sin signos = sin informe de los padres o del programa de intervención de los primeros 3 años después del implante (N =35); Signo a corto plazo = positivo para de lenguaje de signos en la línea de base y/o 12 meses después del implante, pero negativo de lenguaje de signos a los 24 y 36 meses después del implante (N = 26); Signo a largo plazo = positivo para el uso del lenguaje de signos en la línea de base y/o a los 12 meses y a los 24 y 36 meses después del implante (N = 36). También se pidió a los padres que estimaran cuánto tiempo de cada día se utilizaba el lenguaje de signos se utilizaba en el hogar, para separar los signantes frecuentes (>50% del día) de los infrecuentes (<50%).

Se compararon tres grupos de niños con IC, seleccionados de una base de datos nacional, que diferían en cuanto a si habían estado expuestos o no al lenguaje de señas en una etapa temprana de su entorno doméstico, en relación con su progreso: los niños que no habían experimentado el llamado bilingüismo (oralismo y lenguaje de señas simultáneo) tuvieron mejores resultados en el reconocimiento del habla en los tres años siguientes a la implantación y mostraron una ventaja estadísticamente significativa en la lengua hablada y la lectura al final de la escuela primaria, en comparación con los compañeros expuestos al lenguaje de señas.

Más del 70% de los niños que no utilizaban el lenguaje de signos alcanzaron habilidades orales apropiadas para su edad, en comparación con sólo el 39% de los que estuvieron expuestos durante tres o más años al lenguaje de signos, produciendo un discurso oral mucho más inteligible que los usuarios del lenguaje de signos, con un promedio del 70% en comparación con el 51%.

Este trabajo ha demostrado que la exposición temprana al lenguaje de señas en niños rehabilitados con IC, antes y después de la cirugía, no ayuda al aprendizaje de la lengua. No se encontró ninguna ventaja en los usuarios de el lenguaje de señas.

Según la experiencia de las investigadoras italianas Conti y Cappellini (2016), para comprender un texto es necesario no sólo utilizar el método léxico, sino también y sobre todo tratar la información sintáctica, que en gran parte se transmite a través de partículas gramaticales, concordancias, pronombres, imposibles de discriminar con la lectura labial o el canal auditivo, elementos mínimos que los niños y adolescentes oyentes reconocen simplemente por estar expuestos a la lengua oral.

Si los niños oyentes están inmersos en un flujo de información lingüística, los niños con sordera a menudo no pueden discriminar claramente la información fonética y la adquisición de la lengua sigue siendo superficial y muchos de ellos no entienden la diferencia entre estas dos frases: “Ho paura *di* morire” y “Ho paura *da* morire”, en las que el uso de las preposiciones simples *di/da* cambia considerablemente el significado de las frases (Tengo miedo de morir, ¡Me muero de miedo!).

Por esta razón, las estudiosas, en la línea de los estudios de la glottodidáctica, proponen una fuerte exposición al aporte lingüístico a través de la lectura, prefiriendo la inmersión en la lengua escrita a la inmersión en la lengua oral. Su enfoque se basa en los principios de la Logogenia[®], una disciplina de la lingüística con fundamentos teóricos en la Gramática Generativa de Chomsky (1988), introducida por la lingüista Bruna Radelli. Este método:

non intende insegnare l'italiano al ragazzo sordo, che si presuppone in parte già veicolato da altri interventi, come quello logopedico e scolastico, ma vuole “sensibilizzarlo” sugli aspetti sintattici della frase, attraverso una stimolazione grammaticale naturale rappresentata prevalentemente dalle coppie minime scritte, frasi identiche che differiscono per un unico dettaglio che modifica il significato. Tale contrasto è proprio la chiave di volta che permette di mostrare il significato di ogni singolo elemento della frase. (p. 141)

Las autoras realizaron un estudio de caso sobre una alumna con sordera profunda bilateral y un leve deterioro cognitivo que asistía a una escuela secundaria de I clase . Le diagnosticaron sordera a la edad de 10 meses pero la rehabilitación de la terapia del habla comenzó tarde, cuando tenía 6 años y terminó a los 10 años de edad. La alumna tiene una competencia lingüística bastante pobre y tiene dificultades tanto en el léxico como en la morfología y en la sintaxis. La intervención de la estimulación lingüística duró unos 7 meses, fuera del aula y durante dos horas cada semana.

El trabajo se basó esencialmente en un programa de intervención que utiliza el par mínimo de oraciones para mejorar el desarrollo morfosintáctico. El par mínimo de frases presentadas con tarjetas-palabra proporciona información visual de esas pequeñas partículas de la lengua que transmiten la información gramatical; la técnica centra la atención sobre un solo contraste gramatical y aclara los cambios de significado que producen la sustitución, omisión o incorporación de morfemas gramaticales. el alumno, paralelamente a este constante ejercicio morfosintáctico y gramatical, ha seguido un provechoso programa de lectura extensiva.

En la escuela primaria, el enfoque de la lectura fue intensivo con el análisis de los distintos elementos del texto y un enfoque prioritario en los aspectos léxicos. La validez de este método de lectura no se cuestionó, pero la lectura extensiva se integró con la intensiva, no la sustituyó. La lectura de los textos no iba seguida de ejercicios de comprensión y análisis, sino de conversaciones espontáneas sobre los libros, a menudo compartidas con los compañeros oyentes. El método, recomendado por la Logogenia[®], ha puesto en práctica la competencia lingüística de la alumna, aportándole una serie de beneficios cognitivos, pero también relacionales, ya que la experiencia ha involucrado a sus compañeros de clase.

Uno de los artículos más recientes y ciertamente muy valiosos para el nuestro estudio es el realizado por Alasim (2019), en el que se analizan los principales resultados de la investigación asociados al desarrollo de la lectura/alfabetización de los estudiantes con sordera en las escuelas inclusivas.

Se utilizó un enfoque de revisión profesional y se seleccionaron y analizaron artículos de revistas relevantes de 1985 a 2019. Se utilizaron otras publicaciones pertinentes, entre ellas algunos capítulos y libros, para apoyar las conclusiones más importantes disponibles.

Partiendo de su estudio anterior (Alasim, 2018) y enriqueciéndolo con nuevas aportaciones, en el estudio se recuerda que en muchos países no sólo se han promulgado leyes para proteger el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidades, sino que el número de estudiantes con sordera en las escuelas ordinarias, como en los Estados Unidos, ha aumentado y sigue aumentando.

El investigador sintetizó una selección de 69 investigaciones primarias (es decir, originales y empíricas) y secundarias (es decir, revisiones de investigaciones) para responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las condiciones para el desarrollo de la lectura de los alumnos con sordera en las aulas de educación inclusiva?
2. ¿Cuáles son los principales resultados de la investigación relacionados con el desarrollo de la lectura de esos alumnos en las aulas de educación inclusiva?
3. ¿Cuáles son las recomendaciones para seguir investigando sobre el desarrollo de la lectura de los alumnos con sordera?

Para responder a estas preguntas, no sólo se han considerado y descrito una serie de variables -en particular, las calificaciones de los profesores, la capacidad de lectura de los alumnos, el acceso al plan de estudios de la educación general, las aptitudes lingüísticas y de comunicación, y los servicios de apoyo-, sino también la forma en que esas variables influyen en el desarrollo de la lengua, la competencia lingüística y el éxito académico de los estudiantes con pérdida de audición.

Es fundamental tener en cuenta el grado de pérdida de audición, los factores asociados al entorno del hogar y la escuela, la identificación e intervención tempranas y las aptitudes de lengua y comunicación.

En cuanto a las variables que influyen en el desarrollo de la lectura de los estudiantes con sordera, la investigación ha identificado varios desafíos que podrían limitar el logro de este objetivo, el más importante de los cuales es el conocimiento y las habilidades de los profesores en la enseñanza de la lectura a los estudiantes con sordera.

Las investigaciones han informado de que existe una relación directa entre los conocimientos y habilidades de los profesores y el éxito académico de los estudiantes con sordera porque estos estudiantes pasan muchas horas al día en las escuelas con sus profesores. En particular, es necesario que los profesores comprendan lo imperativo que es para los estudiantes con sordera acceder a la fonología, como bien lo demostró Stanovich (2009), quien afirmó que la conciencia fonológica está vinculada al desarrollo de la lectura temprana y que es difícil aprender a leer adecuadamente sin acceso a la fonología.

Alasim, basándose en los estudios analizados, concluye que es básico que los profesores de los estudiantes con sordera tengan los conocimientos y habilidades para utilizar técnicas eficaces que ayuden a mejorar las habilidades de descodificación y la conciencia fonológica de los estudiantes con sordera:

it is important for teachers of d/Dhh students to have the knowledge and skills to use effective techniques such as visual phonics and cued speech that represent running speech stream visually and tactilely, particularly the phonemes and syllables. Mayer and Trezek cited empirical evidence that indicated that d/Dhh students can access spoken phonology for reading purposes through using techniques such as visual phonic and cued speech. (p. 4)

Por lo tanto, los estudiantes con sordera pueden tener dificultades para lograr la autonomía fonológica y, por consiguiente, la autonomía en la comprensión de textos si el profesor no conoce y no puede utilizar técnicas de lectura eficaces.

In essence, d/Dhh students might struggle to develop their reading skills in inclusive education classrooms if the teacher does not have knowledge of effective reading instruction techniques. This implies that implementing inclusive education alone for students with hearing loss is not a guarantee that students' reading skills will improve. (p. 5)

El acceso al plan de estudios de la educación general, garantizado por la ley, implica que los estudiantes con sordera, que no tienen ninguna otra forma de discapacidad, deben estudiar el mismo contenido del plan de estudios académico que los compañeros oyentes que asisten al mismo grado escolar. Por lo tanto, el papel principal de los profesores es satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes.

El estudio de Alasim muestra que varias investigaciones atribuyen las diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes con sordera a las características individuales y a las diferencias socioeconómicas de esos estudiantes, y es evidente que los que han recibido servicios eficaces de intervención temprana poseen mejores aptitudes de comunicación y aprendizaje que los que no han recibido esos servicios.

Un elemento esencial para el desarrollo de actividades instructivas eficaces es proporcionar un plan de instrucción individual que estimule la curiosidad y genere la motivación para participar en el aprendizaje. Este principio subraya la importancia de reunir información sobre los antecedentes, los conocimientos y la cultura de los estudiantes, y de utilizar esa información para alentar a los estudiantes a participar en las actividades del aula.

In essence, d/Dhh students gain access to the general reading curriculum when they receive effective and appropriate educational supports and services from staff in schools, in particular, teachers. Hence, teachers should be aware of their students' individual differences and have the best educational tools to use with them. (p. 6)

En la investigación se destaca que, además de los beneficios educativos, el objetivo de la verdadera inclusión de los estudiantes con sordera es desarrollar su

capacidad de interacción social activa, que es esencial para la adquisición de una comunicación eficaz y de aptitudes lingüísticas y estrategias que puedan utilizarse en la sociedad. Muchos estudiantes con sordera se sienten aislados y no pueden hacer amigos ni participar en las actividades de la clase debido a su dificultad para acceder a la fonología y a la falta de habilidades de comunicación. Tales estudiantes pueden no poseer una lengua adecuada para expresar pensamientos, ideas, sentimientos e información. Si los estudiantes con discapacidad auditiva interactúan con sus compañeros oyentes, pueden mejorar sus experiencias y conocimientos previos de los temas discutidos en clase y esto podría mejorar el desarrollo de las habilidades de lectura/alfabetización.

En resumen, existe una relación entre la capacidad de comunicación de los estudiantes y su habilidad para organizar las ideas mientras leen en diferentes contextos. Esto implica que la lengua y la lectura deben desarrollarse juntos e interconectados.

Los estudiantes con pérdida auditiva de severa a profunda (aproximadamente 70 dB o más) que utilizan el lenguaje de signos obviamente tienen dificultades para acceder a la fonología si no han tenido acceso a una amplificación temprana, a diferencia de aquellos que, utilizando una amplia gama de opciones de comunicación, como sistemas de bucle, dispositivos de asistencia auditiva, audífonos digitales e IC, tienen acceso al sonido y pueden entender que una palabra está compuesta de segmentos más pequeños (fonemas y sílabas).

With the development of the digital media, technology, and educational tools, teachers are able to deliver information to their students in different ways in the inclusive education classroom. Appropriate classroom supports and services enhance the teaching and learning of reading and assist students with hearing loss to gain increased access to the reading curriculum. Further, the provision of supports and services motivates students with hearing loss to engage in the inclusive education classroom to be active in academic lessons and to participate effectively in reading activities. ... Specifically, sufficient educational materials in the inclusive education classroom improves the quality of instruction and the interactions between teachers and their students. However, it is important that the selection of educational materials takes into account individual differences among students with hearing loss. In other words, these students have diverse needs that require teachers to use a variety of educational materials that offer more feasible supports for their learning needs. (p. 7)

El artículo científico continúa señalando que la literatura revisada ha revelado mucha controversia sobre los efectos de la educación inclusiva en el desarrollo de las habilidades de lectura y comprensión de textos por parte de los estudiantes con sordera. Quienes se oponen a la educación inclusiva han argumentado que el rendimiento académico de esos estudiantes es significativamente inferior al de los estudiantes oyentes, debido a varios factores: no recibirían suficiente atención de sus profesores que, al no

estar adecuadamente formados e informados, a menudo no conocen las características de la pérdida de audición. Por el contrario, la mayoría de los defensores de la educación inclusiva afirmaron que la interacción y la instrucción en el aula pueden ayudar a los estudiantes con sordera a mejorar las aptitudes y competencias necesarias para la lectura y, por lo tanto, su rendimiento académico.

El estudio de Alasim reveló resultados mixtos, en primer lugar, porque los estudios tomados en cuenta utilizaron diferentes metodologías de investigación o diferentes mediciones y pruebas; en segundo lugar, porque los resultados dependen de la edad de los sujetos estudiados, el grado de pérdida de audición, el tipo de comunicación oral o gestual, el dominio de la lengua, la edad de identificación de la pérdida de audición, la precocidad de las intervenciones, la participación de la familia, el papel de los profesores y el entorno escolar.

En última instancia, según el investigador:

there is a dearth of research on the reading development of d/Dhh students in inclusive education classrooms. In addition, several studies either did not document important factors that affect reading development or did not provide adequate background information about the participants. Nevertheless, in general, the findings revealed that inclusive education can have a positive effect on the reading achievement level of students with hearing loss. The positive effects of inclusive education increase when d/Dhh students receive supports and services. (p. 11)

Se ha debatido mucho sobre el desarrollo de la lengua y la competencia en la alfabetización (lectura y escritura) en los alumnos con sordera y con dificultades auditivas y existe una considerable controversia sobre el papel de la fonología.

Paul y Alqraini (2019) presentan un estado del arte sobre el desarrollo de la lengua y la alfabetización en niños y adolescentes con sordera o con dificultades auditivas.

La cuestión fue la adquisición del inglés, sin embargo, según los autores, una serie de conclusiones pueden aplicarse a la adquisición de otras lenguas de base fonémica, que funcionan como lengua mayoritaria de sociedad.

Los autores utilizaron un formato de revisión profesional y/o de meta-análisis, denominado Qualitative Similarity Hypothesis (QSH), y ofrecieron una descripción de la alfabetización en inglés con la influencia de la lengua oral y las habilidades relacionadas con el código oral (por ejemplo, el conocimiento fonológico y la conciencia fonémica). Han afirmado que los alumnos con sordera siguen una trayectoria de aprendizaje similar a la de los alumnos oyentes, aunque algunos avanzan a un ritmo cuantitativo más lento debido a una serie de variables como la calidad de las intervenciones, la eficacia de la

amplificación temprana, la variabilidad en la competencia del profesor.

Este formato QSH afirma que, independientemente del grado de agudeza auditiva, los alumnos con sordera necesitan adquirir competencias relacionadas con la lengua que son necesarias para el desarrollo de las habilidades típicas de la alfabetización.

Los autores afirman que los resultados generales de la adquisición de la lectoescritura para los estudiantes de inglés con audición típica pueden o deben aplicarse a los estudiantes con sordera. Según el constructo QSH, marco de referencia para abordar cuestiones como el papel de la fonología y la naturaleza de la forma “through-the-air” (e.g., hablada, oral), los alumnos con sordera necesitan dominar el mismo conjunto de fundamentos que los alumnos sin sordera de inglés. Estos fundamentos incluyen habilidades relacionadas con el código, con la lengua y habilidades de comprensión.

El dominio de la fonología inglesa es necesario para el desarrollo de las habilidades de decodificación y facilita las destrezas de comprensión lectora tempranas y avanzadas. Paul y Alqraini, que se preguntan cómo pueden los niños con sordera adquirir la estructura del inglés (fonología, morfología, sintaxis) a través del lenguaje de signos, creen que el dominio de la forma oral es esencial para lograr el dominio de las habilidades de lectura y escritura:

Language comprehension is taken to mean an understanding of the use of language (i.e., linguistic information), in this case English, through oral language or, in the parlance here, through-the-air... The learner can use language to interpret words and sentences and also to develop an overall meaning model of the text. It can be assumed that adequate receptive and expressive skills in English facilitates the acquisition of reading comprehension, but-of course-it is not sufficient as other skills are needed. Language proficiency here means proficiency in all components of English (phonology, morphology, syntax, semantics, pragmatics) as well the integration and use of these components for receptive and expressive communication. (pp. 6-7)

Dado que vivimos en una época en la que la mayor parte de la población mundial conoce al menos una segunda lengua además de la suya, entonces un gran número de personas con discapacidad auditivas pertenezcan a comunidades en las que se utiliza más de una lengua.

El aumento del bilingüismo se refleja en la literatura científica, con un número cada vez mayor de estudios según los cuales el bilingüismo produce un efecto positivo en la capacidad de los niños para juzgar la gramática y sustituir símbolos (Bialystok, 2004; Teschendorf, Janeschik, Bagus, Lang y Arweiler-Harbeck, 2011).

Los educadores a menudo han visto el aprendizaje de un segundo idioma con escepticismo, basándose en la de que interfiera en la adquisición de la primera lengua,

pero, aunque puede haber desventajas iniciales, como la reducción del vocabulario y la lentitud del proceso de adquisición de la lengua, la exposición a más de una lengua facilita la conciencia metalingüística de los niños (Siegal, Surian, Matsuo, Geraci, Iozzi, Okumura y Itakura 2010).

Muchos estudios que han descrito el bilingüismo en niños con sordera han sido estudios de casos, estudios de cohortes o estudios retrospectivos, lo que limita la capacidad de hacer inferencias que pueden aplicarse a otras muestras de niños con discapacidad auditiva. Muchos de estos estudios se han realizado en entornos en los que el bilingüismo no es común o no es una característica del país o región.

España es un país multilingüe, donde se habla el castellano y se habla además de varias lenguas de las Comunidades Autónomas Españolas (por ejemplo, el gallego, el catalán o el vasco) y los niños en edad de escolarización están matriculados en programas de educación bilingüe.

Uno estudio realizado por Guiberson (2014) seleccionó España por las numerosas lenguas de las comunidades autónomas y por el alto porcentaje de bilingües en España. Este estudio describe el desarrollo bilingüe de los niños con sordera en un contexto bilingüe y pretendía describir las fuentes de exposición a la L2 y las expectativas de los padres con el desarrollo de la L2 bilingüe de sus hijos. Este estudio se realizó para responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se comparan las habilidades en L1 de los niños con sordera que son bilingües con las habilidades L1 de sus compañeros monolingües?
2. ¿Qué nivel de dominio de la L2 alcanzan los niños con sordera bilingües?
3. ¿Cuáles son las principales fuentes de exposición a la L2 para los niños con sordera bilingües en España?
4. ¿Cómo valoran los padres de niños con sordera bilingües el progreso de sus hijos en la L2?

Se invitó a participar a la encuesta en este estudio, a través de sitios web, los padres de niños entre 3 y 18 años de edad sin otras discapacidades identificables. El instrumento de la encuesta incluía información básica de la familia, la edad del niño, la pérdida de audición, el uso de dispositivos de ayuda. Además la herramienta de encuesta incluía preguntas específicas sobre la exposición a la lengua segunda (L2), el uso con los padres, hermanos/ primos, el uso en el entorno escolar y el uso en la logopedia. La encuesta

incluía the Student Oral Language Observation Matrix (SOLOM, por sus siglas en inglés), una escala de valoración de la lengua que puede ser utilizada con los profesores y los padres. Se basa en el conocimiento del desarrollo normal de la lengua, que asume que los niños adquieren la lengua en etapas, y que pueden adquirir algunas habilidades lingüísticas, como la comprensión antes que otras.

El SOLOM consta de cinco ámbitos de comunicación (comprensión, fluidez, vocabulario, pronunciación y gramática), todos ellos basados en una en una escala de cinco puntos. Las puntuaciones de los dominios de comunicación se suman para obtener una puntuación total de SOLOM que se corresponde con los siguientes cinco niveles de competencia, que incluyen la preproducción, producción temprana, emergencia del habla, intermedio y avanzado. Además del castellano, el 48% de los niños bilingües hablaba una lengua autonómica española (gallego, catalán o vasco) y el 52% hablaba una lengua extranjera (inglés, alemán, italiano u holandés). Más del 50% de los niños de ambos grupos, bilingüe y monolingüe, tenía un modo de comunicación sólo oral.

Los niños con sordera que eran bilingües demostraron tener habilidades de la Lengua primera L1 significativamente más fuertes que sus compañeros monolingües. La mayoría de estos jóvenes estuvieron expuestos a una L2 a través de uno de sus padres, sus hermanos/primos, o a través de la escuela.

Los niños bilingües pudieron demostrar transferencia interlingüística, que se produce cuando los bilingües tienen acceso a los recursos lingüísticos de su L1 y los utilizan para apoyar su L2 o viceversa: son capaces, no solo de separar y organizar adecuadamente dos lenguas, sino también coordinar la transmisión o el conocimiento de una lengua a la otra.

Los niños con discapacidad que provienen de comunidades bilingües necesitan dos idiomas para poder comunicarse con éxito en sus entornos y comunidades. Los niños con discapacidad de grupos lingüísticos minoritarios corren el riesgo de perder su lengua familiar o de la cultura de origen:

When children are denied the ability to learn a language that is used by their family a number of problems may arise, including disconnect in communication between care providers and children, decreased child-directed speech from care providers, difficulty in family cohesion and parenting, and disabling families from passing on their culture and values. (p. 91)

En este estudio, el 52% de los padres indicaron que las habilidades de sus hijos en L2 eran mejores de lo que esperaban. El 28% de las familias indicaron que las capacidades

de su hijo en L2 estaban en el nivel que esperaban. Este resultado es importante porque refleja que los padres estaban satisfechos con su decisión de educar a sus hijos bilingües.

Hay un número limitado de estudios sobre el uso integral de las tecnologías utilizadas en la educación de los alumnos con discapacidad auditiva.

Una investigación turca realizada por Baglama, Haksiz y Uzunboylu (2018) revisó la literatura existente sobre la relación entre la tecnología y la sordera entre 1998 y 2017 y observó que, entre las innovaciones tecnológicas utilizadas en el mundo escolar, se prefieren las tabletas porque proporcionan un entorno educativo y formativo rico para los estudiantes y los profesores. También:

in the proposals related to educational tools, teachers emphasized the importance of visual education tools for the students with hearing impairment... In the education of hearing-impaired children, it is very effective to support knowledge and skills teaching with visual means as much as possible, to organize educational settings and to enable peer interaction. (p. 55)

Los niños con deficiencias auditivas pueden sentirse avergonzados y dudar cuando fallan en el aula. En este punto, los materiales asistidos por ordenador que se pueden utilizar por su iniciativa propia ofrecen la oportunidad de repetir proporcionando así la confianza del individuo en sí mismo e influyendo en el aprendizaje positivamente.

Los resultados encuentran que el uso de la tecnología informática como apoyo a los alumnos con sordera ha producido ciertos beneficios en el aprendizaje y el placer de aprender:

Findings obtained from the research were discussed under the headings of academic skills and language and speaking skills. The findings of the research show that the technologies used in the training of hearing impaired people have been used to develop the most literacy skills as academic skills. There are also researches on mathematical skills. Findings have shown the persistence of the use of technology in the education of hearing impaired and the motivation to increase student motivation. When technology for language and speaking skills is examined, it usually emerges as an alternative method to improve communication skills. Findings show that web-based or mobile applications developed as an alternative to sign language are common. (p. 60)

Además, se presentan algunas sugerencias para futuras investigaciones y aplicaciones en la dirección de los hallazgos obtenidos en la investigación:

- Desarrollar más aplicaciones móviles de acuerdo con el sistema operativo Android e IOS;

- Las tecnologías desarrolladas se hagan teniendo en cuenta el nivel de diagnóstico de las personas con discapacidad auditiva;
- Organizar de seminarios y cursos de formación continua para profesores.

Sin embargo, la tecnología utilizada de forma inadecuada o insuficiente puede generar barreras, y no es raro que los estudiantes con discapacidades hayan encontrado materiales y técnicas de estudio inadecuados, en contradicción con el principio de igualdad de oportunidades en el derecho de acceso a la educación.

Por ello, un grupo de investigadores del departamento de Informática y de Telemática de la Universidad Carlos III de Madrid (Iglesias, Moreno, Castro, Martínez, Jiménez, Revuelta, Sánchez y Ruiz, 2010), en sinergia con el Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción (CESyA), ha llevado a cabo un proyecto, dirigido a estudiantes con y sin discapacidades, titulado “APEINTA: Apuesta por la educación inclusiva dentro y fuera del aula”, con el objetivo de superar las barreras en el acceso al aprendizaje, en particular para los alumnos con sordera. APEINTA, además de facilitar el acceso a un plan de estudios accesible mediante una aplicación web rica en materiales de estudio multimedia y contenidos pedagógicos accesibles a todos los alumnos, emplea nuevas tecnologías informáticas y telemáticas y ofrece subtitulado simultáneo de contenidos.

En este proyecto, probado con excelentes resultados en diferentes centros educativos, como el Centro Educativo Tres Olivos de Madrid, que acoge a alumnos con sordera (Mesa Suárez, 2013) se han desarrollado dos iniciativas muy importantes que facilitan el acceso al contenido de las disciplinas:

1. *Dentro del aula*: un sistema de subtitulado o transcripción automática simultánea:

Cuando una persona con discapacidad auditiva trata de atender en el aula a la explicación del profesor o a las preguntas que pueden plantear sus compañeros, podría perder información relevante (total o parcialmente) o incluso malinterpretar la información. Por ello es necesario proporcionar mecanismos alternativos de acceso a ese contenido auditivo, teniendo en cuenta diversos aspectos y criterios tecnológicos, sociales y pedagógicos para el apoyo a la comunicación oral en el ámbito educativo. (p. IV)

2. *Fuera del aula*: una plataforma web que ofrece contenidos educativos digitales diseñados con una metodología inclusiva que se centra en el usuario y sus características personales de aprendizaje:

el poder acceder a los subtítulos y transcripciones de los vídeos en la plataforma Web permitía que todos los alumnos con discapacidad auditiva o que no disponían de dispositivos de audio (como auriculares o altavoces) en ese momento, pudieran acceder al contenido de los vídeo. (p. IX)

Pero dentro de un aula, un entorno por excelencia dedicado a la interacción y transferencia de información entre los estudiantes y entre los estudiantes y los profesores, no son sólo las tecnologías las que juegan un papel importante en la inclusión escocesa, sino sobre todo la actitud y las expectativas del profesor que juegan un rol importante en la configuración del tipo de interacción.

Los estudiantes con sordera forman parte de un grupo de discapacidad de baja incidencia por lo tanto los maestros de educación general pueden tener experiencias limitadas y se encuentran con que no están preparados para cumplir con su deber como profesores.

Con el rápido avance de la tecnología y de las políticas inclusivas la inclusión de los estudiantes con sordera se ve diferente de lo que era hace unos diez años. La identificación temprana de la pérdida de audición junto con audífonos e IC ha aumentado la capacidad de los estudiantes con sordera para percibir y adquirir la lengua hablada.

Con un número cada vez mayor de estudiantes con sordera que se colocan en aulas inclusivas, es fundamental que los profesores de educación general tengan acceso a herramientas y conocimientos para aumentar el éxito de los estudiantes. Los maestros de educación general pueden tener experiencias limitadas al trabajar con un estudiante con discapacidad auditiva: comprender las características, los puntos fuertes y las necesidades de estos estudiantes puede ayudar a los profesores a saber por dónde empezar cuando un estudiante es colocado en clase.

Borders, Gardiner-Walsh, Herman y Turner (2016) destacaron el papel fundamental de la comunicación entre alumnos y docentes para expresar y comprender los sentimientos, el pensamiento, desarrollar y mantener relaciones; pusieron de relieve la necesidad de que los profesores, en los planes de estudios, sean conscientes de los puntos fuertes de este grupo de alumnos y tuvieran conocimientos especializados sobre las necesidades relacionadas con la lengua, las aptitudes sociales y emocionales y la alfabetización, las diferentes modalidades de comunicación y las tecnologías de ayuda a la escucha que pueden utilizarse para mejorar la educación de los alumnos con sordera.

Para que los estudiantes con sordera tengan acceso completo a su entorno educativo con sus tecnologías auditivas, todo el equipo educativo debe tener en cuenta:

- La importancia de tener una relación entre las personas que programan la tecnología (equipos de audiolgía), los que la entrenan (padres, profesores, logopedas), y los que utilizan la tecnología (alumnos, profesores);
- La planificación colaborativa, incluyendo formatos de reunión alternativos como reuniones virtuales, a intervalos regulares;
- Las expectativas unificadas sobre los resultados y el uso de la tecnología entre todos los miembros (padres, profesores, audiólogos, servicios relacionados);
- El apoyo colaborativo para la integración de la tecnología (administración, profesores, instalaciones y alumnos).

Los autores destacaron que la capacidad de comunicarse y comprender el mundo que nos rodea es fundamental y que la lengua es una habilidad clave para lograr una educación que asegure una vida de calidad. También destacan que el éxito de los estudiantes en la escuela y en la vida depende del dominio de la lengua, cuyo logro se ha facilitado y mejorado mediante la identificación temprana de la pérdida de la audición, los audífonos y los implantes cocleares, que han aumentado la capacidad de esos estudiantes para percibir y adquirir la lengua hablada.

Examinar lo que se sabe sobre los estudiantes con sordera en las cinco áreas de la lectura (conciencia fonológica, decodificación, vocabulario, fluidez y comprensión) sigue siendo un gran debate en cuanto a cuáles son las mejores prácticas para este alumnado. Estas áreas son elementos críticos de todos los programas de lectura. Al igual que muchos otros aspectos de la educación de los estudiantes con sordera, sigue haber escuelas de pensamiento polarizadas.

Los autores lamentan que un número considerable de estudiantes con sordera presenten retrasos significativos en las lenguas habladas, como informaron anteriormente Lederberg, Schick y Spencer (2013) y concluyen su artículo pidiendo a los profesores de los planes de estudio que garanticen que los alumnos con sordera tengan acceso a la lengua ya que:

Limited access to the speech and language of their parents and caregivers puts D/HH students at a disadvantage for acquiring language. While most children start to hear their mother's and father's voices as early as 20 weeks in utero, D/HH students may not have full access to language and speech sounds until they receive ample amplification after diagnosis. While earlier identification of hearing loss coupled with improved hearing aids and cochlear implants (CIs) has increased the ability of D/HH students to perceive and acquire spoken language, a considerable number of students who are D/HH remain significantly delayed in spoken as well as signed language abilities. Language is complex; therefore, there are many components that students must

master to be considered proficient language users. Language is comprised of five components. The five areas of language development are phonology, syntax, semantics, morphology, and pragmatics. To fully develop language, certain supports might be necessary in some or all of the components of language development. (pp. 66-67)

Uno estudio por Alasim y Paul (2018) investigó las perspectivas destacadas sobre los efectos de la inclusión en los alumnos con sordera o con dificultades auditivas. Se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos y revistas. Los investigadores identificaron 23 artículos y los criterios para incluir los estudios en la meta-análisis fueron los siguientes:

- Se seleccionaron los estudios realizados entre 1985 y 2017 que se referían a la inclusión de los alumnos con sordera en las aulas de educación general;
- Se consideraron dos las investigaciones empíricas primarias y las investigaciones secundarias;
- Los participantes eran estudiantes con sordera y profesores de alumnos con sordera.

Se seleccionaron investigaciones para responder sobre todo a las preguntas siguientes:

1. ¿Cuáles son las perspectivas más destacadas sobre los efectos de la inclusión para los alumnos con sordera?
2. ¿Cuáles son las sugerencias más destacadas para mejorar la inclusión de los alumnos con sordera?

La revisión de la literatura por Alasim y Paul revela mucha controversia sobre la educación inclusiva de los alumnos con sordera. Algunos investigadores creen que que no hay una necesidad de educación especial (y un plan de estudios especial) para los alumnos con sordera, porque pueden tener éxito académico y social en aulas de educación general con compañeros oyentes. Este argumento se apoya en el principio de la “qualitative similarity hypothesis” (QSH), que afirma que la trayectoria de aprendizaje de los alumnos con sordera es similar en cuanto al desarrollo a la de los alumnos oyentes (Paul, Wang, y Williams, 2013). En consecuencia, el ritmo de adquisición de conocimientos más lento de algunos alumnos con sordera, en particular el desarrollo de la lengua y la alfabetización, puede abordarse mediante el uso de modificaciones de la

enseñanza y del currículo, como la fonética visual, la habla asistida y otras estrategias que tienen un componente visual.

Mientras algunos investigadores informaron de que el rendimiento académico de los alumnos con sordera es inferior al de los alumnos oyentes en la comprensión lectora y en la resolución de problemas matemáticos, otros informaron de que los alumnos con sordera que se educan en aulas de educación general tienen un mayor rendimiento académico que los que reciben su educación en educación especial.

Entre este último grupo de investigadores, existe un consenso que la educación inclusiva proporciona a los objetivos académicos específicos y elevados, exige un uso eficaz de las evaluaciones, y presenta un currículo rico, que ayuda a desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para el logro académico y social.

La inclusión tiene un impacto positivo en los alumnos con sordera al aumentar su acceso a los modelos lingüísticos y de comportamiento típicos lingüísticos y de comportamiento de sus compañeros oyentes y es importante que los profesores y el personal escolar creen contextos eficaces en los que los alumnos con sordera puedan interactuar con frecuencia con compañeros oyentes.

En otras palabras, el papel de los profesores en las aulas de educación inclusiva no es sólo mejorar los resultados académicos de los alumnos, sino también aumentar sus interacciones sociales a través de actividades sociales en el aula.

Los alumnos con sordera que recibieron su educación de profesores altamente cualificados y en entornos de aprendizaje motivados a menudo muestran un mejor rendimiento académico y una mejor interacción social que los alumnos con discapacidades en otros entornos de aprendizaje.

Los estudiantes que fueron educados en escuelas que les proporcionaron una variedad de actividades de aprendizaje para adquirir y mejorar las habilidades lingüísticas y desarrollar su preparación para el aprendizaje desde el jardín de infancia hasta tercer grado y más allá también mostraron un mejor rendimiento académico y la interacción social que los alumnos con sordera en otros entornos educativos.

Los investigadores han sugerido el uso de técnicas como Visual Phonics y Cued Speech, para ayudar a acceder a la fonología y otros procesos fonológicos, un componente importante del desarrollo de la alfabetización temprana (Paul, Wang y Williams, 2013; Wang, Trezek, Luckner y Paul, 2008).

El objetivo del estudio realizado por Mallmann, De Conto, Bagarollo y França (2014) fue investigar las prácticas docentes, desde la perspectiva del equipo educativo, en la educación secundaria y profesional de alumnado con sordera.

Realizaron un estudio de campo cualitativo, recogiendo datos a través de una entrevista no estructurada con dos profesores, dos pedagogos y una intérprete de lenguaje de signos brasileña (Libras) que trabajaba con tres alumnos con discapacidad auditiva. La encuesta se realizó en una escuela estatal considerada de referencia en la educación de los niños con sordera, en el estado de Paraná.

Las entrevistas realizadas a los profesores y educadores se guiaron por las siguientes preguntas abiertas y, en cuanto al intérprete, las preguntas fueron las mismas, excepto la que pregunta presencia del intérprete:

O que você acha da inclusão do aluno surdo no ensino médio? O que você acha de positivo e negativo na inclusão do aluno surdo? Como você faz para ensinar seu aluno surdo? Faz uso de quais metodologias? Adapta alguma metodologia? O que você pensa do intérprete em sala de aula? Você entende o que seu aluno escreve e consegue se comunicar?. (p. 136)

Todos creen en la importancia de que los alumnos con sordera estén inscritos en la educación regular, pero señalan las dificultades de la vida escolar cotidiana y la adecuación de las prácticas educativas.

El conjunto de datos indicó que los profesores y pedagogos atribuyen como causa principal de estas dificultades el hecho de no compartir la misma lengua: “conhecer a língua de sinais não garante a inclusão nem sociale nem escolar do sujeito surdo”(p. 137).

Sin embargo, las respuestas muestran que no compartir la lengua es un obstáculo para la comunicación y para la realización de experiencias educativas, y que la presencia del intérprete no garantiza el aprendizaje, no fomenta la comunicación eficaz entre el profesor y el alumno con sordera.

También la formación del profesorado es uno de los puntos débiles de la inclusión, según este estudio, cuyo datos son aún más significativos porque provienen de una escuela de referencia para la sordera. Las respuestas dadas al cuestionario por profesores, educadores e intérpretes demuestran que la escuela debe prepararse para recibir a los alumnos con sordera, y que esta preparación no se adquiere de repente con un curso. “Essa conclusão é alarmante, na medida em que, deixa evidente a fragilidade na formação do aluno surdo, já que este que acaba por ter o seu processo educacional direcionado por pessoas que desconhecem a surdez e suas peculiaridades” (p. 143).

En relación con metodologías de enseñanza, los profesores insistieron en que necesitan la ayuda de otros alumnos en el aula, para enseñar los contenidos a los con sordera, para los que utilizan materiales escritos adaptado. Sin embargo, la preparación de los materiales no es el resultado de una adaptación metodológica que implique a toda la escuela, sino que surge de la acción individual del profesor. Los profesores y los pedagogos acaban admitiendo que los compañeros son muy cooperativos y ayudan mucho en la explicación y transmisión de la información y el intérprete informa acerca de numerosas dificultades que tienen los alumnos con sordera para entender el contenido, cuando el profesor no tiene en cuenta sus necesidades en la presentación de ejemplos durante las explicaciones del contenido.

Los estudiosos llegaron a la conclusión de que, a pesar de la inclusión de los alumnos con sordera en el aula, el acceso al aprendizaje no está garantizado debido a las dificultades de comunicación entre los profesores y los alumnos con sordera, la falta de comprensión de la sordera y la aplicación aislada de adaptaciones metodológicas en el aula.

El estudio demostró que el hecho de que los sujetos con sordera compartan el mismo espacio escolar que los oyentes no les garantiza el acceso efectivo a las experiencias de aprendizaje, porque la dificultad de los profesores y educadores para establecer una comunicación con estos alumnos es muy grande.

Batten, Oakes y Alexander (2013) llevaron a cabo una estrategia de búsqueda de la literatura hasta enero de 2012, utilizando una amplia gama de bases de datos electrónicas. No aplicaron ninguna fecha límite de inicio de las búsquedas pero, para garantizar que no se repitieran trabajos anteriores, hicieron una búsqueda de la literatura sistemática existente que no identificó ninguna revisión bibliográfica sistemática publicada anteriormente que investigaba las interacciones sociales entre niños con sordera y sus compañeros oyentes.

Los investigadores decidieron excluir de la revisión los estudios de sujetos con pérdida de audición leve o unilateral, lo que daría lugar a una presentación poco representativa de la investigación en el área. Incluyeron estudios con participantes de 4 a 19 años con pérdida de audición, para permitir la consideración de todos los niveles de desarrollo social, incluido el desarrollo de estatus social, así como el grado de afianzamiento de las amistades de la infancia.

La búsqueda sistemática en 5 bases de datos identificó 44 artículos que cumplían los criterios de inclusión. Los principales factores investigados fueron la competencia

comunicativa del niño con sordera, la edad y el nivel de integración, que en general se asociaron positivamente con las las interacciones con los compañeros. Una amplia gama de factores se asoció con las interacciones sociales entre niños con sordera y oyentes. El papel de la comunicación obtuvo el mayor consenso en todos los estudios.

La tecnología ha ayudado a desarrollar intervenciones más eficaces, con la mejora de los audífonos y el uso de implantes cocleares. El programa de cribado auditivo ha incrementado la atención a la identificación temprana de la pérdida auditiva en los bebés, lo que permite una intervención más temprana en los niños y en sus familias. El diagnóstico precoz de la pérdida auditiva puede asociarse a una mejor comunicación oral que puede facilitar las interacciones sociales con los compañeros oyentes, lo que conduce a una mejora de las amistades y mayores beneficios socioemocionales para los niños con sordera. Junto con los avances tecnológicos y sanitarios, las políticas de inclusión dan prioridad a la educación ordinaria para estos estudiantes. En combinación con la mejora de las intervenciones audiológicas, un número cada vez mayor de niños con sordera se incorporan a la educación ordinaria en el Reino Unido. En estos centros, la mayoría de los niños no tienen sordera y la modalidad de comunicación predominante es la lengua hablada.

La inclusión de dichos niños en la educación se ha asociado a buenos resultados académicos y a un mayor desarrollo de las habilidades sociales, sin embargo, los niños con discapacidad auditiva pueden enfrentarse a considerables retos sociales con sus compañeros oyentes.

De acuerdo con su revisión, “improvements in oral communication can lead to increased exposure to spoken conversations, which in turn can help children develop a better understanding of others’ views and feelings, thereby fostering the development of social skills and relationships” (p. 297). Batten *et al.* indicaron que la inclusión de estudiantes con sordera no puede lograrse con éxito sin tener en cuenta el dominio de la lengua, que es crucial, no sólo para mejorar la comunicación entre alumnos y profesores, sino también porque permite a los estudiantes con problemas de audición acceder a los programas escolares comunes y participar eficazmente en los programas de evaluación.

Berndsen y Luckner (2012) describieron los resultados de una colaboración entre el Washington State Center for Childhood Deafness and Hearing Loss y the Listen and Talk. Las diferentes filosofías que subyacen a las diferentes formas de comunicar de estas dos organizaciones, el primero que apoya el lenguaje de signos americano (ASL) y la educación “bilingüe” en inglés y el segundo guiados por los principios de la Educación

Auditivo-Verbal podría haber sido percibido como una barrera para la colaboración. Sin embargo, el interés compartido en mejorar los servicios y recursos para los alumnos con sordera ha llevado a una relación exitosa entre los dos programas.

Para dar a conocer el Proyecto de Asociación y los servicios disponibles para los equipos se distribuyó información a los directores y a los distritos de servicios educativos en el Estado de Washington. La información se compartió con los equipos de intervención temprana para que pudieran identificar a los estudiantes con sordera o con problemas de audición. El personal del proyecto comunicó con los implicados por correo electrónico y por teléfono. Copias de la evaluación, resúmenes, audiogramas y cualquier otra información pertinente se revisan para la comprensión del progreso y las necesidades de los alumnos. Por último, las encuestas del equipo y las familias miden sus respectivos niveles de confianza sobre las técnicas de enseñanza, los apoyos y el programa en general que se le proporciona al estudiante.

Los autores señalan que, aunque cada vez más estudiantes con sordera están siendo educados en entornos de educación general, es un hecho lamentable que no todos ellos reciban una educación adecuada. Y ello por varias razones, por ejemplo, debido a las dificultades de comunicación y a los retrasos académicos, que suelen acompañar a los estudiantes con problemas de audición, causados por los inadecuados métodos de enseñanza.

Los autores mencionan como barreras tres categorías de obstáculos:

1. Las actitudes, los conocimientos y las habilidades de los profesionales de la educación general;
2. Las pautas de enseñanza en el aula;
3. Los retrasos comunicativos y académicos que suelen acompañar a la pérdida auditiva.

Algunos profesores de educación general no quieren enseñar a estudiantes con dificultades auditivas porque no tienen la formación adecuada para trabajar con esta población. Al mismo tiempo, muchos profesores ya se sienten sobrecargados y con poco apoyo. En consecuencia, no les entusiasma tener que hacer adaptaciones adicionales en su forma de enseñar o en el entorno educativo para acomodar las necesidades académicas y sociales de los alumnos con sordera. Además, el requisito de colaborar con el profesor de los alumnos con discapacidad auditiva y posiblemente con un intérprete educativo parece abrumador para un profesional ya ocupado. Además, muchos alumnos con pérdida

auditiva utilizan una forma de tecnología para ayudarles a acceder al sonido. La gestión y la resolución de problemas de la tecnología de asistencia como un implante coclear, un sistema FM o un audífono personal también puede percibirse como una tarea desalentadora.

Muchos profesores también piensan erróneamente que el logopeda se ocupará de las necesidades educativas específicas de los alumnos con pérdida auditiva durante sus sesiones semanales de terapia. Aunque el logopeda trabajará con los alumnos para mejorar sus capacidades de habla y lengua, la mayoría ha tenido una formación o experiencia limitadas en el tratamiento de las necesidades educativas de los alumnos.

La ecología del aula de educación general es a menudo problemática para los alumnos con pérdida auditiva. Lamentablemente, el ritmo rápido de las discusiones el cambio continuo de turnos, el cambio rápido de temas, el elevado número de interlocutores que participan en una conversación, más de un estudiante a la vez, y la mala acústica de la sala son ejemplos de factores del aula que dificultan el acceso a la información o contribuir a los debates en el aula.

Muchos estudiantes con pérdidas auditiva experimentan retrasos en el desarrollo lingüístico y conceptual que puede afectar negativamente al desarrollo de la alfabetización y de las habilidades académicas, debido al papel central que desempeñan la lengua y el conocimiento previo en el logro del éxito académico.

Sin embargo, aunque los estudiantes oyentes pueden no tener la paciencia o la voluntad de hacer el esfuerzo de comunicarse, especialmente si los estudiantes con sordera utilizan el lenguaje de signos, y por lo tanto, pueden experimentar sentimientos de soledad y aislamiento debido a las dificultades de comunicación, Berndsen y Luckner hacen hincapié en los grandes beneficios que la inclusión trae, no sólo a los estudiantes con sordera, sino también a sus compañeros oyentes.

Recibir una educación con compañeros con audición típica puede ser una experiencia muy positiva para los estudiantes con pérdida auditiva:

Students who are deaf or hard of hearing also interact with skilled language users who use diverse vocabulary and complex syntactic structures. Academically, students with a hearing loss are taught the general education curriculum and are expected to participate in the standard learning tasks and assessments with individualized adaptations. Simultaneously, they have frequent social interactions in the classroom and on the school grounds with other students who live in the same vicinity providing multiple opportunities for the development of friendships in and out of school. Also, by living, learning, and socializing in settings with hearing people, they are ready to live and work in the community after they complete their formal education. Benefits also exist for students who are hearing. They have a variety of opportunities to interact with their

classmates who have a hearing loss, and as a result they have the chance to learn that disabilities are a form of diversity and that individuals with disabilities are people with whom they can learn and share. (p. 112)

Para que los estudiantes con sordera tengan éxito en entornos de educación general, todas las figuras implicadas en su formación y educación deben trabajar en sinergia para realizar adaptaciones en el plan de estudios y para estructurar el aula de forma que promueva la integración social y académica. Las dos organizaciones, Washington State Center for Childhood Deafness and Hearing Loss y the Listen and Talk, unieron sus fuerzas para implementar una gama completa de servicios de consulta para estudiantes con sordera en las escuelas locales de todo el Estado de Washington, independientemente de la modalidad de comunicación y al mismo tiempo igualar la financiación disponible para servicios de consulta para los estudiantes que dependen de diferentes modalidades de comunicación.

Las familias, los administradores, los educadores y los proveedores de servicios relacionados participan en el proceso de consulta y en la identificación de necesidades y los planes de acción correspondientes. Los componentes clave del Proyecto de Asociación son los siguientes:

- Discusión con las familias;
- Discusión con los equipos educativos;
- Observación de los alumnos;
- Presentaciones a los equipos;
- Presentaciones a los alumnos;
- Compartir recursos;
- Apoyo continuo;
- Apoyo al uso de la tecnología;
- Valoraciones y evaluaciones;
- Desarrollo del programa educativo individualizado;
- Soluciones prácticas a los retos cotidianos.

El estudio subraya que es fundamental identificar estrategias que pueden incluir la repetición, la reformulación, la simplificación de la información, la elaboración de las informaciones, la enfatización de una palabra clave y proporcionar información a un estudiante en respuesta a algo que ha sido malinterpretado, pero:

In all situations, repair strategies must be used carefully so that they increase the student's access to information and communication versus limiting meaningful use of advanced language and vocabulary. In particular, overuse of simplification can negatively affect a student's growth. In addition, scaffolding is an important teaching strategy for new content as well as an effective repair strategy. (p. 116)

Es claro el impacto de la pérdida auditiva en el vocabulario, la lengua, la alfabetización, las habilidades académicas y socio-emocionales. La enseñanza previa del vocabulario aumenta positivamente la retención de los estudiantes. En consecuencia, construir una base sólida en cada una de estas áreas así como comprender la necesidad de un entorno auditivo de calidad en el que aprender son componentes centrales de un plan de acción eficaz. Es esencial "sharing information with the family about the classroom units, lessons, or books being read. The family can help identify gaps in the student's understanding and/or use the information to implement a plan to preteach" (p. 117).

Melo, Monteiro y Garcia (2015) analizaron y evaluaron el rendimiento de la lengua de los adolescentes con sordera oralizados, así como la percepción del profesor sobre la comunicación de estos alumnos. Los autores seleccionaron los jóvenes según este perfil: adolescentes con una pérdida auditiva prelingüística severa o profunda, oralizados y estudiantes de una escuela regular.

El grupo de estudio estaba compuesto por nueve adolescentes, cuatro mujeres y cinco hombres con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. Todos ellos estaban bajo terapia fonoaudiológica con enfoque de oralismo. El inicio de la terapia fue de 8 a 13 años antes de este estudio. El inicio del uso de audífonos bilaterales fue de 7 a 15 años antes del estudio. Los investigadores han recogido muestras de habla espontánea para la evaluación de la lengua con una grabadora en soporte MD, de 15 minutos de duración y vídeos con S-VHS M9000, de unos 20 minutos de duración. Las sesiones se realizaron con tres interlocutores: investigador, adolescente evaluado y su terapeuta fonoaudiológico. Se elaboró un protocolo para la evaluación de la lengua oral que se utilizó para la descripción y el análisis del rendimiento observado en las sesiones. Se han evaluado los siguientes aspectos:

- Comprensión auditiva;
- Uso de estrategias comunicativas;
- Sintaxis;
- Uso del metalenguaje;

- Vocabulario;
- Fluidez;
- Inteligibilidad del discurso;
- Temas de conversación;
- Función comunicativa.

Para analizar el rendimiento de los estudiantes, se realizó también una entrevista con el profesor de portugués de cada alumno. Estas fueron las 23 preguntas:

1. ¿Se entiende?
2. ¿Demuestra comprensión?
3. ¿Utiliza la escucha para comprender?
4. ¿Utiliza la lectura del discurso para comprender?
5. ¿Utiliza gestos manuales para la comunicación y para la comprensión?
6. ¿Da información precisa?
7. ¿Cambia de tema adecuadamente?
8. ¿Responde con coherencia?
9. ¿Pregunta cosas importantes para continuar la conversación?
10. ¿Sigue la conversación con una persona?
11. ¿Sigue la conversación con varias personas?
12. ¿El discurso es inteligible?
13. ¿Pide repeticiones de lo que dice el profesor?
14. ¿Tiene planificación y argumentación en las discusiones escritas?
15. ¿Participa en las discusiones en el aula?
16. ¿Completa las tareas?
17. ¿Trabaja solo o con un poco de ayuda del profesor?
18. ¿Responde a las preguntas de los libros o materiales de la clase?
19. ¿Habla de una película, de una conferencia de clase o de lo que ha escuchado?
20. ¿Demuestra conocimiento de las pruebas?
21. ¿Expresa sus pensamientos por escrito?
22. ¿Es capaz de resolver problemas?
23. ¿Puede contar lo que lee?

Todos los profesores informaron de que sus alumnos utilizan la escucha para la comprensión. Sólo uno informó de que su alumno no utiliza la lectura oral como apoyo. Ninguno informó del uso de un esquema de gestos asociados a la comunicación oral, que puede justificarse por el enfoque utilizado (oralismo).

Todos los profesores afirman que sus alumnos eran capaces de seguir la conversación con una sola persona. Sólo tres de ellos consideran que los alumnos son capaces de seguir una conversación en grupo porque en conversación entre varias personas, la atención de los alumnos con sordera se divide entre intentar mantener el tema de la conversación a medida que cambia el interlocutor y determinar quién está hablando, lo que conlleva problemas en el mantenimiento de la conversación.

De los entrevistados, seis profesores afirman que sus alumnos eran capaces de dar información precisa y, durante la conversación, podían cambiar de tema de forma adecuada. El función pragmática evoluciona el dominio de muchos aspectos, como la capacidad de adoptar la perspectiva de otra persona, la capacidad de transmitir información sobre referentes precisos. Sólo dos alumnos estaban acostumbrados a pedir repeticiones durante las clases, pero, según los autores, el hecho de que otros alumnos no pidan repeticiones puede estar asociado a su miedo a exponer su propia discapacidad.

Ocho profesores consideraron que el discurso de sus alumnos era inteligible. Los profesores también informan de que cinco alumnos participan en los debates durante las clases y que tres alumnos no son capaces de contar algo que han escuchado: esto demuestra las dificultades que tienen algunos alumnos para enfrentarse a la información escuchada cuando ésta es el único canal de información, incluso cuando utilizan audífonos. Aquí los autores destacan la necesidad de otras habilidades, que escuchar, como la lectura orofacial.

En cuanto a la comunicación escrita, cinco profesores informaron de la falta de planificación y argumentación en las respuestas de las pruebas de los alumnos. Muchas veces, como resultado de privación sensorial, los alumnos con sordera pueden tener un desfase lingüístico entre la lengua hablada y el escrito que se hace patente durante la conversación en los aspectos fonológicos, semánticos, morfosintácticos y pragmáticos.

Las dificultades en la lengua oral pueden desviar el proceso de adquisición de la escritura y la lectura. El acto de hablar o escribir abarca adecuadamente la capacidad de adecuarse a las reglas lingüísticas y de utilizar la lengua de forma apropiada para producir el efecto deseado en una situación determinada.

La oralidad y la alfabetización se conciben como actividades interactivas y complementarias en las prácticas sociales y culturales:

The act of speaking or writing adequately covers the ability to suit the linguistic rules and to use language appropriately to produce the desired effect in a given situation. Orality and literacy are conceived as interactive and complementary activities in social and cultural practices. The interactions between subject and environment are essential to the cognitive development. A new knowledge acquisition requires intra and interpersonal interaction, in a process that can be empowered by the educator. So, even a small difficulty in language can bring a lot of losses in one's development, especially in an adolescent. (p. 1289)

Las interacciones entre los niños y el entorno son esenciales para el desarrollo cognitivo. Incluso una pequeña dificultad en la lengua puede traer muchas pérdidas en el desarrollo especialmente en un adolescente. La adquisición de nuevos conocimientos requiere una interacción intra e interpersonal y este proceso puede y debe ser potenciado además por el educador.

Los adolescentes en este estudio, que utilizan audífonos y tenían un apoyo logopédico desde hace al menos 8 años, tenían un buen rendimiento comunicativo oral en lo que se refiere a “Temas conversacionales”, “Vocabulario” y “Sintaxis”.

Las mayores dificultades encontradas fueron los ítems “Uso del metalenguaje” y “Inteligibilidad del habla”(en la evaluación fonoaudiológica de la lengua), en el seguimiento de la conversación con más de una persona y la argumentación en las pruebas escritas (según informe de los profesores). En resumen, este estudio demuestra que la mayoría de los individuos evaluados tienen un buen rendimiento comunicativo y lingüístico, especialmente aquellos con pérdida auditiva severa.

En sus estudios de casos, Allman, Wolters Boser y Murphy (2019) comparten seis principios clave para proporcionar una enseñanza eficaz de la lengua y una alfabetización de calidad a los estudiantes con problemas de audición en aulas inclusivas:

The six principles are (1) optimize the learning environment, (2) pre-teach vocabulary, (3) determine how to teach skills related to sound, (4) include print to support comprehensible word learning, (5) provide authentic opportunities for language growth, and (6) individualize writing instruction and support as needed. (p. 1)

Estos autores, en la línea de Berndsen y Luckner (2012), creen que la enseñanza tradicional puede representar una barrera generalizada en el entorno educativo que enfrentan los estudiantes con sordera. Después de Yoshinaga e Itano (2014), los autores creen que la colaboración entre las familias y los profesionales que participan en la educación de estos niños es imperativa, pero subrayan la necesidad de diseñar un entorno

de aprendizaje flexible e inclusivo que proporcione la base para el éxito académico. Creen que para lograrlo es necesario optimizar el entorno del aula para asegurar una buena visibilidad que limite las distracciones y sobre todo creen que:

a teacher must analyze how each student will access spoken language. To optimize the auditory environment for students who access language through listening, teachers may need to meet with the school district's educational audiologist or specialists who can interpret a student's audiogram. Educational audiologists or other specialists can explain what the student can or cannot hear and will be able to recommend classroom modifications to optimize both the auditory and visual learning environment, such as the best seating arrangement for the student. (p. 1)

Uno de los factores para optimizar el entorno de aprendizaje es la gestión del ruido de fondo, por lo que los autores sugieren el uso de aplicaciones gratuitas, que puedan descargarse en los teléfonos personales, para ayudar a los profesores y estudiantes a controlar los niveles de ruido en el aula que pueden perturbar el proceso de enseñanza-aprendizaje en no poca medida, corroborando las tesis de Almutlaq, Kanjo y Alsafadi (2014) y Plotnick (2018).

Otro aspecto que se destaca en este artículo científico es que: “Research has documented multiple benefits of using a classroom-based amplification system, including increased student attention and listening, increased auditory analysis, improved general student performance, decreased teacher fatigue, and improved student performance for English language learners”(p. 2).

Allman *et al.*, presentando varios “case example”, continúan señalando que el éxito académico está fuertemente ligado a las habilidades lingüísticas: los niños oyentes aprenden la lengua a través de un aprendizaje incidental o a través del aprendizaje oral. En cambio, los estudiantes con sordera tienen un acceso menos frecuente a las palabras, por lo que los profesores deben enseñar previamente los términos que necesitarán para participar eficazmente en las actividades de aprendizaje, proporcionando los nuevos términos también en forma impresa, incluso creando un pequeño vocabulario personalizado o mediante la lectura guiada en pequeños grupos (se planifican paseos con imágenes por los libros como estrategia para preenseñar el vocabulario que necesita para comprender los libros que está leyendo en clase).

“Word work instruction for students who are DHH must be more extensive than word work for hearing students because the very nature of hearing loss includes missing spoken language” (p.4). La escritura es un componente esencial de la alfabetización y una forma de enseñar las habilidades lingüísticas mediante la permanencia visual de la letra

impresa, a diferencia de las explicaciones orales que suelen ser esquivas, especialmente para los estudiantes con sordera:

A language lesson in print is something a student can refer to as often as needed. However, when the writing task is arduous and challenging, the student may not have enough time or stamina to complete the task. Classroom strategies to support writers can make all the difference in the writing experience for students. (p. 5)

Por último, los investigadores hacen hincapié en la necesidad de crear un aula inclusiva en la que los estudiantes con sordera puedan tener la oportunidad de interactuar positivamente con sus compañeros oyentes, hecho que beneficia a toda la comunidad escolar.

La misma consideración encontramos en Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer y Reed (2011), que resaltan cómo “individuals who lack social skills are often rejected by others and are at risk for developing mental health problems that persist during adulthood”(pp. 489-490). Por lo tanto, los investigadores realizaron un análisis de las tendencias y las pautas temporales, es decir, un estudio longitudinal de 5 años que examinó las habilidades sociales y las conductas problemáticas de los estudiantes con sordera colocados en aulas de educación general. Las preguntas específicas de la investigación fueron:

1. ¿Cómo califican los profesores de educación general las habilidades sociales de los alumnos con pérdida auditiva en sus aulas y cómo cambian estas valoraciones a lo largo del tiempo?
2. ¿Cómo califican los alumnos con pérdida auditiva en aulas de educación general sus propias habilidades sociales y cómo cambian estas valoraciones a lo largo del tiempo?
3. ¿Existen diferencias en las valoraciones de las habilidades sociales por parte de los profesores y de los alumnos?
4. ¿Qué factores influyen en las habilidades sociales?

Antia *et al.* informan sobre los resultados de anteriores investigaciones que muestran cómo los predictores más consistentes de los resultados sociales fueron la participación de los alumnos en la comunicación en el aula y la participación en actividades extracurriculares. Según estos estudios, “adolescents with hearing loss who preferred to use oral communication reported more frequent social participation with

hearing peers... oral English competence contributed to feelings of security and interaction with hearing peers” (p. 491). Así que, los estudiantes con sordera que tienen competencia oral se integran en la comunidad y alcanzan un considerable bienestar psicosocial.

La literatura sobre los resultados sociales de los estudiantes con pérdida de audición indica que, aunque hay resultados positivos especialmente en el caso de los alumnos de primaria, en cuanto a los alumnos adolescentes los resultados son mixtos.

No está claro si los resultados sociales de los estudiantes se vuelven más negativos a medida que crecen o si las diferencias se deben a las distintas características de las muestras y los contextos escolares. Además, gran parte de las investigaciones anteriores a este se llevó a cabo con alumnos que pasaban sólo una pequeña parte de su jornada escolar con compañeros oyentes. En cambio, se calcula que el 52% de los alumnos con pérdida auditiva pasan más del 80% de su jornada escolar en aulas de educación general con compañeros oyentes.

El propósito de este estudio fue examinar los resultados sociales de los alumnos estadounidenses con pérdida auditiva que asisten a clases de educación general durante 2 o más horas al día. Para determinar si se producían cambios a lo largo del tiempo, se obtuvieron datos de los estudiantes anualmente durante un período de 5 años.

La herramienta utilizada fue el Social Skills Rating System (SSRS) elaborado por Gresham y Elliott (1990) y el Classroom Participation Questionnaire (CPQ) desarrollado por Garrison, Long y Stinson (1994) y por Long, Stinson y Braeges (1991), pero adaptado para los alumnos más jóvenes.

Con el primero instrumento se midieron los resultados sociales que proporciona calificaciones de la frecuencia percibida de las conductas de los alumnos en los ámbitos de las habilidades sociales y las conductas problemáticas. El SSRS cuenta con cuadernos de cuestionarios separados para los profesores, los padres y el estudiante, todos ellos basados en el nivel educativo del estudiante (es decir, preescolar, primaria o secundaria).

El cuestionario mide la percepción de los estudiantes sobre éxito en la recepción y el envío de información en el aula, y sus sentimientos sobre la participación en la comunicación en el aula. Los ítems del cuestionario fueron leídos o signados a los estudiantes según necesario. En el CPQ los alumnos también calificaron su modo de comunicación expresivo y receptivo preferido con sus compañeros oyentes y con los profesores de educación general.

En este estudio los profesores calificaron a los alumnos en función de las

habilidades sociales y los problemas de conducta observados en el entorno escolar.

Los alumnos completaron una autocalificación de sus propias habilidades sociales; los profesores informaron del tipo de amplificación utilizados por los alumnos y la consistencia de la amplificación usada en la escuela; indicaron las actividades en que participaban los padres o tutores y también proporcionaron información sobre la frecuencia de la comunicación entre el profesor y los padres, el número de horas de cada alumno en el aula de educación general, y si el alumno participaba en actividades extracurriculares en la escuela y/o en la comunidad.

Los 191 estudiantes participantes:

- Tenían una pérdida auditiva bilateral o unilateral identificada;
- No tenían discapacidades cognitivas graves adicionales;
- Recibían servicios directos o consultivos de profesores de alumnos con discapacidad auditiva, o tenían un programa educativo individualizado;
- Asistían a clases de educación general en escuelas públicas durante dos o más horas al día;
- Estaban en los grados dos a ocho al inicio del estudio.

El 72% de los estudiantes de esta muestra utilizaban la lengua oral para comunicarse, el 17 % lengua oral y lenguaje de signos, el 8 % sólo el lenguaje de signos. El 60 % no utilizó el intérprete; la lengua materna principal del 73% de los alumnos era el inglés, la del 13% era el español, sólo el 3% utilizaba el lenguaje de signos con sus familias.

El hallazgo más importante de este estudio, para esta muestra de alumnos, es que:

the mean social skill ratings given by teachers, and the self-ratings of students themselves, are similar to those reported for the normative sample. Clearly, these students did not appear to have social skill difficulties greater than one might find in the general population. In addition, our data show that these positive social outcomes remained stable over 5 years. (p. 500)

El estudio, en el que participó un alto porcentaje de alumnos usuarios de la lengua oral, lo que minimizaba las dificultades de comunicación entre ellos y sus compañeros oyentes, demostró que la participación en la comunicación en el aula es un predictor consistente de los resultados sociales. Una participación adecuada en el aula influencia de forma positiva en las actitudes de los compañeros y los profesores hacia el alumno y

afecta positivamente a las relaciones dentro y fuera del aula. La participación en el aula se ve influida por las habilidades comunicativas de los alumnos y el entorno. Los aspectos físicos del aula, especialmente el ruido en el aula, pueden reducirse cambiando la configuración física del aula y las modificaciones para reducir el ruido:

Classroom communication participation was a consistent predictor of social outcomes. Appropriate classroom participation can influence the attitudes of peers and teachers towards the student, and positively affect relationships inside and outside the classroom. Participation in school and community activities was another consistent predictor of social outcomes. Although professionals have suggested that participation in extracurricular activities can contribute to the social wellbeing of students who are DHH... this study is the first to provide empirical support. (p. 501)

Los investigadores concluyen que:

Children with hearing loss are increasingly likely to attend general education classrooms for several reasons including early identification, early intervention, and better access to auditory information. These factors are likely to result in better language and communication outcomes, which, in turn, will result in local, rather than special school placements. (p. 502)

Un indicador del éxito del aprendizaje en las clases inclusivas es la participación activa de todos los alumnos de la clase (Antia, Sabers y Stinson, 2007; Antia, Jones, Reed y Kreimeyer, 2009). La mayoría de los estudiantes con discapacidad auditiva no tienen barreras intelectuales, pero las barreras comunicativas dificultarán su aprendizaje en las clases inclusivas. La participación de los alumnos a las actividades en clase depende de las habilidades de comunicación y del ambiente de la clase (Kawabe, Yamamoto, Aoyagi y Watanabe, 2014).

Musayaroh y Aprilia (2018) realizaron una investigación descriptiva que se llevó a cabo en una escuela secundaria en la ciudad de Bandung, en Indonesia. La selección de la escuela se debe a que la escuela ha mantenido la educación inclusiva durante más de diez años acogiendo alumnos con necesidades especiales, incluso alumnos con deficiencias auditivas.

Se eligieron tres alumnos con sordera mediante la técnica de muestreo intencionado. Los criterios de los estudiantes con deficiencias auditivas fueron:

- 1) Estudiantes con discapacidades auditivas sin discapacidades adicionales;
- 2) Alumnos con discapacidad auditiva que estudian en clases inclusivas en su totalidad;
- 3) Alumnos con discapacidad auditiva con edad comprendida entre 12 y 15 años.

Al observar lo que ocurría en el aula, los autores han señalado que:

The three subjects of students with hearing impairment show the same thing that they tend to be passive by just sitting still folded hands on the table while watching the teacher. However, they still find it difficult to understand what the teacher is saying. (p. 16)

La información proporcionada por el maestro, su forma de enseñar, no tuvo en cuenta la presencia de estudiantes con necesidades especiales. Además, la ausencia de profesores de apoyo no facilitó la comprensión y adquisición de los contenidos escolares. Toda la información necesaria solía ser proporcionada y explicada por compañeros tutores a quien los estudiantes con discapacidad auditiva preferían pedir ayuda, antes que a sus profesores:

Students with hearing impairment need information to attend group discussions and need to know when to participate so to support their participation in group discussions need to: 1) fill in “gaps” when students with hearing impairment have no specific information on the topic being discussed, 2) adapt to certain situational requirements, and 3) assist members of the education team with planning activities where students with hearing impairment can participate. (p. 17)

Los resultados mostraron que la comunicación entre los estudiantes con discapacidad auditiva y el profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje era unidireccional, que los niños eran simples “contenedores”, receptores de información del profesor que no recibían retroalimentación. En cambio, responder a las preguntas, preguntar y expresar opiniones permite que haya una comunicación mutua entre los profesores y los estudiantes, también entre los estudiantes y los alumnos: esto permite a los niños crecer no sólo culturalmente, sino también madurar como hombres y como mujeres.

El estudio descriptivo concluye que la forma en que los profesores enseñan en el aula afecta a la capacidad de los estudiantes de recibir información sobre el material presentado. Por lo tanto sugiere que el papel de los profesores es convertirse en fuente de información para los alumnos con discapacidad auditiva en todas las actividades de aprendizaje. Esto es diferente de los alumnos oyentes. Finalmente se destaca la importancia de la ayuda de los compañeros tutores para superar las dificultades durante el proceso de aprendizaje, cuya disponibilidad contribuye a que los alumnos con discapacidad auditiva intenten resolver los problemas de aprendizaje de forma independiente.

Siguiendo con el tema de la participación escolar de los estudiantes con pérdida

de audición, el estudio noruego de Rekkedal (2016) exploró las opiniones de 167 profesores mediante cuestionarios. Un objetivo fue examinar cómo ven los profesores la participación escolar de sus alumnos con sordera.

Los alumnos tenían sordera unilateral o bilateral de leve a profunda, y 18 de los alumnos utilizaban el implante coclear.

La mayoría de los alumnos recibieron sus primeros audífonos (48%) o IC (61%) a la edad de 3-5 años. Un gran grupo del 40% recibió sus primeros audífonos después de la edad escolar. Alrededor del 30% no utilizaba ningún tipo de amplificación personal.

Full accessibility to language and communication is fundamental to being able to actively participate and experience positive social development ... If the students' abilities to perceive communication is poor, their classroom participation and social participation will be negatively affected.. In particular, the ability to understand classmates is essential ...The listening environment in the classrooms is therefore of importance. (p.176)

La participación en entornos educativos está relacionada positivamente con las relaciones sociales con los compañeros y la plena accesibilidad a la lengua y la comunicación es fundamental para poder participar activamente y experimentar un desarrollo social positivo. Los alumnos con sordera grave parecían experimentar un entorno más propicio en comparación con los estudiantes con sordera leve: es posible que los profesores no sean conscientes de la necesidad de estos alumnos o esta discrepancia puede ser causada por el limitado apoyo por parte de un terapeuta auditivo ofrecido a los estudiantes con sordera leve a lo largo del tiempo.

En efecto, el estudio encontró que pocos profesores (12%) tenían apoyo mensual de un terapeuta de la audición, alrededor del 38% eran seguidos una o dos veces al año, mientras que el 50% eran seguidos más raramente o nunca. Sólo el 10% de los profesores informaron de que también utilizan algún tipo de lenguaje de signos durante las clases. La mayoría (90%) de los profesores estaban equipados con micrófonos.

Como lo demuestran otros estudios similares (Borders, Barnett y Bauer, 2010), los maestros que participaron en el proyecto informaron de que sus alumnos están socialmente incluidos y demuestran una participación escolar casi al mismo nivel que sus compañeros oyentes. Sin embargo, la participación en actividades educativas, a menudo basadas en la comunicación con múltiples participantes, es menor que la participación en actividades de socialización con compañeros, que incluye actividades lúdicas y conversaciones en grupos pequeños.

Microphone use may create an accessible learning environment and predictable communication situations, which in turn are important for students' academic skills and motivation. Microphone use can further demonstrate teachers' and classmates' attitudes towards the inclusion of students with hearing loss, which may contribute to a supportive learning environment. Teachers without knowledge about hearing impairment and the amplification system do not handle the technology, and rarely meet the students' needs. (p. 188)

Aunque el uso frecuente de micrófonos tuvo una baja correlación con la participación, parece tener una relación positiva con la comprensión de los compañeros de clase, la confianza en sí mismo y las habilidades académicas y la motivación. El estudio hace hincapié en que una escuela, para ser verdaderamente inclusiva, debe tener actitudes que estén dispuestas a hacer los ajustes necesarios, debe estar preparada para capacitar a sus profesionales para que puedan ofrecer el apoyo adecuado a los estudiantes con sordera.

Otra confirmación importante fue el rol central de los padres: los que están fuertemente involucrados se asociaron positivamente con la participación de los estudiantes en las actividades educativas. Esos padres pueden tener mayores expectativas de sus hijos y maestros y pueden ser más alentadores; como resultado, sus hijos rinden mejor en la escuela y necesitan menos apoyo educativo. Los alumnos cuyos padres están menos implicados en su educación también están en riesgo.

Mayà (2013), con una investigación etnográfica, reconstruye la historia educativa de una joven con sordera desde el momento en que comenzó su escolaridad hasta la universidad. La primera sección del estudio está dedicada al contexto educativo general de las personas con sordera, desde el momento en que se inició la política inclusiva en España, del movimiento integrador, que toma cuerpo legal a partir del Real Decreto 334 (1985). A continuación se trata el estudio de caso concreto y, finalmente, se presentan algunas conclusiones útiles para la reflexión y la corrección de las prácticas educativas dirigidas en particular a los jóvenes con sordera.

El estudio de caso informa que las barreras más difíciles de superar para el aprendizaje y la participación escolar de esta alumna se encuentran principalmente en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato y destaca la necesidad de mejorar la información y el apoyo que reciben las familias sobre las medidas legislativas que les afectan o los recursos y ayudas disponibles. También hace hincapié en que es necesario fortalecer la política de inclusión, haciendo los cambios necesarios en todas las etapas de la educación.

Todavía hay muy pocos chicos y chicas con discapacidad auditiva que consiguen

ir a la universidad con éxito, y entre ellos está la chica del estudio de caso. Para saber cómo lo hizo, qué ayuda recibió y también qué barreras encontró en el camino hacia la inclusión escolar, la investigadora analizó los siguientes aspectos: el papel de la familia, el papel de los logopedas y su estrecha colaboración.

La investigadora realizó entrevistas semiestructuradas a la protagonista, a sus padres y a los dos logopedas que los guiaron y orientaron a lo largo de los años.

“Fue el desarrollo de lengua oral, que en ese momento ya era bastante bueno, y el dominio de la lectura los que le abrieron las puertas del colegio”(p.17): en la escuela Primaria, la niña leía mejor que la mayoría de los compañeros de la clase. Consideró que la lectura desempeñaba un papel crucial porque se mejoraba y se utilizaba “como llave de acceso de las personas sordas al mundo escolar” y que “la buena comprensión lectora y el desarrollo de su lengua oral fue sin duda uno de los factores decisivos en la buena trayectoria académica” (p. 18).

La política de inclusión, la protección legislativa, el apoyo de los miembros de la familia, los educadores y los profesionales, a nivel emocional y lingüístico, la adaptación protésica y el apoyo de la logopedia, así como las cualidades personales, ayudaron al estudiante en el proceso de inclusión y le permitieron superar con éxito las diferentes fases del sistema educativo.

El asesoramiento al profesorado lo realizaba la logopeda. Solía ir al colegio cada vez que Lara tenía una profesora nueva. Daba orientaciones sobre cómo facilitar el aprendizaje y sobre todo tranquilizaba a los más angustiados... Su lenguaje oral a medida que transcurrió la primaria era cada vez más completo. Se expresaba con corrección y un vocabulario cada vez más amplio. A través de la lectura labial era capaz de seguir las clases y de entender y hablar con sus compañeros. Los resultados escolares eran buenos. Era estudiosa, le gustaba sacar buenas notas y lo conseguía. No repitió ningún curso. En el aula sólo necesitaba que sus profesores/as recordasen que debían hablarle de frente, que se cerciorasen de que había entendido las consignas y que individualizasen un poco la atención. (p. 22)

Una crítica hecha por la investigadora a las políticas inclusivas se refiere a la falta de formación de los profesores, que se quejaron, con razón, de que no habían recibido la formación adecuada para responder específicamente a los problemas de la sordera:

Experiencias como éstas, a pesar de mostrar las evidentes limitaciones del sistema educativo para responder a la diversidad, han abierto el camino a la construcción de una escuela para todos, una escuela inclusiva que corrija las limitaciones de las políticas integradoras, que ofrezca los recursos que cada persona necesita y que cambie su filosofía global, de modo que sea la propia escuela la que se adapte a las dificultades de los alumnos en lugar de que sea el sujeto con discapacidad el que luche constantemente por adaptarse a las exigencias escolares. Con sus luces y sus sombras, hacen visibles la distancia a la que está la meta inclusiva pero también nos

indican que es posible llegar a alcanzarla. También nos indican que no podemos esperar a tener las condiciones ideales para avanzar en la inclusión. Se avanza superando obstáculos y rompiendo barreras. Mejorando el sistema desde dentro. (p. 32)

Uno estudio de Bat-Chava, Martin y Imperatore (2013) quería determinar si las mejoras en la comunicación oral y las habilidades sociales de niños hasta 14 años después de la implantación continúan durante un período prolongado. Por lo tanto utilizaron entrevistas a los padres para destacar los factores que mejoran o impiden la inclusión de los niños con sus compañeros oyentes.

Los participantes fueron reclutados en 1997 (después del implante) entre la clientela de un gran centro de rehabilitación auditiva en el noreste de Estados Unidos.

En Estados Unidos, aproximadamente siete millones de niños que tienen una pérdida auditiva más de 28 mil han recibido un implante coclear que, junto con una rehabilitación adecuada, suelen acelerar el desarrollo de las habilidades del habla y de la lengua oral. Los niños seleccionados para participar tenían una pérdida auditiva profunda y tenían entre 6 y 10 años. Los datos de este artículo están relacionados con los 19 niños que tenían implantes cocleares.

El estudio indica que en ambas áreas, la comunicación oral y las relaciones con los compañeros, algunos niños que obtuvieron malos resultados incluso varios años después de la implantación siguieron mejorando en el seguimiento. Además, la mayoría de los niños que ya tenían un buen rendimiento en ambas áreas después del implante mantuvieron sus altos niveles de rendimiento.

Los autores descubrieron que:

factors affecting children's peer relationships above and beyond their oral communication ability were largely associated with the degree of integration into the children's predominantly hearing environments. The importance of this factor was highlighted by parents' reports of the children's progress that often centred on acceptance by hearing peers, on the one hand, and the self-esteem and confidence their deaf children displayed on the other. During adolescence, a successful negotiation of identity in the context of one's social environment is paramount to healthy self-development. (p. 878)

Estos resultados sugieren que los jóvenes con sordera:

need to be supported early in their development to construct healthy levels of self-esteem to face the demands of adolescence in the hearing culture. Mainstream schools can provide support by actively promoting deaf students' equal 'membership' in the hearing community. By structuring classrooms so that all teachers and students have the knowledge, skills, and opportunities to adequately interact with each other, schools should go beyond placement and access considerations to ensure true inclusion of deaf students. (p. 879)

5.5. Resultados

En este apartado se sintetizan los resultados a los que se ha llegado tras la revisión de los estudios científicos más recientes sobre la inclusión escolar de alumnado con sordera.

En los veinticinco artículos seleccionados predomina la encuesta, mediante cuestionarios y/o entrevistas (n=11) y el análisis documental. En cuanto a la muestra, participan mayoritariamente el profesorado, los estudiantes y las familias.

En general, los artículos plantean hipótesis y aportan sugerencias interesantes para desarrollar programas para mejorar la inclusión escolar de los alumnos con sordera, también a través proyectos (n=2).

Los artículos teóricos están formados por artículos de revisión sistemática (n=5); los demás artículos son de tipo estudio de caso (n=3), estudio de campo (n=1), de tipo longitudinal (n=1), descriptivo (n=2) y comparativo (n=1).

Los resultados más interesantes obtenidos indican que una inclusión fructífera de los estudiantes con sordera puede lograrse con éxito mediante el dominio de la lengua oral.

Estos estudiantes suelen lograr rendimiento académico medio o superior a la media (Rich *et al.*, 2013) y, a pesar de las dificultades relacionadas con los términos abstractos y a la inteligibilidad del habla, los alumnos han obtenido un buen rendimiento comunicativo a través de la oralidad (Melo *et al.*, 2015).

Sin embargo, para lograr este éxito, es necesario el dominio de la fonología para el desarrollo de las habilidades de decodificación, para la comprensión lectora y para mejorar el desarrollo morfosintáctico. Esto se consigue, no sólo a través el IC, en la medida en que restablece la audición funcional (Domínguez, Carrillo, Pérez, y Alegría, 2014), o mediante la Palabra Complementa, ayuda a la lectura labial que desarrolla una fonología visual completa y sin ambigüedad (Alegría y Domínguez, 2009), sino también con una inmersión en la lectura que implique al alumno y a toda la clase.

De hecho, Conti y Cappellini (2016) proponen intervenciones de Logogenia® y un enfoque que permite obtener aquellas informaciones sintácticas que, en su mayoría, son invisibles y se transmiten a través de elementos mínimos que no pueden ser discriminados a través de la lectura labial ni con el canal auditivo: “l’assenza di autonomia nella comprensione dell’italiano scritto è fondamentalemente dovuta ad una carenza del

modulo morfosintattico che di fatto non si insegna; i bambini udenti lo riconoscono semplicemente entrando in contatto con la lingua”(p. 141). Y de hecho:

Uno de los grandes objetivos de toda escuela es conseguir que los alumnos sean competentes en los medios instrumentales de la cultura, entre los que indudablemente se encuentran la lectura y la escritura. Estas herramientas lingüísticas no sólo son la llave que abre las puertas de aquella, sino también de la participación activa en la sociedad, aspectos que en el caso de los alumnos sordos se convierte en un elemento aún más relevante al ser la lengua escrita, en la mayoría de las ocasiones, el principal vehículo de información y contacto social (Internet, sms, subtítulos, fax...).(Domínguez *et al.* 2014, p. 66)

La investigación de Paul y Alqraini (2019) ha demostrado que el dominio de la lengua oral es el mejor facilitador de la lengua escrita, escritura que no es sólo un producto, sino también un proceso y una práctica social; el dominio de la lengua oral está fuertemente relacionado con el desarrollo del lenguaje académico que está influenciado por la alfabetización cultural, la familiaridad con las alusiones y los contenidos informales que crean y constituyen la cultura de la sociedad.

Las habilidades de procesamiento fonológico se refieren a los conceptos de sensibilidad, memoria y denominación. La capacidad de detectar y manipular los fonemas (sonidos) de una lengua (por ejemplo, mezclar y segmentar) implica la sensibilidad fonológica. La retención de información auditiva en la memoria a corto plazo (por ejemplo, la repetición de palabras sin sentido, palabras u oraciones) es una capacidad muy relacionada con la comprensión adecuada de las frases (es decir, las estructuras sintácticas). La memoria fonológica, junto con la denominación automática rápida, ha sido con la capacidad de recuperar rápidamente una cantidad suficiente de información fonológica asociada con letras y palabras para el desarrollo de habilidades de decodificación y codificación automáticas y fluidas. El conocimiento alfabético, el conocimiento del nombre de las letras, el sonido de las letras y la escritura de las letras también está relacionado con las habilidades de alfabetización. Y los alumnos con sordera pueden y deben beneficiarse de la conciencia fonológica (Alasim, 2019; Alasim y Paul, 2018; Paul y Alqraini, 2019; Paul, Wang y Williams, 2013; Wang, Trezek, Luckner y Paul, 2008).

Según Hadjidakou *et al.* (2008) las habilidades de comunicación de estos estudiantes que se comunican sólo oralmente están positivamente relacionadas con su escuela y, por lo tanto, con la inclusión social.

Geers *et al.* (2017), en un artículo reciente que causó tanta controversia, demostraron que los niños sin exposición al lenguaje de signos produjeron un habla más

inteligible (media = 70%) que los expuestos al lenguaje de signos (media = 51%) y Hendry, Ige y McGrath (2020) evidencian claramente de la ausencia de autonomía e independencia de los estudiantes con discapacidad auditiva que utilizan el lenguaje de signos, que siempre necesitan un intérprete para relacionarse con la sociedad, tanto en la escuela como fuera de ella.

La identificación temprana de las sorderas puede permitir que se inicien buenas prácticas y desarrollar intervenciones tecnológicas más eficaces, lo que favorece una mejor comunicación oral (Batten *et al.*, 2013) y ya está claro que la mayoría de los niños con pérdida de audición tenían resultados comparables a los de los niños oyentes (Constantinescu-Sharpe *et al.*, 2017; Hadjikakou *et al.*, 2008).

Antia *et al.* (2011) han comprobado que los alumnos con sordera que utilizan la comunicación oral, tienen una participación social más frecuente con compañeros oyentes y tienen la competencia lingüística necesaria para garantizarles seguridad e interacción con todos los compañeros.

Entre los estudios más recientes están los relativos a los beneficios de los implantes cocleares en términos de inclusión escolar. El estudio de Bat-Chava *et al.* (2013) ha demostrado que los niños con IC tienen mejoras a largo plazo en las habilidades del habla y la lengua oral y este hecho mejora las relaciones con los compañeros oyentes.

Hay cada vez más pruebas de que los niños con sordera tienen la capacidad de llegar a ser bilingües, y por bilingüismo sólo consideramos el de las lenguas orales. Varios estudios de casos han documentado que los niños con implantes cocleares han podido obtener dos idiomas con éxito (Guiberson, 2014).

A pesar de los avances en la investigación sobre los niños con sordera que son bilingües, persiste una brecha en la investigación basada en esta población.

La mayoría de los estudios realizados hasta la fecha sólo describen el dominio de la primera lengua. Si los niños con sordera son bilingües, es decir, están expuestos a dos lenguas orales, obtienen mejores resultados en la L1 que sus compañeros monolingües. Así que, según Guiberson (2014), esto debería animar a los padres a optar por que sus hijos estudien más lenguas orales, sin miedo a causar confusión lingüística.

Los resultados de estas investigaciones y la eficacia de las propuestas científicas han sido ampliamente comprobados por la experiencia y también han sido modelos para la propuesta personal de intervención educativo-didáctica basada en el modelo oralista.

Por supuesto, como ocurre con tantos estudiantes oyentes, no faltan las dificultades en el proceso de aprendizaje que, en el caso de los alumnos con sordera, hay

que superar mediante iniciativas que facilitan el acceso al contenido de las disciplinas y el apoyo a la comunicación oral, por ejemplo a través de sistema de subtulado o transcripción automática simultánea o contenidos educativos digitales inclusivos (Iglesias *et al.*, 2010).

Los resultados han mostrado, además, que numerosos obstáculos para los alumnos con sordera pueden y deben ser superados con la ayuda de profesores formados en temas relacionados con la sordera que puedan así poner en práctica técnicas y métodos de enseñanza adecuados para este grupo de alumnos.

Como también afirman Holmström y Schönström (2017), la oportunidad de participación activa de los alumnos con discapacidad auditiva en las clases inclusivas depende de los esfuerzos de cada profesor que imparte la clase.

La mayor parte de la investigación científica se ha centrado en la necesidad de formación del personal docente y de quienes participan en la educación de los niños con sordera, porque falta de conciencia sobre las necesidades de los estudiantes con sordera (Hendry *et al.*, 2020); subsisten por un lado la falta de comprensión de esta discapacidad y por otro la aplicación de adaptaciones metodológicas aislada y, por tanto, no siempre son suficientemente eficaces (Mallmann *et al.*, 2014): así que se corre el riesgo de perjudicar los efectos positivos de la inclusión.

Es tarea de los profesores descubrir y potenciar los puntos fuertes de los alumnos (Borders *et al.*, 2016). Mejorar el apoyo a los profesionales que se ocupan de los alumnos con pérdida auditiva permite realizar una verdadera integración académica y social: el uso de estrategias de reparación, que deben utilizarse con cuidado, hace posible aumenten el acceso del alumno a la información y la comunicación. Los docentes no deben limitar el uso significativo de la lengua y el vocabulario avanzados, porque la simplificación puede afectar negativamente al crecimiento del alumno (Berndsen y Luckner, 2012).

Al seguir el proceso de aprendizaje, los alumnos con discapacidad auditiva dependen en gran medida de lo que diga el profesor. La capacidad de los alumnos en responder a preguntas y la capacidad de preguntar, para que la comunicación en el proceso de aprendizaje se desarrolle en ambas direcciones, depende de la comunicación mutua entre los profesores y los alumnos e incluso camina en muchas direcciones, lo que no sólo ocurren entre alumnos y profesores, sino también entre alumnos y alumnos.

La participación de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje puede verse en los comportamientos que realizan durante su participación en discusiones de grupo, respondiendo a las preguntas del profesor y proporcionando feedback. La forma en que

los profesores enseñan en el aula afecta a la comprensión de los alumnos a la hora de recibir información sobre el material presentado por el profesor.

Musayaroh y Aprilia (2018) dicen que no se puede subestimar la importancia de los profesores de la escuela ordinaria en el proceso de inclusión, ya que el éxito de los alumnos con discapacidad auditiva depende de su actitud y su voluntad de adaptarse y atender a las necesidades de los alumnos.

Hadjikakou *et al.*, (2008) descubrieron que las habilidades de comunicación de los estudiantes con sordera que se comunican sólo oralmente están relacionadas positivamente con su comprensión de las lecciones de clase, su participación en el aula y con el logro del nivel académico general de su clase porque la inclusión es facilitada por recursos como las sesiones de preclases, de tutoría previa y la necesario e imprescindible formación de los profesores.

Según Alasim (2019) y Alasim y Paul (2018) los alumnos con sordera que recibieron su educación de profesores altamente cualificados, que utilizan ayudas como el bucle magnético, audífonos digitales o implantes cocleares, a menudo muestran un mejor rendimiento académico y una mejor interacción social, siempre que los profesores tengan también conocimientos suficientes de informática en aulas equipadas con las tecnologías y materiales educativos adecuados (Berndsen y Luckner, 2012): el uso en aula de la tecnología hace que la formación sea más útil y desarrolla competencias lingüísticas y matemáticas (Baglama *et al.*, 2018).

Mayàn (2013) y Takala y Sume (2017), al analizar los obstáculos a la inclusión, encontraron que es carente la formación de los profesores, que a menudo no son conscientes de los desafíos que experimentaban muchos estudiantes con sordera y de las necesidades que reclaman ser analizadas, comprendidas y satisfechas (Rekkedal, 2016; Salter *et al.*, 2017).

Los autores coinciden en el papel fundamental de la familia en el desarrollo cognitivo, cultural y social de los niños, y en que la colaboración entre padres y escuela es esencial para el éxito escolar (Alasim y Paul, 2018; Antia *et al.*, 2011). La competencia lingüística y la variedad de vocabulario de los niños con pérdida auditiva implantados y educados según el oralismo evidencia que su desarrollo de la lengua oral es adecuado para su edad, especialmente en los niños con familias que han apoyado y potenciado el enriquecimiento del léxico (Constantinescu-Sharpe *et al.*, 2017).

Los padres son responsables de elegir el sistema de comunicación que utilizarán sus hijos, pero es necesario asegurarse de que conocen las aportaciones de la ciencia y la

tecnología para que puedan elegir con conocimiento de causa; tenemos que apoyarlos en sus elecciones y en las primeras etapas de las acciones a tomar (Mayà, 2013). El papel fundamental de la familia y la necesaria colaboración entre los padres y los profesionales implicados en la educación de los niños con sordera es destacado por Allman *et al.* (2019), quienes también consideran relevante crear un entorno físico en las escuelas sin barreras ni ruidos molestos de fondo, utilizando además facilitadores de aprendizaje, tanto auditivos como visuales.

Las innovaciones tecnológicas que pueden utilizarse en la escuela, si se explotan adecuadamente, pueden ofrecer una valiosa ayuda a las actividades escolares de estos alumnos (Alasim y Paul, 2018; Baglama *et al.*, 2018; Batten *et al.*, 2013; Iglesias *et al.*, 2010).

5.6. Discusión y conclusiones

En este apartado se sintetizan las conclusiones finales a las que se ha llegado en la tapa de revisión de los estudios científicos y se dedica un espacio a la reflexión sobre las sugerencias para futuras investigaciones.

Se revisaron más de cien estudios sobre conocimientos léxicos, habilidades lingüísticas y de comunicación, estrategias de lectura, habilidades fonológicas y metafonológicas (Barril, 2017; Domínguez, Pérez y Alegría, 2012), sobre los beneficios de las nuevas tecnologías en el aprendizaje y la socialización (Archbold y Mayer, 2012; Forli, Arslan, Bellelli, Burdo, Mancini, Martini, Miccoli, Quaranta y Berrettini, 2011; Rich, Levinger, Werner, Adelman y Being, 2013), sobre los efectos positivos del oralismo y la inclusión (Bat-Chava, Martin y Imperatore, 2013; Constantinescu, Phillips, Davis, Dornan y Hogan, 2017; Mayer y Trezek, 2017), sobre el progreso que los estudiantes con sordera hacen en las escuelas ordinarias (Antia, Jones, Reed y Kreimeyer, 2009; Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer y Reed, 2011), las su dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mallmann, De Conto, Bagarollo y França, 2014).

Muchas investigaciones se han centrado en factores como la participación de los estudiantes, las amistades y las habilidades sociales de los estudiantes con sordera (Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer y Reed, 2011; Antia *et al.*, 2007; las actitudes de los estudiantes y profesores sobre la sordera (Byrnes, 2011; Hadjikakou, Petridou y

Stylianou, 2008); las percepciones de los maestros y necesidades del alumnado con discapacidad auditiva (Eriks-Brophy y Whittingham, 2013).

La mayor parte de las investigaciones sobre la inclusión escolar y el aprendizaje de los alumnos con sordera han adoptado un enfoque empírico y han considerado el desarrollo de las aptitudes lingüísticas, el uso de diferentes modos de comunicación y la forma en que éstos influyen en los procesos cognitivos, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de aptitudes en general en los niños con sordera.

Los estudios más recientes tratan del IC, unilateral o bilateral y han demostrado que los niños implantados expuestos a dos idiomas o incluso tres tienen resultados lingüísticos favorables (Francis y Wai Lam Ho, 2003; McConkey Robbins, Green y Waltzman, 2004; Mueller, Chiong, Martinez y Santos, 2004; Thomas, El-Kashlan y Zwolan, 2008; Waltzman, McConke, Robbins, Green y Cohen, 2003; Yim, 2011).

Varios estudios sobre este grupo de niños implantados se han basado en informes y cuestionarios proporcionados por padres, profesores o terapeutas (Punch y Hyde, 2011a, 2011b). Algunos examinan principalmente la relación entre el uso de implantes y los mecanismos que intervienen en la adquisición de la lectura, sobre todo de quienes recibieron el implante a una edad temprana, y, por otra parte, los mecanismos que subyacen al aprendizaje de la lectura y las bases lingüísticas implicadas, es decir, el conocimiento de la sintaxis y el vocabulario (González Santamaría, Domínguez Gutiérrez, 2018). Otros analizan el papel de los IC sobre las capacidades de procesamiento fonológico de los escolares con sordera y su relación con el nivel de lectura, las estrategias de comprensión de textos empleadas por estos estudiantes (Domínguez, Pérez y Alegría, 2012).

En los estudios relativos a los niños con sordera y comunicación en las escuelas ordinarias se reunieron datos cualitativos mediante entrevistas con los padres, los maestros y los niños y se determinó que la IC contribuía a mejorar la comunicación oral de los niños en entornos inclusivos. Los investigadores experimentaron que incluso los niños con IC y habilidades lingüísticas apropiadas para su edad encontraron más fácil comunicarse con sus compañeros oyentes en situaciones individuales, en lugar de en conversaciones grupales (Punch, Hyde, 2011a, 2011b).

Por otra parte, Sandgren, Ibertsson, Andersson, Hansson y Sahlen (2011), al estudiar a 13 estudiantes con sordera y 13 estudiantes oyentes, de 11 a 19 años, verificaron que no se encontraban diferencias en la distribución de las solicitudes de aclaración en contextos de conversación entre niños con sordera y niños oyentes. Los resultados de este

estudio mostraron, por tanto, que los estudiantes con sordera en la escuela secundaria tenían habilidades de conversación similares en comparación con sus homólogos oyentes.

La revisión observó que la inclusión educativa ha sido valorada positivamente por aquellos participantes que han experimentado una escolarización integradora mediante el oralismo.

La inclusión no puede lograrse con éxito sin considerar las habilidades lingüísticas (Batten, Oakes y Alexander, 2013). En esencia, mejorar la lengua y la alfabetización de los alumnos con sordera no sólo es importante para mejorar su comunicación con los profesores y los compañeros, sino que también proporciona al alumnado la capacidad de acceder al currículo de educación general y participar eficazmente en los programas de evaluación.

Muchos artículos revisados sugirieron que, para que los alumnos con sordera tengan éxito, son necesarios la participación de la familia, la autodeterminación, actividades extracurriculares, amistades, habilidades sociales, habilidades de autodefensa, colaboración con los proveedores de servicios de identificación temprana, altas expectativas y preenseñanza/enseñanza/postenseñanza contenido y el vocabulario que se aprende en las aulas (Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer y Reed, 2011; Antia, Kreimeyer y Eldredge, 1994; Batten, Oakes y Alexander, 2013; Hung y Paul, 2006; Musselman y Mootilal, 1997).

La instrucción de alta calidad es necesaria para mejorar el aprendizaje de los alumnos en cuanto a la comprensión de cómo, qué y por qué aprenden.

Power (2002) indicó que los profesores deben comprender la práctica de la inclusión para poder utilizar estrategias de instrucción eficaces. Esto implica que los profesores deben entender los métodos para comunicarse e interactuar con los alumnos, con o sin sordera.

Las investigaciones sobre la competencia y las actitudes de los profesores (Afzali-Nomani, 1995; Eriks-Brophy y Whittingham, 2013) indicaron que la mayoría de los profesores de educación general tenían un buen dominio de los contenidos basados en el conocimiento, pero carecían de conocimientos suficientes sobre las necesidades de los alumnos con discapacidad y de las prácticas de educación inclusiva. Diversas investigaciones (Charema, 2010; Holmström y Schönström, 2017; Smith, 2012) destacan la importancia de los profesores en el proceso de inclusión, porque el éxito de los estudiantes con sordera también depende de la actitud y la voluntad de los profesores para acoger y atender sus necesidades, independientemente de la presencia o ausencia de

figuras de apoyo.

De hecho, con demasiada frecuencia existen prejuicios sobre las capacidades cognitivas de los niños con sordera y se utilizan estrategias estándar como la simplificación de los textos, el resumen de las páginas de los libros escolares o la creación de mapas que a veces resultan perjudiciales. Simplificar puede conllevar el riesgo de trivializar o falsear contenidos complejos. Por eso, como repetía don Milani, es necesario defender con ahínco el derecho a la palabra que permita la comprensión de la lengua de todos y de todos los sectores, que permita realmente la participación de todos los ciudadanos. Es deber constitucional de la escuela proporcionar a todos los alumnos, oyentes y con sordera, esta herramienta para garantizar el acceso a todos los textos y la comprensión del mundo. La fonología, una parte esencial de la educación, es imprescindible para mejorar el conocimiento del vocabulario y de la lengua oral (Schirmer y Schaffer, 2010). Y la conciencia fonética se ha identificado como relevante para la comprensión independiente de cualquier texto escrito (Alasim, 2019; Domínguez, Pérez y Alegría, 2012).

Los estudios demuestran que la inclusión de los alumnos con discapacidad auditiva ha tenido bastante éxito, según los profesores que dicen que los elementos inclusivos están empezando a arraigar en escuelas, pero la formación de una escuela inclusiva para los alumnos con discapacidad auditiva requiere acciones más sistemáticas, así como una mayor responsabilidad compartida de las adaptaciones y los servicios de apoyo para todo el personal de la escuela (Powell, Hyde y Punch, 2014; Takala y Sume, 2017).

Los estudiantes con sordera pueden tener éxito académico y social en las aulas de educación general con compañeros oyentes (Alasim y Paul, 2018; Afzali-Nomani, 1995; Angelides y Aravi, 2006; Holt, 1994; Kluwin, 1993; Marschark, Shaver, Nagle y Newman, 2015; Powers, 2003); pueden acceder al plan de estudios de la educación general cuando reciben apoyos y servicios educativos apropiados por parte del personal de las escuelas, en particular de los profesores (Antia, Jones, Reed y Kreimeyer, 2009; Powers, 2003).

No parece ser necesario desarrollar planes de estudio especiales para los estudiantes, pero el enfoque debe centrarse en aumentar el ritmo de conocimiento de los alumnos. Otros estudios señalaron la importancia de proporcionar servicios de apoyo a los alumnos con sordera en las aulas para ayudarles a acceder al currículo de educación general (Afzali-Nomani, 1995; Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer y Reed, 2011). Los

profesores deben tener la suficiente formación en el uso de la tecnología y las aulas de educación general deben estar equipadas con las tecnologías y materiales educativos adecuados para facilitar el rol de los profesores (Berndsen y Luckner, 2012).

Un estudio de De Raeve (2010) se centró en las habilidades de los profesores y del personal, como la flexibilidad, la orientación y la actualización tecnológica, y el desarrollo profesional continuo para cubrir las necesidades de aprendizaje y emocionales de los niños con sordera, proporcionando un entorno adecuado a sus necesidades psicosociales. Como explicó el autor, el reto futuro próximo es ser capaz de atender las necesidades de cada niño y prestar servicios en función de sus capacidades, expectativas y actitudes.

La sordera es una discapacidad de baja incidencia y, como resultado, muchos profesionales de la educación a menudo nunca han trabajado con un niño con una discapacidad auditiva y, por lo tanto, tendrán una experiencia limitada de la sordera y de los dispositivos que la soportan. Las necesidades lingüísticas y comunicativas especiales de los alumnos con sordera plantean desafíos particulares, y las interacciones verbales, que no siempre están garantizadas en el aula, son cruciales (Xie, Potměšil y Peters, 2014).

Ahora está claro que las nuevas tecnologías, al proporcionar pleno acceso a la lengua oral, han permitido y están permitiendo que muchas personas con problemas de audición desarrollen la lengua hasta tal punto que un oyente puede no darse cuenta inmediatamente de que tiene ante sí a una persona con sordera (Wheeler, Gregory y Archbold, 2004). Sin embargo, esto puede llevar a subestimar las dificultades y necesidades de comunicarse eficazmente en un entorno escolar, de hecho ninguna tecnología tiene la capacidad de reemplazar perfectamente la audición: mientras que algunos estudiantes con sordera, con apoyo tecnológico interactúan eficazmente en debates en entornos acústicamente favorables (Nicholas y Geers, 2013), esto puede no realizarse en condiciones acústicas menos adecuadas. “Without a clear understanding of the impact of deafness on learning, it is unlikely that a teacher, or teaching assistant, would be able to accurately ascertain the ability of a deaf student” (Salter *et al.*, 2017, p. 47), y es posible que se llegue a expectativas de los niños con sordera que no estén en consonancia con las de los estudiantes oyentes (Antia, Jones, Reed y Kreimeyer, 2009; Sorhagen, 2013; Timmermans, de Boer y van der Werf, 2016).

The aim of classroom interaction is to impart knowledge and to facilitate students' structured learning of predetermined curricula, the success of which is ascertained by exam performance. Classrooms, however, are complex places in which a myriad of nuanced and

interlinked influences impact on interactions; influences present in the classroom and external to it, both in place and time. (Salter *et al.*, 2017, p. 40)

Algunos estudiosos, destacando los beneficios que aporta la inclusión escolar, afirman que el aprendizaje de los estudiantes con sordera sigue las mismas etapas que las de sus compañeros oyentes, aunque la adquisición de conocimientos de algunos estudiantes con sordera puede ser más lenta que la de sus compañeros sin problemas de audición (Johnson y Johnson, 2012; Paul *et al.*, 2013). Sin embargo, la educación inclusiva puede proporcionar a estos estudiantes un rico plan de estudios que les permita desarrollar las habilidades necesarias para lograr el éxito académico y social (Antia *et al.*, 2009).

Algunos investigadores han señalado que no existe un grupo homogéneo de personas con discapacidad auditiva, pero que hay muchas sorderas y que éstas dependen no sólo del grado de pérdida de audición, sino también de factores asociados como el contexto familiar y escolar, la identificación e intervención temprana o el uso de prótesis o IC (Antia *et al.*, 2009; Gitti, 2018; Marschark *et al.*, 2015; Richardson, Marschark, Sarchet y Sapere, 2010; Wang y Engler, 2011).

Obviamente, la diversidad entre los niños también influye en su escolarización, en los resultados que obtienen en la escuela, en su comunicación e interacción con los maestros y sus compañeros de clase (Marschark *et al.*, 2015; Xie *et al.*, 2014).

El contexto escolar y la oferta educativa marcan la diferencia en el éxito académico y social de los niños con sordera, ya que los estudiantes que han sido enseñados por profesores altamente cualificados y en entornos de aprendizaje motivados y motivadores han mejorado las habilidades lingüísticas, logrando mejores logros académicos y una mejor interacción social:

DHH students who attended only regular schools (including those in self-contained classrooms within regular schools) performed better across all achievement measures than DHH students who attended only special schools or a mix of regular and special schools, even after other factors were controlled. (Marschark *et al.*, 2015, p. 364)

Además, una mejor comprensión de los factores que contribuyen al éxito académico de los estudiantes con sordera en todas las áreas temáticas es importante no sólo para contribuir a la comprensión científica de las capacidades cognitivas, sociales y lingüísticas de estos estudiantes, sino para diseñar materiales de instrucción, métodos e intervenciones para asegurar su éxito en la escuela.

Further research on the language of instruction, the extent to which DHH students interact with hearing peers, the accommodations and supports provided, and the training and support given to teachers to teach DHH students is warranted to better understand how to improve DHH students' academic achievement. Together with earlier and ongoing studies on language and communication, the effects of early diagnosis and early intervention, and the influence of assistive hearing devices on child development and academic functioning, studies of this sort serve an important role in improving educational opportunities and outcomes for DHH students. (Marschark *et al.*, 2015, p. 365)

Una verdadera inclusión escolar puede ser posible si se basa en la educación según el oralismo, ya que el uso generalizado y a menudo injustificado del lenguaje de signos ha generado exclusión y segregación. El oralismo, en cambio, puede y debe aportar éxito educativo y social a los niños con sordera.

La utilización de diferentes métodos de investigación, el empleo de diferentes pruebas y el análisis de diferentes experiencias vividas por los niños en diversos contextos familiares y escolares, ha llevado a un consenso sobre los aspectos positivos de la inclusión educativa y social.

One of the main components of academic success is the ability of students with hearing impairment to communicate with teachers and peers. Communication between teachers and students or communication between students and students is the main learning tool in the classroom. Student activeness in class participation depends on communication skills and the atmosphere of the class. (Musayaroh y Aprilia, 2018, p. 15)

El éxito de la inclusión de los estudiantes con sordera depende de las habilidades de lengua y comunicación logradas. Varios estudios han demostrado que al facilitar la comunicación y el contacto entre los estudiantes se desarrollan actitudes positivas entre los estudiantes con sordera y los estudiantes oyentes (Antia *et al.*, 2011; Batten *et al.*, 2013; Johnson y Johnson, 2012).

La comunicación puede considerarse una variable indispensable en la vida de todos, que se desarrolla dentro de las relaciones y que influye continuamente en ellas.

Se encontró un alto consenso en los estudios que se centran en la importancia de la comunicación de los niños con los compañeros.

Las mejoras en la comunicación oral pueden conducir a una mayor exposición a conversaciones habladas, lo que a su vez puede ayudar a los niños a desarrollar una mejor comprensión de los puntos de vista de los demás, fomentando así el desarrollo de las habilidades, relaciones sociales y habilidades de comunicación social.

Los estudios han demostrado que la participación en el proceso de enseñanza-

aprendizaje de los estudiantes que utilizan el lenguaje de signos tiende a ser pasiva, que la comunicación entre los estudiantes con problemas de audición y el profesor es casi siempre unidireccional, y que estos estudiantes que utilizan signos actúan sólo como “receptores” de información parcial del intérprete que les transmite los mensajes del profesor (Hendry *et al.*, 2020; Paul y Alqraini, 2019). En cambio, la comunicación en el proceso de aprendizaje debe tener lugar en ambas direcciones, es necesario que haya una comunicación mutua entre profesores y estudiantes y entre estudiantes y alumnos.

Cuando se dispone de un profesional del lenguaje de signos en el aula ordinaria, el intérprete no suele ser un profesor y, por lo tanto, puede no ser capaz de interpretar las lecciones del profesor adecuadamente para el alumno, lo que vuelve a provocar una comunicación deficiente (Hyde, *et al.*, 2009)

Sólo la lengua oral permite el acceso a la información, la comunicación y el conocimiento en pie de igualdad con los compañeros oyentes y, por lo tanto, permite el acceso a una lectura comprensiva, lo que posibilita la autonomía, la independencia y la inclusión real, y a su vez lo que facilita la integración en el mundo laboral y la plena participación social.

El éxito de la inclusión de alumnos con sordera en las aulas de educación general, y por lo tanto en la sociedad de todos, se relaciona con facilitar y mejorar la lengua oral y la comunicación entre alumnos, algo fundamental para el éxito de la inclusión.

Dado que la inclusión escolar de estudiantes con sordera está creciendo rápidamente en varios países (Eriks-Brophy y Whittingham, 2013), no pocos estudiosos se han preguntado si la integración afecta positivamente al rendimiento académico y a la vida social de los estudiantes con sordera, si estos estudiantes pueden acceder sin problemas al currículo de educación general, si existen barreras que impiden su inclusión real, si los profesores del currículo están cualificados para enseñar a estudiantes con sordera (Antia *et al.*, 2011), si y cómo “aprender a aprender” es realmente el medio para lograr la autonomía escolar y social.

Sin duda, “aprender a aprender”, es decir, la capacidad de seguir aprendiendo, administrando el tiempo y las informaciones, tanto individualmente como en grupo, es conocer las propias necesidades y procesos de aprendizaje, comprometerse a construir el conocimiento a partir del aprendizaje y las experiencias de vida anteriores para reutilizarlo y aplicarlo en una variedad de contextos, privados y públicos (Comisión Europea, 2004).

Y es ciertamente importante entender si la escuela ofrece este derecho a los niños

con sordera.

El número de estudiantes con sordera en las escuelas ordinarias está justificadamente destinado a aumentar debido, no sólo a la legislación que está apoyando gradualmente la inclusión en los países en desarrollo, sino también debido a la identificación temprana, los avances tecnológicos y los programas de rehabilitación satisfactorios (Antia, Jones, Reed y Kreimeyer, 2009; Wang y Engler, 2011).

La educación inclusiva ha sido uno de los cambios más importantes que se han producido en la educación de los niños con sordera en las últimas décadas (Forlin, 2010), pero algunos estudiosos temen que el simple hecho de ser incluido en las clases regulares no facilita automáticamente una interacción social significativa, incluso si los niños con sordera son educados en el oralismo y tienen implantes cocleares o audífonos, ya que pueden tener dificultades especialmente cuando se encuentran en situaciones de grupo y en ambientes ruidosos (Punch, Hyde, 2011a; 2011b).

Sin embargo, en la literatura se han destacado tres beneficios principales de la educación inclusiva para los niños con sordera, a saber:

1. La interacción social y el contacto con los niños oyentes;
2. El acceso natural a la lengua y los patrones de comportamiento típicos de los compañeros oyentes;
3. La aceptación social de los niños con sordera por parte de los compañeros oyentes (Eriks-Brophy, Durieux- Smith, Olds, Fitzpatrick, Duquette, Whittingham, 2012).

Según Cutugno (2014):

sono oramai sempre più convincenti i risultati della applicazione dei principali protocolli di riabilitazione orale, che includono una corretta protesizzazione (vuoi acustica o implantologica), un supporto multidisciplinare al paziente ed alla sua famiglia fornito dal foniatra, il logopedista, il musicoterapeuta, lo psicomotricista eccetera. Questi metodi consentono una totale integrazione del sordo ed un suo appartenere di diritto al mondo delle lingue orali così come di quelle segnate. È scientificamente dimostrato che, quanto più precocemente si diagnostica la sordità nei neonati e nei bambini e, di conseguenza, quando più precocemente si interviene con un approccio a 360° sul recupero delle capacità di sviluppo cognitivo del sordo, tanto migliori saranno le possibilità di un buon livello di recupero orale del paziente. (p.438)

La inclusión educativa de los estudiantes con sordera no puede tener éxito si los profesores, así como todos aquellos que participan en diversas capacidades con sordera, no cumplen sus funciones participando y colaborando eficazmente con todos aquellos que

giran en torno a sus estudiantes con discapacidad auditiva.

La inclusión escolar de alumnos con sordera:

is a complex issue that offers many challenges to researchers and practitioners. It needs to be emphasised that social inclusion goes along with academic inclusion and certain prerequisites need to be met in order to develop systems of inclusive education of D/HH children. (Hadjikakou *et al.*, p. 28)

La mayoría de los profesores están de acuerdo en que los estudiantes con sordera deberían tener la oportunidad de aprender junto con sus compañeros oyentes, en entornos inclusivos; sin embargo, se quejan de que no han recibido una formación profesional adecuada para garantizar que reciben una educación de calidad (Knoors y Marschark, 2014; Krywko, 2012).

Los avances en la tecnología, la legislación y los nuevos enfoques pedagógicos están cambiando significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con sordera (Krywko, 2012; Rekkedal, 2012), que cada vez más optan por asistir a las escuelas ordinarias (Antia, Kreimeyer y Reed, 2010).

Satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con sordera puede ser un desafío, porque no son un grupo homogéneo y las necesidades educativas individuales pueden variar enormemente (Knoors y Marschark, 2012).

Lo que se aprende claramente de los estudios es que la comunicación entre profesores y alumnos, o la comunicación entre alumnos y estudiantes, es la principal herramienta para el aprendizaje, la inclusión y la socialización. La participación activa de los estudiantes en el aula depende de sus habilidades para transmitir y recibir mensajes y de la atmósfera inclusiva de la escuela (Kawabe *et al.*, 2014), que debe crear un entorno estimulante que pueda ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de comprensión de la realidad.

El niño con sordera no percibe directamente su propio déficit, vive la minusvalía cuando el déficit se encuentra con contextos y personas que amplifican y subrayan las dificultades que surgen de ese déficit (Maggi, 2010).

Cuando la sordera dificulta el proceso de comunicación, aunque la mayoría de los estudiantes con discapacidad auditiva no tienen barreras intelectuales, entonces, aunque estén incluidos en las escuelas de todos, el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva se ralentiza o se detiene trágicamente. Es necesario, por tanto, cultivar y desarrollar ideas que puedan apoyar el derecho y la necesidad de la persona,

tanto como individuo y como miembro de la sociedad, de querer y poder comunicar con una lengua propia, la de todos, no un lenguaje de unos pocos, simplificado y limitando el derecho a entender y ser entendido al completo.

La mayoría de las investigaciones analizadas se refieren principalmente a niños con sordera que hablen en inglés o en español, no hay muchos estudios sobre sujetos con sordera que hablen italiano, sin embargo, la mayor parte de los trabajos son concordantes al afirmar que estos niños rara vez alcanzan una competencia lingüística similar a la de sus pares oyentes, tanto en la lengua hablada como en la escrita. Estas dificultades no dependen de las perturbaciones de sus facultades cognitivas y lingüísticas, sino de una serie de razones vinculadas a la forma en que aprenden su primer idioma, sobre todo de su exposición tardía a la lengua hablada. Aunque la interacción social fuera del aula parece ser buena, la participación escolar en las escuelas inclusivas no siempre lo es por las dificultades a seguir y comprender el material de aprendizaje proporcionado (Rekkedal, 2016).

Los alumnos que tienen problemas de comprensión y entendimiento de la lengua probablemente tendrán problemas de aprendizaje, que pueden acarrear problemas de socialización y de comportamiento global. Los alumnos con pérdida auditiva de severa a profunda, pueden tener un retraso significativo en la lectura en comparación con los alumnos oyentes. Este retraso puede ser aún más perjudicial para la adquisición de adquisición de vocabulario. La logopedia y la escolarización pueden aumentar el proceso de aprendizaje. Los niños con pérdida de audición tienen un mejor rendimiento cognitivo y lingüístico cuando son asistidos tempranamente por un fonoaudiólogo y se insertan en un entorno escolar inclusivo y estimulante que proporciona un mejor rendimiento en la escuela.

En la adolescencia se produce una importante evolución en el desarrollo cognitivo y se conquista la capacidad de abstracción y de razonamiento a través de hipótesis. Los jóvenes adolescentes que presentan una pérdida auditiva pueden tener graves consecuencias en su desarrollo. Si no se tiene una exposición adecuada a los sonidos, a las palabras y a la forma en que se organizan, difícilmente se aprenderán de forma adecuada, lo que puede acarrear dificultades fonéticas, fonológicas y sintácticas. Lo mismo se puede inferir de los aspectos semánticos y léxicos.

El uso adecuado y sistemático de los audífonos tiene un papel determinante en la adquisición de la lengua verbal-oral, en la lectura y en las habilidades académicas.

Muchas veces en la adolescencia este uso podría verse interrumpido o perjudicado si los jóvenes con sordera tienen la necesidad de ajustarse a los compañeros oyentes, si sienten la necesidad de ser aceptados por los demás y pertenecer al grupo porque la prótesis implica exponer la pérdida de audición. Afrontar esta diferencia en la adolescencia puede ser algo muy difícil para algunos adolescentes. Por ello, un profesor debe tener en cuenta este aspecto nada desdeñable y debe sensibilizar a los compañeros y a todo el entorno escolar.

Los profesores, por lo tanto, tenemos el deber moral y profesional de garantizar lo mejor para nuestros alumnos, a través de la formación, el conocimiento de las leyes y la actualización continua, como sugiere la investigación científica. Un profesor, para serlo, sólo puede ser inclusivo y, por lo tanto, debe:

- Valorar la diversidad del alumno, considerando la diferencia como un recurso y una riqueza;
- Apoyar a los alumnos cultivando altas expectativas de su éxito académico;
- Colaborar con colegas y familias;
- Hacer desarrollo profesional, porque la enseñanza es una actividad de aprendizaje y los profesores son responsables de su propia formación permanente. (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, 2012).

Nuestra revisión encontró que no hay bastantes:

- Estudios comparativos que demuestren, a gran escala, los beneficios de la educación oral, tanto en términos de desarrollo personal y social de las personas con sordera, como en términos de ahorro en la inversión económica de los distintos estados;
- Estudios que analizan con precisión las leyes sobre la inclusión de las personas con sordera, en la escuela y en la sociedad, del que se desprende que los niños con sordera no son una minoría sociolingüística, sino que son niños con una discapacidad que no debe privarles de aspirar y alcanzar objetivos escolares, y por tanto sociales, importantes;
- Investigaciones que tratan de políticas puestas en práctica para apoyar y difundir la necesidad de la educación oral.

Hemos encontrado sólo un estudio que analiza en profundidad y con detalle las leyes promulgadas por uno Estado, Italia, que pretende proteger los derechos de las personas con sordera, destacando los puntos fuertes de la educación oralista y los débiles de una educación basada en el lenguaje de signos (López-Torrijo, García-García y Ruiz Jiménez, 2019).

Muchas investigaciones se han centrado en los niños con sordera que asisten a escuelas generales que utilizan el lenguaje de los signos como modo principal de comunicación. Sin embargo:

given the large number of D/HH students in regular classes who use spoken communication, and the potential of many of these students to achieve integration in regular classes, there is a need for more research on inclusion of students who are oral. (Stinson y Antia, 1999, p. 17)

El IC se considera ahora la principal respuesta a la sordera severa y profunda en la mayoría de los países desarrollados (Hyde, Punch y Komesaroff, 2010) y una creciente literatura demuestra los efectos positivos de los implantes cocleares en el desarrollo del habla y de la lengua oral (Niparko, Tobey, Thal, Eisenberg, Wang, Quittner y Fink, 2010).

Los efectos de los IC en las habilidades de comunicación oral, sin embargo, están condicionados por varios factores. La edad temprana del implante influye positivamente en el rendimiento post-implante al permitir que la percepción auditiva se desarrolle durante períodos críticos para establecer el desarrollo auditivo (Cosetti y Waltzman, 2012; Niparko *et al.*, 2010; Yoon, 2011).

El uso más prolongado del implante está relacionado con mejores resultados en la lengua oral y los niños implantados más temprano parecen progresar más rápidamente (Niparko *et al.*, 2010). Los niños generalmente tienen mejores habilidades de habla y lengua oral después de la implantación coclear cuando están expuestos a la lengua hablada. La comunicación que hace hincapié en el habla y la audición (comunicación oral-auditiva) junto con la logopedia da como resultado mejores habilidades del habla y de la lengua oral (Cosetti y Waltzman, 2012).

El estudio realizado por Geers *et al.* (2017) ofrece uno de los apoyos más convincentes hasta la fecha en la literatura para promover el desarrollo verbal en los niños implantados alrededor de los tres años y, contrariamente a afirmaciones anteriores, demuestra que no hay ningún beneficio de utilizar el lenguaje de signos ni antes ni después de la IC.

Estos hallazgos son similares a los de un interesante estudio de Percy-Smith, Cayé-Thomasen, Gudman, Jensen y Thomsen (2008) sobre la autoestima y el bienestar social en niños con sordera de 2 a 17 años con implantes cocleares cuyos hallazgos:

have shown that children with cochlear implants have fewer problems than deaf children without implants. This is of considerable importance for the parents and the professionals, as it demonstrates that children with cochlear implants have a level of social functioning and school managing similar to normal-hearing children. This finding allows both parents and professionals to have high expectations not only to speech and language outcome, but also to matters regarding general social well-being and self-esteem. (p.119)

La inclusión no es un objetivo plenamente alcanzado si no tenemos en cuenta las posibilidades que se ofrecen hoy a los jóvenes con sordera.

Es necesario reflexionar, discutir y activar propuestas e hipótesis de trabajo que mantengan el foco en este aspecto de la inclusión para garantizar actividades educativo-didácticas, formaciones y colaboraciones para el éxito escolar de los jóvenes con sordera. Son necesarios:

- Proyectos educativos que contemplan las particularidades y especificidades de las personas con sordera;
- La formación de los profesores ordinarios y de apoyo para satisfacer las necesidades de los alumnos y de las alumnas con sordera;
- Recursos para equipar las aulas con los sistemas de amplificación y los equipos técnicos necesarios;
- La colaboración estrecha y continua entre los profesionales y la familia;
- La organización de seminarios, conferencias, actividades de formación en las que participen no sólo los especialistas en la materia, sino especialmente las escuelas, los jóvenes, los profesores y los padres;
- El continuo desarrollo de una cultura de la diversidad que implique el respeto de cada persona y de su identidad.

Por eso es necesario realizar más estudios de campo y más análisis comparativos entre países, y más colaboración entre universidades, escuelas y familias, para alcanzar el objetivo común: responder al derecho de una inclusión escolar, social y laboral real y efectiva de las personas con sordera.

Es necesario moverse con eficacia utilizando como brújula los principios del

método científico, es decir, la adhesión a las pruebas disponibles, la capacidad de distinguir entre la realidad observada y las opiniones, entre las certezas y las probabilidades, entre las expectativas y los intereses económicos. También es necesario tener el valor de cambiar de dirección y de orientación, si las pruebas demuestran que es necesario y posible.

Es importante aumentar las oportunidades de discusión, de debate científico, en contextos académicos y escolares, que son parte integrante del proceso de conocimiento; los verdaderos puntos fuertes de la ciencia no son la verdad y las certezas dictadas, sino la gestión racional de la incertidumbre, la capacidad de estimar los errores y de autocorregirse, aprendiendo de los propios fracasos y experiencias.

No es utopía. Es rigor científico, es voluntad de mirar más allá de nuestro pequeño espacio de experiencia para dirigir nuestras expectativas hacia nuevos y más amplios horizontes.

SEGUNDA PARTE

El proceso de la investigación

CAPITULO VI

Estudio comparado

Dos modelos de inclusión educativa de alumnado con sordera

6.1. Planteamiento del problema

Λόγος δυνάστης μέγας ἐστίν,
ὄς μικροτάτῳ σώματι καὶ ἀφανεστάτῳ θεϊότατα ἔργα ἀποτελεῖ⁸.
(Gorgia)

...no sólo debemos interesarnos en conocer las escuelas que consiguen mejores resultados de aprendizaje, sino también cuáles contribuyen a compensar las diferencias o condiciones de origen o agregan más valor a la realidad inicial de los alumnos. El valor agregado o las escuelas que hacen la diferencia, son aquellas que aseguran que todos sus estudiantes aprendan y progresen en el currículo, independientemente de sus condiciones personales, socioeconómicas y culturales. Es decir, que se esfuerzan por generar condiciones equiparables en calidad y oportunidades para los alumnos más vulnerables. Los estudios de valor agregado, así como de factores asociados en el campo de la investigación sobre eficacia escolar, abre una perspectiva que podría aportar información valiosa acerca de los elementos que inciden en el logro de escuelas inclusivas de calidad para todos. (Echeita y Duk, 2008, p. 6)

Y el objetivo de esta investigación es realizar una comparación entre filosofías, estrategias y métodos de enseñanza que permita identificar no sólo posibles carencias en los métodos educativos, con la única preocupación imperante de superarlos, sino sobre todo las excelencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de emularlos en beneficio de todos los alumnos con sordera.

La perspectiva comparativa tiene por objeto comparar las instituciones educativas y las experiencias que han surgido en diferentes realidades territoriales a fin de poner de relieve sus peculiaridades (Ferrer, 2002; Martínez-Usarralde, 2003). El intercambio de saberes, desde una perspectiva internacional, ayuda a difundir las oportunidades disponibles en la escuela para todos los alumnos, en particular para los alumnos con sordera, a la vez que favorece el enriquecimiento mutuo que proporciona la diversidad cultural:

...lo más valioso de los estudios comparados, a la hora de promover nuevas prácticas, está en la posibilidad de que conocer prácticas y contextos no habituales, resulte instructivo, esto es, nos sirva de estímulo para reconsiderar o “repensar” los esquemas y las prácticas que habitualmente desarrollamos en nuestro propio país o contexto escolar. Es algo muy próximo a lo que ocurre cuando uno enseña su ciudad a un visitante extranjero; te obliga a tratar de ponerte en su perspectiva, en su punto de vista, sus conocimientos y sus valores, de forma que lugares, rutinas, conceptos, hechos o valores que se dan “por supuestos” para quien conoce el lugar, deben ser reconsiderados y explicitados y, por eso mismo, se tornan también claros para el lugareño. (Echeita y Duk, 2008, p. 2)

⁸Traducción propia: La palabra es un gran soberano que, con un cuerpo minúsculo e invisible, realiza las obras más divinas.

Para nuestra investigación hemos elegido comparar la oferta educativa de dos centros escolares, uno en Valencia, España, y el otro en Catania, Italia. Ambos centros se caracterizan por sus proyectos educativos y didácticos altamente inclusivos, inspirados en las leyes y prácticas educativas de sus respectivos países.

Aunque con las obvias diferencias debidas a las diferentes culturas, los dos centros ofrecen ejemplos de buenas prácticas inclusivas y ciertamente de cada uno de ellos es posible aprender algo que puede mejorar al otro.

Así que el estudio pretende:

1. Señalar que ahora es posible y evidente educar a los estudiantes con sorderas según el método oral, junto con los compañeros oyentes en los mismos colegios, para conseguir la igualdad de oportunidades en una escuela y sociedad verdaderamente inclusiva;
2. Mostrar buenas prácticas educativas para alumnos con deficiencia auditiva;
3. Mostrar cómo, aunque una escuela tenga características inclusivas, siempre puede mejorar, con formación e información, en beneficio de todos su su alumnado, con o sin sordera.

6.2. Objetivos de la investigación

En el presente estudio el objetivo principal es conocer y analizar la realidad de la inclusión educativa de los alumnos con sordera en un centro educativo de España para comparar esa realidad escolar con una italiana altamente inclusiva: esto nos permitirá probar que hoy es posible que las personas con sordera comuniquen con éxito únicamente siguiendo la educación oralista, pero que las buenas intenciones no son suficientes, porque necesitamos información y formación específica sobre la sordera.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- 1) Analizar la relación existente entre modalidad de escolarización y éxito escolar;
- 2) Evaluar la relación entre los apoyos personales y materiales disponibles en la etapa educativa y éxito escolar y autonomía escolar y social.

6.3. Método y Procedimiento

Se propuso un proceso de investigación cualitativa que seleccionó dos centros educativos inclusivos. El estudio se llevó a cabo en dos fases:

- 1) Observación y entrevistas;
- 2) Análisis de los datos obtenidos.

Debido a la pandemia de Covid-19, no fue posible tener un acercamiento continuo y visual con quienes participaron en la investigación. Sin embargo, profesores y directivos han dado su aporte con gran interés, aunque pude dedicar poco tiempo, absorbido por las actividades docentes que en este terrible momento se han vuelto más difíciles y exigentes.

Para el análisis de los centros se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos cualitativos:

- a. Aspectos organizativos del centro:
 - Proyecto Educativo del Centro.

- b. Aspectos didácticos:
 - PEI;
 - Indicaciones específicas para el alumnado con deficiencia auditiva para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje;
 - Adaptaciones curriculares;
 - Tecnologías de ayuda a la comunicación en el aula;
 - Evaluaciones;
 - Nivel de integración del alumnado con deficiencia auditiva en el aula.

- c. Aspectos rehabilitadores:
 - Diagnóstico;
 - Metodologías utilizadas en la rehabilitación;
 - Sistemas aumentativos y/o alternativos de la comunicación.

d. Aspectos contextuales:

- Conocimiento de los profesores del centro respecto de la deficiencia auditiva;
- Coordinación entre profesores;
- Participación de otras instituciones, proyectos de apoyo a la integración de las personas con sordera.

e. Familias:

- Programas de información, apoyo, formación, motivación, participación aplicados a las familias;
- Participación de los padres en el proceso educativo y rehabilitador.

6.4. El Colegio Sagrada Familia en Valencia

a. Identificación, principios y objetivos educativos

La enseñanza inclusiva, que es una enseñanza de calidad para todos, es un estilo, una orientación educativa y didáctica diaria que tiene por objeto respetar, valorar y aprovechar las diferencias individuales presentes en todos los alumnos, prestando especial atención a las situaciones en que esas diferencias crean importantes barreras al aprendizaje y a la participación en la vida social.

Una escuela inclusiva es una comunidad en la que todos, gestores, profesores, alumnos, personal de la escuela, familias, autoridades locales y servicios, se convierten en agentes de verdaderos cambios culturales, metodológicos, didácticos y organizativos. La colaboración entre todas estas figuras se basa en su capacidad sinérgica para acoger y potenciar las diferencias individuales, así como para eliminar cualquier obstáculo físico, metodológico, curricular, social y emocional a la participación social y al aprendizaje, sin dejar a nadie atrás.

Este es el enfoque adoptado por el Colegio Sagrada Familia, un centro privado concertado que está situado en la calle Padre Barranco, en la ciudad de València.

La escuela incluye los siguientes niveles de educación: infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Ofrece todo un “compendio educativo” enfocado a diferentes

campos de aprendizaje, como la ciencia, los deportes, la música o los idiomas, con una clara vocación de desarrollo del multilingüismo.

La escuela ofrece un servicio matutino para los padres que lo necesiten, acogiendo a los alumnos desde las 7:30. Hasta el inicio de las clases a las 9:00, los niños pueden realizar diversas actividades recreativas y culturales, como la lectura en el llamado “rincón del lector”.

Por lo que respecta al alumnado, tiene un perfil heterogéneo con una evidente diversidad cultural. Es una escuela que acoge a niños y jóvenes con discapacidades, especialmente con sordera, y practica la enseñanza inclusiva que se basa en la personalización y la individualización a través de metodologías activas y participativas, constructivas y afectivas.

El centro educativo, que ofrece una educación de calidad a través de muchas actividades curriculares y extracurriculares, tiene un marcado carácter social y cristiano. Su misión es lograr el desarrollo armónico de los alumno intelectualmente, religiosamente y físicamente.

La escuela se compromete a:

1. Educar en un ambiente sereno y acogedor;
2. Desarrollar la multiplicidad de inteligencias;
3. Desarrollar el conocimiento y las competencias para conseguir una buena formación personal y social;
4. Involucrar activamente los alumnos, el profesorado y las familias.

El Colegio es una escuela inclusiva que lucha contra la “exclusión”, que hace que cada persona se sienta parte del todo, perteneciendo al entorno en el que vive cada día, respetando su propia individualidad. Es una escuela que vive y enseña a vivir democráticamente con las diferencias, en el que el valor de la igualdad es reafirmado y reestablecido como un respeto a la diversidad. Aquí la diversidad, en todas sus formas, se considera un recurso y una riqueza, no una limitación, y así se trabaja para respetar la diversidad individual.

Los miembros de la comunidad educativa reconocen la importancia de la plena participación de todos los individuos en la vida escolar, todos con sus propias necesidades “especiales”.

Este centro educativo consigue diferenciar su propuesta educativa respecto a la pluralidad de diferencias y necesidades. Siempre implementa, en la vida cotidiana y ordinaria, una didáctica inclusiva capaz de responder a las solicitudes, necesidades y deseos de cada alumno, haciéndolo sentir parte de un grupo que lo reconoce, lo respeta lo aprecia. Es una escuela fundada en la felicidad de aprender, que fomenta el placer de experimentar, de descubrir y conocer las propias habilidades.

El centro está equipado con la tecnología más avanzada, desde pizarras digitales hasta estudios de grabación, además de contar con instalaciones deportivas. El deporte, además de su capacidad para generar hábitos saludables, se concibe como una herramienta para el aprendizaje de valores importantes como el esfuerzo, la perseverancia o la convivencia, tolerancia e inclusión. También la música se concibe como una herramienta de formación global, mientras que los idiomas actúan como vehículo de comunicación e integración.

Los objetivos educativos y didácticos generales del colegio son especialmente:

1. Fomentar la lectura comprensiva y destreza oral en castellano, valenciano, inglés y alemán como aplicación del Programa Plurilingüe;
2. Fomentar el uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación;
3. Fomentar las actividades deportivas y los estilos de vida saludables;
4. Llevar a cabo actividades complementarias y extracurriculares que complementen la educación de los estudiantes.

b. El Proyecto Educativo del Colegio

El Proyecto Educativo del Colegio, evaluado y revisado periódicamente, es elaborado partiendo de un análisis previo de las necesidades específicas, del contexto socio-económico, cultural y sociolingüístico del alumnado. Su contenido se ajusta a la Ley Orgánica 2 (2006) y la Ley 4 (1983), de uso y enseñanza del Valenciano que fomentan y favorezcan:

1. Una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias;

2. La tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, la ciudadanía democrática y la solidaridad;
3. El compromiso compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.

De acuerdo con lo establecido en la legislación sobre convivencia escolar, el colegio Sagrada Familia pretende crear un entorno educativo en el que se respete la dignidad de las personas y el estudio. Su proyecto educativo:

deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales...(LOE, artículo 121, apartado 2)

Una “Memoria General” recoge las distintas aportaciones de los profesores, del alumnado, de las familias y del personal no docente sobre los resultados académicos, el funcionamiento de los órganos colegiados y unipersonales, los planes pedagógicos del centro: periódicamente se realiza una evaluación de las acciones educativo-didácticas que, si es necesario, se modifican.

c. Las metodologías inclusivas nel proceso de enseñanza-aprendizaje

En el centro se aplican metodologías inclusivas, estrategias pedagógicas que tienen por objeto incluir a todos los educandos, especialmente a los grupos que corren mayor riesgo de exclusión. Son técnicas que promueven la igualdad y la cohesión social al romper con los estereotipos, los prejuicios y la marginación, la invisibilidad o la persecución. Estas actividades son flexibles y proporcionan espacio a los intereses de los estudiantes y sus experiencias. La metodología didáctica es:

- Mediática, que es necesaria en la sociedad de la tecnología, de la información y de la comunicación;
- Socializadora, que fomenta el trabajo en equipo;
- Autónoma, que sitúe al alumno como protagonista activo del aprendizaje y al educador como líder que descubra los intereses de cada persona;

- Interdisciplinar, que desarrolla las inteligencias múltiples y la transversalidad de los aprendizajes.

Dentro de las metodologías destinadas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las fases educativas, el aprendizaje cooperativo es una estrategia ganadora porque, a diferencia del método tradicional, es una forma de aprendizaje no competitiva y no individualista que desarrolla la colaboración y las habilidades de trabajo en equipo, así como la solidaridad entre pares.

Uno de métodos de aprendizaje cooperativo, que produce excelentes resultados, es la tutoría entre iguales, basada en la creación de parejas, con un objetivo común y compartido, es decir la adquisición de una competencia curricular, que se logra a través una relación planificada por el profesor (Duran y Vidal, 2004). Esta relación de ayuda entre alumnos, que hace que sea posible un aprendizaje mutuo, es una práctica altamente inclusiva que supone preparación y selección de alumnos tutores y diseño de las sesiones de tutoría.

d. Enseñanza de la lengua oral al alumnado con sordera

En el momento de nuestra investigación, en la escuela había veintidós alumnos con discapacidad auditiva. La presencia en el mismo centro de alumnos con sordera de diferentes edades es una ventaja psicológicamente importante porque permite al estudiante identificarse con otras personas que tienen el mismo déficit y que estudian y son ayudadas a superarlo. Lamentablemente, la mayoría de los niños con sordera no vienen del mismo barrio donde está la Sagrada Familia, lo que significa que les lleva mucho tiempo viajar al centro todos los días. A pesar de ello, las familias están dispuestas a soportar esta incomodidad con tal de garantizar que sus hijos asistan a una escuela verdaderamente integradora e inclusiva.

Los niños con sordera hacen uso de ayudas técnicas, como audífonos o implantes cocleares; las relaciones entre pares son muy buenas, tanto en el aula como en otros ambientes y tiempos (recreos, comedor, entradas-salidas): no hemos encontrado ningún caso de aislamiento o marginación, voluntario o involuntario.

En general, las relaciones entre alumnado con sordera y profesorado, y entre el colectivo con sordera y los oyentes se caracterizan por ser adecuadas y fluidas.

Hace unos 30 años, el Instituto Valenciano de Audiofonología (IVAF) inició un proceso de integración de alumnos con sordera y promovió un cambio institucional que alteró radicalmente la atención a estas personas: comenzó la escolarización de los alumnos con deficiencia auditiva en centros ordinarios y no en centros específicos. Así que la Sagrada Familia colaboró con el Instituto para que la atención de los niños con sordera se lleve a cabo en el propio centro ordinario, donde poder encontrar logopedas a tiempo completo y un maestro de pedagogía terapéutica, evitando así que la atención a este tipo de alumnos sea ambulatoria o itinerante.

La inclusión puede tener lugar a través de la cooperación social, como argumenta Vygotsky (Dixon-Krauss, 2003) y la cooperación social se expresa a través de la lengua, entendido como un medio de comunicación que tiene lugar entre los compañeros y el compañero con déficit auditivo.

De la comunicación colectiva surgen los pensamientos críticos y las comparaciones que permiten el desarrollo de la personalidad social y lingüística del niño con sordera. El Centro, abierto a sugerencias e innovaciones que provienen de la tecnología, de los avances de las investigaciones de la neurociencia, ha abrazado durante décadas la idea de que la palabra es libertad, mientras que el gesto es encarcelamiento.

El trabajo conjunto y de colaboración entre los profesores, familias, logopeda, personal no docente es uno de los pilares fundamentales de la educación de calidad para todos los alumnos con sordera del centro. Los compañeros de clase, así como los profesores y todo el personal del colegio, desde el director hasta los conserjes y el portero, están involucrados, cada uno según su papel, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante con sordera. Todos ellos están bien preparados, tanto en lo que respecta a la forma de abordar a los niños con discapacidad auditiva, como en la forma de estimularlos en su aprendizaje, participando en la realización de una verdadera inclusión en la escuela. En el centro escolar el medio de comunicación utilizado exclusivamente es la lengua oral. Esta elección del equipo docente se debe a que la lengua oral se entiende esencial para el desarrollo integral del alumnado.

En Valencia, a pesar de la vieja dicotomía “lengua oral-lengua de signos”, gracias a la información, incluso las familias signantes están pidiendo que sus hijos, para los que han elegido el implante coclear, sean oralizados, entendiendo que el vehículo para el éxito escolar es la lengua oral.

Punto fuerte de la escuela es, por consiguiente, la rehabilitación de la lengua oral, que tiene lugar en el propio centro, facilitando no sólo el aspecto logístico, sino sobre

todo la sinergia entre los profesores y los logopedas. Este proceso, que significa liberación de los alumnos con sordera, ya que le da libertad, autonomía, integración - ciertamente no es fácil, como todos los procesos de aprendizaje. Comienza con el diagnóstico temprano, la prótesis y luego, si es necesario, el IC, y luego con la terapia del habla, y se basa en el amor de la familia y los que lo rodean. Los profesionales del Centro creen que los que se inician en el lenguaje gestual pierden la riqueza que proviene del contacto oral con los demás, porque adquieren lo nuevo sólo a través de la lectura y los mensajes de los intérpretes, que no siempre son correctos, y por lo tanto, con algunas excepciones, se dirigen hacia una regresión en comparación con su potencial inicial.

El éxito que hay con este tipo de alumnado se debe a la conjunción y coordinación de cinco recursos:

1. Equipo de logopedia dependiente de la Diputación de Valencia que se encargan del apoyo en las asignaturas relacionadas con el lengua y de coordinar todos los recursos;
2. Un profesor de pedagogía terapéutica que da apoyo a estos alumnos;
3. Una organización inclusiva del centro, según la cual a los niños se les saca del aula lo mínimo posible;
4. La formación del equipo docente sobre la deficiencia auditiva;
5. Uso de medios técnicos como audífonos, implantes y emisoras.

En el Colegio Sagrada Familia la inclusión es un proceso en el que los alumnos con sordera, independientemente de su capacidad, género, origen étnico o cultural, pueden ser igualmente valorados y se les puede proporcionar igualdad de oportunidades.

Todos los profesionales de esta escuela no son meros transmisores de información y conocimientos, sino que están atentos para responder técnica y humanamente a las necesidades de cada alumno con sordera.

Un entorno inclusivo tiende a eliminar los obstáculos que impiden a los alumnos con sordera participar plenamente en la vida social, educativa, cultural y social de la escuela donde cada uno hace la propia contribución personal.

e. La intervención logopédica

A diferencia de lo que ocurre en Italia, donde no se prevé la presencia de un logopeden la escuela, en España esta figura profesional puede cooperar, en los centros

educativos, con directivos, maestros, especialistas y auxiliares pedagógicas, para ofrecer una educación de calidad. En el Colegio se da especial importancia a la estimulación individual de la audición del joven con sordera a lo largo de toda la carrera escolar, tanto si el alumno usa un audífono, como si lleva un implante coclear.

El trabajo sobre el ritmo, la entonación, la melodía de la voz y la articulación (fonética-fonología) es esencial para la inteligibilidad del habla, mientras que los ejercicios de comprensión y expresión oral y escrita (morfosíntesis, semántica y pragmática), son imprescindibles para desarrollar la comunicación y acceder al conocimiento

Se presta atención individual tanto dentro como fuera del horario escolar. En la elaboración del horario se tienen en cuenta las asignaturas más integradoras (educación física, artes plásticas, música) durante las cuales no se saca al alumno del aula. El equipo de logopedas y la fisioterapia específica para niños con sordera están totalmente integrados en la línea pedagógica del centro.

La escuela lleva a cabo con éxito actividades organizando grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas con los autores clásicos. Este es un verdadero desafío para los niños con sordera, pero, gracias al trabajo previamente preparado con los padres y los logopedas, los niños pueden participar en las mismas actividades que sus compañeros de clase sin limitaciones: esto se debe a que los profesores tienen grandes expectativas.

Los estudiantes con sordera se sienten bienvenidos: el logopeda sugiere estrategias al profesor tutor y a los compañeros, para que la comunicación sea lo más fluida posible desde el primer día de escuela. La intervención se continuará con la asistencia a sesiones de formación o de tutoría informativa.

Antes de comenzar las clases se informan todos los profesores y el personal no docente sobre la discapacidad auditiva y las características de cada alumno, recomendando las medidas necesarias para lograr una buena integración en el aula y en el centro. Durante el curso hay una coordinación periódica con los tutores para seguir el plan de trabajo e intercambios ocasionales con los profesores sobre el impacto en las actividades diarias. La coordinación con los profesores de apoyo es muy importante porque, junto con el logopeda, llevan a cabo el refuerzo necesario para la comprensión de los contenidos curriculares.

Para que los padres puedan ayudar a sus hijos y hacer un trabajo complementario al que se hace en la escuela, se realiza una reunión inicial en la que se enseña a los padres a interactuar con su hijo, independientemente de su nivel de idioma, y se fijan los

objetivos generales a alcanzar durante el curso. En otras reuniones periódicas se proporciona información sobre la evolución del proceso educativo y se dan indicaciones sobre el aprendizaje adquirido en el contexto escolar (Miralles Valero, Ricart Pallás, Mollá Pérez y Equipo docente del colegio Sagrada Familia de Valencia, 2015).

f. Las familias: rol y actitud hacia la sordera de los hijos

El contexto está formado por padres y madres oyentes y con sordera, lo que conlleva el uso de la lengua oral. El centro favorece la colaboración con las familias que desempeñan un papel fundamental en la educación y la formación de sus hijos. La educación es un proceso que comienza en la familia y continúa en la escuela: ambas partes son necesarias para lograr el pleno desarrollo educativo y personal del niño. Por lo tanto, la escuela fomenta la participación y colaboración de los padres en la educación, en una relación cordial. Los padres no sólo supervisan la calidad de la educación que se imparte, sino que también pueden contribuir compartiendo sus preocupaciones y propuestas con otros padres. Además, este trabajo sinérgico entre la escuela y la familia hace que los alumnos se sientan más cómodos en la escuela y tengan más ganas de estudiar.

El colegio tiene establecido una serie de reuniones con los padres en distintos momentos del curso. Al menos una vez al trimestre los tutores reciben individualmente a los padres de sus alumnos para hablar sobre sus resultados académicos y su formación personal, reunión de la que queda constancia en un acta firmada por padres y tutor. Los profesores especialistas pueden solicitar entrevista a los padres o viceversa para tratar problemas relacionados con su materia. En Secundaria se hace uso intensivo de la comunicación vía e-mail.

En algunas ocasiones y con el objetivo de mejorar el rendimiento académico se realizan reuniones con grupos de padres cuyos hijos presentan una problemática común en aspectos tales como: falta de motivación, falta de hábitos de estudio, exceso en el uso de las redes sociales o medios audiovisuales o poco control parental.

Las familias deben ser conscientes del trabajo que se realiza en el aula con sus hijos, para poder ayudarles mejor en lo que están aprendiendo, tomando un papel complementario en el proceso de enseñanza. Por lo tanto, se establecen reuniones en las que se enseña a los padres a interactuar con sus hijos y se aclaran los objetivos generales que deben alcanzarse durante el curso. Y esto es especialmente el caso de los alumnos con sordera (Miralles Valero *et al.*, 2015).

6.5. Una escuela inclusiva en Catania

La escuela secundaria objeto de nuestro estudio está situada en el centro de Catania, ciudad del área metropolitana más poblada del este de Sicilia, con unos 700.000 habitantes. El Instituto está situado en un territorio que carece en su mayoría de estructuras de agregación para los jóvenes y que se caracteriza por un tejido social heterogéneo, a veces con problemas de desempleo o subempleo.

La información sobre esta escuela se obtuvo de la página web del centro, de una entrevista con un profesor y de la propia investigadora, que trabajaba como profesora de apoyo en esta escuela.

Es un periodo muy difícil para las escuelas de Sicilia: la situación de pandemia ha hecho casi imposible establecer relaciones con los profesionales implicados en nuevas e inusuales estrategias, tiempos y formas de gestionar a los alumnos, las escuelas y las instituciones.

Ante las reiteradas peticiones realizadas al director de la escuela por correo electrónico para poder publicar el nombre del centro, la doctoranda no ha recibido respuesta alguna, por lo que ha decidido no publicar el nombre del colegio.

Esta escuela está vinculada al contexto social y económico de la ciudad metropolitana en la que se encuentra y, a lo largo de los años, ha sabido adaptarse a las exigencias del mundo laboral mediante la experimentación de nuevos métodos, la utilización de herramientas de última generación y el afrontamiento de los retos de la educación con compromiso y entusiasmo.

En esta escuela los alumnos ejercen su derecho a ser ellos mismos, en la plenitud de su dimensión, a sentirse libres, a convertirse en ciudadanos. El patrimonio cultural que ha desarrollado y los modelos educativos inclusivos que ha seguido han tenido y siguen teniendo un impacto significativo en todo el territorio.

En los últimos años ha habido un aumento significativo de estudiantes también de países no europeos, porque la escuela consigue ofrecer los conocimientos y habilidades que requiere el mundo laboral. Gracias a los cursos de alternancia “scuola-lavoro”, la escuela ha desarrollado relaciones con muchas empresas locales en las que los mejores estudiantes suelen encontrar empleo tras su graduación.

Las aulas están llenas de equipos educativos para apoyar las actividades de enseñanza y las herramientas multimediales están entre las más avanzadas, pero la

verdadera fuerza del Instituto es la colaboración entre profesores, coordinada por el director de la escuela. Los recursos humanos han transformado la escuela en un “centro de investigación activo” donde todo se adapta a las necesidades del alumno.

a. Recursos materiales y profesionales

Para garantizar una oferta educativa de alta calidad, el Instituto pone a disposición de sus usuarios recursos materiales de última generación, invirtiendo en tecnología e innovación digital, y recursos profesionales altamente cualificados. En los últimos años, el Instituto ha enriquecido el equipamiento de los laboratorios con financiación europea y ha creado un laboratorio de fabricación digital equipado como impresora 3D.

Sin embargo, la escuela no cuenta con todos los requisitos necesarios para atender de la mejor manera posible a los alumnos con sordera: faltan señales acústicas, las condiciones acústicas de las aulas afectan negativamente a la percepción e inteligibilidad de los mensajes, comprometiendo el acceso a los contenidos académicos. La escuela no dispone de sistemas de amplificación ni de otros dispositivos específicos para alumnos o personal con sordera, sin embargo, se distingue por la presencia de recursos humanos muy comprometidas que hacen todo lo posible por satisfacer las necesidades educativas y pedagógicas del alumnado con sordera. En la escuela, como en todas las escuelas italianas, como profesionales que apoyan a los niños con sordera no hay logopeda, sino sólo el asistente de comunicación, el intérprete LIS, para los niños usuarios del lenguaje de signos, y el profesor de apoyo.

Los profesores que trabajan en el Instituto son unos 160, mientras que el personal no docente de la escuela, secretarios, técnicos y conserjes, es de unos 40.

Actualmente, hay 9 profesores de apoyo permanentes, a los que, al comienzo de cada año escolar, se añaden profesores suplentes nombrados por el MIUR en función de las nuevas matriculaciones.

El CdC cuenta con una plantilla de profesores muy estable, con pocas solicitudes de traslado, lo que garantiza la continuidad de la enseñanza para los alumnos y la tranquilidad de las familias.

b. Oferta educativa

El Plan Trienal de la Oferta Educativa (PTOF) es el documento fundamental que constituye la identidad cultural y de planificación de las instituciones educativas italianas.

Explicita la planificación curricular, extracurricular, pedagógica y organizativa que la escuela adopta en el ámbito de su autonomía, en línea con sus objetivos generales y educativos y de acuerdo las necesidades del contexto cultural, social y económico local.

- La Visión

La escuela, considerando las necesidades sociales, culturales y económicas locales, tiene como objetivos generales y educativos:

- Formar a los alumnos y transmitirles un espíritu de sacrificio, compromiso y dedicación;
- Educar a los jóvenes y prepararlos para los nuevos retos de la sociedad ;
- Desarrollar las habilidades necesarias para transformar las dificultades en nuevas oportunidades de crecimiento y conocimiento.

- La Misión

La escuela pretende:

- Crear contextos de aprendizaje modernos y estimulantes, útiles para la maduración psicológica, social, intelectual, sensorial y motriz del alumnado;
- Proporcionar a los estudiantes los conocimientos y las competencias personales, sociales, relacionales y digitales necesarias para acceder al mundo laboral o a la enseñanza superior y universitaria.

- Las acciones para la inclusión

La escuela se compromete a:

- Mejorar la organización y cooperación del grupo de profesores de apoyo;
- Consolidar la pertenencia a la red de centros cuyo objetivo es poner en marcha proyectos de inclusión y prevención del malestar juvenil;

- Crear servicios que, mediante el uso de las tecnologías de la información, promueven la inclusión de los alumnos con discapacidades;
- Promover la participación de los alumnos con discapacidades y con BES en los proyectos extraescolares del centro y a los itinerarios formativos de la alternancia escuela-trabajo;
- Elaborar proyectos educativos personalizados (PDP) adecuados con el potencial del alumno, en los que se definan todos los apoyos y estrategias que puedan conducir al éxito escolar de los alumnos con DSA, en la línea de lo que establece la CM 8 (2013):

il PDP non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA; esso è bensì lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale...il CdC o il team dei docenti motiveranno opportunamente, verbalizzandole, le decisioni assunte sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche; ciò al fine di evitare contenzioso.

- Formar en necesidades educativas especiales según la Legge 170 (2010) y la Directiva de 27 de diciembre de 2012 (MIUR, 2012b);
- Ofrecer actividades de recuperación y apoyo dirigidas a los alumnos con dificultades.
- Realizar proyectos para fomentar la reflexión y el desprecio a todas las formas de racismo, promover el respeto a la diversidad, prevenir el acoso escolar y ayudar a los jóvenes acosados.

Sin embargo, aunque el GLI se compromete con perseverancia y dedicación a mejorar la inclusión, un análisis cuidadoso del proceso de inclusión muestra que es necesario:

- Mejorar la formación de los profesores curriculares en el diseño y evaluación del PEI;
- Mejorar la interacción con las familias;
- Supervisar y evaluar constantemente la calidad de la inclusión, como exige el DL 66 (2017);
- Mejorar la experimentación de los itinerarios interdisciplinarios para hacerlos aún más individualizados e inclusivos.

Desgraciadamente, el Instituto no cuenta con un proyecto específico de enseñanza integradora para la inclusión educativa de los alumnos con sordera y, al igual que en

muchas escuelas de la provincia, como se ha comprobado en el cuestionario dirigido a los profesores de la provincia de Catania, el profesorado está poco formado sobre esta discapacidad, sobre las tecnologías de ayuda y los sistemas de comunicación de estos alumnos, o las necesidades educativas que podrían tener, quizás porque rara vez han tenido que tratar con alumnos con sordera, quizás porque se sabe poco, de hecho, en las escuelas sobre la sordera.

c. Proceso de definición de los Planes Educativos Individualizados

La elaboración del PEI es precedida de una fase de recogida y análisis de los elementos que identifican las necesidades educativas y didácticas del alumnado, su nivel de conocimientos, sus capacidades y sus puntos críticos. El conocimiento del alumnado y del contexto son operaciones previas imprescindibles para tener un marco de referencia del que partir.

El PEI, redactado por los profesores del CdC, con la participación de los padres, y de las figuras profesionales dentro y fuera de la escuela, se evalúa *in itinere* y se modifica si los resultados obtenidos en la consecución de los objetivos no son satisfactorios.

d. Recursos profesionales implicados en la inclusión escolar y actividades planificadas

La capacidad organizativa es la base de los recursos profesionales que intervienen en el proceso de inclusión. Según la filosofía de la escuela, es necesario:

Passare da un'economia dell'informazione, che è limitante e consente unicamente di avere delle mansioni, delle funzioni subordinate, a un'economia delle conoscenze, che produce professioni, produce competenze, e permette alle prospettive di integrazione di guadagnare terreno, di crescere...Diversamente il rischio è che la falasa integrazione, che i falsi programmi sociali, prendano il sopravvento e che, in realtà, come un fiume carsico, riappaia l'esclusione, un'esclusione meno vistosa ma molto amara, molto difficile da srticare. (Ianes, 2001a, p. 21)

Las figuras responsables de promover y construir una cultura de la inclusión son: el director de la escuela, todos los profesores, los Asistentes de comunicación y el personal auxiliar de la escuela.

El director es responsable de organizar la inclusión de los alumnos y supervisar la aplicación del PEI. Promueve actividades de actualización y formación y potencia proyectos que refuerzan el proceso de inclusión.

Los profesores de apoyo y los profesores curriculares se relacionan con las familias, organizan actividades individuales y en pequeños grupos,

Los Asistentes de comunicación se ocupan de las actividades individuales y en pequeños grupos,

El personal auxiliar ayuda a los alumnos con discapacidades y participa en proyectos de inclusión/talleres integrados.

e. Criterios y modalidades de evaluación

La evaluación es un recurso adicional para la escuela, un medio para mejorar la calidad de la oferta educativa, para fomentar las prácticas y los contenidos necesarios para reorientar las intervenciones educativo-didácticas y hacerlas más adecuadas a las necesidades de cada alumno. Por ello, el Istituto propone cursos de formación sobre la evaluación, asegurando momentos periódicos de confrontación e intercambio entre los profesores.

La evaluación en la práctica inclusiva es, no sólo una evaluación del rendimiento, sino también una evaluación de los procesos, por lo tanto, no se limita a comprobar las carencias y los errores, sino que pone de manifiesto los recursos, el potencial y los progresos y las posibilidades reales del alumnado. Es:

- Formativa, porque considera los procesos de aprendizaje así como los desempeños;
- Dirigida a la autoevaluación del alumno, para orientarlo hacia el logro de un aprendizaje autónomo, de un enfoque metacognitivo, de la toma de conciencia de sus propios mecanismos de aprendizaje;
- Orientada a la autoevaluación del profesor y del Istituto, para identificar las fortalezas y debilidades del plan de inclusión.

El proceso de evaluación, transparente y comprensible, incluye estas etapas:

- Detección inicial de las necesidades educativas y formativas que surgen en las clases;

- Definición de los objetivos de aprendizaje para los alumnos con necesidades educativas especiales;
- Administración de herramientas para la detección de dificultades y experimentación de estrategias didácticas innovadoras (aprendizaje cooperativo, educación entre iguales, enseñanza integrada y de laboratorio);
- Seguimiento *in itinere* y posible remodelación de las intervenciones a lo largo del año.

f. Continuidad y estrategias de orientación educativa y laboral

El Instituto organiza actividades de orientación al ingreso para los nuevos alumnos, con o sin discapacidad, llevadas a cabo por un comité de profesores curriculares y de apoyo. Los padres participan y, en una “Reunión Informativa”, se les proporciona información y aclaración sobre el centro y se les pide información útil sobre sus hijos.

Para garantizar la continuidad educativa de los alumnos con discapacidad en la transición de un centro a otro, el profesor con la función instrumental de inclusión habla también con el profesor de apoyo que ha seguido al alumno en el último periodo.

El instituto también participa en la orientación hacia el exterior y proporciona a todos los estudiantes, con y sin discapacidad, la información y la formación necesarias para que puedan elegir entre encontrar un trabajo o continuar sus estudios. Para ello, la escuela organiza encuentros, seminarios y conferencias en colaboración con el mundo del trabajo, las asociaciones profesionales y la Universidad de Catania.

La escuela promueve prácticas destinadas a la adquisición de competencias profesionales, no sólo como experiencia educativa y laboral, sino también para profundizar en el conocimiento de sí mismos, sus talentos y aptitudes.

Los estudiantes discapacitados, una vez finalizados sus estudios, pueden inscribirse en la oficina de empleo local a efectos de empleo obligatorio (Legge 68,1999).

g. El pacto educativo de corresponsabilidad escuela-familia

El pacto educativo de corresponsabilidad escuela-familia, herramienta básica de interacción escuela-familia, es el documento que recoge los principios y comportamientos que la escuela, la familia y los alumnos comparten y se comprometen a respetar (DPR 235, 2007). Y hoy, en la emergencia sanitaria, la colaboración escuela-familia es aún más

relevante para el acceso a una educación de calidad, sin confundir los distintos roles educativos.

El Pacto educativo tiene por objeto definir, de manera precisa y compartida, los derechos y deberes en la relación entre la escuela, las familias y los estudiantes. El respeto de este pacto constituye la condición *sine qua non* para construir una relación de confianza mutua, potenciar los objetivos de la Oferta Educativa, orientar a los alumnos hacia el éxito académico.

Por lo tanto, como se indica en el sitio web, y en el documento que deberán firmar el director, los padres y los alumnos, la escuela, “comunità educante”, se compromete a:

- Proporcionar una educación cualificada, abierta a la pluralidad de ideas, respetando la singularidad de cada alumno;
- Ofrecer un entorno educativo sereno y propicio para el crecimiento integral de la persona;
- Garantizar una enseñanza de calidad, respetando los ritmos y tiempos de aprendizaje del alumno;
- Promover el éxito escolar y combatir el abandono escolar, mediante actividades específicas de recuperación;
- Valorar el mérito y fomentar la excelencia;
- Colaborar con instituciones, asociaciones culturales, deportivas y de voluntariado;
- Fomentar la plena integración de los alumnos con discapacidad;
- Poner en marcha cursos orientados al bienestar y la protección de la salud de los estudiantes;
- Mantener una relación constante con las familias.

La familia se compromete sobre todo a:

- Establecer un diálogo positivo y de colaboración con la escuela, respetando las opciones educativas y pedagógicas compartidas;
- Animar a sus hijos a asistir regularmente a las clases y a participar activamente en las distintas actividades;
- Discutir, presentar y compartir con sus hijos el pacto educativo y las comunicaciones de la escuela.

El estudiante se compromete sobre todo a:

- Tomar conciencia de sus derechos y deberes con respecto a la escuela, lugar de formación y crecimiento humano y cultural;
- Aumentar su sentido cívico respetando el entorno y el equipamiento, presentándose en la escuela a tiempo y con el material didáctico necesario, utilizando un lenguaje correcto y participando de forma constructiva en el diálogo educativo;
- Aceptar y respetar la diversidad en términos de género, orientaciones antropológicas y culturales, para reforzar el sentido de aceptación y pertenencia.

h. Profesorado y alumnado con discapacidad: ideas y estrategias

Cada profesor curricular o de apoyo, con sus competencias psicopedagógicas y metodológicas actualizadas periódicamente, aborda las necesidades de los alumnos con discapacidad, planificando el itinerario educativo más adecuado, sin delegar la tarea únicamente en el profesor de apoyo. El centro y los profesores ponen a disposición de los alumnos ayudas educativas y tecnológicas para reducir las dificultades en la realización de las tareas y permitirles trabajar de forma autónoma y más eficaz.

De cada estudiante:

- Se tiene en cuenta su estilo de aprendizaje, su enfoque preferido de la información, su forma de procesar, almacenar y recuperar datos;
- Se estimulan las habilidades metacognitivas, es decir, la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos mentales para entender cómo funcionan, controlarlos y optimizar los recursos;
- Se valoran los conocimientos que ya se poseen, porque influyen mucho en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ausubel, 1978).

El profesorado promueve la asimilación activa y autocrítica, para evitar el aprendizaje mecánico, motiva al alumnado y le hace participar en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, verificando los conocimientos preexistentes y los adquiridos, realiza las siguientes actividades:

- Lectura guiada para la comprensión de textos más complejos;
- Producción de tesis cortas de diversos tipos;
- Utilización de mapas conceptuales, fichas de síntesis y fichas operativas;
- Reiteración frecuente de datos para mejorar la memoria de trabajo.

Para promover la formación integral y equilibrada de la personalidad de cada alumno, en una real y efectiva inclusión escolar y social, la acción educativa pretende:

- Adquirir conciencia de los deberes escolares y madurar actitudes responsables de compromiso y participación;
- Mejorar el autocontrol de las emociones y los comportamientos, la atención y la concentración;
- Ampliar el círculo de experiencias y conocimientos;
- Adquirir un método de trabajo lo más orgánico, racional y autónomo posible;
- Estructurar y/o consolidar el grado de autoestima;
- Consolidar los métodos de interacción con el grupo de compañeros y con las figuras adultas de referencia, para reforzar la voluntad de cooperación;
- Potenciar las habilidades del alumnado, a través de un itinerario acorde con sus necesidades y posibilidades.

Las opciones de enseñanza propuestas se organizan de manera que:

- Desarrollar la capacidad de compartir con los compañeros el compromiso cognitivo del aprendizaje, para abordar problemas gradualmente más complejos evitando, sin embargo, el riesgo de la sensación de inadecuación;
- Educar a un nivel permanente de motivación para aprender, a una capacidad habitual de persistir en las tareas a pesar de las dificultades y los obstáculos, a una autonomía operativa;
- Hacer que los alumnos asimilen los contenidos y adquieran/utilicen en las líneas esenciales los lenguajes de cada disciplina;
- Consolidar y aumentar las habilidades básicas;
- Iniciar y potenciar la capacidad de realizar una exposición oral sencilla de los contenidos adquiridos;

- Mejorar las habilidades lógicas en la base del aprendizaje en las diferentes áreas;
- Mejorar los procesos de memorización.

La estructuración de la intervención en el área afectiva y relacional tiene como objetivo crear y mantener un entorno comunicativo-relacional inclusivo, empático, que pueda garantizar a los alumnos la seguridad de exponerse con tranquilidad, de hablar de sí mismos, de sus experiencias y de sus miedos, pero evitando el riesgo de un clima nocivo de excesiva protección.

Para mejorar la calidad de las relaciones sociales, se ponen en marcha situaciones de enseñanza-aprendizaje mediadas socialmente en las que los alumnos colaboran con sus compañeros:

- La enseñanza cooperativa en grupos de trabajo que tiene un efecto positivo, no sólo en el rendimiento escolar, sino también en el bienestar psicológico y la calidad de las relaciones interpersonales;
- La tutoría entre iguales, un laboratorio social en el que desarrollar la conciencia, probar nuevas actividades, planificar y compartir juntos.

A través de la metodología de “aprender haciendo”, elaborada por Dewey (1938), se mejora la estrategia de aprendizaje de modo que no se reduce a la mera memorización, sino que se convierte en comprensión interiorizada.

Las estrategias a las que se refieren principalmente, para buscar un aprendizaje significativo son los siguientes:

- Técnicas de ayuda y de reducción de la ayuda (incitación y desvanecimiento);
- Aprendizaje imitativo (modelado);
- Modelado y encadenamiento;
- Técnicas de refuerzo.

Los alumnos tienen la oportunidad de realizar el “compito di realtà”, una herramienta útil para consolidar las habilidades necesarias para una ciudadanía consciente

y para involucrarlos más eficazmente en la vida escolar. En el “compito di realtà”, el alumno trata de resolver una situación problemática nueva, lo más cercana al mundo real, utilizando los conocimientos y habilidades ya adquiridos de las distintas disciplinas y transfiriendo los procedimientos cognitivos a contextos distintos de los que se han familiarizado con la práctica didáctica.

i. La experiencia integradora de una profesora de apoyo del Colegio

Los profesores curriculares y de apoyo en la provincia de Catania que han tenido experiencia con alumnos con sordera son muy pocos, porque el porcentaje de niños con esta discapacidad es muy bajo. Además, el profesorado no siempre es consciente de las dificultades y necesidades sociales, pedagógicas y psicológicas de los alumnos con sordera.

La utilización de la entrevista, cuyas preguntas eran las administradas a los profesores de la provincia en el cuestionario en línea, ha permitido comprender la realidad escolar de los alumnos con sordera, cómo se desarrolla la actividad de enseñanza-aprendizaje en una escuela inclusiva de Catania, donde, sin embargo, situación generalizada en la provincia, los profesores, aunque muy competentes en sus disciplinas de enseñanza y formados en los principios pedagógicos generales, saben poco sobre la sordera.

Una profesora de apoyo que ha prestado sus servicios en este Instituto de Catania, y que ha tenido la experiencia de enseñar a un alumno usuario de lenguaje de signos, señaló, en la entrevista, las ventajas de la ayuda que tenía del intérprete de LIS, y del “Assistente alla comunicazione”, sin los cuales poco podía hacer para comunicarse con el alumno, pero también las desventajas que se derivaban del lenguaje de signos utilizado por el alumno: el chico, fuera de la protección del contexto del aula, se sentía frustrado e incómodo si se le privaba del intérprete que debía estar siempre a su lado.

La profesora ha reconocido que es necesario que el profesorado conozca las dificultades que conlleva la sordera, dificultades que no se tratan en profundidad en el currículo universitario de quienes se convierten en profesores: esto es necesario para comprender y anticipar las necesidades reales del alumnado con sordera.

De hecho, la sordera se ha denominado “discapacidad invisible” porque los problemas resultantes no se perciben fácil e inmediatamente por los profesores y los compañeros de clase y el profesor que apoya al niño con sordera, a pesar de su preparación

en materia de discapacidad, casi siempre no tiene las herramientas adecuadas para la educación de estos alumnos. Generalmente, no conoce el lenguaje de signos ni otros modos de comunicación alternativos al mismo y sólo utiliza el método oral con la ayuda de gestos.

En ausencia de un intérprete LIS y de un profesor de apoyo, el asistente de comunicación fue una valiosa ayuda para el niño con sordera y los docentes. El, que conoce muy bien el lenguaje de signos italiano, facilita la comunicación entre la persona con sordera, los profesores y los compañeros, pero no puede actuar como un profesor, sino siguió las indicaciones acordadas con el profesor curricular y de apoyo.

Incluso el intérprete, que traducía de la lengua hablada al lenguaje de signos y viceversa, procesaba el mensaje de la lengua/lenguaje de origen y lo reformulaba en la lengua/lenguaje de destino, utilizando los canales acústico-verbal y visual-verbal. El intérprete debía entender las lenguas y culturas en las que trabaja, porque la traducción del mensaje debía realizarse tanto a nivel lingüístico como cultural. El intérprete ponía en la entonación de la voz, en el uso de las palabras, en la expresión y en la postura, toda la información metatónica capaz de hacer al profesor de apoyo o al profesor curricular la calidad y cantidad de la preparación del mismo estudiante. Por desgracia, podría ocurrir que el vínculo emocional entre el intérprete y el niño fuera tan fuerte que el intérprete sustituyera al alumno y manipulaba sus respuestas. En este caso, resultaba demasiado difícil para el profesor comprender la verdadera preparación y las capacidades del niño.

El intérprete no interviene en la enseñanza, pero es una herramienta indispensable, a través de la cual el niño que usa el lenguaje de signos puede asimilar información y conceptos que de otra manera no se transmitirían de forma adecuada.

j. El alumno con sordera usuario del lenguaje de signos italiano

Como se indica en su DF, el alumno seguido por la profesora en esta escuela de Catania tenía una sordera neurosensorial bilateral profunda con una leve audición residual; utilizaba un audífono y necesitaba el profesor de apoyo durante 18 horas semanales, además del asistente de comunicación, solicitado por la familia.

De la lectura del PEI aprendemos que no se certifican déficits en las áreas cognitiva, afectivo-relacional y motora, pero sí hay amplios déficits persistentes en las áreas sensorial y lingüístico-comunicativa, déficits limitados en el área de la autonomía y

déficits transitorios en el área neuropsicológica. La patología asume connotaciones de especial gravedad (Legge 104/1992).

- Área afectivo-relacional

El alumno muestra una buena autoestima y se relaciona consigo mismo y con los demás con serenidad, interactuando en lenguaje de signos o con gestos de fácil comprensión; consciente de sus límites y potencialidades, necesita confirmación y reafirmación constantes en la realización de las tareas, así como que se le inste a adquirir mayor autonomía cuando no necesita apoyo. No suele mostrar frustración y oposición a la hora de operar, salvo en el área de los lenguajes verbales, debido a la dificultad para elaborar creativamente un texto en el que se requieren reflexiones y explicaciones propias de las necesidades y emociones.

Estableció relaciones de cooperación y serenidad con los profesores de la clase, la profesora de apoyo y el asistente de comunicación.

- Área de autonomía

El alumno es autónomo en la realización de sus necesidades personales, utiliza de forma autónoma y responsable los materiales propios y de otros, las ayudas informáticas, las instalaciones escolares y se hace cargo de ellas. Se desplaza de forma autónoma por el edificio escolar y va solo al colegio y a casa; en la realización de sus tareas, tanto en casa como en el colegio, requiere el apoyo constante del profesor o del asistente de comunicación, sin el cual tiende a negarse a trabajar solo y a veces se ve atrapado por la ansiedad de rendimiento. Opera con motivación junto al grupo de trabajo, aceptando la tutoría y el aprendizaje entre pares, tomando también iniciativas en las relaciones de amistad y de trabajo.

- Área de comunicación y lingüística

El alumno posee contacto visual, medio indispensable para interactuar con el interlocutor; buena coordinación óculo-motora y expresión facial, gracias a la cual el alumno opera, aprende, expresa necesidades o estados de ánimo; el área del lenguaje

verbal está afectada. El alumno no escribe correctamente desde el punto de vista morfosintáctico, por las implicaciones del uso del LIS, por lo que el pensamiento escrito carece a veces de lógica en la frase expandida. Los medios de comunicación más eficaces son los gráficos, los pictóricos y el lenguaje corporal, gracias a los cuales destaca en su trabajo.

Utiliza con facilidad las ayudas digitales y los medios multimedia, que también son indispensables en su proceso de aprendizaje.

Interactúa respetando los roles, cooperando y respetando a los compañeros, pero a veces muestra momentos de egocentrismo y requiere el apoyo exclusivo del profesor de apoyo, si no está presente el mediador para la comunicación.

- Área neuropsicológica

El alumno no tiene problemas de memoria a corto y largo plazo. La capacidad de atención y concentración es débil. Durante la realización de sus tareas tiene dificultad, lentitud y fatiga en la comprensión de textos más complejos, por lo que se produce una disminución de la atención. Revela dificultades en la comprensión de textos que deben ser reducidos a simples mapas secuenciales-conceptuales.

- Área cognitiva

Cognitivamente bien dotado, sin embargo existe una capacidad de abstracción menor en proporción a su edad y consecuente con las dificultades y el lento desarrollo de las habilidades relacionadas con el área lingüística.

El estilo cognitivo del alumno se basa esencialmente en la activación del canal visual; muestra una adecuada capacidad de toma de decisiones, pero tiene habilidades creativas para estimular; podría operar de forma independiente en referencia a algunas áreas, pero siempre pide apoyo y confirmación; puede asociar y, si se le estimula, analizar, pero no sintetizar y elaborar una reflexión breve y espontánea.

En general, utiliza los conocimientos de forma integrada para alcanzar los objetivos de competencia, pero con el apoyo del profesor y del mediador lingüístico.

- Área de aprendizaje

La lectura se realiza en silencio y con estrategias para comprender y memorizar la información esencial: subrayar y destacar frases o palabras clave y elaborar glosarios. El vocabulario del alumno es esencial y muy sencillo, por lo que existe una dificultad en la comprensión general de textos más largos y complejos.

En el ámbito lingüístico-expresivo, el alumno, si está mediado y apoyado, es capaz de comprender textos cortos, porque su conocimiento léxico es limitado o con interferencias del LIS. En la escritura y en la organización del texto muestra dificultades para organizar cronológicamente sus pensamientos, por lo que su producción escrita es difícil y, sin una orientación adecuada, se expresa de forma ilógica. Durante la reelaboración de los conocimientos, la síntesis realizada por el profesor se acompaña de un glosario, en el que se enumeran las palabras que el alumno no conoce: esta estrategia ayuda a la ampliación del vocabulario y a una mayor comprensión.

Para el área lógico-matemática, en las pruebas de acceso ha mostrado buenas habilidades en el cálculo escrito y mental, conocimiento de procedimientos y signos aritméticos; ha mostrado dificultades en la resolución de problemas geométricos, debido a la decodificación del texto y luego a la comprensión de la entrega. A veces hay que guiar el razonamiento.

En general, muestra una buena capacidad para transferir el uso de las competencias adquiridas en el contexto escolar y fuera de él, aunque necesita tutoría y un mediador lingüístico.

La aportación de la profesora de apoyo y del auxiliar de comunicación se dirigió a salvar y superar las comprensibles dificultades que encontraba el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la comprensión de las explicaciones orales de todas las materias curriculares.

Los problemas escolares estaban relacionados con la dificultad de comunicación, grave en el caso del niño que utilizaba principalmente la lectura labial y el LIS, con todas las implicaciones que esto tiene en la capacidad de atención, la fatiga y la necesidad de proporcionar estrategias de enseñanza alternativas. Además, el acceso al aprendizaje se produjo principalmente a través de dos canales: la lección frontal del profesor y el interrogatorio como medio de verificación. Hay que tener en cuenta, de hecho, que las dificultades de aprendizaje del alumno con sordera están relacionadas esencialmente con la descodificación, la comprensión y el uso de la lengua oral y escrita.

Ante cualquier contenido disciplinar, el alumno debía operar a nivel metalingüístico sobre un material lingüístico pobre cuantitativa y cualitativamente: los problemas de orden morfológico, sintáctico y léxico estaban relacionados con las dificultades para elaborar inferencias, detectar incoherencias, captar diferencias entre informaciones aparentemente similares, interpretar mensajes metafóricos o modismos.

Además, la capacidad de atención era menor que la de los demás alumnos porque, antes de llegar a la comprensión, tenía que preocuparse de leer los labios e interpretar los sonidos de los labios del interlocutor.

Para promover el aprendizaje del alumno y asegurar su inclusión, era importante organizar un ambiente de clase en el que la comunicación se produjera en situaciones estimulantes y animadas con una pluralidad de modos comunicativos (lengua verbal y escrita, lectura labial), por diferentes herramientas tecnológicas (ordenador, tableta); y fuera expresión de diferentes formas de organizar el trabajo (individual, en grupo, colectivo). Para permitir una buena lectura de los labios, en la conversación profesor-alumno no superaba el metro y medio.

La profesora hablaba con el rostro vuelto hacia la luz, de forma clara y nítida, con un tono de voz acostumbrado y enfatizando la palabra principal de la frase. De este modo, se permitía al alumno seguir las actividades escolares diarias de la forma más completa y exhaustiva posible y participar activamente en la dinámica de la clase, de acuerdo con los principios de inclusión escolar y autorrealización.

El CdC había decidido que el alumno debía seguir el programa de clase relacionado con los objetivos mínimos y, en cumplimiento de los requisitos reglamentarios, se han proporcionado un programa mínimo, con los contenidos esenciales de las disciplinas; se han preparado pruebas equivalentes, que verifican el nivel de preparación cultural y profesional alcanzado por el alumno, con la ayuda de equipos informáticos, con preguntas estructuradas y tiempos más largos en las pruebas escritas.

La profesora de apoyo a menudo apoyaba al alumno también para ayudarlo a comprender el texto: el alumno, de hecho, no tenía la autonomía lingüística necesaria y, por tanto, en consecuencia, la autonomía social, civil y laboral. Para el niño con sordera y usuario de LIS, pero no sólo, el aprendizaje se facilitó con herramientas que utilizan una transmisión más visual. Entre los diversos instrumentos de manipulación de datos informativos, las mapas conceptuales han ayudado a visualizar la naturaleza de los conceptos, a explicitar la relaciones entre ellos, para poner de relieve sus relaciones jerárquicas, para poner de manifiesto el ideario estructura de un texto y representar

gráficamente los conocimientos. Según la profesora es fundamental la estimulación de procesos cognitivos superiores, como es la lectoescritura, y el diversificar los contenidos tiene enormes beneficios para el desarrollo íntegro del alumnado,

Con los mapas conceptuales, de hecho, todos los alumnos, con y sin sordera, se ven obligados a trabajar con el texto y los conceptos para llevar a cabo complejas tareas mentales: descubrir, seleccionar, jerarquizar, relacionar y generalizar los nuevos conocimientos, vinculándolos con los que ya se poseen. Junto con los mapas conceptuales, se pueden adaptar los textos con niveles de dificultad crecientes, en términos de vocabulario y estructura morfosintáctica. En la acción didáctica, también las perspectivas abiertas por la didáctica multimedial y su personalización específica, según la discapacidad auditiva u otra, son una ayuda válida.

En el ámbito de la interacción social, el aprendizaje colaborativo aumentó los niveles de interacción porque el mayor compromiso requerido permitió al alumno sentirse parte de un grupo y reducir los sentimientos de aislamiento.

La profesora, que no sabía que había otros métodos de comunicación con las personas con sordera además del LIS, se enteró de las últimas novedades en tecnología, medicina y logopedia sólo después de la entrevista y las conversaciones con la investigadora; es consciente de que las herramientas didácticas utilizadas no pueden compensar *in toto* los problemas lingüísticos de los niños con sordera que utilizan el lenguaje de signos, aunque sí representa un apoyo útil para mejorar las habilidades escolares básicas. Sin embargo, subraya, con razón, que es necesario difundir estas noticias en primer lugar a las familias, a las que hay que ayudar en la elección del método de comunicación más adecuado para la educación de sus hijos.

6.6. Discusión y conclusiones

Las escuelas, los estudiantes, el personal docente y no docente cambian constantemente y nuevas formas de exclusión siempre están al acecho, por lo que siempre es necesario estar en guardia para evitar cualquier “atentado a la educación inclusiva y a la igualdad de derechos y oportunidades” (López-Torrijo, García-García y Ruiz Jiménez, 2019, p. 134) .

Para que un niño con sordera aprenda, crezca serenamente y se dirija al mundo de manera provechosa, necesita tranquilidad emocional, de lo contrario comprometerá todos sus recursos para defenderse o aislarse. Para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje, la escuela Sagrada Familia crea un clima positivo, de colaboración y de empatía.

Para promover la trayectoria educativa de cada estudiante, sea o no oyente, no basta con formular una hipótesis de trabajo que se haga de una vez por todas: la comunidad educativa lleva a cabo una revisión continua y una mejora constante del proceso a través de una planificación que se basa en el análisis y la reflexión de las necesidades del estudiante. Teniendo en cuenta las secciones contenidas en la Dimensión A “Creando culturas inclusiva”, la Dimensión B “Estableciendo políticas inclusivas y la Dimensión C “Desarrollando prácticas inclusivas” del Índice de Inclusión (Booth y Aiscow, 2002), los resultados de nuestra breve experiencia en la Sagrada Familia revelaron los beneficios que la escuela aporta a sus alumnos con sordera.

La escuela es pionera en Valencia en la solución de los problemas que aquejan a los niños con discapacidad auditiva, reuniéndolos a parte de ellos en un solo centro. Se trata de una modalidad específica denominada “centro de integración preferente”. En este caso, en alumnado con deficiencia auditiva. Ello posibilita que se concentren y aseguren los recursos disponibles para la integración y inclusión de de estos estudiantes. Con ello ha superado una visión de la educación especial como sinónimo de escuela especial separada y ha llegado al concepto de escuela inclusiva, abrazando plenamente la filosofía de inclusión que se ha convertido en práctica en la enseñanza cotidiana.

Sin medios extraordinarios, pero siguiendo los principios de la medicina, la tecnología y la rehabilitación, la escuela española ayuda a los estudiantes con sordera a lograr la comunicación oral; ejercita a los niños en la fonología, que implica el acceso a la lectura inclusiva y, por lo tanto, al aprendizaje autónomo y colaborativo que es el presupuesto necesario para una verdadera inclusión social y laboral; proporciona los recursos personales y los servicios de rehabilitación y educación necesarios para participar en la educación, garantizando terapeutas del habla, profesores de currículo y profesores de apoyo.

Se puede considerar que tanto el colegio valenciano como la escuela italiana se distinguen por responder a los principios de la inclusión porque está firmemente comprometido con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar impulsado por valores inclusivos.

Ciertamente los profesores tanto de España como de Italia, son *exempla*, modelos a imitar, llenos de profesionalismo y pasión, que deberían ser características propias de un profesor.

En la realidad de Catania, sin embargo, es necesario organizar cursos de formación especializados, que el territorio ofrece muy raramente porque parece que no hay muchas personas y, en particular, muchos niños con sordera severa y profunda. Estos deben proporcionar información teórica y práctica sobre diversos aspectos relacionados con la autoestima, la dinámica de la comunicación, la enseñanza inclusiva a favor de los estudiantes con sordera, que pasan por un largo proceso evolutivo principalmente en el microcosmos del grupo de clase.

Aprender la psicología de su desarrollo, la percepción que tienen de sí mismos, su comunicación y su dinámica relacional es esencial para mejorar la enseñanza. Esto permitirá a los maestros desarrollar los talentos del niño y comenzar un viaje de empoderamiento. Educado en el oralismo, el niño será capaz de desarrollar aquellas habilidades que le llevarán a tomar sus propias decisiones libremente y a lograr la autonomía, es decir, la capacidad de planear su propia vida, de entrar en relaciones con otros y de participar activamente en la construcción de la sociedad.

La visión educativa de dos colegios, su prácticas innovadoras en la organización del centro y en las formas de enseñar para hacer posible el aprendizaje y la participación de alumnos con discapacidades son elementos que hacernos pensar y ver que es verdaderamente posible lo que anhelamos. La inclusión es un proceso sin fin, en la que la escuela juega un papel fundamental.

A la luz del análisis de los resultados del rendimiento escolar de los alumnos con sordera podemos decir que:

- Hay una evolución positiva de los resultados a lo largo de su escolaridad, lo que justifica la metodología oralista;
- La presencia de estudiantes con sordera en el aula regular no implica una disminución del nivel de rendimiento general en esa aula;
- El nivel de lengua oral alcanzado (hablado y escrito) por los alumnos en España es el variable clave que influye en los resultados, además del uso de audífonos, las ayudas técnicas (FM), y la terapia del habla que implica sobre la base de los procesos cognitivos, la percepción y la memoria;

- Los niveles escolares alcanzados por el niño italiano con sordera, para el que se utiliza como código vehicular de enseñanza el lenguaje de signos, no son tan altos como los de sus compañeros oralistas. Necesita intervenciones constantes de los profesores de apoyo y, sobre todo, del intérprete de LIS, sin el cual el proceso educativo-didáctico se ralentiza peligrosamente, a pesar del fuerte compromiso del profesorado y de todas las actividades inclusivas. Las dificultades que encontró el estudiante con sordera usuario de la lengua de signos fueron principalmente las siguientes:
 - En área socioafectiva: aislamiento de la clase, inseguridad, dificultad para mantener la atención durante largos períodos de tiempo,
 - En área cognitiva: dificultad en la recepción, con la consiguiente dificultad en la memoria, en la atención y en los conceptos temporales y espaciales, dificultad para entender los libros de texto, producción de textos escritos no adecuados a la clase a la que se asiste, dificultades en lenguajes específicas, dificultad para sostener una pregunta.

Es la lengua la que explica las diferencias individuales en el rendimiento académico. Los audífonos ayudan a las personas con sordera a percibir mejor (y por lo tanto no es sorprendente lo importante que son para la comprensión de la lectura), pero también hay pruebas de la influencia de la intervención de la logopedia cuando es temprana, sistemática y funcional, y cuando va más allá de un enfoque de apoyo comunicación y/o apoyo curricular del aprendizaje, tiene su función más genuina como una intervención sobre el oído y la lengua. El entrenamiento lector debe ser muy frecuente y mantenerse a lo largo de todas las distintas etapas educativas.

La competencia de la lengua oral es la primera condición para acceder a una comprensión de los textos, inevitable para un buen rendimiento académico, para cualquier población escolar, con sordera o no. Simplificar cada texto, de cada disciplina, decidiendo alcanzar objetivos mínimos ciertamente no ayuda al crecimiento cultural, intelectual y a la autonomía del alumnado con sordera, que se ve privado de la oportunidad de aprender la verdadera y compleja lengua italiana, que para él seguirá siendo compleja y difícil de entender: una lengua extranjera para la que necesitará un intérprete-simplificador.

La expresión verbal es lo que discrimina entre los que progresan dentro del sistema académico y social y los que permanecen fuera del sistema. También, se pudo observar

que el acceso de los alumnos con sordera a la lengua escrita y a la capacidad de lectura obtenidos son diferentes dependiendo de la variable IC, de modo que los estudiantes con sordera con implantes tienen niveles similares a los de los estudiantes oyentes, aunque hay diferencias significativas entre ellos.

Los datos obtenidos también indican que a un nivel de lectura más alto hay más posibilidades de identificar las relaciones semánticas y sintácticas establecidas entre las palabras de un texto. Este resultado confirma los modelos teóricos según el cual, para entender un texto, es necesario además de reconocer las palabras, identificar las relaciones semánticas y sintácticas que son establecido entre ellos. De estos resultados se infiere que es crucial incorporar la enseñanza explícita de estrategias sintácticas durante el aprendizaje de la lengua escrita de los alumnos con sordera. Los estudiantes con sordera (con y sin implantes) tienen una ortografía igual o mejor que los estudiantes oyentes de su mismo nivel de educación; y son capaces de utilizar códigos fonológicos para resolver las tareas que implican su uso.

Por lo tanto, es esencial introducir actividades metafonológicas en el programa de estudios de estudiantes con discapacidad auditiva (con y sin implantes) para prevenir las dificultades que puedan tener a nivel fonológico para aprender a leer.

La formación del profesorado italiano sobre las sorderas es prioritaria:

La educación secundaria es una etapa crucial que implica varias peculiaridades en el sistema educativo respecto a la enseñanza infantil y primaria... este alumnado esté poniendo a prueba la capacitación docente de un profesorado, tal vez poco preparado para afrontar y superar los retos educativos que implica la inclusión. (García-García, López-Torrijo y Santana Hernández, 2020, pp. 271-272)

El enriquecimiento profesional sobre la discapacidad auditiva es imprescindible para quienes trabajan con un usuario tan delicado, como es el de la escuela.

La experiencia acumulada en el campo por nuestros colegas españoles debe ser un ejemplo, y necesita ser sistematizada en un marco teórico que se apoye en las investigaciones e indicaciones que provienen, no sólo del entorno científico nacional, sino también del internacional, sobre la actualización de los métodos de intervención, las estrategias y las nuevas ayudas tecnológicas.

El prejuicio es un proceso tanto psicológico como social que consiste en asignar un juicio de valor a algo o a alguien antes de tener una experiencia directa de ello. Esto

ocurre cuando hablamos de oralismo: nos imaginamos a un niño que intenta imitar torpemente la lengua de las personas oyentes, que trata de expresarse en un tono gutural y que se esfuerza por hacerse entender. Nada podría ser más incorrecto. Para cambiar de opinión, es necesario suspender el juicio, cuestionar los propios conocimientos, estar dispuesto a ampliar el horizonte, cambiar la forma de pensar, actuar, ver las cosas y las personas. ¿Se puede preguntar esto de los adultos que están seguros de sus convicciones y de su profesionalidad?

En referencia a la discapacidad auditiva, uno de los prejuicios más arraigados se refiere a la confusión entre persona con sordera y mudos. Muchos profesores califican a todas las personas con sordera como sordomudos, pero esto no siempre es correcto, porque ser con sordera no implica ser mudo.

El logopeda, a través de la estimulación fonoacústica, proceso por el cual se ejercitan las funciones auditivas de los niños mediante una estimulación adecuada, les ayuda a adquirir la capacidad de reproducir sonidos. Con la estimulación cognitivo-lingüística, la lectura de los labios y los ejercicios de cribado, no sólo se aprende la lengua y sus fonemas, sino que no es necesaria la ayuda de los signos.

En la escuela española hemos observado una intervención logopédica que no está presente en aulas italianas, una actuación diferente de lo que podría ser la típica actividad clínica que requiere que el profesional colabore estrechamente con el profesor y que también trabaje en el aula con los alumnos. Esto facilita que el alumno alcance los objetivos y avance en los contenidos curriculares propuestos. De hecho, también Archibald (2017) señala que en las últimas décadas se ha incrementado la colaboración entre profesores y profesionales de la lengua que ha permitido aunar las experiencias de cada profesional para formular planes comunes y desarrollar objetivos más eficaces para aquellos alumnos con dificultades auditivas.

Es necesario formar a los colegas italianos, de la provincia de Catania, en particular, para asegurar la puesta en común de los métodos que han sido desarrollados durante años por los españoles y que tiene resultados claros en términos de eficacia de una intervención educativa que dura toda la vida.

Es necesario introducir al profesorado en las sorderas y el desarrollo de la lengua en la perspectiva médico-rehabilitadora, para comprender los aspectos diagnósticos, el manejo de implantes y ayudas; es necesario conocer los aspectos psicológicos para comprender la dimensión emocional y promover el desarrollo cognitivo de los alumnos

con sordera; profundizar en aspectos de la enseñanza especializada y ofrecer una visión general de los enfoques inclusivos y las tecnologías educativas en materia de sordera.

Las estrategias empleadas por los docentes y los estudiantes son herramientas claves en un fructífero proceso de enseñanza-aprendizaje:

establecer referentes compartidos de lo que se está haciendo; describir lo que se está haciendo, anticipar lo que se va a hacer o recordar lo que ya se ha hecho; poner en relación lo que se está haciendo o diciendo con elementos externos a la situación; reaccionar a lo que dice otro participante mediante una repetición literal, una paráfrasis o una reformulación; retomar lo que dice otro participante reelaborándolo; hacer recapitulaciones o síntesis de lo realizado o lo hecho hasta el momento. (Coll, 2010, p. 31)

Pero, cualquier método necesita de la competencia y pasión, un binomio inseparable en nuestra labor como profesores que debemos encontrar siempre la conexión sentimental con los que tenemos delante.

Sobre todo, como profesores inclusivos - y ¿podría un profesor no ser inclusivo? - necesitamos actualizar nuestra preparación, comparándonos con nuestros colegas nacionales e internacionales, con el fin de:

- Fomentar e incentivar la innovación y la investigación educativas.
- Diseñar instrumentos de evaluación de la inclusión educativa y sistematizar su aplicación.
- Cultivar en todos los afectados - personas con discapacidad, familiares, profesionales, responsables de la administración, medios de comunicación - la actitud realista, justa y solidaria que permita instaurar una sociedad verdaderamente inclusiva. (López-Torrijo, 2014, p. 240)

CAPÍTULO VII

Estudio de caso

Un alumno oralista

7.1. La estrategia de búsqueda

Non un bambino sfregiato dal destino, ma armonia e possibilità.
(Rossi, D.)

Progresso non è
quando la scienza accresce la tua dipendenza dalle cose:
progresso è
quando spezzi
la tua schiavitù.
(Turoldo, D.M.)

Sei bellissimo e vorrei darti tutte le parole che ho.
(Rossi, D.)

Para llevar a cabo la investigación, es necesario considerar los métodos, técnicas e instrumentos que pueden contribuir a la construcción del conocimiento científico.

La metodología que guió esta parte de nuestra investigación, el “estudio de caso”, fue cualitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), con un carácter descriptivo para evitar la subjetividad de las interpretaciones. Se basaba en la suposición de que el verdadero significado de la realidad está determinado por la experiencia vivida por la gente: el objetivo no era encontrar datos que confirmaran una teoría, sino encontrar una teoría capaz de explicarlos (Goetz y LeCompte, 1984).

El “estudio de caso” permitió el trabajo de campo y la observación del comportamiento de un estudiante con sordera en su contexto educativo, en estrecho contacto con los participantes (Stake, 1995, 1998). La investigación se caracterizó:

por llevar a cabo análisis en profundidad sobre una serie de unidades muestrales que pueden ser un sujeto o un grupo social, a través de sus manifestaciones y vivencias personales, cuya finalidad inmediata se dirige hacia la resolución del caso dentro de su contexto social de vida. (García, González y Ballesteros, 2001, p. 383)

Durante el estudio de caso, que analizó el único sujeto llamado “caso”, la acción educativa y el aprendizaje de un estudiante con sordera se documentaron sistemáticamente en un período de tiempo bien definido (Stenhouse, 1977).

Se realizó una investigación empírica que estudió la inclusión educativa y social utilizando múltiples fuentes de evidencia, con la necesaria triangulación de datos y

aprovechando las proposiciones teóricas investigadas y analizadas previamente en la preparación, recopilación y análisis de los datos (Yin, 1993).

Los criterios de selección para este caso fueron los siguientes:

1. Modalidad comunicativa oral;
2. Inclusión educativa en centros ordinarios durante las distintas etapas educativas, escolarización actual en secundaria obligatoria;
3. Pérdida auditiva prelocutiva severa o profunda, sin deficiencias asociadas a la sordera.

Para asegurar la validez de la parte cualitativa de la investigación se ha utilizado la triangulación múltiple: la triangulación de datos, es decir “el uso de diferentes fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un tópico para el propósito de validación” (Kimchi, Polivka y Stevenson, 1991, p. 1).

En esta investigación se utiliza la triangulación de datos a nivel “persona”, ya que este tipo de triangulación consiste en triangular datos de diferentes actores sociales (en este caso: persona con IC, familia de persona con sordera, profesoras y logopeda) para evaluar las mismas dimensiones lo que significa que cada actor “representa un área diferente de significado con el cual ocurre el mismo evento genérico” (Arias Valencia, 2000, p. 3).

Por otra parte, en esta investigación se utiliza la triangulación metodológica dentro de métodos (*within-methods*) que es “la combinación de dos o más recolecciones de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una misma variable...La inclusión de dos o más aproximaciones cualitativas como la observación y la entrevista abierta para evaluar el mismo fenómeno...” (Arias Valencia, 2000, p. 7).

El estudio de caso, que ha permitido identificar buenas prácticas educativas y estrategias de intervención inclusivas en la situación concreta que se está investigando (Yin, 1993), ha resultado adecuado para profundizar en el conocimiento de un proceso, permitiendo responder al “cómo” y al “por qué” se produjeron hechos concretos en un determinado contexto y no en otro (Edmondson y McManus, 2007); ha permitido construir un experimento cualitativo capaz de examinar, directamente sobre el terreno, la acción y el punto de vista de las personas que participan en el estudio. Su propósito no era generalizar el caso examinado, sino más bien comprenderlo con precisión en su peculiaridad, singularidad, complejidad y en su contexto social específico (Stake, 1998).

La elección del sujeto de nuestro estudio de caso fue dictada por el hecho de que

se trata de un caso significativo que nos dio la oportunidad de responder a la pregunta inicial de nuestra investigación y que confirma los datos empíricos obtenidos de las investigaciones científicas más recientes.

7.2. Hipótesis

Las preguntas a partir de las cuales se inició la investigación y el estudio de caso fueron las siguientes:

1. En la actualidad, ¿la educación oralista permite a los alumnos con sordera lograr la inclusión educativa y el éxito educativo y social?
2. Si es así, ¿qué estrategias, medios, recursos, permiten a un alumno con sordera oralista ser autónomo en el aprendizaje y, por tanto, independiente e realmente libre de signos e intérpretes?

7.3. La investigación y los participantes

El estudio de caso demostró ser un excelente recurso metodológico que permitió ser creativo en el diseño, desarrollo y evaluación del conocimiento, siguiendo estrictamente los criterios de objetividad y científicidad.

La investigadora tenía una idea clara del tema que se estaba tratando, no se dejaba engañar por prejuicios o ideas vinculadas a estereotipos; además, estaba dispuesta a captar elementos no esperados y/o contrarios a sus propias hipótesis interpretativas, asumiendo así una mentalidad evaluativa correcta. El marco teórico, considerado en los primeros capítulos de la tesis, fue una guía para apoyar o refutar los hallazgos empíricos (Bassegy, 2000).

El presente estudio investigó la experiencia de aprendizaje e inclusión de un estudiante con sordera profunda (BIAP, 1997). La investigación se llevó a cabo en un centro educativo de la provincia de Catania.

Todos los participantes antes de que se realizara el estudio dieron su

consentimiento, informaron que sus identidades serían protegidas y los datos serían anónimos. Los profesionales involucrados fueron:

- La profesora del aula, responsable del grupo clase que representa la autoridad sobre el currículum del curso y la planificación de actividades;
- Algunos maestros de primaria;
- La profesora co-tutora, que comparte la planificación de las actividades del grupo;
- La logopeda, encargada del trabajo de la lengua oral, que implica habla y audición.

Esta investigación, que reconstruye la historia educativa del joven alumno con sordera, desde el momento en que comenzó su escolarización en el jardín de infancia hasta el momento en que llegó a la escuela secundaria de I grado, tenía como objetivo identificar los factores que resultaron decisivos para su evolución educativa y que hicieron posible su desarrollo personal y social.

Para lograr su éxito educativo, era necesario hacer un esfuerzo educativo que no recayera exclusivamente en el alumno y su contexto inmediato, sino que fuera compartido por todos los profesionales y personas que participaban directa e indirectamente en su formación.

El informe de investigación del estudio fue examinado por sujetos considerados informantes clave (padres, maestros, terapeutas del habla), a fin de obtener de ellos una retroalimentación y una mayor validación de las interpretaciones, según la forma de control llamada *backtalk* en la que el investigador y los actores de la investigación verificaron la coherencia de los datos recogidos, las interpretaciones que el investigador proporcionó. Se cree que los juicios de los “informantes-actores clave”, aunque no fueron decisivos, fueron útiles para la autorreflexión sobre el proceso de investigación y corroboraron el material empírico (Cardano, 2001).

Una vez completada, esta historia, resultado de las discusiones entre el entrevistador y los protagonistas, de las respuestas de los protagonistas a los cuestionarios, del análisis de los datos y de la observación, fue revisada, discutida y aprobada por todos los informantes. Por deseo expreso de ellos, el nombre del alumno fue reemplazado por la inicial G.

7.4. El estudiante protagonista

En este apartado se expone la respuesta educativa ofrecida a un alumno con sordera y centrada en un Colegio ordinario. Como amparado por numerosos autores y organizaciones, la adquisición de la lengua oral en nuestra sociedad por naturaleza oralista, es imprescindible tanto para el desarrollo integral de la persona como para su integración social y, por lo tanto, en este centro educativo el niño tiene el acceso exclusivamente a la lengua oral.

En el momento de la investigación el estudiante protagonista de nuestro estudio de caso tenía 12 años y asistía con buenos resultados a la segunda clase de una Escuela Secundaria en la provincia de Catania.

G. vive en un municipio siciliano de la provincia de Catania con unos sesenta mil habitantes. Su contexto familiar es de cultura media-alta y el chico ha encontrado en él una atención constante que ha favorecido su desarrollo personal y escolar.

A los seis meses de vida le diagnosticaron una pérdida auditiva neurosensorial de grado bilateral severo/profundo, un diagnóstico que, hasta la fecha, no ha cambiado.

El diagnóstico de la sordera de su hijo fue traumático para la familia: pasó de la incredulidad, al profundo dolor, a la aceptación y al descubrimiento de métodos para ayudar a su hijo. Habiendo superado con valentía la fase de dolor, de hecho los padres de G. comenzaron a buscar información tanto en las agencias de salud de Sicilia como en el Norte de Italia.

Con dificultad obtuvieron información y apoyo, especialmente en los hospitales del Noreste de Italia, donde se les aconsejó que se hicieran IC.

Conscientes de que el dispositivo habría ayudado a su hijo, que sin embargo seguiría teniendo una discapacidad auditiva, en la medida en que los padres de G. comprendieron que el implante no resolvería milagrosamente los problemas de audición de su hijo, comenzaron a estudiar y aprender sobre la sordera, gracias a la información de las asociaciones de padres de niños con sordera.

Desde el momento en que se detectó el déficit auditivo, se corrigió con audífonos. G. llevó las prótesis hasta los 13 meses, cuando sus padres decidieron someterlo a la operación de IC, una operación en un oído que fue perfectamente exitosa.

La estimulación precoz tuvo un enfoque oralista desde el principio, desde los primeros meses: el objetivo de los padres fue siempre promover la competencia verbal de

G. en el uso oral, nunca usando signos.

Su experiencia personal, lingüística y educativa merece ser estudiada porque ayuda a entender cómo logró superar los obstáculos que su sordera le puso en el camino de su vida. Para ello, hemos involucrado a los profesores, los que lo conocieron y lo siguieron en el pasado y los que lo siguen hoy en día, a la familia y al logopeda: todos han aceptado de buen grado la invitación de contar su experiencia. Su estrecha colaboración ha sido, sin duda, una clave esencial para su buen desarrollo de la lengua, la fluidez expresiva, el dominio de la lectura de labios, la calidad de la voz, la excelente entonación, factores que han contribuido al éxito educativo y social de G.

El programa de terapia del habla para G., un alumno con sordera prelocutiva y portador de IC, se llevó a cabo al mismo tiempo que la programación del procesador de IC, cumpliendo no sólo sus tareas específicas, sino también desempeñando un papel necesario en la regulación del mapa, cuya idoneidad verifiqué.

Para que el IC tenga una aplicación eficiente y adecuada, el terapeuta del habla hizo uso de un programa de habilitación y rehabilitación, destinado a lograr el desarrollo de las habilidades perceptivas y las habilidades verbales.

Mientras que en el niño oyente las habilidades auditivas y la maduración cognitiva y metacognitiva interactúan para producir una evolución fisiológica que lleva al sujeto a un desarrollo global, en los niños con sordera preverbal profunda, la privación de sonido, que surge en el período de desarrollo del sistema auditivo, provoca cambios significativos en la organización anatómica y funcional de los núcleos auditivos centrales (De Filippis, 2002). Por lo tanto, el profesional, con el fin de madurar precisamente esta capacidad funcional, ha organizado un programa terapéutico que ha tenido como peculiaridad la interacción entre las habilidades auditivas y cognitivas: estimuló gradualmente a G. a realizar operaciones mentales cada vez más articuladas y complejas, guiándolo en la toma de conciencia de sus capacidades y posibilidades y haciéndolo experimentar aquellas estrategias que lo llevaron a ser capaz de controlar su actividad cerebral.

La habilitación ha tenido en cuenta el desarrollo secuencial, consecuente y estadual del niño que no es un adulto en miniatura y, por lo tanto, su mente no es la de un adulto en miniatura (Piaget, 1952).

El niño ha sido seguido en instalaciones públicas de la provincia de Catania por tres terapeutas diferentes que se han sucedido en el curso de ocho años. Han puesto en práctica su intervención en el marco de un proyecto compartido con un equipo multiprofesional compuesto por un audiólogo, un audiometrista, un audiprotésista, un

otorrinolaringólogo, un foniatra, un psicomotricista y un neuropsicóloga. Casi todos los terapeutas del habla, según el testimonio de los padres, demostraron ser guías y mediadores durante el duro pero efectivo trabajo mental del niño.

El trabajo de los logopedas que se han ido sucediendo a lo largo de los años, de acuerdo con las características del sistema sanitario y educativo italiano, nunca se ha llevado a cabo en las escuelas, sino en centros especializados en este campo.

Se utilizó el método y el protocolo terapéutico CAAD (Classification Abilities Aided De Filippis) de la profesora Adriana De Filippis, una estudiosa que se ha distinguido en Italia por ser convencida y gran defensora del oralismo (De Filippis, 2002).

G. recibió la prótesis en el sexto mes y casi inmediatamente las sesiones de terapia tuvieron lugar cuatro veces a la semana, cada una de ellas de unos 45 minutos de duración. Ya acostumbrado a reaccionar con la prótesis, el niño se adaptó con bastante rapidez a la nueva calidad de sonido obtenida con el implante realizado a los trece meses, cuando las sesiones se redujeron a tres veces por semana, hasta una vez por semana y de duración variable, de media hora a tres cuartos de hora.

A la edad de ocho años, el niño ha dejado de hacer terapia de la palabra, sustituyéndola, a sugerencia del terapeuta y con la aprobación del audiólogo y del foniatra, con el estudio del piano, el solfeo cantado y el dictado musical: la voz cantada, el ritmo musical han ayudado a dar ritmo y entonación a la lengua hablada y la música sigue desempeñando una extraordinaria función rehabilitadora, refinando aún más sus ya sorprendentes habilidades perceptivas y vocales.

Las habilidades auditivas se mejoraron a través de etapas, variando el tiempo de aplicación, el tipo y el número de ejercicios, y en relación con la edad del niño al que se destinaban:

- Adaptación al implante coclear;
- Detección, es decir, reconocer la ausencia y presencia de sonido;
- Identificación de la fuente de sonido;
- Auto-escuchar con el descubrimiento de la propia voz;
- Identificación de elementos léxicos (sonidos onomatopéyicos, palabras que contienen los fonemas /p/, t/, m);
- Discriminación, la diferenciación de dos estímulos mediante el análisis de características suprasegmentarias y segmentarias.

El programa terapéutico incluía ejercicios para:

- Discriminación: el niño debe indicar si los sonidos son iguales o diferentes, diferenciando entre los estímulos:
 - largo/corto;
 - prolongado/interrumpido;
 - débil/fuerte;
 - grave/aguda.
- Seguimiento del habla, es decir, la repetición/comprensión de un texto leído rápidamente, una palabra a la vez;
- Reconocimiento con y sin una pista del mismo material;
- Pistas y preguntas sin pistas.

A partir del nivel alcanzado con la prótesis, el logopeda inició la terapia cognitiva para estimular y desarrollar la atención, la percepción y la memoria, condición *sine qua non* para la adquisición de conocimientos y conceptos, la categorización y la metacognición. Según lo dicho por la logopeda y la madre de G., la capacidad de despertar y mantener viva la implicación en el descubrimiento de lo nuevo era fundamental, premisa indispensable para que lo aprendido no se olvidara.

Siguiendo el desarrollo fisiológico, fonético-fonológico natural del niño, se ha enriquecido el vocabulario, involucrando todos los sentidos, proponiendo sonidos onomatopéyicos y haciendo que el niño observe, manipule y luego nombre y organice topológicamente los diversos objetos. También se ha realizado una valiosa labor en materia de igualdad/diferencias y antónimos, prestando amplia atención al proceso de clasificación, a la organización por campos semánticos, fundamental para el desarrollo de esas actividades conceptuales y la flexibilidad mental que conducen a la competencia lingüística y metalingüística.

Poco a poco llegamos a una rica conversación entre el niño y el logopeda, gracias a la adquisición de la estructura morfo-sintáctica de la frase. Se utilizó la estrategia de las frases de color, utilizando tarjetas que contienen todas las partes gramaticales de las frases: cada color corresponde a un complemento. No se hizo ningún análisis lógico o gramatical, pero se analizó el significado gramatical de las preposiciones simples y articuladas, su uso en las preguntas y la respuesta que quieren. El código de colores se abandonó cuando el niño pudo expresarse correctamente, tanto oralmente como por

escrito.

El médico personalizó la logopedia según la capacidad, el tiempo de aprendizaje y el interés del niño, modificando el programa según el progreso del niño, estimulando la percepción acústica, gracias también a estrategias cautivadoras y motivadoras en un contexto lúdico.

Un instrumento para verificar la adquisición de los aspectos formales fue la representación gráfica de las expresiones propuestas por el logopeda. El dibujo, que a G. le sigue gustando hoy en día, ha constituido un medio terapéutico extraordinariamente apreciado por el niño.

Todos los ejercicios propuestos para el desarrollo de la capacidad de percepción se han administrado con un grado de dificultad cada vez mayor, en relación con la capacidad de inicio y el posterior progreso del niño.

La logopedia requería un compromiso considerable por parte del niño en el aprendizaje de la lengua oral, pero también de los padres, especialmente la madre, siempre involucrada en todas las fases del tratamiento, asesorada sobre cómo desarrollar todos los sentidos del niño a través de la manipulación de incluso simples objetos cotidianos, alentada sobre qué libros utilizar para descubrir, a través de la lectura temprana de nuevas palabras, el significado de las frases simples y con el tiempo más complejas, sinónimos, polisemias, metáforas, modismos.

El terapeuta entrevistado, el último que ha seguido a G., cree que cada pequeño paciente es un todo global, con su propio lenguaje y lengua y con características a tener en cuenta cuando se trabaja con él, como motivaciones, intereses, experiencias.

7.5. El contexto educativo: proyecto educativo, recursos y estrategias

El centro educativo que se ha analizado, y en el que se ubica el estudiante, es un instituto que tiene como propósito la difusión de la cultura y la lengua españolas. Es la Fundación para la Investigación y el Desarrollo de la Cultura Española (FIDESCU), organización fundada en 1996 en España, registrada y reconocida por el MIUR como institución oficial para la realización y validación de exámenes de certificaciones de nivel de Español. Se encuentra en una ciudad en la provincia de Catania.

La clase en la que se colocó al alumno estaba compuesta por seis estudiantes de entre 11 y 12 años para los cuales la directora y profesora, lengua materna española y

experta en discapacidades sensoriales, planifica las lecciones de manera flexible y utilizando diversas estrategias de métodos, adaptando el plan de estudios a las diferencias entre los estudiantes individuales, especialmente aquellos que revelan necesidades educativas especiales, en un clima altamente inclusivo.

Si el objetivo principal de la Fundación es la promoción de la lengua y la cultura españolas, el objetivo educativo del centro investigado es facilitar el crecimiento equilibrado de la personalidad de los estudiantes, favorecer su inclusión real y potenciar sus diferentes habilidades.

A nivel educativo, el centro educativo tiene como objetivo:

- Perseguir una disposición de escucha adecuada, mejorando la atención y la concentración;
- Mejorar las habilidades sociales y las habilidades interpersonales, aumentando la voluntad de cooperar y desarrollando un sentido de compartir y una actitud de colaboración;
- Aumentar la tolerancia a la disimilitud y la confusión, reforzar la capacidad de adaptación a los diferentes contextos y ampliar la gama de intereses;
- Fortalecer la autoestima y reducir la ansiedad por el desempeño aprendiendo a capitalizar los errores y los déficits utilizándolos como recursos.

Teniendo en cuenta los requisitos previos de cada alumno y sus ritmos de aprendizaje específicos, también relacionados con los trastornos diagnosticados, a nivel educativo, el Centro Educativo tiene como fin reforzar las competencias previas, evitando el riesgo de una sensación de inadecuación ante tareas que están más allá de las posibilidades reales de los alumnos y persigue un firme equilibrio entre la necesidad de simplificar las disciplinas a aprender, si es necesario, y una adaptación de los estándares cognitivos de estas enseñanzas.

Con el fin de lograr un crecimiento y una autonomía individual reales, el personal docente se propone hacer que cada estudiante progrese en la independencia operativa, mejorando la organización de la nueva información y la integración de los conocimientos y aptitudes de las diferentes disciplinas.

Siguiendo las teorías constructivistas, el centro busca lograr un aprendizaje significativo de tal manera que el alumno sea capaz de integrar la nueva información con las anteriores y sepa utilizarlas en diferentes contextos y situaciones: esto es para

desarrollar la capacidad de resolución de problemas, el pensamiento crítico, la meta-reflexión y para transformar el conocimiento en habilidades reales que aseguren la autonomía en los caminos cognitivos y sociales (Novak, 2012). Para ello, las acciones didácticas preferidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje son:

- Trabajo en pareja y en grupo;
- Actividades de resolución de problemas;
- Actividades dramáticas;
- Actividades tutoría entre iguales.

Se considera apropiado el despertar los cinco sentidos y la motricidad para ayudar al aprendizaje. Se considera que la lengua oral debe ser un medio y no un fin en sí misma, y que los alumnos tienen que realizar tareas con lo que están aprendiendo. Objetivo es que los alumnos, oyentes y con sordera, adquieran conocimientos del español de una forma natural, mediante poesías, canciones (que ayudan a la memorización, a la adquisición de la pronunciación y entonación), trabajos manuales y ejercicios de lecto-escritura apropiados para su edad, que respetan el ritmo de aprendizaje de cada estudiante y despiertan su interés por una cultura nueva.

Los acciones estratégicas de enseñanza, flexibilizadas por el profesor en función de las situaciones concretas de formación y de las características particulares de los alumnos, implican el uso de:

- Libros de texto;
- Herramientas multimedia;
- Material estructurado y no estructurado;
- Diccionarios: herramientas que hacen que los niños sean independientes en sus exploraciones lingüísticas, permitiéndoles ampliar sus horizontes léxicos y comprender las diferencias entre las palabras que son similares (Magi, 2010).

En el centro educativo no existe un espacio dedicado exclusivamente a la atención de niños con discapacidad. Las aulas están organizadas con una larga y amplia mesa central alrededor de la cual se sientan tanto los alumnos, como el profesor, que si es necesario se levanta y gira entre los pupitres, sin dar la espalda a los niños.

El alumno con pérdida de audición mantiene siempre el contacto visual con sus compañeros y el profesor, complementando la información que recibe a través de la vía auditiva. El aula está bien iluminada, lo que evita las sombras en la cara de todos los interlocutores (Estévez, 2010; Jáudenes y Patiño, 2011). El aula está organizada en diferentes zonas que permiten organizar racionalmente el trabajo, según las necesidades educativas y de enseñanza. La disposición zonal también permite trabajar en microgrupos: esto hace posible una cooperación más estrecha entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor. De esta manera, la atención es verdaderamente individualizada y es posible trabajar de manera personalizada con cada uno de los alumnos, haciendo, si es necesario, pequeñas adaptaciones y variaciones en las tareas.

El centro educativo garantiza que en el contenido curricular se incluya el tema de las discapacidades para sensibilizar y concienciar a los alumnos ante la diversidad. El docente integra los contenidos educativos y explica, a grandes rasgos, qué es la sordera.

A la hora de planificar las actividades se anticipa suficientes informaciones sobre la actividad que se va a llevar a cabo y sus contenidos y se ofrecen los medios adecuados para que el alumnado con discapacidad auditiva pueda acceder al currículo en igualdad de condiciones que el resto de los compañeros, sin cambiar su contenido.

Promoviendo siempre el uso autónomo y responsable de los instrumentos de laboratorio, las nociones estudiadas se anclan en la concreción de la realidad, fortaleciendo el vínculo escuela/vida que garantiza una visión coherente y unitaria de cada experiencia.

Se adopta la técnica del “estímulo verbal” para sacar a relucir, como un maieutic socrático, los conocimientos ya poseídos, reforzando una autoevaluación positiva y haciendo que cada estudiante sea parte activa en los procesos de nuevo aprendizaje. Para facilitar la comprensión de los textos en español, el aprendizaje se organiza mediante el uso de mapas conceptuales, hojas de síntesis y hojas de trabajo; los datos se repiten con frecuencia para mejorar la memoria de trabajo, especialmente en el caso de los niños con discapacidades. Se utilizan regularmente videos, actividades de escucha y juegos educativos e interactivos.

Según la directora del centro, los juegos tienen una función vital importantísima: además de preparar y ejercitar para las exigencias de la vida adulta, satisfacen la necesidad de expresarse, de crear, de liberar sus emociones. Por todo esto, los juegos son una parte esencial en la enseñanza de la lengua oral. Los juegos favorecen la cooperación y no la competitividad, y los alumnos se muevan, integren su cuerpo y sus cinco sentidos.

Al favorecer un enfoque lúdico y heurístico del conocimiento, se pone siempre en práctica un apoyo operativo que se adapta al estilo y al ritmo de aprendizaje de cada alumno; los conceptos abstractos se devuelven al ámbito más tranquilizador de las imágenes, favoreciendo la esfera icónica y acompañando los términos o conceptos más difíciles con figuras y leyendas explicativas, principalmente para apoyar a los niños con sordera.

Durante las lecciones, el profesor proporciona, si es necesario, la redacción de notas y la construcción de diagramas ilustrativos para facilitar la ejecución de los ejercicios y el reconocimiento de los datos en casa.

La profesora referente de nuestro proyecto de investigación, además directora del Centro Educativo, es profesora del alumno desde que éste asistió a la escuela primaria, por lo tanto es testigo del desarrollo cognitivo y cultural del alumno. Participó en debates que proporcionaron datos fundamentales, posteriormente triangulados, utilizando los datos recogidos durante las entrevistas individuales del alumno con sordera, los padres y el logopeda. La profesora subraya que el Centro Educativo ha adoptado una idea de la formación que no se limita a la instrucción del alumno, ya que se necesitan instrucciones para actuar, sino a su plena asunción de la ciudadanía con respecto al nivel que representa la Escuela Secundaria de I Grado. El objetivo es acompañar al estudiante a alcanzar los siguientes objetivos:

- Asumir la responsabilidad ante las elecciones o los desafíos;
- Capacidad de reunir recursos para abordar los problemas con una probabilidad razonable de éxito;
- Capacidad de construir crítica y creativamente sus propias ideas y conocimientos.

En el centro no hay particulares recursos y medidas de apoyo para los alumnos con discapacidades, ni siquiera para los alumnos con sordera, en consonancia con lo que ocurre no pocas veces en muchos otros contextos educativos sicilianos y italianos.

No hay características acústicas adaptadas a los usuarios de audífonos o implante como equipo de frecuencia modulada, bucle magnético, avisos luminosos, subtítulo), pero trabaja duro a pesar de estos obstáculos. Que son, entonces, los obstáculos que encontramos en la vida cotidiana.

Sin embargo, el centro aplica un *modus operandi* tan funcional a la creación de condiciones favorables (ambiente empático, facilitador e inclusivo), al desarrollo y

manifestación de actitudes personales de cada estudiante, auditivas y no auditivas, de signo u orales, para suplir la falta de recursos estructurales, gracias a la utilización de excelentes recursos humanos que brindan apoyo profesional, emocional y cognitivo. La preparación y el profesionalismo, la filosofía inclusiva también permiten a la persona con sordera comunicarse y seguir con serenidad las lecciones y las contribuciones de sus compañeros.

El profesorado del centro, los alumnos y todos aquellos profesionales que traten con el alumno con sordera, conocen y utilizan estrategias de comunicación sencillas y accesibles (Jáudenes y Patiño, 2011):

- Antes de hablar, todos se aseguran de tener la atención del estudiante;
- En el grupo, todos respetan los turnos de palabra;
- Todos hablan a una velocidad media, naturalmente y sin gritar;
- Si cada uno de los alumnos necesita de apoyo para comprender el mensaje en lengua española, los docentes repiten el mensaje o utilizan sinónimos o antónimos, siempre hablando de forma correcta;
- Todos hablan con la boca descubierta para facilitar la lectura labial;
- Constantes y fructíferas son las relaciones de colaboración entre el Centro y las familias, continuos son los intercambios de información, materiales y consejos.

7.6. Métodos de recolección de datos

Sin embargo, a pesar de que algunos autores no consideran apropiado utilizar múltiples métodos de recopilación de datos dentro de la misma metodología de investigación (Silverman, 2008), esta elección, mediante la triangulación de las diversas fuentes de recopilación de datos, nos ofreció la oportunidad de corroborar los resultados de nuestro estudio monográfico (Eisenhardt, 1989; Patton, 2002).

Por consiguiente, se llevó a cabo una recopilación de datos sobre un solo alumno a partir de la lectura de documentos, la observación directa y las entrevistas, y luego se analizó, teniendo en cuenta el caso y su contexto, la fiabilidad y la validez de los datos obtenidos (McKeran, 2001).

Para lograr la fiabilidad, es decir, la capacidad de obtener los mismos resultados

si se repiten a lo largo del tiempo (Gundermann, 2001), se documentó cuidadosamente toda la realización del estudio y todos los procedimientos utilizados.

Una característica del estudio fue no proporcionar generalizaciones a priori de los resultados obtenidos que, si se pueden aplicar a otros casos cuyos supuestos de partida son similares a los de los casos estudiados, pueden producir la transferibilidad de los resultados. La realidad explorada, un caso emblemático que ha permitido probar afirmaciones y teorías en el campo, puede servir de modelo para analizar otros casos. Este estudio tiene, por lo tanto, intenciones idiográficas, ciertamente no nomotéticas.

Se investigó el aprendizaje significativo del joven en el que entran en juego la dimensión cognitiva, la dimensión emocional y la dimensión social, todas ellas insertas en un contexto social (Illeris, 2003).

Se examinaron los recursos lingüísticos y comunicativos del estudiante con sordera - identificados por medio de exámenes y evaluaciones formales de vocabulario, estructura gramatical y sintáctica, capacidad de expresar ideas, motivación y confianza en las interacciones -, la interacción entre el estudiante y otros miembros de la comunidad de aprendizaje -profesores, compañeros-, las oportunidades de participación social, la eficacia de la comunicación, el entorno acústico: el uso de equipo auditivo por los miembros de la comunidad del aula y la aplicación de estrategias de comunicación eficaces.

Adoptando una perspectiva olística, la investigación se llevó a cabo siguiendo las líneas del concepto de “calidad de vida”(Ginè, 2004; Schalock, 1997; Schalock y Verdugo, 2007), aplicado a la escolarización inclusiva.

7.7. Procedimiento de recogida de información

a. La lectura del PEI

La primera fase de la investigación se caracterizó por la recopilación de información sobre la documentación educativa. La discapacidad del estudiante ha motivado la redacción de un PEI en el que se ha insistido en la posibilidad de ofrecer medidas dispensatorias y/o compensatorias en el proceso de enseñanza- aprendizaje, para adoptar una cierta flexibilidad en la elección de las actividades y los instrumentos de evaluación, salvaguardando al mismo tiempo los objetivos educativos y pedagógicos

generales y específicos.

Un recurso importante para el acceso al plan de estudios es la intervención sistemática y regular, durante 18 horas a la semana, del profesor de apoyo que, en coordinación con el equipo docente, concentra su trabajo en aquellos aspectos en los que el alumno puede tener dificultades, especialmente cuando no se respetan los turnos de clase y hay suficiente confusión o ruido de fondo.

La información obtenida del análisis del PEI permitió no sólo organizar las entrevistas, también sobre la base de la bibliografía y las percepciones encontradas sobre el estudio de caso, sino también prestar atención a los aspectos de mayor interés para la investigación actual (Tusini, 2016).

Por lo tanto, el estudio de campo fue precedido por una reunión con un grupo de profesores que permitió al investigador ver y discutir el PEI.

Se ha comprobado que el estudiante siempre ha sido concienzudo y ordenado, atento y disponible al diálogo educativo, ha establecido una relación de confianza y buena voluntad con los profesores del programa de estudios y con el profesor especialista que le permite aprovechar adecuadamente las diversas oportunidades educativas.

Los profesores pronto apreciaron su compromiso, perseverancia e interés en las diversas actividades educativas. Fácilmente integrable en el grupo de compañeros, siempre ha mostrado una gran participación, involucrando a los demás y dejándose involucrar en los eventos goliardos de sus compañeros. Por la tarde los deberes son casi autónomos, a lo sumo ayudados por su madre que trabaja en perfecta sinergia con el profesor de apoyo. La naturaleza del impedimento no afecta a ninguna zona.

En el plano afectivo-relacional, muestran actitudes de gran apertura hacia los demás, mucha empatía y propensión a socializar. Dotado de una gran voluntad y un congruente impulso motivador para aprender, muestra una cierta rapidez para llevar a cabo las tareas que se le asignan, y no requiere ningún estímulo para completarlas. Tienen autonomía operativa y no tienen dificultad para regular los tiempos y métodos de trabajo y para administrar los materiales de enseñanza.

En el plano cognitivo, las aptitudes de deducción, abstracción y planificación están adecuadamente desarrolladas, los procesos de pensamiento lógico-motivacional son buenos, así como la adquisición, retención y organización de los contenidos de aprendizaje, y la integración de los conocimientos y aptitudes de las diferentes disciplinas. En el campo lingüístico-expresivo, la herencia léxica y semántica es notable, y el lenguaje abstracto y metafórico es rico. No hay dificultades tanto en la producción escrita como en

la oral.

Se adoptaron un buen discurso y estructuras sintácticas bien articuladas. Las habilidades técnicas de lectura y escritura y la capacidad de cálculo son muy adecuadas, así como las funciones ejecutivas, la aplicación de reglas matemáticas y la realización de ejercicios, incluyendo gráficos. Excelentes habilidades prosódicas necesarias para la correcta comprensión del texto.

G. sigue el programa educativo-didáctico propuesto a la clase que presupone una evaluación correspondiente a los objetivos previstos por los programas ministeriales y que el estudiante es capaz de alcanzar, sin ninguna reducción o simplificación. Los contenidos y las actividades escolares son los mismos identificados por cada profesor del programa de estudios. Las pruebas escritas se administran según los mismos métodos y plazos de la clase.

La evaluación tiene en cuenta las posibilidades reales del estudiante y el grado y la calidad de su compromiso y participación en la clase; no sólo los resultados en cuanto al aprendizaje de los contenidos y las aptitudes disciplinarias adquiridas, sino también en relación con las aptitudes funcionales y de enseñanza básicas y los progresos alcanzados en el nivel educativo. Se concede un poco más de tiempo para las pruebas escritas.

b. Las entrevistas

La serie de preguntas dirigidas a los protagonistas de la encuesta representaba la principal fuente de recopilación de noticias y era un instrumento eficaz para reunir grandes cantidades de datos empíricos. Dado que los datos así reunidos se consideran a veces distorsionados, tanto porque el entrevistado puede falsificarlos declarando sólo lo que quiere transmitir al entrevistador, como porque éste puede, más o menos inconscientemente, estructurar la entrevista a fin de encontrar las respuestas más convenientes para apoyar su tesis, adoptamos un enfoque de la reunión de datos que limitaba la posibilidad de distorsiones, entrevistando a sujetos considerados informantes clave porque están bien informados sobre el caso en cuestión y que podrían y han ofrecido diferentes puntos de vista sobre el fenómeno que se investiga.

Para medir el grado de inclusión del Centro Educativo se utilizó el cuestionario *del Índice de Inclusión: Developing learning and participation in schools* (Booth y Ainscow, 2002) en la edición italiana editada por Dovigo y Ianes (2008); para las entrevistas se utilizó el Classroom Participation Questionnaire-Revised- Deaf/ Hard-of-

Hearing Students (Antia *et al.*, 2007) y el cuestionario desarrollado por Renobales y Leire, (2015) traducido y adaptado al italiano por la investigadora (Anexos 1, 2 y 3).

La validez de las declaraciones producidas se confirmó mediante procesos de triangulación de datos y triangulación de los diferentes métodos de estudio. Así pues, la triangulación de los encuestados permitió no sólo tener una visión general del mismo fenómeno, sino también detectar cualquier contradicción interna (Denzin, 1984; Patton, 2002). Las entrevistas tomaron diferentes formas:

- Las entrevistas abiertas permitieron al investigador formular preguntas generales, invitando a los informantes clave a presentar puntos de vista personales que aportaran elementos clave, fuentes de pruebas sugeridas, corroboradas o contradichas con el mayor cuidado posible por otras fuentes y otras pruebas;
- La entrevista cerrada indujo al interlocutor a reflexionar, utilizando una escala y pidiéndole que se situara a lo largo de una secuencia de posibles respuestas graduadas entre ellas;
- La entrevista enfocada, aunque manteniendo cierta flexibilidad y a veces en forma de conversación, implicaba el uso de una serie de preguntas en un período de tiempo muy corto (aproximadamente una hora o menos). El propósito principal no era hacer preguntas sobre nuevos temas, sino confirmar los hechos ya establecidos.

La dimensión de la investigación fue cualitativa, ya que se utilizó una entrevista estructurada o semiestructurada, lo que permite al entrevistado permanecer centrado en el esbozo, dejando espacio para que el entrevistado se exprese sobre las cuestiones que considere importantes.

Una cuestión metodológica pertinente fue la grabación de las entrevistas, ya que una grabadora ofrece una reconstrucción fiel de los diálogos, sin embargo, sólo podía preverse a condición de que los entrevistados hubieran concedido el permiso, pero lamentablemente esto no ocurrió. Por lo tanto, sólo era posible tomar notas en un cuaderno.

c. La observación directa y evaluación de las competencias educativas

La observación en condiciones no preparadas artificialmente permite conocer lo que sucede en el aula y, por lo tanto, obtener información sobre los comportamientos,

actitudes y creencias de los maestros y alumnos. Se ha llevado a cabo de forma natural y lo que se ha observado no se ha interpretado, sino que se ha descrito manteniéndose lo más fiel posible a las características de un determinado evento, comportamiento y condiciones en las que se produce (Mantovani, 1995):

Quello degli effetti della soggettività è comunque un grosso problema: anche qualora si adottino procedure osservative molto rigorose e controllate, il rischio di distorsioni legate alla soggettività rimane. L'obiettività, la perfetta aderenza alla realtà è una meta a cui l'osservatore deve tendere anche se è un concetto limite, forse impossibile da tradurre in pratica, soprattutto quando si tratta di osservare l'uomo, i suoi atteggiamenti, le sue reazioni emotive, il tono delle sue relazioni con gli altri. (Braga y Tosi, 1995, p. 117)

Por lo tanto, era necesario distanciarse mediante el uso de instrumentos para observar, registrar y, por consiguiente, objetivar los datos, identificando y nombrando los acontecimientos y comportamientos: notas de campo, informes directos de las lecciones, fichas sobre episodios específicos, mapas, cuadrículas y hojas de observación.

Durante las observaciones de los participantes, la investigadora no era meramente pasiva, sino que participaba en los eventos estudiados, interactuando con el profesor y los compañeros de clase del estudiante. Al triangular los datos, se reforzaron los resultados y conclusiones de la investigación. Tras reunir los datos, la investigadora se encargó de examinarlos para encontrar los vínculos entre el objetivo de la investigación y las conclusiones en relación con la pregunta inicial planteada.

Tras la investigación articulada y sistemática en torno a un ejemplo de práctica educativa, los hechos, apoyados por estudios científicos, se analizaron compartiendo la idea de que los detalles y los acontecimientos particulares deben situarse en su contexto, mientras que las generalizaciones deben corroborarse con ejemplos (Damiano, 2007).

En general, la elección del código de la lengua oral la hacen aquellos que consideran que el uso de los signos es un gueto y optan por seguir a lengua compartida: para G. y su familia la sordera es una desventaja superada mediante la terapia del habla, el IC, las buenas prácticas educativas, la colaboración entre la escuela y la familia.

Para evaluar las competencias semántico-pragmáticas del estudiante con sordera, se utilizaron una serie de pruebas para evaluar la capacidad de decodificar peticiones indirectas, metáforas verbales y modismos, para hacer inferencias verbales, para proyectarse en un papel asumiendo la perspectiva del otro y, por lo tanto, la actividad se dividió en varias fases.

En lo que respecta a las pruebas escritas, los elementos de evaluación que se

tuvieron en cuenta fueron:

- La calidad del contenido (amplitud, riqueza, profundidad, integridad de las ideas expresadas en relación con lo que propone la prueba);
- Organización y presentación del contenido (cómo se prepara el texto tanto en su conjunto como en párrafos individuales);
- Estilo y adecuación del registro (capacidad de utilizar el lenguaje según el destinatario, el objetivo, las características de la prueba; capacidad de utilizar y variar adecuadamente los registros lingüísticos);
- Gramática (dominio de los aspectos metalingüísticos);
- Léxico (uso correcto de los términos y construcciones léxicas);
- Ortografía (cumplimiento de las convenciones de ortografía de la norma italiana).

Las herramientas para determinar los elementos anteriores fueron:

- Pruebas de gramática;
- Paráfrasis y resúmenes;
- Descripción;
- Narraciones;
- Análisis textual;
- Textos de escritura creativa;
- Reflexiones personales sobre temas asignados.

En cuanto a las pruebas orales, los elementos de evaluación fueron:

- Relevancia de la respuesta (comprensión de la declaración de la pregunta);
- Coherencia de la respuesta (comprensión del contenido de la pregunta);
- Corrección de la exposición;
- Dominio del contexto (capacidad de hacer conexiones, establecer relaciones, proponer reelaboraciones autónomas).

Fue posible encontrar que en G. hay tres tipos básicos de habilidades presentes en el proceso de lectura: habilidades perceptivas, memoria a corto plazo y habilidades

inferenciales.

Produciendo las discriminaciones perceptivas necesarias para pronunciar una u otra letra, mantiene en la memoria una parte del texto mientras descodifica la otra parte, y aplica su conocimiento de manera inferencial, para dar sentido a las secuencias de palabras que lee.

La codificación fonológica y la memoria auditiva o articuladora, según lo afirmado por los profesores, los padres y el logopeda, desempeñaban un papel importante en la comprensión de los textos y la memoria a corto plazo era una excelente estructura capaz de gestionar las funciones de memorización y elaboración de información. El lenguaje revela una gran influencia en la capacidad de formular hipótesis, razonar sobre posibles proposiciones y probar diversas alternativas.

La profesora de lengua y cultura españolas, que también enseña a estudiantes con sordera usuarios de la lengua de signos, subraya que otros estudiantes suyos que utilizan el LIS se ven obstaculizados en la correcta interpretación de las disciplinas, ya que el lenguaje de signos carece del léxico específico de la lengua italiana y, por lo tanto, obstaculiza la autonomía en el aprendizaje y la vida escolar.

Viceversa, la codificación fonológica, en el caso de G. jugó un papel importante en la comprensión de los textos y por lo tanto de todas las disciplinas escolares. La palabra internalizada, además de proporcionar la mejor herramienta cognitiva para el pensamiento, fue la base sobre la que se desarrolló la lectura y la escritura y la comprensión completa de la realidad del alumno.

Las obras escritas de G. se han desarrollado de manera coherente y con una exposición orgánica apreciable. La forma es correcta y el vocabulario apropiado, bastante variado y adecuado a la edad del estudiante.

En cuanto a las habilidades lingüísticas, la expresión escrita y oral es correcta y fluida, la argumentación es rica y significativa. El procesamiento es relevante para la tarea. G. es capaz de hacer conexiones autónomas, demostrando que ha iniciado un proceso de reelaboración crítica con habilidades de análisis y síntesis discretas.

En lo que respecta a la expresión oral del idioma español, el estudiante entiende con prontitud los mensajes orales producidos a una velocidad normal relacionados con situaciones y temas cotidianos. Se expresa de manera simple pero bastante correcta con buena pronunciación y entonación. Utiliza un vocabulario correcto, adecuado y bastante variado. La expresión escrita se caracteriza por unos pocos errores morfosintácticos y/u ortográficos, por una expresión bastante fluida con estructuras sintácticas simples pero

bastante correctas.

Varios estudios de casos han documentado que los niños con IC han sido capaces de obtener dos o incluso tres idiomas (Francis y Wai Lam Ho, 2003; Guiberson, 2005).

Los estudios también han demostrado que los niños con IC expuestos a dos idiomas han demostrado resultados lingüísticos favorables (McConkey Robbins *et al.*, 2004; Mueller *et al.*, 2004; Teschendorf *et al.*, 2011; Thomas *et al.*, 2008; Waltzman *et al.*, 2003; Yim, 2011). Un enfoque de un solo idioma limita las capacidades de los niños para comunicarse a través de contextos y con las comunidades lingüísticas que puedan encontrar en la vida y en la información que recibe a diario (Guiberson, 2014).

7.8. Excursus sobre la inclusión educativa del estudiante

La carrera escolar de G. ha sido como la de sus compañeros, desde el jardín de infancia. La desinformación y la falta de conocimiento de los profesores sobre la sordera y las formas apropiadas de ayudar al estudiante con sordera son frecuentes, incluso en el escenario de la educación inclusiva. Los profesores tenían mucha experiencia profesional, pero ningún conocimiento sobre la sordera; por lo tanto, han trabajado y se han autoeducado, convencidos de que la falta de información es un obstáculo para la creación de estrategias verdaderamente inclusivas. Por lo tanto, son las actitudes de los maestros, así como sus métodos, los que hacen que los niños se sientan parte integral del contexto del aula.

Cuando G. se trasladó a la escuela primaria, en una escuela de su ciudad conocida por sus prácticas inclusivas, la directora y los profesores, asombrados por el desarrollo de la lengua oral, que ya era buena, y por el dominio de la lectura, se comprometieron aún más al conocer esta “nueva” posibilidad que se ofrece a los niños con sordera, es decir, la educación oral. G., gracias al compromiso de sus padres, empezó a leer muy pronto y su progreso fue muy rápido. Su madre le transmitió una gran pasión por la lectura que se convirtió en su pasatiempo favorito, junto con el dibujo.

La lectura, como confirmó la madre, era la clave para acceder al mundo de la escuela, de hecho “La lectura es una herramienta básica indispensable para que los jóvenes comprendan y analicen la información, se comuniquen correctamente y participen en actividades laborales y de ocio” (Hernández, Alemán Falcón y López-Torrijo, 2017, p. 84). El “ritual de lectura”, como lo define la madre, ha estado presente

desde el jardín de infancia. G. aprendió a leer y escribir antes de llegar a la escuela: sus lecturas favoritas eran los mitos clásicos, los cuentos de hadas y los cómics, leídos con énfasis y pasión con su madre.

Esta frecuentación con los libros ha sido un arma ganadora para G. que ha absorbido un gran número de palabras y ha comenzado a aprender la estructura sintáctica de la lengua italiana de manera natural, incluso antes de ser escolarizado mostrando eso:

un análisis cualitativo del rendimiento académico del alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria nos muestra que son, por norma general, los lectores de nivel alto los que obtienen mejores calificaciones frente a los lectores de un nivel más bajo. (Jáudenes, Torres, Aguado, Silvestre y Patiño, 2007, p. 41)

Los profesores, siguiendo las sugerencias de los padres y del logopeda, modificaron su *modus educandi*, no sólo cambiando las prácticas educativas, sino también la disposición física de la clase y preparando a sus compañeros para la discapacidad de G., involucrándolos en la gestión del espacio, el tiempo y los silencios, en clase y fuera de ella. Toda la clase estaba involucrada y cada niño tenía cuidado de que G. tuviera el mejor asiento, durante las lecciones o durante las recitaciones, para que pudiera ver mejor al maestro y la pizarra, para que pudiera oír mejor a través de los dispositivos con los que estaba equipado. Los profesores no siempre se sentaban en el escritorio o delante de los niños, sino que caminaban entre los escritorios: esta sugerencia vino del experto en Cirugía del oído que creía que esta práctica ayudaba a desarrollar la lateralización.

En esta etapa, G. no contaba con el profesor de apoyo, sino con excelentes profesores especialmente de italiano, de matemáticas y de español, que se ocuparon de su educación durante cinco años. Los padres llenaron la falta de recursos de apoyo, ausentes en la escuela privada, con el apoyo de la terapia del habla privada y extracurricular.

El logopeda, una figura no incluida en el sistema escolar italiano, dio a la madre indicaciones que se darán a los maestros y de la madre recibió información sobre el progreso o las dificultades de G. en la escuela. La madre tranquilizaba a los profesores que tenían miedo de tratar el problema, porque nunca habían seguido a los estudiantes con sordera, ni conocían las características de la discapacidad auditiva.

La expresión oral de G. durante la escuela primaria era cada vez más completa. Se expresaba correctamente y con un vocabulario cada vez mayor. Con la ayuda del IC pudo seguir las lecciones y entender y hablar con sus compañeros, obteniendo resultados

académicos encomiables en todas las disciplinas. Era estudioso, curioso, le gustaba sacar buenas notas y tenía éxito. El único apoyo visual que tenía en clase era normalmente el libro de texto. En la terapia del habla apoyaba su trabajo escolar anticipando el vocabulario de los temas que se tratarían al día siguiente en clase. Esto fue de gran ayuda para él.

El IC ha sido una de las grandes ventajas ante la pérdida auditiva, no la única, quizás sí de las mejores. Hoy en día G. vive con absoluta normalidad, comprende y es comprendido, no tiene dificultades en el estudio y en la vida social. Está perfectamente incluido en el contexto escolar y social. Los que le escuchan a menudo olvidan que es un niño con sordera.

Hoy G. forma parte integrante de su clase y de la escuela a la que asiste: participa en todas las actividades escolares y extraescolares que ofrece la escuela: recitales, coro, viajes, talleres de pintura y de piano. Puede desarrollar su tareas habituales casi sin problemas:

Mi día es como cualquier persona, no cambia nada el llevar el implante coclear, mi oído mágico; lo único que tengo que recordares es recargar la batería interna todas las noches. Pero tengo una gran ventaja sobre mis amigos: puedo apagar el sistema para dejar de escuchar tonterías.

G. es un adolescente que vive con bastante serenidad su sordera, habla de ella con ironía, afronta las dificultades que aún existen con compromiso y determinación.

7.9. Resultados

Las hipótesis de partida de este estudio se han confirmado en su totalidad. La inclusión social de G. ha estado relacionada con su capacidad de comunicación oral, sin la cual la socialización no puede existir. Como sugieren varios estudios, los niños con sordera que son competentes en el uso de la comunicación oral pueden experimentar una mayor integración social en las aulas con compañeros oyentes (Power y Hyde 2002; Stinson, Whitmire y Kluwin 1996; Stinson y Liu, 1999; Hung y Paul, 2006).

El objetivo de la escuela es asegurar el acceso a la cultura a través de la lectura y la escritura. Para convertirse en un lector experto para G. fue crucial tener la conciencia fonológica, es decir, la capacidad de analizar los elementos constitutivos de la palabra

como los fonemas, las sílabas, las rimas y la capacidad de aprender a leer en un sistema de escritura alfabética. El IC y el ejercicio con el logopeda han mejorado el acceso del niño a la lengua oral y, como consecuencia de ello, ha tenido una valiosa repercusión en su dominio de la lectoescritura.

7.10. Conclusiones

Los datos de nuestra investigación nos permiten apuntar que los rasgos del entorno influyen en el desarrollo de la lengua de los niños con sordera. El estudio de caso demostró la importancia y la interdependencia de los siguientes factores:

1. La aceptación de la sordera por parte de los padres, lo que puede permitir una intervención temprana;
2. La información sobre la sordera, que determina las acciones para apoyar a sus hijos;
3. La participación de la familia en programas de atención temprana y logopedia;
4. Entorno que favorezca continuas y ricas experiencias para los niños con discapacidad auditiva;
5. La participación de los padres, especialmente la madre, y de la escuela en la acción de rehabilitación de la escucha y la lengua;
6. La comunicación de los padres con la escuela;
7. Una escuela realmente inclusiva que favorece el desarrollo integral de los niños con sordera.

En general, los estudiantes con sordera que utilizan el LIS tienen una lengua oral muy reducida en cuanto a dicción, vocabulario y estructura sintáctica y esta deficiente competencia lingüística, junto con un insuficiente dominio de la semántica, provoca dificultades en la comprensión de los textos, limitando el acceso directo a los mismos y su comprensión de forma autónoma (Alegría y Leybaert, 1985).

Según varios estudios (Jiménez, Pino, Herruzo 2009; Rinaldi, Di Renzo, Massoni, Caselli, 2012), aunque el LIS ofrecería una ayuda válida para aumentar el léxico, no afectaría tan eficazmente al nivel sintáctico: el léxico y las estructuras sintácticas adquiridas por G., ya en la fase de preimplantación, tuvieron repercusiones notablemente positivas.

G., gracias al compromiso de sus padres, logopedas, maestros informados y su terquedad, usando sólo nuestra hermosa lengua italiana, que también es la suya, ha logrado y logra traducir perfectamente la complejidad del sentimiento.

El hábito de la lectura acompañado del uso de diccionario han demostrado ser un apoyo muy útil para aumentar el vocabulario y las aptitudes lingüísticas y, por lo tanto, intelectuales. Su madre y su vocabulario han sido aliados insustituibles para G. en el duro pero eficaz trabajo que le ha llevado a un buen dominio lingüístico, no sólo del italiano, sino también del inglés y del español: esto le ha permitido concluir brillantemente la escuela media y matricularse en la escuela secundaria.

Además, el caso de G. ha demostrado cómo los niños con sordera, que reciben una estimulación adecuada mediante audífonos o IC, y que están expuestos a más de un idioma a una edad temprana, también son capaces de adquirirlos, lo que contribuye a su real y completa inclusión social y educativa (Juan, 2012).

En el proceso de inclusión y para lograr el éxito educativo, el papel de la familia ha resultado ser realmente fundamental, como ya se ha teorizado y demostrado en estudios ilustres (Antia, Jones, Reed y Kreimeyer, 2009; García- García y López-Torrijo, 2016; Meizen-Derr, Wiley y Choo, 2011; Moeller, 2000; Sarant, Holt, Dowell, Rickards y Blamey, 2008; Spencer, 2004; Watkin *et al.*, 2007), de hecho, “the deaf child’s family plays a particularly important role as a central place for primary social, emotional and cognitive experiences” (Hintermair, 2006, p. 497).

El éxito del método oral para G., un niño con sordera sin discapacidades adicionales, dependía de varias variables, en primer lugar de la edad del diagnóstico y la calidad de los primeros servicios que ofrecían los profesionales de la salud y los profesionales aferentes a la sordera; luego el entorno familiar y escolar y, no menos importante, el tiempo dedicado a la lectura y a las actividades de estimulación sensorial en general (Archbold, Harris, O’Donoghue, Nikolopoulos, White y Richmond, 2008; Blamey, 2003; Domínguez, Pérez y Alegría, 2012; Johnson y Goswami, 2010; Santana Hernández, Alemán Falcón y López-Torrijo, 2017; Sarant *et al.*, 2008; Szagun y Stumper, 2012; Vohr, Topol, Watson, St. Pierre y Tucker, 2014).

La variabilidad individual se hizo más evidente en los años de adolescencia de G., cuando su lengua se volvió más compleja debido a la necesidad de rendimiento en los entornos escolares y sociales. La mayoría de los estudios recientes sobre las capacidades lingüísticas de los niños con sordera se centran en el éxito que ofrecen los IC en el aprendizaje y desarrollo de la lengua oral: de hecho, se ha demostrado una ventaja

lingüística significativa sobre los compañeros oyentes incluso en G. que recibió el implante antes de los 24 meses.

Un factor importante que no debe subestimarse fue y es el entorno en el que vive el chico, no sólo en lo que respecta a las relaciones interpersonales en el seno de la familia, sino también en lo que respecta a la participación de los profesores en el proceso de rehabilitación y la estimulación del lenguaje capaz de promover el aprendizaje del idioma.

Hemos llegado a la conclusión de que la inclusión física de los estudiantes con sordera no les garantiza automáticamente el acceso a un aprendizaje significativo, que se logra mediante el enfoque oralista.

A menudo, la desinformación y la falta de conocimiento de los profesores sobre la sordera y las formas apropiadas de cuidar al estudiante con sordera también son frecuentes en los escenarios de la educación inclusiva.

Durante las entrevistas con los maestros, los padres y el terapeuta del habla se puso de manifiesto que las dificultades para la inclusión de los niños con sordera están fuertemente relacionadas con la falta de formación en prácticas de educación inclusiva y la falta de apoyo de los especialistas que dedican pocos esfuerzos a promover la conciencia de este déficit.

La formación psicopedagógica del profesorado de secundaria es un tema no resuelto, y, más aún, la formación en atención a la diversidad. La investigación educativa en el campo de la atención a la diversidad es reciente, lo que provoca que sea un tema controvertido a nivel de su aplicación en la práctica educativa. (Ferrandis Martínez, Grau Rubio y Fortes del Valle, 2010, p. 20)

Contrariamente a las muchas propuestas ofrecidas por los partidarios del LIS y del llamado “bilingüismo”, en Italia se publican, divulgan y dan a conocer pocas noticias sobre las posibilidades que ofrece el oralismo a la comunidad educativa, que debe en cambio adquirir competencia en el campo del desarrollo lingüístico en la sordera y poseer instrumentos de trabajo eficaces para intervenir en el desarrollo de las capacidades cognitivas y comunicativas del estudiante con sordera.

Las sorderas son muchas, con muchas variables, matices y diferentes soluciones posibles. Todo niño con sordera debe tener todas las oportunidades de vivir la vida al máximo, ningún camino a la libertad debe ser cerrado para ellos. Por lo tanto, deseamos que todo niño con sordera se empuje “tra l’inconciliabile complessità degli esseri umani, di non avere frontiere, codici espressivi elitari o tessere associative nell’incontro con gli altri, di trovare sempre il coraggio della libertà, ma di essere anche capace di solitudine”

(Rossi, 2010, p. 42).

En esta sociedad de la tan exaltada “pedagogía de las competencias”, que valora sobre todo una educación utilitaria, poca atención al desarrollo humano y cultural del niño, nuestra esperanza es que la educación inclusiva estimule a la escuela y a la sociedad a continuar y proseguir el camino del crecimiento, no resignándose ante las dificultades a pesar de las numerosas fragilidades y disfunciones, “perchè da essi dipende la nostra esistenza, e l’esistenza in generale” (Benasayag, 2019, pp. 101-102).

La educación inclusiva exige, por esto, un compromiso mayor de lo que a simple vista puede parecer. Aunque, por otra parte, resulte sencillo su planteamiento pues se trata de respetar el derecho a la educación que tienen las personas, más allá de sus limitaciones. Y precisamente, por esta aparente contradicción, su desarrollo implica profesionales preparados y comprometidos tanto dentro como fuera de la escuela. Sólo desde un trabajo bien conjuntado en los centros escolares se puede desarrollar una acción educadora inclusiva, que supere la banalidad de la exclusión. Porque es la comunidad educativa en su sentido más amplio, el pueblo entero, la que posibilita el crecimiento personal y social de las personas con discapacidades dentro y fuera de la escuela, todas las personas que conviven en el centro, profesionales y no profesionales, incluidos los alumnos, conforman la comunidad escolar inclusiva. Pero en ella también están, aunque de otra forma, los miembros de las familias, los vecinos del barrio o ciudad, los profesionales de los servicios de atención primaria, los especialistas que prestan apoyos específicos (logopedia, psicomotricidad...), sin olvidar a los ciudadanos del entorno. Todos juntos conforman ese "pueblo entero" que necesita el niño para crecer como persona. (Vega Fuente y López-Torrijo, 2009, p. 96)

El propósito de la inclusión es, más que satisfacer las necesidades, descubrir las capacidades que todos poseemos (Castillo Arenal, 2009). En nuestro compromiso profesional y moral, en el apoyo a una educación de calidad, una educación verdaderamente inclusiva, la sordera no será una prisión “perchè non ci sono porte, sbarre e pareti che possano impedire a un’anima di ascoltare ed essere musica” (Rossi, 2010, p.88).

La investigación presentada y las discusiones que resultaron de ella sugieren puntos de reflexión para elaborar las siguientes recomendaciones educativas, de rehabilitación y sociales:

- La detección y atención tempranas constituyen el primer y fundamental paso para asegurar el desarrollo personal pleno de las personas con sordera...
- La competencia en lectoescritura constituye una condición indispensable para el logro de la autonomía personal y la integración social. El acceso a la lectoescritura exige la posesión de un código fonológico, de la conciencia fonológica, del consiguiente desarrollo de las habilidades metafonológicas y, en suma, de la competencia lingüística oral... En concreto, es necesario introducir dentro del currículum de los alumnos con sordera -con y sin implante coclear- actividades metafonológicas...
- Del mismo modo es preciso insistir permanentemente en el enriquecimiento del vocabulario

tomando como referencia sus pares oyentes. El entrenamiento lector debe ser muy frecuente y mantenerse a lo largo de las distintas etapas educativas, insistiendo en la agilidad y velocidad lectoras e incluyendo los procesos lectores de alto nivel. En todo caso, es preciso trabajar de manera simultánea y continuada los procesos de adquisición de la fonología, ortografía, significado y procesamiento contextual...

- La constatación de un alto porcentaje de deficiencias asociadas a la sordera exige una vigilancia especial por parte de los encargados del diagnóstico, programación e impartición de la rehabilitación y educación, a fin de asegurar un enfoque centrado y completo respecto a las necesidades educativas específicas de este alumnado.
- Las mejoras y aportaciones constantes que ofrecen las innovaciones tecnológicas (audífonos, emisoras FM...) exigen una adecuada y nada fácil individualización de las adaptaciones protésicas...
- De modo particular, las mejoras que los implantes cocleares ofrecen a las personas con discapacidad auditiva constituyen un paso sustancial hacia la adquisición de una comunicación normalizada para muchos de ellos...
- Es necesario garantizar y priorizar aquellos recursos humanos y materiales que aseguren la mayor normalización, autonomía y socialización de las personas con sordera.
- Las familias son el eje fundamental del proceso educativo de toda persona y, de manera singular, de los niños y jóvenes con discapacidad auditiva. Por ello es preciso respetar y afianzar su derecho y obligación a decidir el sistema de comunicación que piden las familias para sus hijos y el modelo educativo que permita alcanzar su mayor desarrollo...
- Es necesario conseguir la debida coordinación personal –entre los profesionales– e institucional, que permita asegurar la prestación de los servicios (personales y materiales) precisos para la consecución de los derechos de las personas sordas a la igualdad, la realización personal y la participación social, así como la mayor rentabilidad de dichos recursos. (López-Torrijo, 2009c, pp. 75-76)

7.11. Limitaciones de la investigación de campo

Esta investigación no puede ni quiere ser generalizada, porque cada situación estudiada es diferente de la otra, única y no comparable.

La primera limitación se refiere a la muestra de referencia, ya que sólo se ha considerado una realidad escolar y sólo se han observado algunos momentos concretos. Además, en lo que respecta a los datos recopilados, el resultado de las entrevistas realizadas, a pesar del profesionalismo de las figuras involucradas, no podemos estar seguros de que hayan ofrecido una objetividad absoluta en la entrega de su testimonio (Coggi y Ricchiardi, 2005).

El hecho de haber involucrado sólo a un estudiante con sordera oralista hace que la generalización de los resultados sea limitada.

Además, no fue posible inscribir a los compañeros oyentes (por razones técnicas, por ejemplo, la obtención del correspondiente permiso, y para las normas de seguridad dictadas por la situación de pandemia).

Es necesario ampliar el estudio a una muestra mayor en las diferentes provincias de la Sicilia y en las regiones del panorama nacional a fin de obtener datos más fiables y válidos. Por lo tanto, es esencial tener en cuenta que los resultados se limitan a ese momento en particular.

CAPÍTULO VIII

Sordera y inclusión educativa: encuesta dirigida a los profesores y directores de los centros educativos de la Provincia de Catania

8.1. Introducción

Dado que el objetivo último de la inclusión es lograr la igualdad efectiva de todos los ciudadanos, el primero paso fundamental para conseguirla debe ser lograr la inclusión educativa real: el éxito educativo es una condición para hacer posible la futura inclusión sociolaboral de todos los alumnos con o sin sordera. Por ello, la inclusión educativa es un proceso social imprescindible en el que deben participar no sólo los profesores y todos los profesionales de la escuela, sino también todos los ciudadanos, tomando conciencia de esta necesidad.

Pero para que también los niños con sordera puedan acceder a una educación de calidad, que les prepare para un futuro social y laboral adecuado a sus aspiraciones y talentos, es necesario que quienes tienen la tarea de acompañarles en su andadura educativa conozcan el déficit auditivo y los medios, estrategias y todos aquellos procesos que hacen posible una acción educativo-didáctica provechosa.

8.2. Objetivos de la investigación

La oferta educativa al alumno con algún déficit no debe ser banal, sino de calidad, por lo que hay que conocer su discapacidad y estar preparado para acogerlo para potenciar sus puntos fuertes y ayudarlo a superar las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el presente estudio el objetivo es sondear al profesorado para determinar sus conocimientos acerca de la discapacidad auditiva, saber cuáles son las opiniones del personal docente de la provincia de Catania sobre las sorderas y la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad auditiva, porque existe una estrecha relación entre el conocimiento y la capacidad de planificar la inclusión y de planificar un programa personalizado.

Recopilar información para la investigación no es una actividad fácil. La investigación científica es un proceso creativo de descubrimiento, pero al mismo tiempo la investigación empírica debe ser controlable y repetible para ser científica. Por lo tanto,

tras un camino que, apoyado en las teorías científicas, comienza con las hipótesis, pasa por la observación empírica y continúa con las fases de recogida y análisis de datos.

Esto nos lleva a la última fase, a saber resultados que permiten al investigador volver a la teoría inicial a través de un proceso de inducción, que compara los resultados obtenidos con las hipótesis de partida.

8.3. Hipótesis de partida

Una hipótesis de partida es que los profesores y directores de escuelas de la provincia de Catania, a su pesar, no tienen suficientes conocimientos sobre la sordera y sobre cómo enfocar u organizar las escuelas para acoger adecuadamente a los alumnos con sordera. De hecho, los cursos universitarios y los cursos de postgrado que preparan a los profesores para las actividades de apoyo no preparan, de forma específica y en profundidad, sobre las diferentes discapacidades, sino que ofrecen conocimientos generales, y a veces algo superficial, en actividades educativas y pedagógicas dirigidas a promover el proceso de integración de todos los alumnos con o sin discapacidad.

Por lo tanto, cuando se enfrentan a un alumno con sordera, los profesionales de la enseñanza tienen que basarse en el sentido común, su conocimiento general de las discapacidades, la investigación personal y los descubrimientos en curso. Luego se apoyan en quienes presumen de saber y que, con demasiada frecuencia, dan una visión parcial o engañosa de la sordera.

La otra hipótesis, consecuente con la primera, es que no existe conocimiento sobre los métodos y estrategias para enseñar a los alumnos con sordera según el método oralista.

8.4. Metodo y instrumentos

El diseño de la investigación se basa en la metodología cuantitativa y cualitativa, con un enfoque de métodos mixtos integrados (Domínguez Garrido, 2006). Los instrumentos utilizados para recoger la información fueron:

- El cuestionario en línea, para hacer la encuesta a gran escala;
- Las entrevistas “cara cara”, para hacer la encuesta a pequeña escala.

El enfoque metodológico utilizado fue, por tanto, descriptivo-explicativo, basado en la recogida y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

Para recoger datos sobre los conocimientos de los profesores y administradores educativos acerca de la sordera, se utilizó el cuestionario realizado por Renobales y Leire (2015), traducido y adaptado al contexto italiano, al que se han añadido algunas preguntas, más específica y adecuada al contexto de la escuela italiana. En base esto instrumento se recopiló información para posterior análisis.

Se eligió la forma del cuestionario anonimo en línea, debido a la contingencia provocada por la pandemia del virus SARS-CoV-2, que ha generado una situación inédita en nuestro país. Sin embargo, es una forma que ha demostrado ser una buena herramienta para recoger los datos necesarios respondiendo a las preguntas de la investigación, en poco tiempo y con toda seguridad.

El cuestionario se ha realizado mediante los formularios de Google, lo que permitió hacerlo mediante ordenador o móvil. Las respuestas se guardaron automáticamente en un conjunto de datos y se pusieron a disposición del análisis (Anexo 3).

Al principio del cuestionario, se creó un apartado que aclaraba el objetivo del cuestionario, cómo responder a las preguntas y garantizaba el anonimato de los participantes.

La escala de intensidad utilizada fue la escala lineal Likert, (1932) que se compone de una serie de afirmaciones (ítems) relacionadas con las actitudes que queremos investigar. La mitad de las declaraciones son favorables al fenómeno investigado, la otra mitad de las declaraciones expresan su desacuerdo con el mismo fenómeno.

Los ítems se presentan en forma de baterías y el encuestado expresa su grado de acuerdo/desacuerdo con cada afirmación, eligiendo entre cinco modos de respuesta (siendo 1 nada y 5 mucho, siendo los valores intermedios de 2, 3 y 4, correspondientes a: algo, poco y bastante respectivamente).

También se añadió la posibilidad de respuestas abiertas que, dado el carácter exploratorio, ofrecían datos interesantes y cualitativos, rellenando el campo “otros”, un espacio abierto para argumentar la opción elegida o presentar sugerencias y opiniones.

Las preguntas se dividieron en dos secciones. En la primera, relativa a los datos personales, se preguntó a las personas que eligieran entre las siguientes opciones: director, profesor curricular o de apoyo, escuela primaria, grado de secundaria I, grado de secundaria II.

En la segunda parte se abordan diecinueve preguntas que estuvieran agrupadas por temática, siguiendo un desarrollo lógico y congruente con la información que se pretendía obtener.

Los gráficos de barras se construyeron sobre la base de porcentaje, asumiendo como denominador la cifra global de 169, que es el número total de cuestionarios.

Los datos cualitativos ofrecidos por las entrevistas semiestructuradas, cuyas preguntas se basan en las del cuestionario, permitieron completar los resultados obtenidos con el cuestionario. También se utilizó la técnica del grupo focal para responder y plantear preguntas de investigación (Morgan y Krueger, 1993). De este modo, se confirmaron los resultados obtenidos mediante el uso de entrevistas y comprobó la validez de las afirmaciones científicas, enriqueciendo las interpretaciones de la investigación.

8.5. La muestra

En cuanto a la muestra que ha participado en el encuesta en línea, la población objeto de examen está formada por profesionales titulares de la escuela que trabajan en treinta y cuatro escuelas, primarias o secundarias, de la provincia de Catania.

El cuestionario llegó a 169 sujetos, 167 profesores y 2 directores de escuelas de carácter público. Hay 111 profesores curriculares, 56 de apoyo (Figura 6).

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico, pero intencionado, en forma de bola de nieve, y se seleccionaron profesores curriculares y de apoyo, con más de una década de experiencia laboral fácilmente accesible, que cumplieran los criterios predeterminados y que facilitaron la recogida de información para este estudio.

Il “campionamento a palla di neve” o “a valanga” è una procedura in cui occorre individuare, mediante tutte le informazioni e contatti di cui si dispone, almeno un soggetto appartenente alla popolazione che si intende studiare. Dopodiché, una volta somministrato a questo il questionario gli si chiede se può segnalare altri soggetti dotati delle caratteristiche che interessano il ricercatore. I soggetti segnalati diventeranno a loro volta, oltre che parte del campione, informatori per l’individuazione di ulteriori contatti e così via, secondo la metafora

appunto della valanga che, pur con un'origine molto limitata, assume rapidamente proporzioni sempre più ampie. (Caselli, 2005, p. 154)

Además, “The data obtained using a snowball sampling procedure can be utilized to make statistical inferences about various aspects of the relationships present in the population” (Goodman, 1961, p. 148).

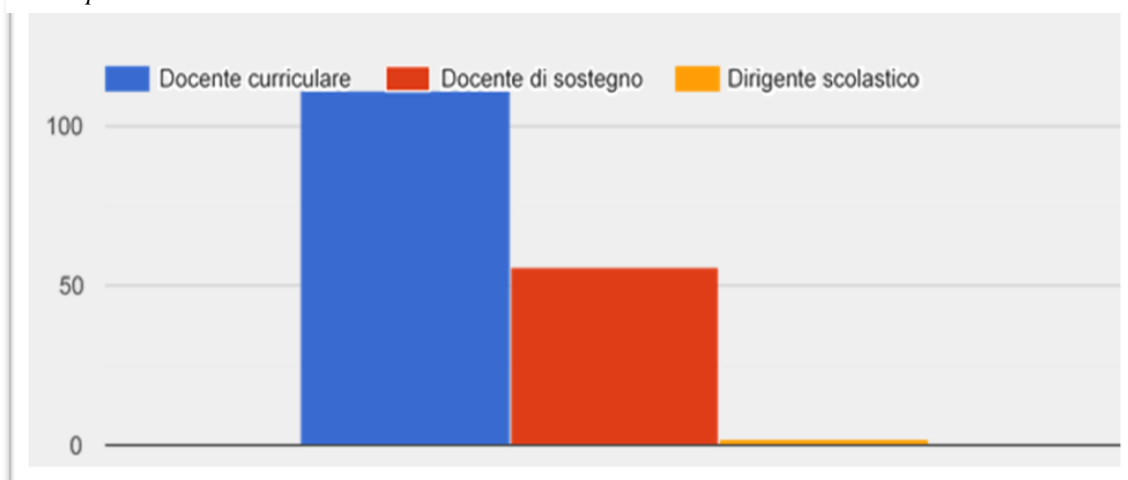
El muestreo “de avalancha u bola de nieve”, por lo tanto, nos permitió difundir del cuestionario a más personas y posibilitando la ampliación de la muestra, en un período en el que en Sicilia es casi imposible realizar entrevistas presenciales, debido a la difusión del Coronavirus.

Este muestreo fue posible gracias al formato elegido para el cuestionario, que se administró en línea, de modo que los participantes podían enviar fácilmente el cuestionario a través de un enlace utilizando las redes sociales o el correo electrónico.

Se lanzó una encuesta y las 169 personas han respondido a todas las preguntas planteadas. De esta manera, la encuesta bastante representativa de la comunidad educativa que incluye los centros de enseñanza primaria y secundaria en la provincia catanese, nos permite extraer algunas conclusiones a través de las cuales orientar recursos, políticas y acciones determinadas en beneficio de los alumnos con sordera.

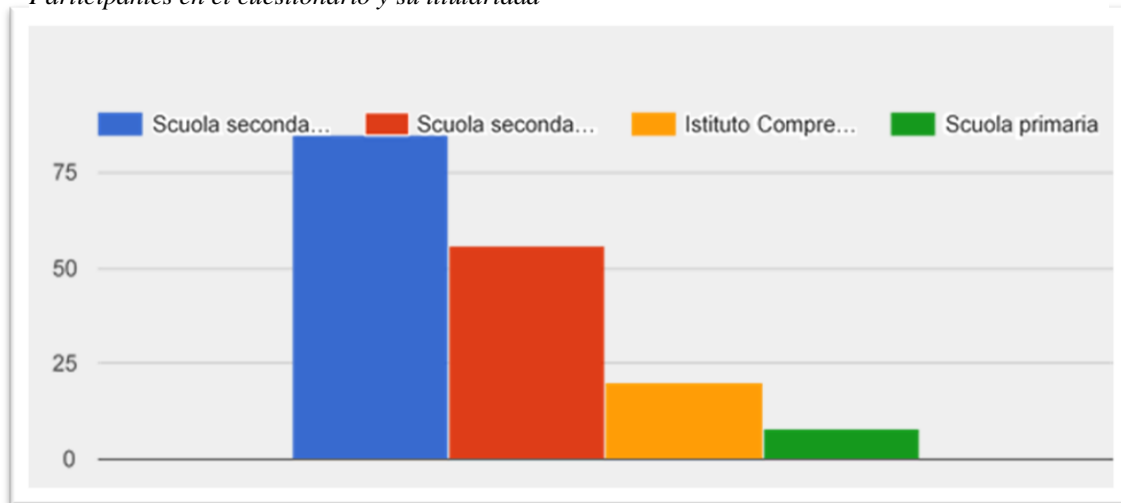
Figura 6.

Participantes en el cuestionario en línea



Fuente: elaboración Google Moduli

Hay 85 docentes de escuela secundaria de II grado, 76 de secundaria de I grado, 56 de escuelas media y 20 de Istituto comprensivos, y 8 de primaria (Figura 7).

Figura 7.*Participantes en el cuestionario y su titularidad*

Fuente: elaboración Google Moduli

En cuanto a la población de estudio en el caso de la parte cualitativa, es decir, las entrevistas en persona, el actor social fue únicamente el profesorado de la escuela secundaria. Se trata de un muestreo intencional en el que las personas que reúnen las características necesarias fueron seleccionadas por conocimiento directo. La encuesta en línea se enriqueció de esta manera con una encuesta presencial a pequeña escala, realizada en el colegio donde trabaja la doctoranda.

Las entrevistas “cara a cara” ofrecen una interacción directa entre dos o más interlocutores que puede aprovechar todas las ventajas y el potencial de la comunicación interpersonal. También permite una mayor libertad al entrevistador y a los encuestados, que pueden realizar intervenciones no planificadas y utilizar un instrumento de encuesta no estructurado.

Los docentes fueron 9 colegas de la investigadora, entrevistados durante los descansos de las actividades docentes, siguiendo las modalidades impuestas por los protocolos de seguridad y prevención Covid-19.

Al igual que en el caso de la parte cuantitativa, se trata de un muestreo no probabilístico e intencional en el que las personas reúnen las características necesarias según un “criterio de muestreo de carácter práctico” (Valles, 2014, p. 75): son, de hecho, profesores titulares, 7 profesores curriculares y 2 profesoras especializadas para las actividades de apoyo, con una larga y probada experiencia en el ámbito de la enseñanza.

8.6. Resultados

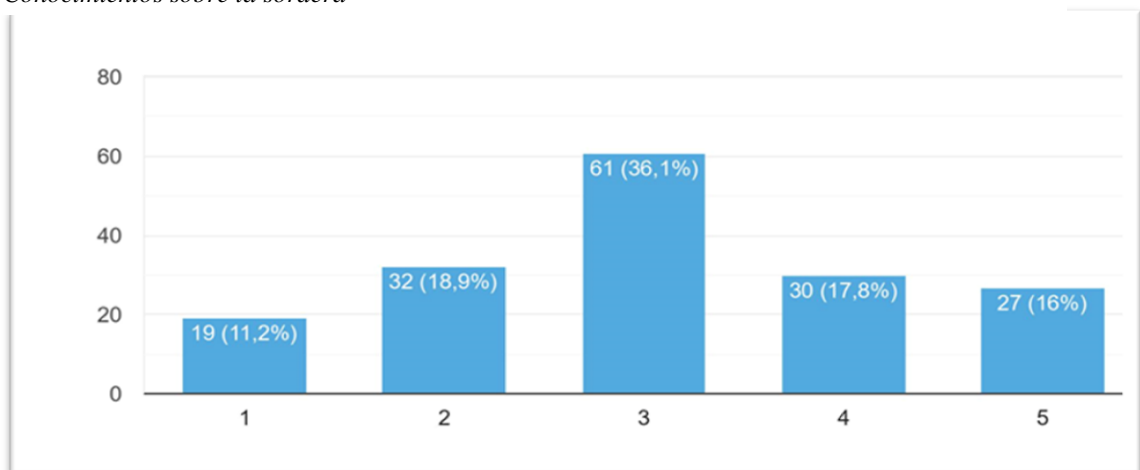
A continuación, se presentan los resultados conseguidos en cada una de las preguntas del cuestionario realizado por el profesorado e los directores del escuela de la Provincia de Catania

Se obtuvieron 169 respuestas, concebidas como una escala de intensidad, del cuestionario que constaba de 19 ítems. Cabe señalar que los resultados conseguidos podrían servir de punto de partida para la futura elaboración de un protocolo de actuación. Los entrevistados respondieron a todas las preguntas.

- La respuesta a la primera pregunta: “¿Conoce la discapacidad auditiva?”, que se especifica en la Figura 8, reveló que la mayoría de los docentes encuestados desconocen el ámbito de la discapacidad auditiva y, por lo tanto, todo lo que conlleva a nivel socioeducativo: el 11,2%, profesores tiene ningún conocimiento de la sordera, el 18,9 % dice que sabe algo sobre la sordera, el 36,1% sabe poco sobre esta discapacidad. Por otro lado, el 17,8% cree saber lo suficiente sobre esta discapacidad y el 16% cree que sabe lo que es la sordera.

Figura 8.

Conocimientos sobre la sordera



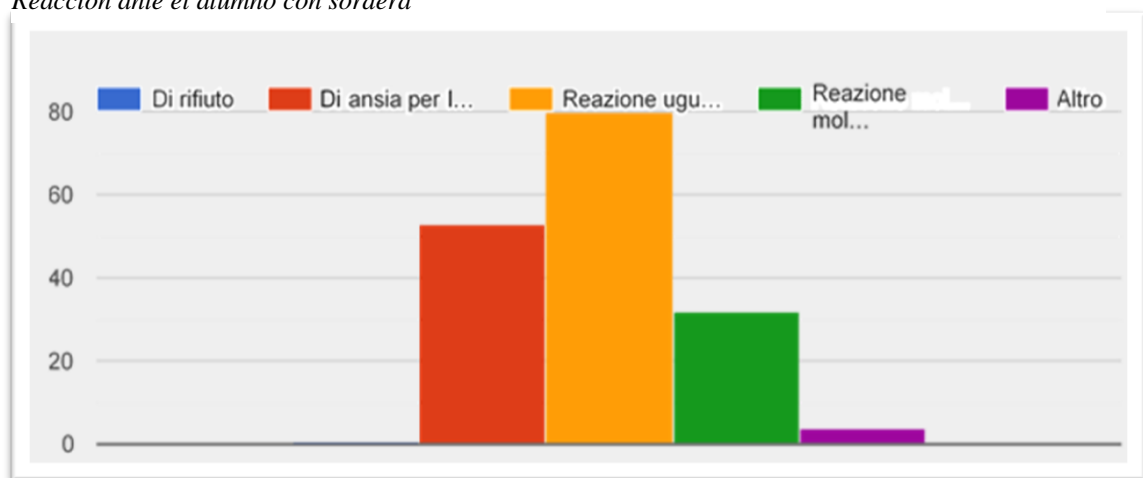
Fuente: elaboración Google Moduli

- A la segunda pregunta: “¿Cuál sería su primera reacción ante un alumno con discapacidad auditiva?”, que se especifica en la Figura 9, la reacción más frecuente de los profesores 53 profesores es de angustia ante el desconocimiento de la sordera y, por lo

tanto, de ansiedad ante el desconocimiento de la sordera, así como de ansiedad ante una discapacidad poco extendida y de la que tiene poca experiencia. La mayoría de los profesores (80 profesores) respondieron que tendrían la misma actitud que dispondrían ante cualquier otro estudiante y 32 tienen una reacción muy positiva, porque entienden que ello les da la oportunidad de mejorar profesionalmente; nadie respondió la opción de no aceptar en clase la presión de un alumno con sordera.

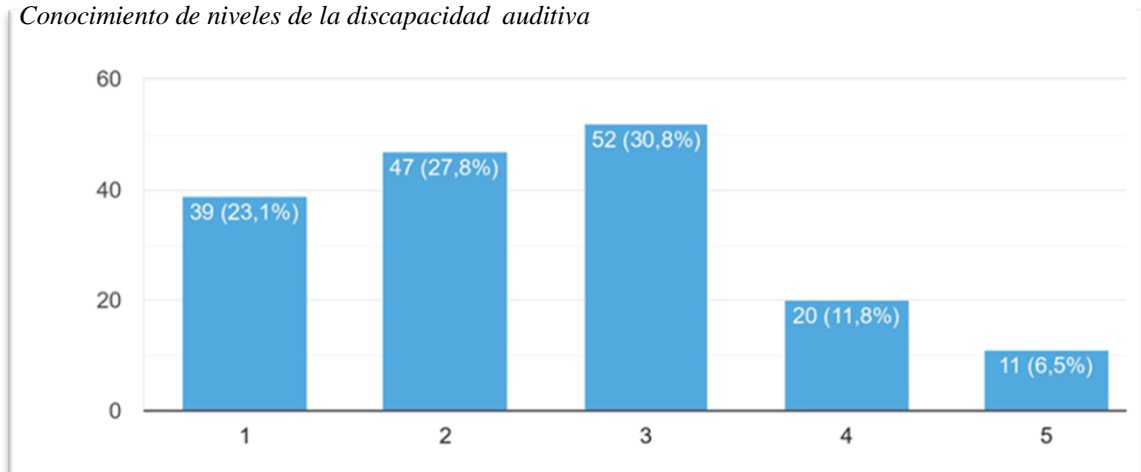
Figura 9.

Reacción ante el alumno con sordera



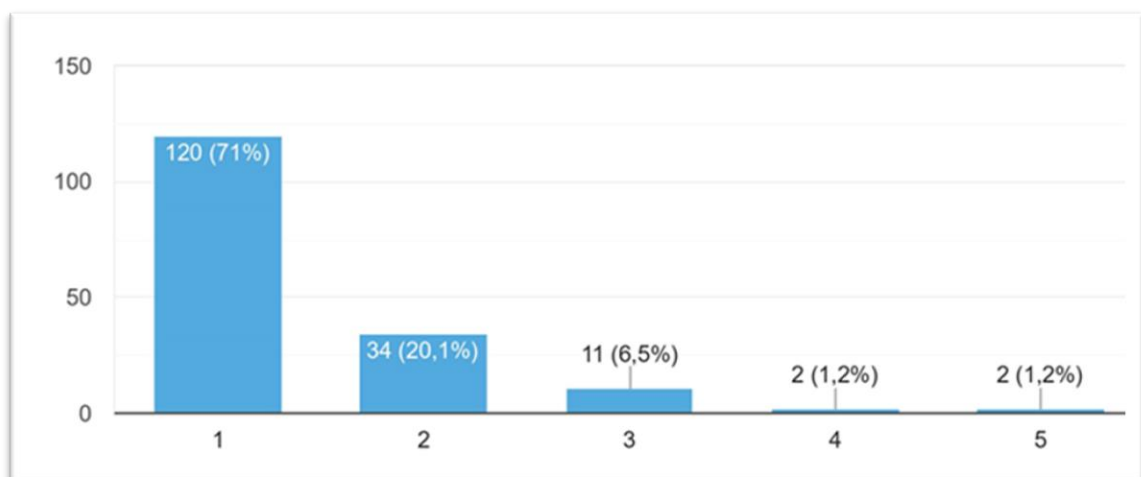
Fuente: elaboración Google Moduli

- A la tercera pregunta: “¿Conoce los niveles de sordera?”, como se especifica en la Figura 10, el 23,1% de los participantes en la encuesta respondieron que no saben nada sobre los niveles de discapacidad auditiva; el 27,8% dice saber algo; el 30,8% afirma saber un poco, el 11,8% bastante y sólo el 6% cree que sabe mucho.

Figura 10.*Conocimiento de niveles de la discapacidad auditiva*

Fuente: elaboración Google Moduli

- En cuanto a la cuarta pregunta: “¿Conoce el LIS?”, se encuentra especificada en la Figura 11. El 71% del profesorado contestó que no lo conocían en absoluto, es decir, que no lo entiende en absoluto y no sabe cómo utilizarlo; mientras que el 20,1% dice saber algo, el 6,5% poco, el 1,2% bastante. Sólo el 1,2% de los profesores dice saber mucho de LIS.

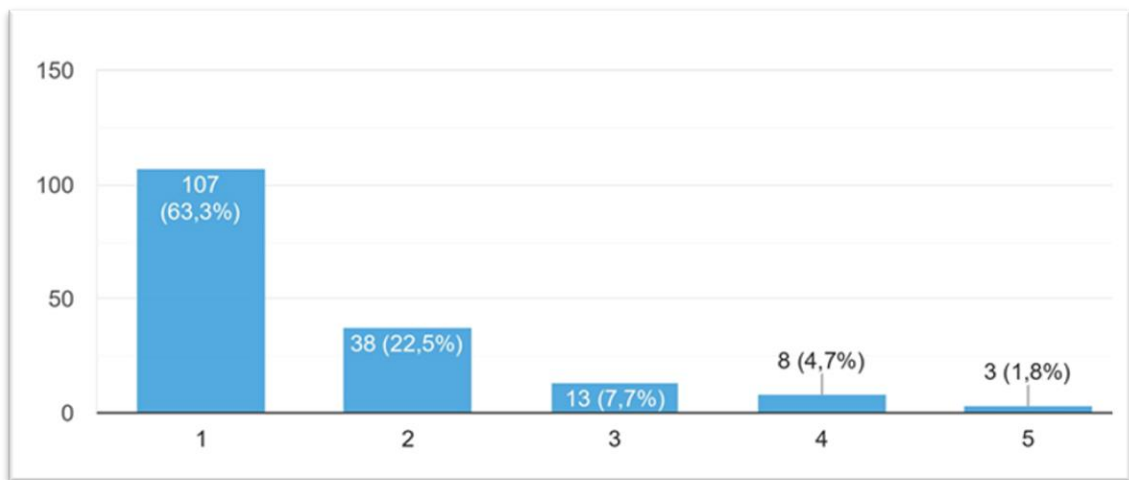
Figura 11.*Conocimiento de LIS*

Fuente: elaboración Google Moduli

- Con respecto a la pregunta número 5 “¿Conoce otro código de comunicación de persona con sordera que no sea el LIS?”, en la Figura 12 se contempla que el 63,3% de los docentes respondió que no conocía en absoluto otros métodos de comunicación, el 22,5% afirmó saber otros métodos, pero sólo algo, el 7,7%, el 4,7% sabe lo suficiente y el 1,8% dice que sabe muy bien que hay otros métodos de comunicación distintos del LIS

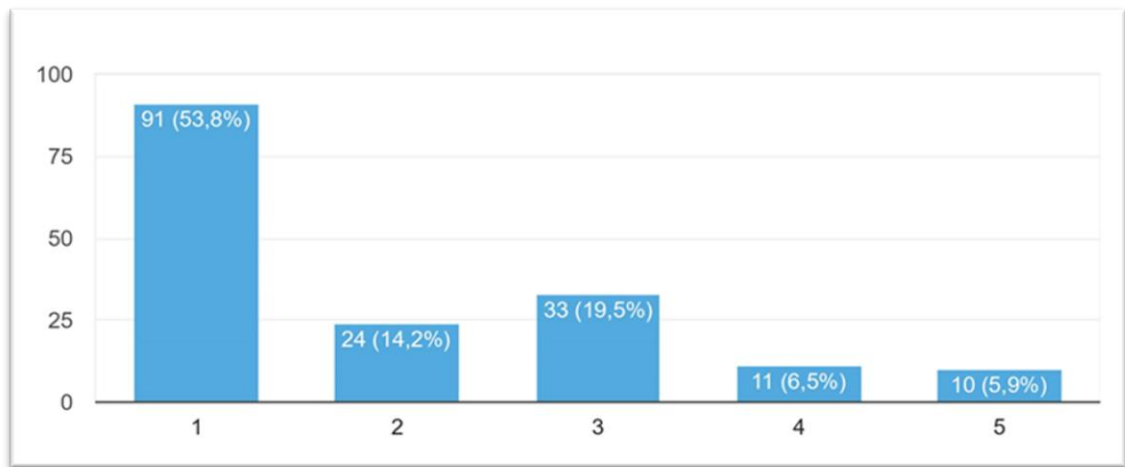
Figura 12.

Conocimiento de códigos de comunicación distinto del LIS



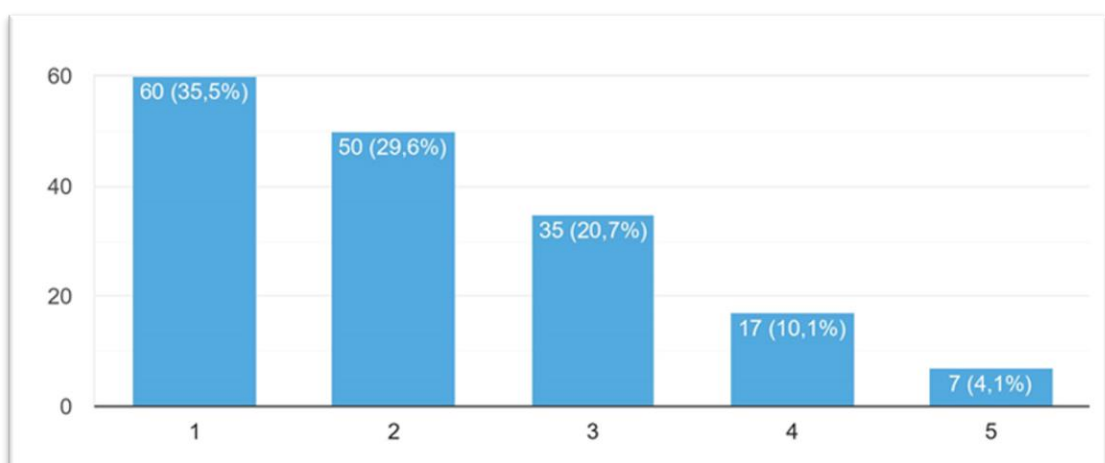
Fuente: elaboración Google Moduli

- En la Figura 13 puede ver las respuestas a la pregunta número 6: “¿Conoce alguna institución representativa del colectivo de personas con sordera en la Provincia de Catania?” El 53,8% del profesorado no conoce en absoluto las asociaciones de familias y personas con sordera, el 14,2% sabe algo, el 19,5% un poco, el 6,5% bastante y el 5,9% mucho.

Figura 13.*Conocimiento de Asociaciones de personas con sordera*

Fuente: elaboración Google Moduli

- La Figura 14 especifica el porcentaje de profesores que están al corriente con las tecnologías de apoyo a alumnos con sordera: “¿Conoce las tecnologías de ayuda al alumnado con discapacidad auditiva?”. Está claro que el 85% no sabe qué tecnologías benefician a las personas con sordera, mientras que el 10,1% dice saber bastante y sólo el 4,1% dice saber mucho.

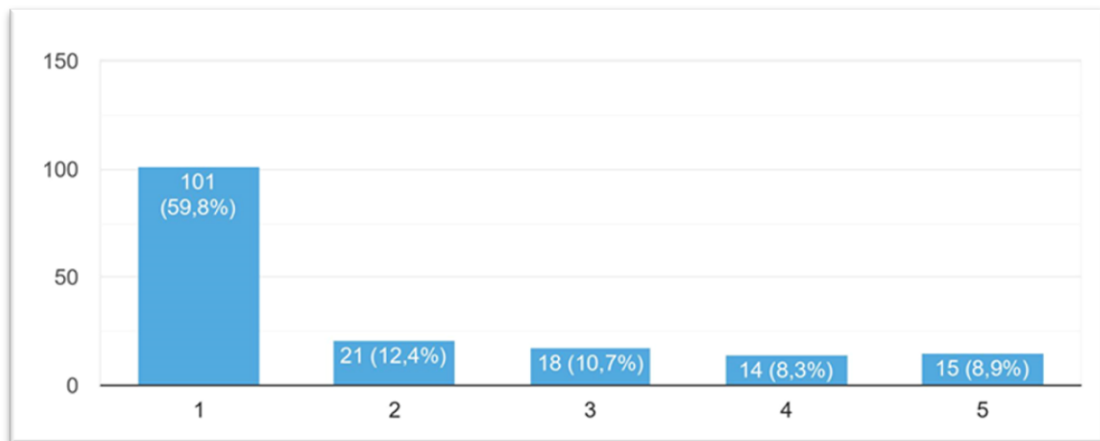
Figura 14.*Conocimiento de las tecnologías en beneficio de las personas con sordera*

Fuente: elaboración Google Moduli

- En la Figura 15 se ilustra el porcentaje relativo a la enseñanza a los alumnos con sordera: “Durante su experiencia profesional ¿ha tenido en clase a algún alumno con sordera?”. El 59,8% nunca ha enseñado a niños con sordera, el 10,7% tiene poca experiencia, mientras que el 8,9% dice tener mucha.

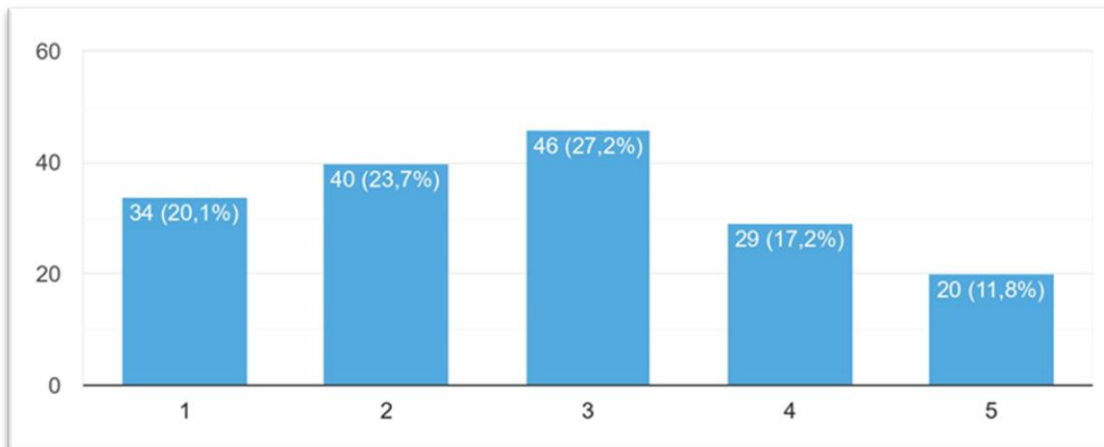
Figura 15.

Experiencia profesional con alumnos con sordera



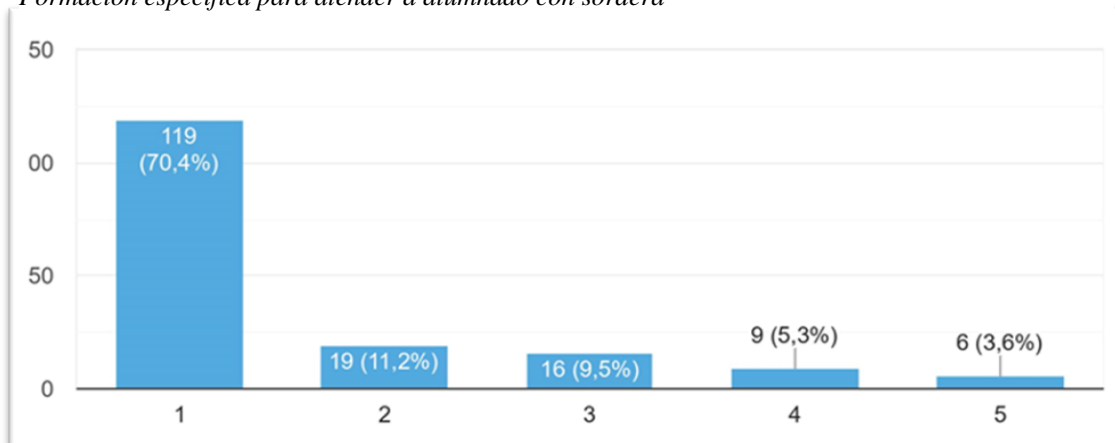
Fuente: elaboración Google Moduli

- En la pregunta: “¿Conoce las necesidades educativas que podrían tener los estudiantes con sordera?”, como se puede ver en la Figura 16, los encuestados respondieron que no saben nada (20,1%), algo (23,7%), un poco (27,2%); los profesores que tienen suficientes conocimientos son el 17,2%, mientras que los que dicen saber mucho sobre las dificultades de los alumnos con sordera son el 11,8%.

Figura 16.*Conocimiento de las necesidades educativas de los alumnos con sordera*

Fuente: elaboración Google Moduli

- La Figura 17 muestra las respuestas a la pregunta: "¿Ha recibido alguna formación específica para atender a alumnos con discapacidad auditiva?" Hasta el 70,4% no ha recibido ninguna formación para enseñar a niños con sordera, mientras que sólo el 3,6% dice tener mucha formación específica.

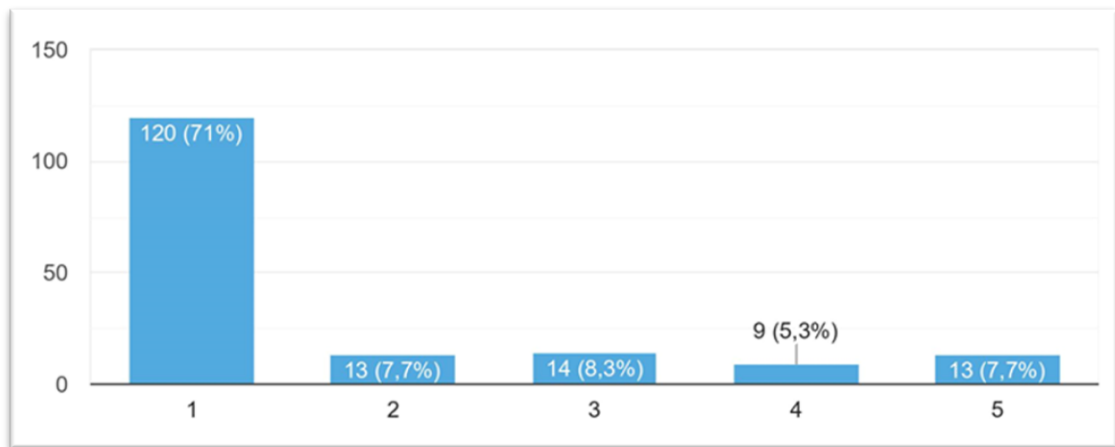
Figura 17.*Formación específica para atender a alumnado con sordera*

Fuente: elaboración Google Moduli

- "¿Cree que un estudiante con discapacidad auditiva alteraría el desarrollo normal del grupo?". A esta pregunta, como destaca la Figura 18, los profesores respondieron que los niños con sordera no obstaculizan las actividades educativas para la gran mayoría (71%); sólo el 7,7% consideró que estos alumnos podían ser muy obstructivos para las actividades docentes.

Figura 18.

El alumno con sordera como obstáculo en el proceso educativo-didáctico

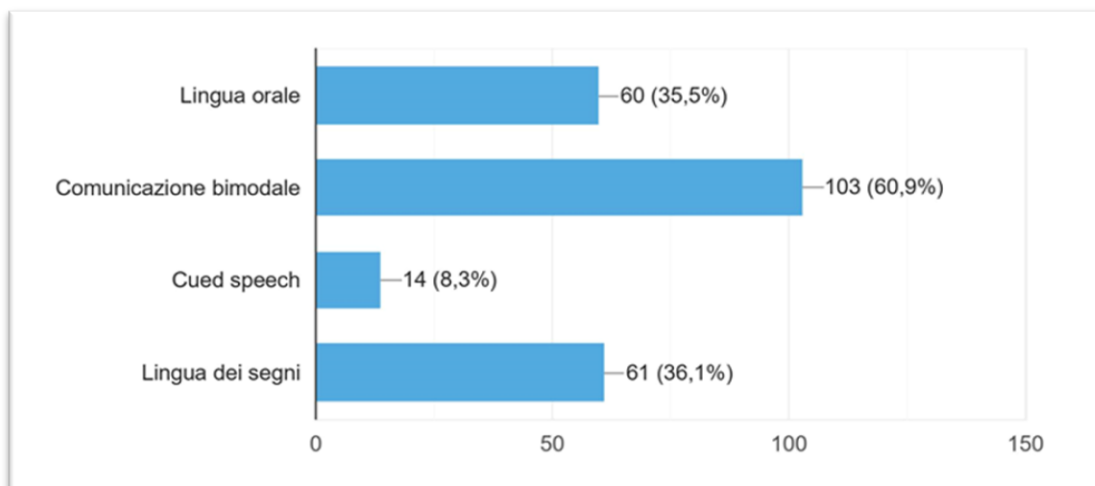


Fuente: elaboración Google Moduli

- A la siguiente pregunta: “¿Qué sistemas de comunicación utilizas o utilizarías con alumnos con discapacidad auditiva?”, como puede verse en la figura 19: la mayoría, es decir, el 60,9%, utiliza o utilizaría la comunicación bimodal, el 36% el LIS, el 8,3% el habla complementada y el 35,5% la lengua oral.

Figura 19.

Sistemas de comunicación de preferencia



Fuente: elaboración Google Moduli

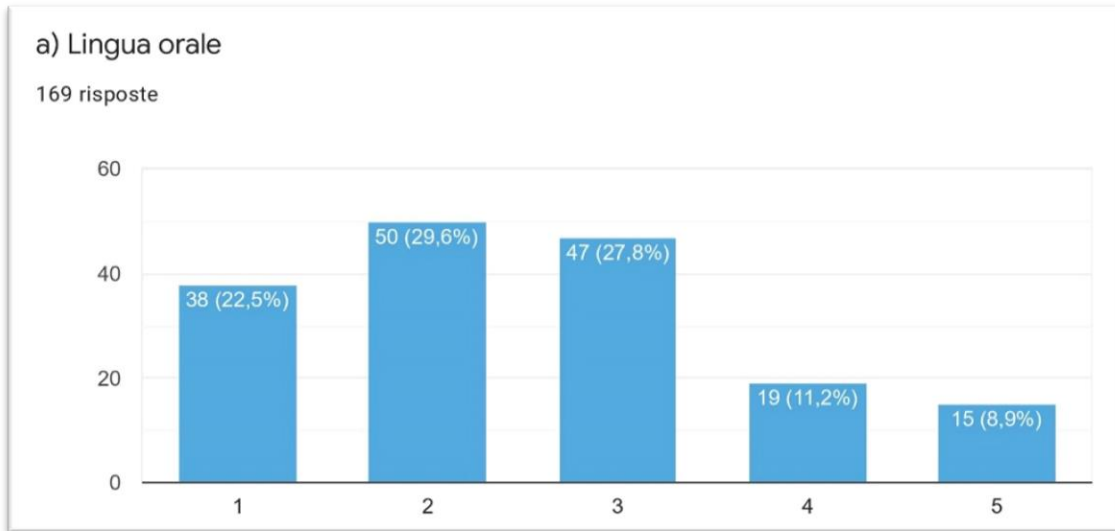
Con respecto a la posibilidad de responder “otros”, tuvimos las siguientes respuestas abiertas:

- *Haría cualquier cosa por asistir a la formación para tratar con un alumno con discapacidad auditiva;*
- *Lectura de labios, fotos, escritura;*
- *La pizarra interactiva y los diagramas para compartir;*
- *Sistema bimodal, utilizando tanto el LIS como la lengua oral;*
- *No lo sé;*
- *Yo probaría a gesticular, pero sin competencia;*
- *Depende de la sordera;*
- *Ayudaría con gestos no codificados;*
- *Creo que el sistema apropiado para el tipo de déficit;*
- *La lengua oral, la única que conozco, junto con los gestos;*
- *Comunicación aumentativa y alternativa que complementa la lengua oral;*
- *Hablar muy despacio con las palabras;*
- *Nunca he tenido experiencia;*
- *LIM, es decir la pizarra interactiva, y las tecnologías son un muy buen apoyo;*
- *Yo pediría consejo a los expertos.*

- “Valore la utilidad de los distintos sistemas de comunicación utilizados con el alumnado con deficiencia auditiva” Cuando se les pide que valoren los sistemas de comunicación mencionados en la pregunta anterior, la comunicación oral es valorada “mucho” por el 8,9% (Figura 20a); la comunicación bimodal por el 15,4% (Figura 20b); la palabra complementada por el 5,3% (Figura 20c) y el LIS por el 47,3% (Figura 20d).

Figura 20 a.

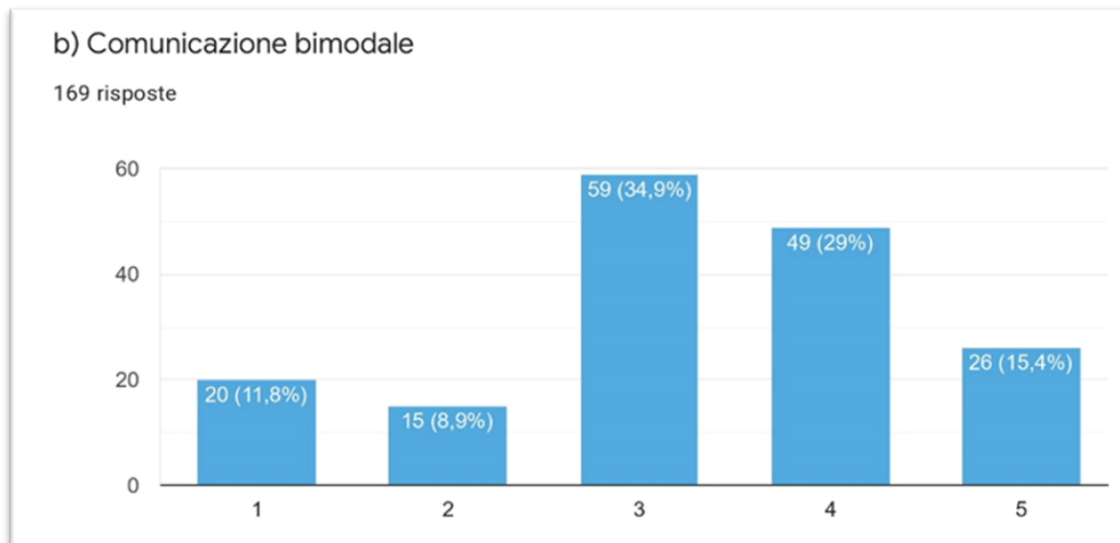
Evaluación de los distintos sistemas de comunicación



Fuente: elaboración Google Moduli

Figura 20 b.

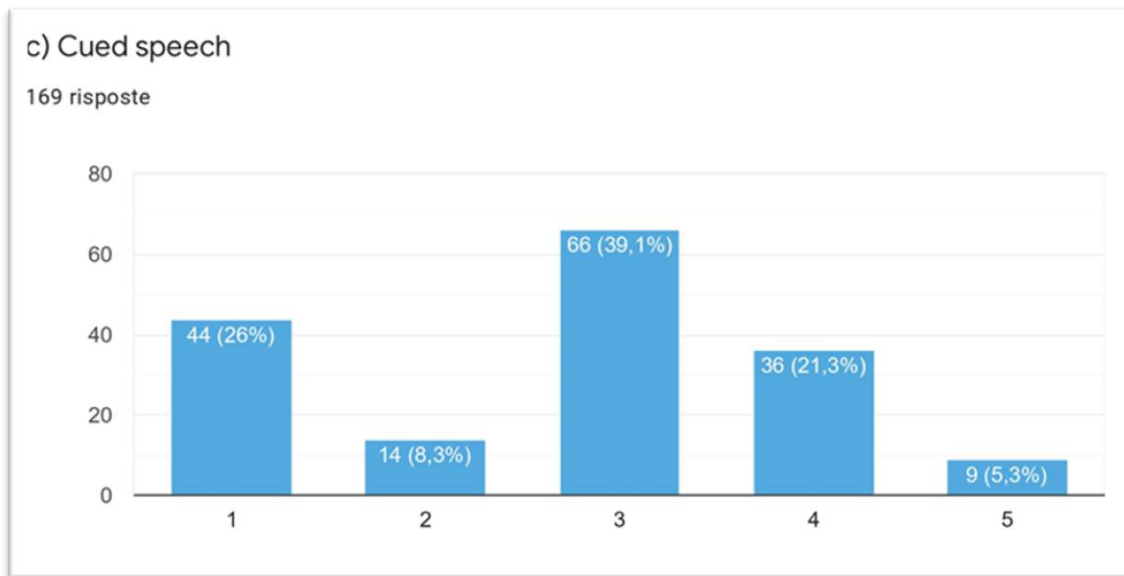
Evaluación de comunicación bimodal



Fuente: elaboración Google Moduli

Figura 20 c.

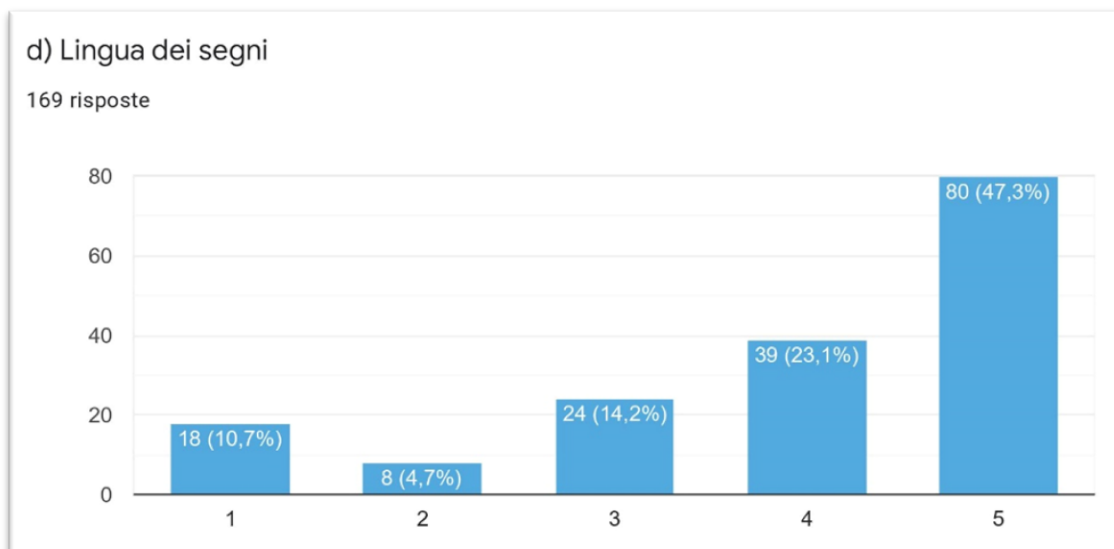
Evaluación de la palabra complementada



Fuente: elaboración Google Moduli

Figura 20 d.

Evaluación del lenguaje de signos



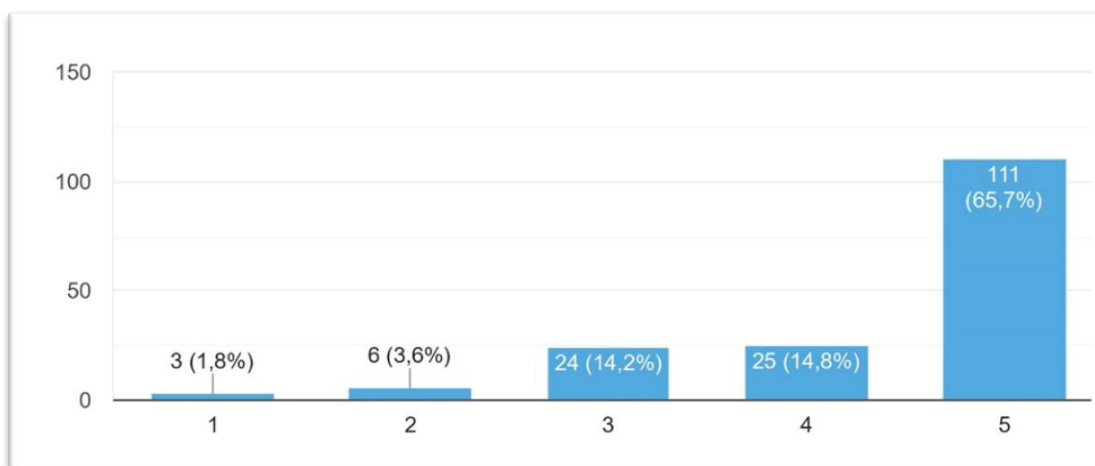
Fuente: elaboración Google Moduli

Con respecto a la posibilidad de responder “otros” tuvimos las siguientes respuestas abiertas:

- *Mi experiencia: nadie utiliza LIS sino un “dialecto local”;*
 - *No conozco la palabra complementada;*
 - *No lo sé;*
 - *Sólo conozco la lengua oral;*
 - *No tengo los conocimientos adecuados para poder responder correctamente;*
 - *No conozco el sistema bimodal, ni la palabra complementada;*
 - *Los niños leen los labios;*
 - *Nunca he tenido experiencia.*
- Como se puede ver en la figura 21, a la pregunta: “¿Considera positiva la integración de estudiantes con sordera en centros de oyentes?”, el 1,8% respondió “nada”, el 3,6% “algo”, el 14,2% “poco”, el 14,6% “bastante” y el 65,7% del profesorado “mucho”.

Figura 21.

Evaluación de la integración de alumnado con sordera



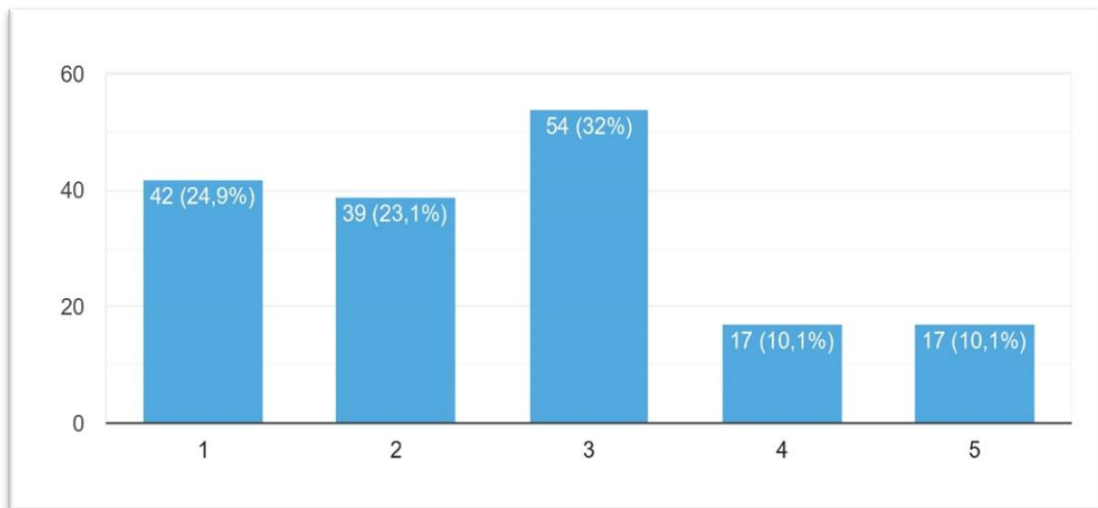
Fuente: elaboración Google Moduli

- “¿Cree que su centro podría proporcionarle las herramientas necesarias para atender a un/a estudiante con discapacidad auditiva?” La Figura 22 muestra cómo el 24,9% de los

profesores afirma que su escuela no ofrece “nada”, el 23,1% que tiene “algo” ayuda, el 32% que tiene “poco”, el 1% "bastante" y el 10,1% “mucho”.

Figura 22.

La escuela y recursos ofrecidos a los alumnos con sordera según el profesorado

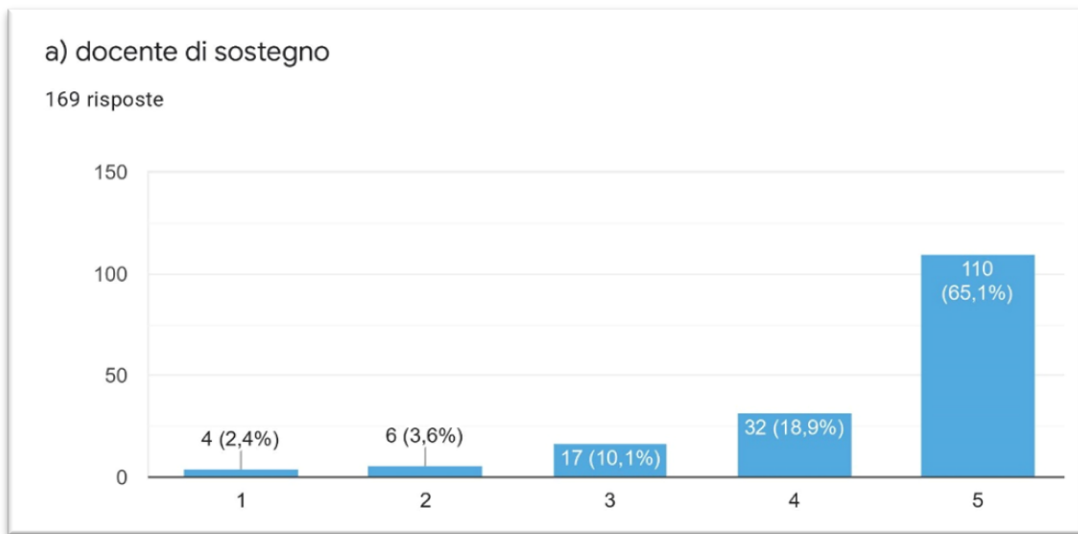


Fuente: elaboración Google Moduli

- En la Figura 23 puede ver las respuestas a la pregunta: “¿En qué medida las siguientes figuras profesionales le apoyan o podrían ser un apoyo en su acción educativo-didáctica?”. En cuanto a la figura del profesor de apoyo (Figura 22a) el 65,1% de los encuestados afirma que la ayuda que ofrece o puede ofrecer es muy alta; sólo el 2,4% cree que la acción educativo-didáctica de este profesional no es o no sería útil; la ayuda que ofrece o podría ofrecer el logopeda es evaluada como “mucho” por el 66,3%, y “nada” por el 3,6% (Figura 23b); la aportación del psicopedagogo es considerada muy útil por el 42% de los que contestaron y nada útil por el 6,5% (Figura 23c); el 39,1% de los profesores cree que la figura del audiólogo es muy útil, mientras que el 10,1% cree que este profesional no puede dar ninguna aportación (Figura 23d); el 12,4% de los profesores entrevistados cree que el apoyo que el otorrino puede dar a su acción docente es nulo o limitado, mientras que el 27,2% piensa que es poco, el 20,1% bastante y el 27,8% mucho (Figura 23e); del 42,6% de las respuestas, se desprende que los profesores creen que les puede ayudar mucho la figura del psicólogo que, en cambio, es juzgada inútil por el 5,9% de los entrevistados (Figura 23f); el asistente de comunicación es considerado un recurso muy útil por el 61,5% de los encuestados (Figura 23g).

Figura 23 a.

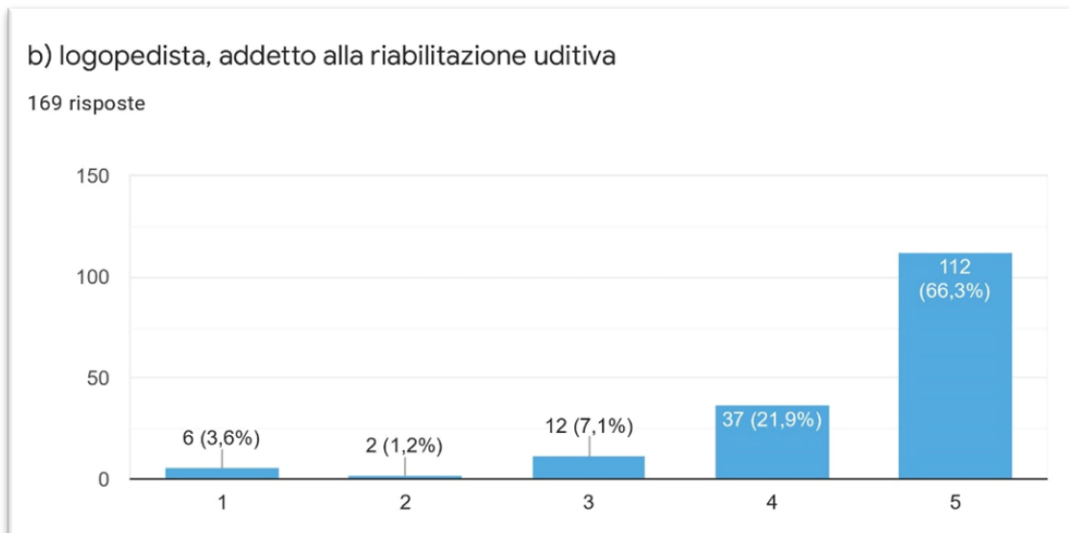
Medida en que los profesionales apoyan o podrían ser un apoyo en la acción educativo-didáctica



Fuente: elaboración Google Moduli

Figura 23 b.

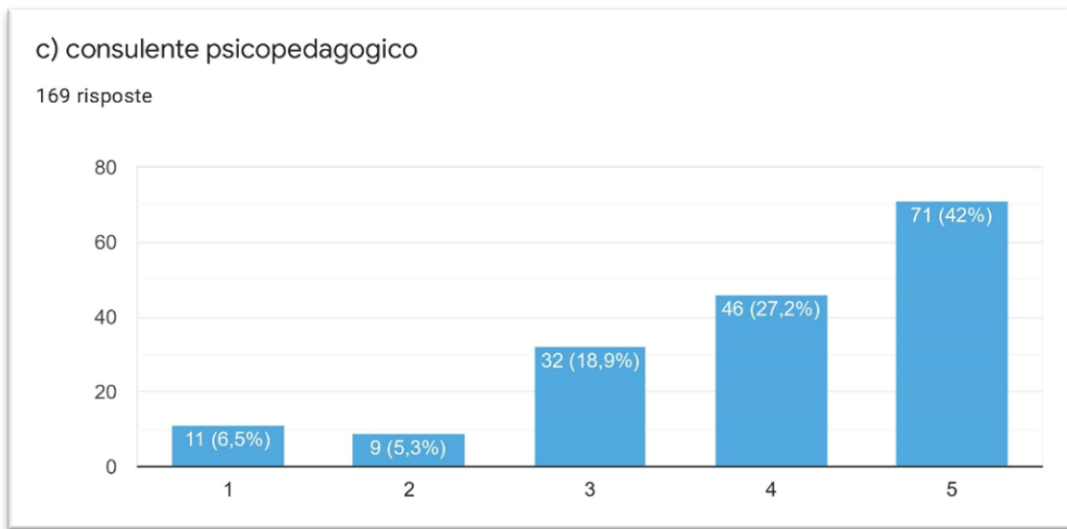
Papel de soporte del logopeda en la acción educativo-didáctica



Fuente: elaboración Google Moduli

Figura 23 c.

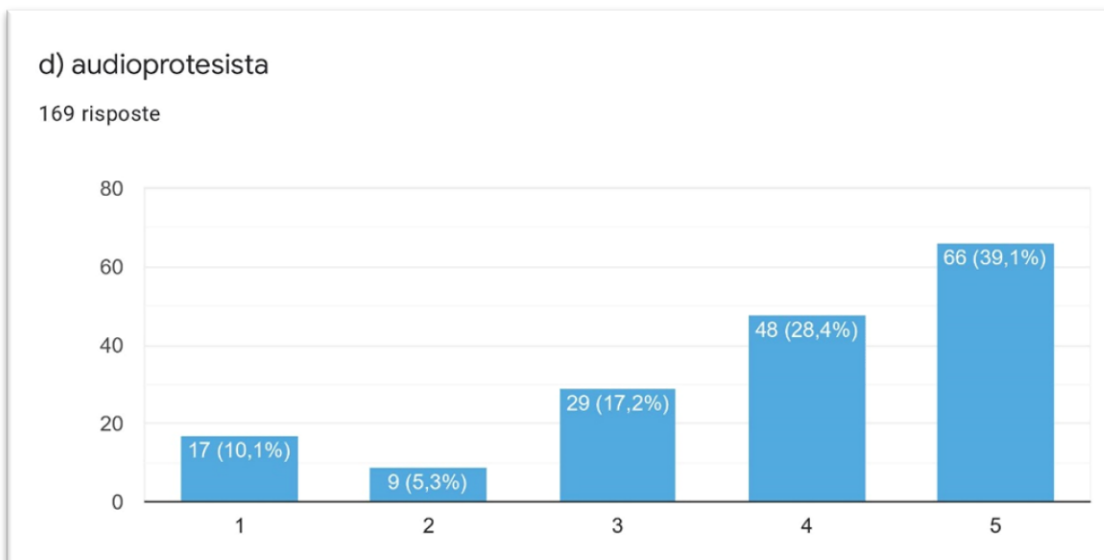
Papel de soporte del psicopedagogo en la acción educativo-didáctica



Fuente: elaboración Google Moduli

Figura 23 d.

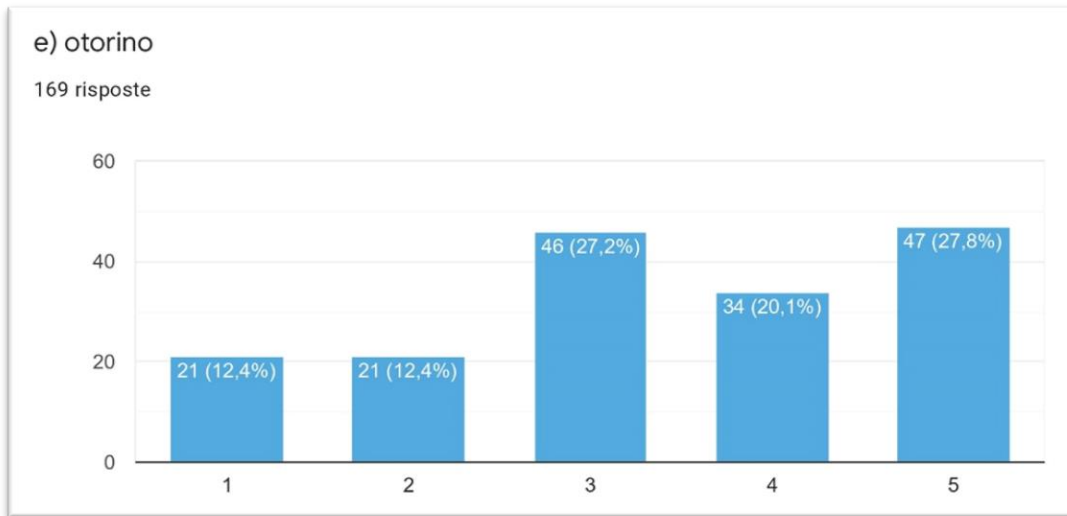
Papel de soporte del audiólogo en la acción educativo-didáctica



Fuente: elaboración Google Moduli

Figura 23 e.

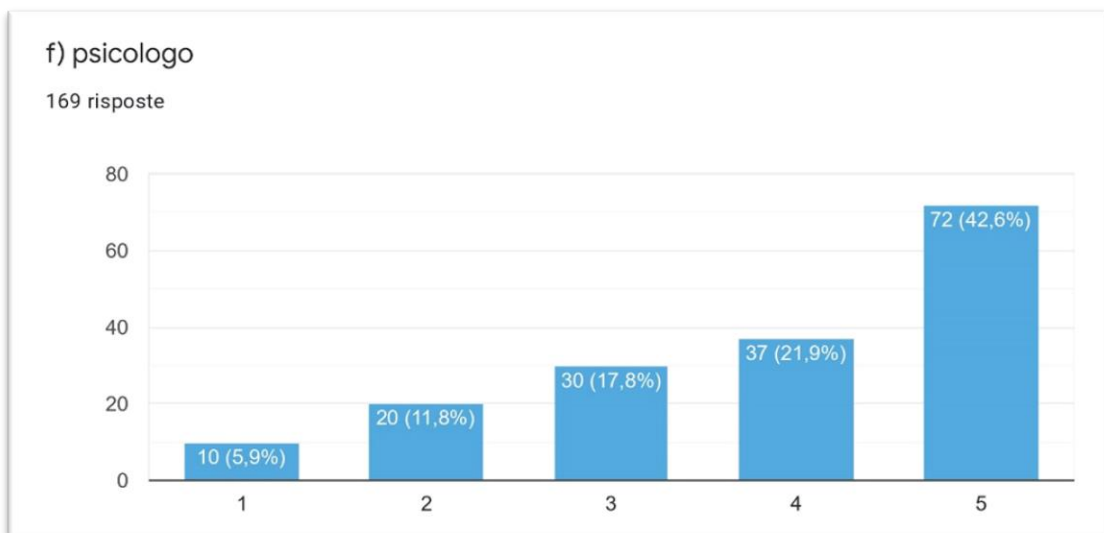
Papel de soporte del otorrin en la acción educativo-didáctica



Fuente: elaboración Google Moduli

Figura 23 f.

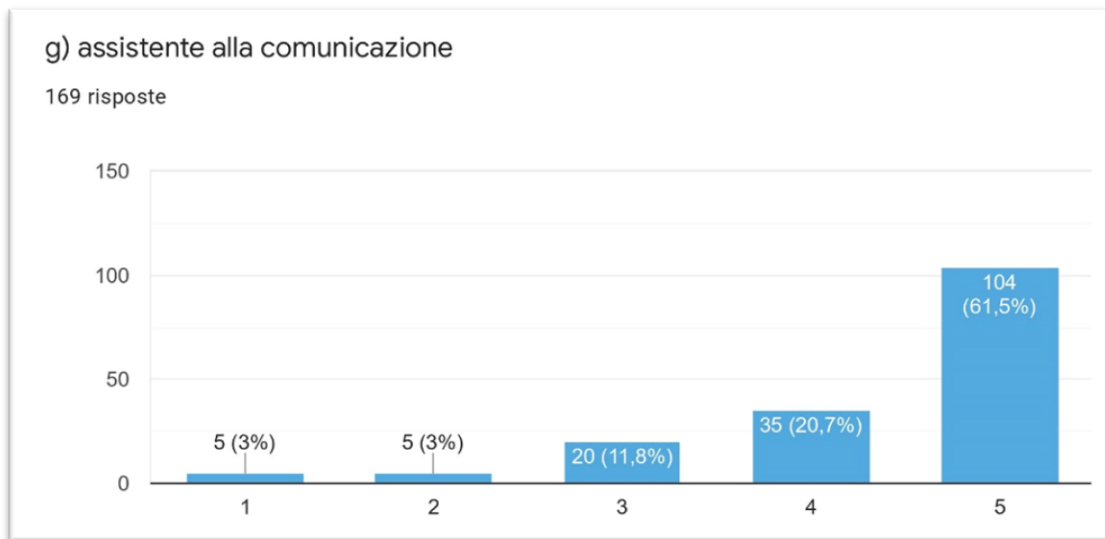
Papel de soporte del psicólogo en la acción educativo-didáctica



Fuente: elaboración Google Moduli

Figura 23 g.

Papel de soporte del asistente de comunicación en la acción educativo-didáctica



Fuente: elaboración Google Moduli

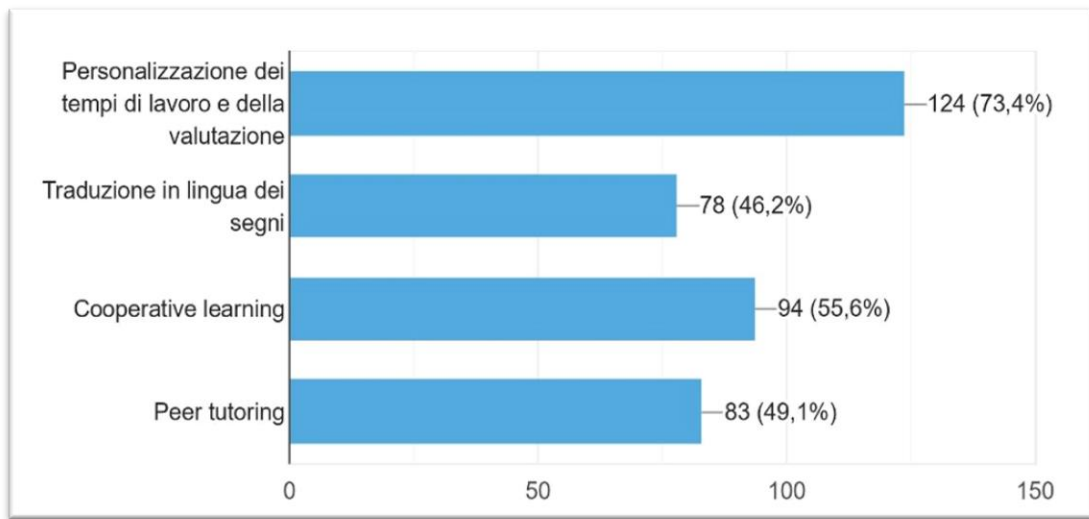
Con respecto a la posibilidad de responder “otros” tuvimos las siguientes respuestas abiertas:

- *Asistente de comunicación sí sabe desempeñar su función;*
- *Equipo de personas competentes y especializadas;*
- *Asistente de comunicación sí está realmente preparado y dispuesto a trabajar en sinergia con los profesores. Debe ser guiado por los profesores, para la transmisión de contenidos y para la planificación de las intervenciones educativo-didácticas;*
- *Nunca he tenido experiencia.*

- De la Figura 24 se desprende la elección de los entrevistados respecto a la pregunta: “¿Qué adaptaciones didácticas y metodológicas utiliza para el alumnado con deficiencia auditiva?”: el 73,4% de los entrevistados prefiere la adaptación del tiempo de trabajo y la evaluación; el 55,6% metodologías cooperativas; el 49,1% la tutoría entre iguales y el 46,2% la traducción al lenguaje de signos.

Figura 24.

Adaptaciones didácticas y metodológicas preferidas para alumnado con sordera



Fuente: elaboración Google Moduli

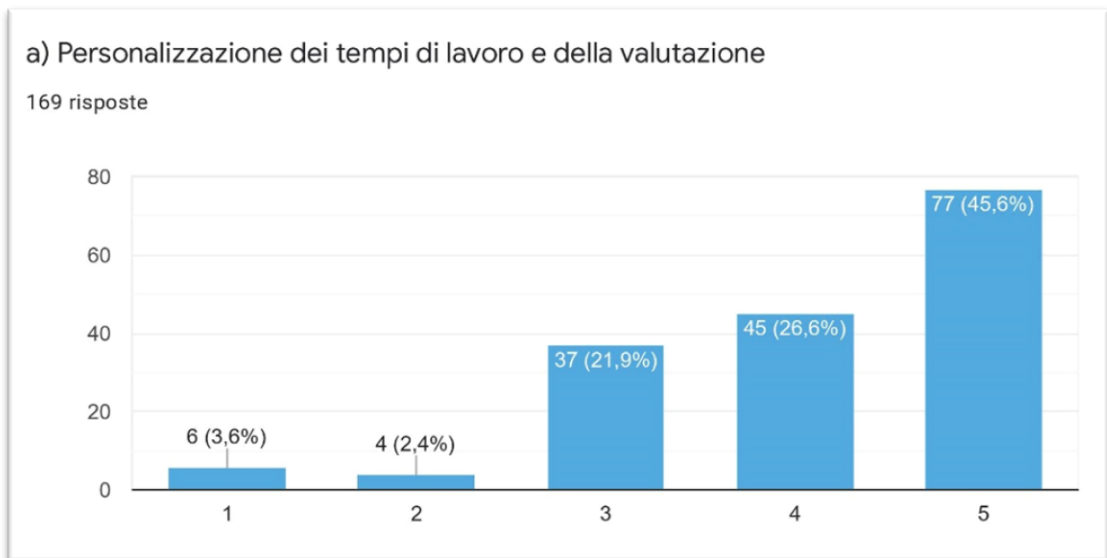
Con respecto a la posibilidad de responder “otros” tuvimos las siguientes respuestas abiertas:

- *Depende del nivel de la discapacidad auditiva;*
- *Ajuste de la sincronización, sólo si es necesario;*
- *Tal vez el LIS simplifica demasiado los conceptos.*

- A la siguiente propuesta: “Valore la utilidad de las siguientes adaptaciones didácticas en la docencia del alumnado con deficiencia auditiva”, el 45,6% de los participantes en la encuesta respondió “mucho” respecto a la personalización del tiempo de trabajo y la evaluación (Figura 25a); el 48,5% respondió “mucho” respecto al uso de la traducción del lenguaje de signos (Figura 25b); el 43,2% consideró muy útil el aprendizaje cooperativo (Figura 25c); el 42,6% consideró muy adecuada la estrategia de la tutoría entre iguales (Figura 25d).

Figura 25 a.

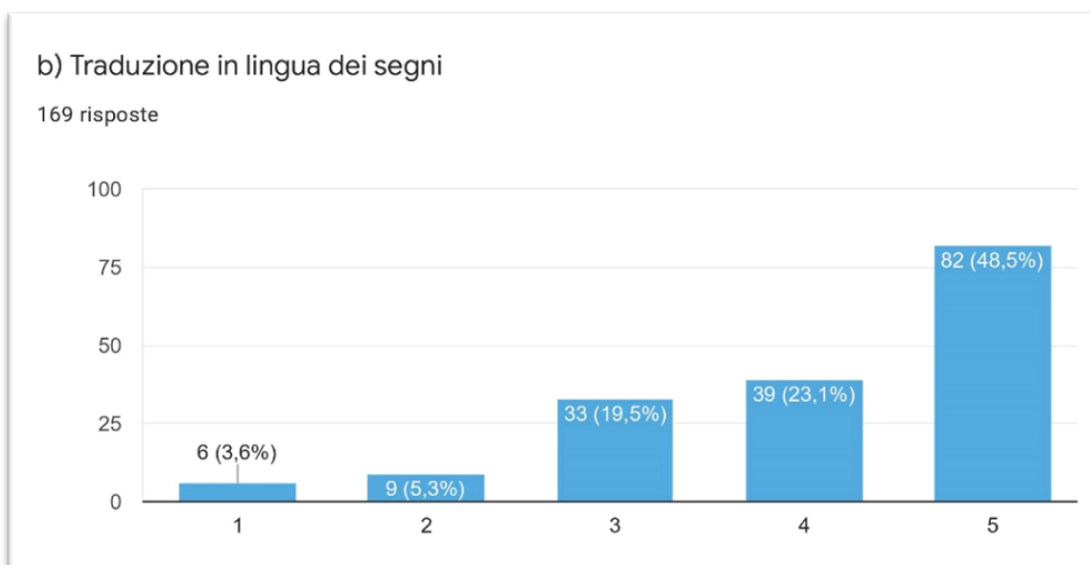
Utilidad de adaptaciones didácticas



Fuente: elaboración Google Moduli

Figura 25 b.

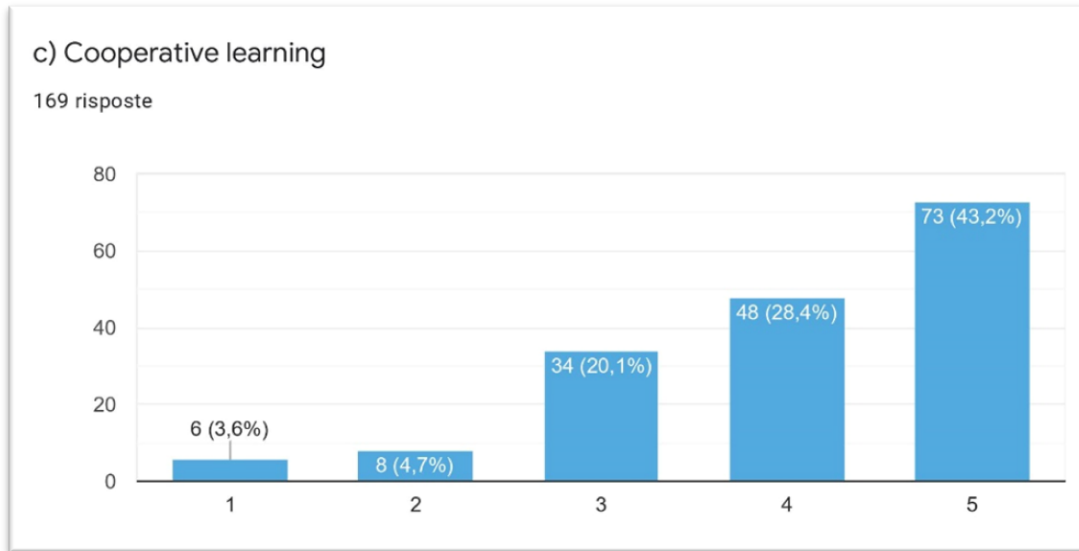
Utilidad de traducción del lenguaje de signos



Fuente: elaboración Google Moduli

Figura 25 c.

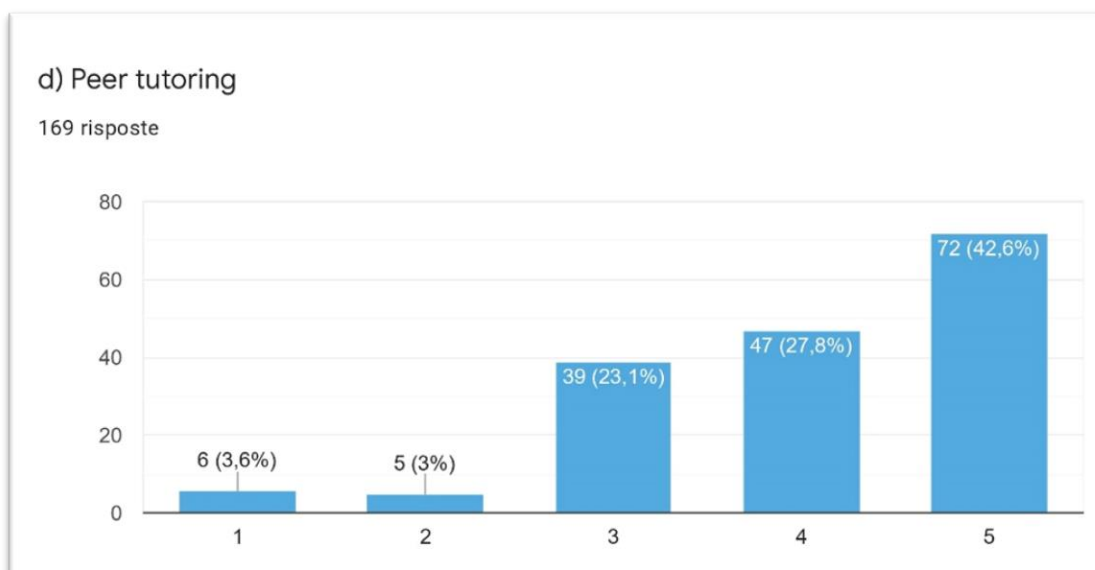
Utilidad de aprendizaje cooperativo



Fuente: elaboración Google Moduli

Figura 25 d.

Utilidad de la tutoría entre iguales



Fuente: elaboración Google Moduli

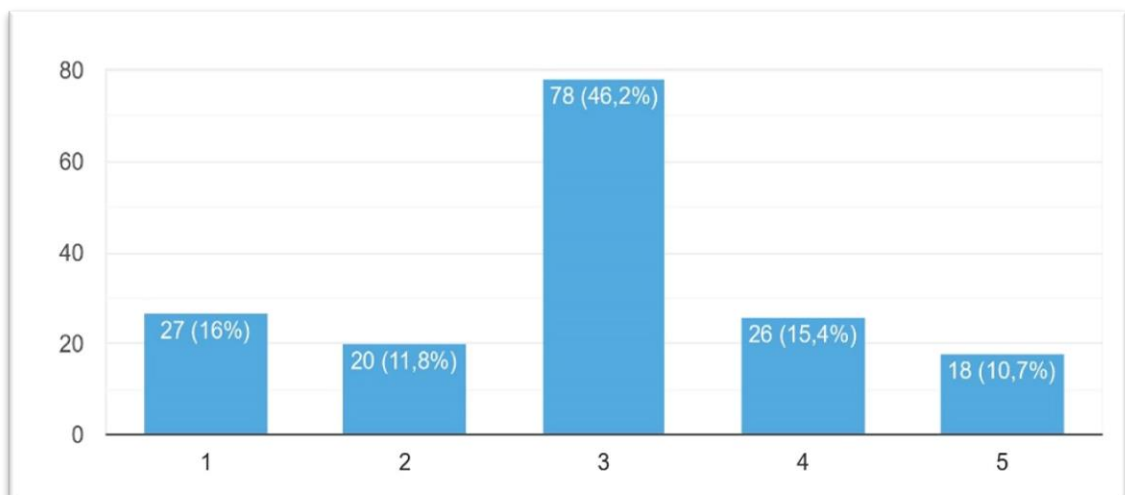
Con respecto a la posibilidad de responder “otros” tuvimos las siguientes 3 respuestas abiertas:

- *No lo sé;*
- *Nunca he tenido experiencia;*
- *Sinergia entre el profesorado y el no profesorado en la enseñanza.*

- Como se aprecia en la Figura 26, la última pregunta de la encuesta, a saber: “¿Cree que la discapacidad auditiva limita el acceso al mercado laboral?” ha dado las siguientes respuestas: el 16% de los encuestados cree que no limita en absoluto el acceso al empleo, el 46,2% que lo limita “poco” y el 10,7% que lo limita “mucho”.

Figura 26.

Sordera como posible limitación del acceso al mercado laboral



Fuente: elaboración Google Moduli

8.7. Conclusiones con respecto al apartado de análisis cuantitativo

La última fase del proceso de investigación, sobre los conocimientos y opiniones de los profesores y directores de la provincia de Catania acerca la sordera y la inclusión educativa, ha dado lugar al tratamiento y análisis de los datos: tras tratar los datos

recogidos, pasamos a las reflexiones que nos han sugerido los resultados del tratamiento de datos.

Reflexionemos, pues, sobre los datos, teniendo en cuenta que separar esta fase de la recogida es, en parte, un artificio impropio, también porque la recogida, como el tratamiento al que se someterán los datos recogidos y como las reflexiones que se derivarán de ella, está determinada en primer lugar por el marco teórico de referencia adoptado por el investigador y por las hipótesis formuladas inicialmente porque:

una buona descrizione sociale è per definizione intrisa di teoria, nel senso che le domande e lo sguardo del ricercatore discendono necessariamente da un orizzonte precedentemente costruito ed elaborato...Una descrizione che naturalmente non può pretendere alcuna completezza, per quanto possa penetrare a fondo nella complessità del mondo osservato e non solo perché, come qualsiasi altro tipo di lavoro scientifico, è superata nel momento della pubblicazione, ma in quanto si presenta come un'analisi necessariamente interpretativa che non può ignorare la legittimità e la possibilità di altre interpretazioni. (Dal Lago, Quadrelli, 2003, p. 23)

A pesar de una mayor atención por parte de las instituciones y las estructuras educativas a la integración y la inclusión, el acercamiento a las personas con sordera sigue siendo difícil, incierto y problemático.

De la encuesta se desprende claramente que los profesores de la provincia de Catania conocen poco la sordera (Figura 8) sobre la que, durante los años de universidad y especialización, no han recibido ninguna formación específica (Figura 17): los profesores no sólo no conocen los diferentes niveles de sordera (Figura 10), sino también las aportaciones que hoy en día ofrece la tecnología en apoyo de los alumnos con esta discapacidad (Figura 14). En consecuencia, no tienen conocimiento ni competencia sobre las posibles necesidades educativo-didácticas que puedan tener los alumnos con sordera (Figura 16).

Los profesores que imparten clases en la provincia de Catania no conocen el LIS, no lo entienden y no saben utilizarlo (Figura 11), sin embargo, al considerarlo una herramienta esencial para la comunicación de las personas con sordera, le dan una valoración alta, en comparación con el uso de la lengua oral (Figuras 20a y 20d).

A pesar de que la mayoría de los entrevistados declaró no conocer la existencia de otros códigos de comunicación alternativos a la lengua de signos (Figura 12), cuando se les pidió que eligieran entre diferentes modos de comunicación, un alto porcentaje de profesores, presumiblemente tras una investigación independiente, se decantó por la comunicación bimodal (Figura 19).

Aunque no faltan quienes se apartan de la opinión más extendida, probablemente por miedo a no estar a la altura por desconocimiento de la discapacidad (Figura 9), el mayor porcentaje de personas que participaron en la encuesta considera positiva la inclusión de los niños con discapacidad auditiva en las escuelas ordinarias (Figura 21), aunque no hayan tenido experiencia en la enseñanza de niños con sordera (Figura 15).

La mayoría de los profesores creen que el centro en el que trabaja no ofrece las herramientas y recursos necesarios para una buena acción educativo-didáctica para los alumnos con discapacidad auditiva (Figura 22), pero consideran muy válida la ayuda que ofrece, o podría ofrecer, el logopeda, el psicopedagogo, el audiólogo, el psicólogo y sobre todo el profesor de apoyo y el auxiliar de comunicación. En cuanto a la contribución del otorrinolaringólogo, el porcentaje es casi igual entre los que consideran poco y muy útil su contribución para apoyar la acción educativa, y es casi igual el porcentaje de los que han elegido “nada” o “algo” (Figuras 23a-g).

Lo que respecta a las metodologías y estrategias pedagógicas identificadas para promover una acción educativa orientada a la formación integral del alumno, el mayor porcentaje de profesores optó por la personalización del trabajo y los tiempos de evaluación, seguidos del aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales y la traducción al LIS (Figura 24). Sin embargo, una respuesta abierta planteó la hipótesis de que el LIS podría simplificar demasiado los conceptos.

A partir de la recogida y análisis de los datos, queda clara la necesidad de informar y formar sobre el nuevo fraude a través de cursos periódicos, conferencias, debates que hablen de las múltiples sorderas y su influencia en el desarrollo afectivo, cognitivo y relacional y en la adquisición de la lengua; que hablen de las grandes posibilidades que ofrece la oralidad, las nuevas fronteras médicas y tecnológicas para sugerir estrategias, recursos, espacios, materiales para una educación verdaderamente inclusiva. Al no tener un conocimiento adecuado sobre la sordera, al no conocer o conocer poco las Asociaciones de familias o personas con sordera (Figura 13), los profesores no tienen información, ni siquiera sobre los métodos y estrategias para enseñar a los alumnos con sordera según el método oralista.

Esta encuesta ha puesto de manifiesto la falta de información y conocimiento de una discapacidad que, de hecho, es poco frecuente y el abordaje de la misma no siempre es fructífero. “La información y la educación (en y de nuestros derechos y deberes) son dos condiciones indispensables para el funcionamiento regular de la democracia” (Vega Fuente y López-Torrijo, 2011, p. 144).

Nuestro reto es difundir el conocimiento correcto sobre la sordera, animar a intervenir en el entorno, en la organización diaria, en los métodos de enseñanza, partiendo de las necesidades de los que tienen más dificultades, creando oportunidades favorables para todos. De este modo, la escuela se enriquece con nuevas oportunidades para todos los niños, no sólo para los que tienen sordera, a través de estrategias de comunicación eficaces, que no pueden ni deben reducirse sólo al LIS, útil, pero no imprescindible.

Crear un enfoque metodológico significativo, caminos que partan del interés de los niños, de la importancia de hacer y construir, trabajar en pequeños grupos para facilitar el descubrimiento, la participación y las relaciones, fomentando la aceptación y la participación de todos, cada uno con sus propias características, valorando y utilizando la lengua de todos, la oral.

Los grandes avances de la medicina y la tecnología ofrecen a los jóvenes con sordera formidables oportunidades para integrarse y superar su discapacidad auditiva.

Hay que aprovechar estas oportunidades para mejorar su calidad de vida, su nivel de educación, su autonomía y su libertad, la posibilidad de realizarse plenamente accediendo al mercado laboral sin restricciones, según sus talentos y sus capacidades reales.

Por lo tanto es debido y ineludible que el alumnado con sordera:

pueda acceder a los mismos estudios en condiciones de igualdad, pero sobre todo para conseguir una mayor normalización y su verdadera integración sociolaboral ... y más aún, por la necesidad de mejorar su autoconcepto y autoestima mediante una atención pedagógica que le brinde oportunidades de éxito. (Fernández, 2007, p. 7)

Hay que explicar a los profesores que no sólo existe el lenguaje de signos, sino que hay otras posibilidades para los alumnos con sordera: la competencia lingüística oral desempeña un papel crucial para acceder a la lectura eficaz y entender los textos y que es irrenunciable para obtener un buen rendimiento educativo.

El curso de especialización para las actividades de apoyo ha sufrido varios cambios a lo largo de los años, tanto el que sigue a la licenciatura en Ciencias de la Educación Primaria para Infantil y Primaria como el que sigue a los SSIS, escuela de especialización para profesores de secundaria, aunque son cursos “polivalentes”, se referían a la formación continua, en caso de asignación a clases en las que estuvieran matriculados alumnos con discapacidades sensoriales, atribuyendo esta tarea al Director del centro.

Los últimos cursos activados (DM 30 settembre 2011) emiten un título polivalente y prevén la adquisición de competencias para trabajar con todos los alumnos (hay que tener en cuenta que en estos cursos no se enseña el LIS). Pero, en cualquier caso, las competencias necesarias para trabajar con alumnos con discapacidades sensoriales deben pertenecer a todos los profesores de la clase, porque el tiempo educativo no se limita a las horas de apoyo, ya que, de lo contrario, sería como legitimar clases especiales en clases comunes. Todos los profesores de la clase son profesores del alumno con discapacidad; por lo tanto, además de los contenidos disciplinarios, no pueden faltar las competencias profesionales relacionadas con la pedagogía y la didáctica especiales, por lo que también las competencias para trabajar con alumnos con sordera.

Es necesario redefinir el concepto de formación de todos los profesores para reconocer adecuadamente las necesidades de las urgencias educativas de los niños con sordera. Esto requiere la oportuna reorganización de los conocimientos y habilidades que constituyen el bagaje profesional de todos los operadores educativos.

8.8. Conclusiones con respecto al apartado de análisis cualitativo

Paralelamente a la administración en línea del cuestionario, llevamos a cabo esta parte de la investigación que se basó en las entrevista en profundidad, una técnica de investigación cualitativa muy útil, porque tiene los requisitos de neutralidad, honestidad y precisión (González Martínez en Amezcua y Gálvez, 2002). Siguió el modelo de conversación entre iguales, “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes” (Taylor y Bogdan, 1990, p. 101) y les hizo comprender opiniones y perspectivas de los profesores a partir de sus propias experiencias y palabras.

Teniendo en cuenta el potencial heurístico, se utilizó como técnica complementaria a la entrevista el grupos de discusión en los que lanzamos el tema de discusión “sordera.”

Sacamos información bastante interesante de los debates que se crearon entre los participantes dirigidos por el investigador y también estos actores, interactuando entre sí, contribuyeron a la coproducción de la información final. También fue importante destacar que el punto de vista de todos era útil para la investigación y que no todos tienen que estar de acuerdo. Aunque una investigación cualitativa no plantea problemas de

representatividad en sentido técnico, la científicidad consiste, en investigaciones como la nuestra, también en extraer significados del material empírico obtenido.

Esta encuesta, aunque realizada con un número reducido de personas, también nos permitió observar con detalle las respuestas y analizar su comportamiento.

Tomamos notas continuas en el cuaderno de campo, apuntando también la comunicación, tanto verbal como no verbal, como la postura, la forma de expresarse, los gestos, las omisiones o los titubeos.

De hecho, con la entrevista “cara a cara” se pudo analizar el lenguaje corporal, aspectos como el nivel de incomodidad o entusiasmo al responder las preguntas del cuestionario, lo que permitió al entrevistador profundizar en la respuesta.

Los profesionales participantes mostraron sinceramente su estupor y disgusto por su propio bajo nivel de formación sobre la sordera, tanto si eran profesores curriculares, como si estaban especializados para el apoyo, por el insuficiente apoyo material y de accesibilidad que ofrece la escuela de la provincia de Catania, constatando así los obstáculos existentes para una completa inclusión educativa de los niños con sordera.

Se ha puesto de manifiesto un desconocimiento general de las estrategias inclusivas actualmente disponibles para los alumnos con sordera, lo que pone de manifiesto las carencias de los procesos inclusivos frente a sus necesidades reales.

Los participantes en las entrevistas destacan la necesidad de garantizar una oferta educativa que les ponga en condiciones de ayudar a los alumnos a conseguir su autonomía en todas las etapas educativas, la formación específica del profesorado especializado en la atención a los alumnos con sordera, la dotación de apoyos materiales y tecnológicos y la adaptación de los centros educativos para hacerlos accesibles a los alumnos.

Niños y adolescentes usuarios de lenguaje de signos o que utilizan audífonos o IC siguen teniendo dificultades para oír en algunas situaciones.

Tratar de entender las palabras de un maestro o profesor en clase es un malestar que puede causar fatiga física y psicológica. Casi siempre faltan sistemas FM (o FM Wi-Fi), una herramienta individual que el alumno con discapacidad auditiva pueda utilizar (en el aula, o en otros entornos) para distinguir la voz del profesor del ruido de fondo.

De las entrevistas y los debates se desprende claramente que la “escuela de todos” incluso hoy en día no siempre es capaz de intervenir y apoyar las necesidades educativas de los niños con discapacidad auditiva, garantizando la integración educativa: de hecho, para que esto ocurra, como pedían los profesores, es necesario:

- Informar y hacer que la comunidad educativa se comprometa activamente;
- Formar al profesorado y asegurar la colaboración con los profesionales especialistas, tanto para aspectos didácticos como para aspectos formativos específicos, como seminarios, talleres, cursos;
- Colaborar con las familias y las Asociaciones de personas con discapacidad auditiva;
- Realizar proyectos educativos y curriculares que contemplen las necesidades educativas del alumnado con discapacidad auditiva;
- Organizar la clase teniendo en cuenta pequeños detalles, propios de una escuela activa, como la disposición de los pupitres en forma de herradura;
- Utilizar, por ejemplo sistemas de Frecuencia Modulada (FM), es decir dispositivos que consisten en un micrófono/ emisor (utilizado por la persona que habla) y un receptor (utilizado por la persona con sordera) para facilitar el acceso a la información y comunicación oral;
- Instalar dispositivos de iluminación (sistemas y dispositivos de advertencia, luces intermitentes como alternativa a las alarmas sonoras) que pueden utilizarse en el aula u en puntos estratégicos de la escuela;
- Adoptar materiales didácticos adecuados para potenciar el trabajo de la lengua oral.

Con demasiada frecuencia, cuando se enfrentan a un alumno con sordera, los profesionales de la enseñanza tienen que basarse en el sentido común, su conocimiento general de las discapacidades, la investigación personal y los descubrimientos en curso.

Luego se apoyan en quienes presumen de saber y, a menudo, dan una visión parcial o engañosa de las sorderas y de las personas con discapacidad auditiva.

Las respuestas de los actores nos informaron no sólo sobre sus conocimientos y opiniones, sino también sobre ellos mismos, su representación de la sordera y las interacciones en las que participan o podrían participar.

8.9. La encuesta en Catania: características, limitaciones y reflexiones

El marco teórico de referencia nos llevó a elegir algunos aspectos de la sordera y inclusión educativa cuyo conocimiento era necesario investigar. Hemos optado por

plantear a los directores y profesores de la provincia de Catania unas preguntas sencillas, pero claras, de cuyas respuestas han surgido reflexiones aprovechables en la vida escolar cotidiana.

A fin de poner de relieve la distribución de las diferentes características de la muestra y de su conocimiento y opinión sobre la sordera, en la investigación descriptiva la elaboración consistió principalmente en una restitución de los datos en forma de gráfico; el análisis cuantitativo ha aportado información sustancial para analizar los conocimientos del personal docente de escuelas públicas sobre la discapacidad auditiva.

Un componente no poco interesante de nuestro estudio fue su parte cualitativa, a través de entrevistas directas con el pequeño grupo de profesores, y también a través del cuestionario en línea. La mayoría de las preguntas del cuestionario eran cerradas, por lo que producían información cuantitativa pero, cuando se incluyó la posibilidad de respuestas abiertas, con la opción “otros”, se obtuvieron interesantes testimonios que son también útil para desentrañar lo que ocurre en la realidad.

Para obtener entrevistas “cara cara” ricas en información, es esencial disponer de muchos recursos para recoger los datos, como grabaciones de audio y vídeo. Sin embargo, para utilizar estas herramientas debe haber un acuerdo con el entrevistado y respetar sus decisiones. Esto no fue posible, tanto por cuestiones de privacidad como por el tiempo y la distancia que impone el protocolo de seguridad anti Covid-19 de la escuela.

Las etapas finales de la investigación se caracterizaron por dos procesos bastante diferentes. Por un lado, de hecho, con la elaboración y el análisis de los datos se concluyó un proceso de reducción progresiva de la realidad a nuestras categorías conceptuales (que presiden tanto la encuesta como la elaboración y el análisis de los datos), hasta que se expresan en un número, un porcentaje; por tanto, un proceso de descomposición y parcelación que aparentemente empobrece la riqueza de información sobre el mundo que hemos decidido conocer. Por otro lado, esperamos, sin embargo, que los resultados de la investigación permitan un conocimiento más preciso o profundo que el del mero sentido común, un conocimiento que enriquezca la conciencia de las propias personas de las que se extrajeron los datos y a las que se devolverá el análisis mediante publicación.

Con la muestra obtenida en el estudio no se pretende generalizar los resultados: en efecto, una limitación de esta parte de nuestra investigación fue la muestra obtenida, ciertamente pequeña, principalmente debida a las dificultades de comunicación y reunión durante la pandemia. Esto, sin embargo, no nos impidió recoger testimonios útiles para verificar la hipótesis de partida.

Un punto fuerte de esta parte de la investigación fue el momento de la entrevista y la discusión con los profesores a los que se dirigieron las mismas preguntas del cuestionario online, en presencia: el encuentro permitió transmitir conocimientos básicos y muchos puntos de reflexión y, a su vez, estos profesores han sido un vehículo de información para otros y otras.

Por lo tanto, el aporte más importante obtenido de la administración del cuestionario online y de las entrevistas fue un cambio inicial en la perspectiva del profesorado, que ahora puede imaginar nuevos escenarios relacionados con la inclusión escolar de niños con sordera, un cambio que esperamos profundizar en un momento histórico más favorable y seguro.

Para trabajar bien en la escuela de la inclusión, no se puede carecer de la formación necesaria para tratar con todos los alumnos y las alumnas, incluso y especialmente con el alumnado con una discapacidad sensorial como la sordera. Si esto no ocurre, la palabra “inclusión” se identificará sólo como un buen propósito, abstracto y divorciado de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con grave perjuicio para el crecimiento de nuestros alumnos con discapacidad.

A menudo la actividad educativa hace que los profesores actúen en el *hic et nunc* y resolver en la incertidumbre, recurriendo a los recursos personales más que a los profesionales. Si es cierto que las habilidades emocionales y comunicativas-relacionales del profesor son esenciales para despertar “il desiderio di conoscenza e di apprendimento, la voglia e il bisogno di fare domande, individuare problemi, formulare ipotesi, discutere, sperimentare, collaborare, senza pervenire a sintesi, soluzioni chiuse, definitive” (Bonetta, 2016, p. 167), sin embargo, no sería deontológico dejar de lado todos aquellos conocimientos y competencias que pueden favorecer la promoción y el empoderamiento de la persona según una perspectiva inclusiva.

El verdadero profesor, es decir, el inclusivo, debe contribuir a la formación global del alumno con sordera: su vocación, para ser concretamente eficaz, requiere pasión y una gran competencia, un binomio inseparable que no puede ignorarse: una sin la otra falta.

TERCERA PARTE

Respuesta educativa al alumnado con déficit auditivo

CAPÍTULO IX

Propuesta de intervención basada en el modelo educativo oralista

9.1. Introducción

Veni, puer, disce sapere. Quid hoc est, ¿sabes?
Omnia quae necessaria recte intelligere, recte agere, recte eloqui
Quis me hoc docebit?
Ego, cum Deo
¿Quomodo? Ducam te per omnia,
Ostendam tibi omnia, nominabo tibi omnia⁹.
(Comenius, J.A.)

Anche i muti potranno parlare mentre i sordi già lo fanno.
(Dalla, L.)

Sapientia aperuit os mutorum et linguam infantium fecit disertam¹⁰.
(Sapientia)

Abbiamo parole per vendere,
parole per comprare,
parole per fare parole.
Andiamo a cercare insieme
le parole per pensare.
Abbiamo parole per fingere,
parole per ferire,
parole per fare il solletico.
Andiamo a cercare insieme,
le parole per amare.
Abbiamo parole per piangere,
parole per tacere,
parole per fare rumore.
Andiamo a cercare insieme
le parole per parlare.
(Rodari, G.)

El multifacético y complejo panorama educativo actual requiere de todos los operadores escolares un compromiso constante y fuerte, especialmente hacia los estudiantes más frágiles y discapacitados. La escuela es de hecho:

investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e il "saper stare al mondo". E per potere assolvere al meglio alle sue funzioni istituzionali, è da tempo chiamata a

⁹Traducción propia: Ven niño, aprende a ser sabio. ¿Qué es ser sabio? Saber lo que es necesario para entender bien, actuar bien, hablar bien. ¿Quién me lo mostrará? Yo lo haré, con la ayuda de Dios. ¿Y cómo? Te guiaré a través de todas las cosas, te mostraré todas las cosas, te nombraré todas las cosas.

¹⁰Traducción propia: La sapiencia abrió la boca de los mudos y soltó la lengua de los que no hablan.

occuparsi anche di altre delicate dimensioni dell'educazione. L'intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di un'interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuno con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi. (MIUR, 2012a, p. 4)

También,

El paradigma de la inclusión educativa conlleva dos premisas en paralelo: la respuesta a las necesidades de todo el alumnado en un contexto común donde los contenidos de aprendizaje estén al servicio de las personas y de su comunidad y, en segundo lugar, la necesidad de la participación de todos los agentes implicados en la educación en una acción transformadora e imbricada en su territorio que la acoge y a la que sirve. (Ibarguren, Marín y González, 2017, p. 92)

Para el niño con sordera, la escuela:

non deve essere 'speciale', non deve essere emarginante altrimenti si creano i presupposti per tornare indietro e i sostenitori della LIS, della cultura e della minoranza sorda e le lobby dei sordi troveranno motivazioni per la tanto auspicata riapertura delle scuole speciali". (Gitti, 2018, p. 123)

La escuela, instrumento de promoción humana y de igualdad, debe estar al servicio de todos los educandos, debe valorar las diferencias y ser capaz de motivar, a partir de las experiencias concretas de cada uno de ellos, a lo largo del no simple *iter* de aprendizaje y crecimiento de la persona.

Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato. (MIUR, 2012, p. 5)

Pero situar al alumno en el centro de la acción educativo-didáctica significa, sobre todo, convertirlo en un actor consciente del proceso de enseñanza-aprendizaje: la participación activa en el aula, uno de los elementos fundamentales de la escuela actual comprometida con la lucha y la prevención del abandono escolar, con la valoración de las aptitudes de cada alumno y con la creación de las mejores condiciones para el aprendizaje, es un indicador relevante del éxito escolar de nuestros alumnos con pérdida de audición (Antia *et al.*, 2007, Hintermair y Lepold, 2010).

En lo que respecta a la sordera, se trata de una discapacidad sensorial que no afecta

a las capacidades cognitivas, pero puede obstaculizarlas y puede impedir por completo la activación espontánea de la lengua: por lo tanto, es esencial intervenir a tiempo para reducir al máximo los daños causados por la ausencia de percepción auditiva.

El oído es sólo una “puerta que conduce al cerebro” (Cole y Flexer, 2016, p. 4), que es en cambio el verdadero órgano que decodifica e interpreta cada vibración sonora que viene del exterior. Para tener la retroalimentación auditiva necesaria para facilitar la vocalización y obtener los niveles ahora posibles acordes con los compañeros oyentes, es necesario estimular el cerebro con una amplia experiencia auditiva (Fagan, 2014): esto es esencial para el aprendizaje de la lengua oral, para el desarrollo de las habilidades de lectura y en general para el progreso de las habilidades cognitivas del niño con sordera.

La educación de los estudiantes con pérdida de audición no escapa al “dilema de la diferencia” (Echeita, 2009, p. 172), el oxímoron que surge de la necesidad de ofrecerles, por un lado, una respuesta educativa que se adapte mejor a sus necesidades educativas específicas y, por otro lado, el compromiso de satisfacer esta necesidad en una escuela común, en aulas comunes, con un plan de estudios común para garantizar su éxito educativo.

Más del 90% de los niños con sordera nacen de padres oyentes (Cole y Flexer, 2016; Marschark y Hauser, 2008; Schein y Delk, 1994): por lo tanto, es necesario aumentar su exposición a la lengua oral natural, diseñando e implementando cursos de capacitación e intervenciones individualizadas y calibradas para cada uno de ellos.

Se creía antiguamente que la expresión oral era el medio de comunicar a los demás los pensamientos, ideas o conceptos de la mente. Hoy sabemos, sin embargo, que las palabras existen incluso antes que el pensamiento y que, en realidad, son las que lo forman. Al nacer, el hombre no crea, sino que ya encuentra la lengua, el lugar donde las cosas se muestran al hombre, “la casa del ser”, el lugar donde ocurre la verdad. Con la palabra, el hombre puede encontrar el camino hacia su esencia que es el pensamiento: es en la lengua, de hecho, donde se establece el destino, se determina, al mismo tiempo, el cambio de la forma en que las cosas y la realidad se muestran y son para el hombre (Heidegger, 1999).

Tenemos plena confianza no sólo en el desarrollo de tecnologías que permitan explotar y ampliar la audición, sino sobre todo en las posibilidades educativas de la metodología oral, excluyendo, cuando sea posible, el uso del lenguaje de signos, un conjunto de gestos icónicos con poca estructura, naturalmente carente del potencial y la riqueza de la lengua oral.

9.2. Comunicación e inclusión educativa

De acuerdo con Stinson y Antia (1999) y con Powers (2003), podemos decir que uno de los principales factores de éxito escolar de los estudiantes con sordera es la capacidad de comunicarse naturalmente con los profesores y los compañeros. La capacidad de comunicarse plenamente y con confianza con los maestros y los compañeros es una *condicio sine qua non* para el aprendizaje, el éxito escolar y el desarrollo socio-emocional armonioso.

En una investigación sobre las habilidades sociales de los niños con pérdida de audición, Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer y Reed (2011) encontraron que:

Classroom communication participation was a consistent predictor of social outcomes. Appropriate classroom participation can influence the attitudes of peers and teachers towards the student, and positively affect relationships inside and outside the classroom. Participation in school and community activities was another consistent predictor of social outcomes. Classroom participation is influenced by students' communication skills and the environment. Physical aspects of the classroom, notably classroom noise, can be abated by changing the classroom physical configuration and noise-reducing modifications. Teachers of students who are deaf and hard of hearing should consider it part of their professional role to work with classroom teachers and school administrators to improve classroom communication conditions. (p. 501)

De hecho, la participación activa en el diálogo educativo-didáctico depende de la competencia comunicativa y de un entorno de apoyo en el aula (Kawabe *et al.*, 2014).

Cerney (2007) resume cuatro aspectos que pueden poner en peligro la participación activa de los alumnos con sordera en el aula:

- Lengua, que es fundamental para la comprensión y la creación de contenidos, para los debates en clase, pero también para relacionarse con los demás;
- Velocidad a la que nos comunicamos y estudiamos, lo que a menudo deja a los estudiantes con un contenido fragmentado e inconexo;
- Composición del espacio del aula en el que estos alumnos más necesitan opciones visuales;
- Intérpretes de lengua de signos que con su “traducción” provocan una transmisión más lenta de lo que se está hablando, lo que dificulta compartir los contenidos con el resto de la clase.

Este último dato es realmente significativo porque este investigador de la Universidad Gallaudet encontró una correlación negativa entre la participación en la escuela y el dominio del lenguaje de signos: cuanto más competentes son los estudiantes con sordera en el lenguaje de signos, menos se comunican con otros compañeros y profesores, logrando así un bajo bienestar afectivo. Por lo tanto, la investigación americana asocia la presencia de un intérprete de lenguaje de signos con tendencias negativas con respecto a la comunicación con estudiantes oyentes. De hecho, parece que la presencia de intérpretes de lenguaje de signos, si bien por un lado ayudan a la comprensión general de lo que se explica en clase por el profesor, por otro lado son un factor perturbador para la participación escolar y hacen que el proceso de aprendizaje sea menos rentable y menos articulado. Este aspecto puede dar lugar a una actitud de retraimiento y pasividad por parte de los estudiantes con sordera y, por lo tanto, corre el riesgo de comprometer su éxito en la escuela, así como el desarrollo de su autoestima y su participación social: “When communication access is limited, effective participation in the classroom and other settings is hindered, and the growth of healthy social relationships is blocked” (Stinson y Leigh, 1995, p. 158).

Las innovaciones tecnológicas de los últimos veinte años, asociadas a programas eficaces de detección de la audición y de intervención temprana, ofrecen en cambio la oportunidad de hacer que las personas aprendan las habilidades de la lengua según las etapas del desarrollo natural, sentando así las bases para una vida comunicativa autónoma y para una completa inclusión escolar, social y laboral (Cleary, Pisoni y Geers, 2001).

Dado que en el proceso de formación de la lengua la interacción en la comunicación es esencial, no sólo porque permite el perfeccionamiento de las distintas aptitudes lingüísticas, sino también porque permite el acceso a factores sociales que mejoran el desarrollo cognitivo, es urgente que el niño con sordera crezca rodeado de personas que se comunican exclusivamente con la lengua oral.

9.3. La palabra: instrumento de emancipación y crecimiento social, para entender y ser entendido

L'uomo è tale perché pensa e ragiona, apprende sin dalla nascita fissando ogni concetto mediante imprinting cerebrali indelebili; il concetto rivestito di parola viene così inserito nell'universo cognitivo del bambino. La comunicazione verbale, esclusiva dell'essere umano, consente di trasmettere idee, pensieri, conoscenze e sentimenti. L'oralismo, metodica basata sulla parola, messa a punto a partire dagli anni '70, seguendo operazioni mentali sequenziali precise, stimola lo sviluppo della comunicazione verbale, prerogativa dell'uomo che accomuna tutte le lingue. (De Filippis *et al.*, 2011, p.150)

La desventaja lingüística es la principal causa de la soledad y la exclusión social, mientras que la palabra tiene un gran poder revolucionario porque da a la persona la capacidad de expresar claramente sus necesidades y de tomar posesión de las herramientas culturales necesarias para comprender la sociedad actual en un cambio incesante y rápido. “La parola è la chiave fatata che apre ogni porta”, dice Don Milani (como se citó en Gesualdi, 1970, p. 58), el primer y supremo derecho de expresión de toda persona, sin límites, censura o privilegios.

Las investigaciones realizadas en los últimos años sobre las necesidades educativas de los estudiantes con sordera han abierto nuevos horizontes y perspectivas sobre la sordera, manteniendo una visión global que tiene como objetivo el desarrollo de la persona con discapacidad auditiva, tanto en el plano lingüístico, como en el social, cognitivo y emocional.

El examen de los resultados científicos nacionales e internacionales, así como la experiencia directa en las aulas, sugieren que crecer exclusivamente con la lengua oral garantiza el pleno desarrollo del potencial intelectual: la palabra interpreta el mundo designando, nombrando las cosas y transformándolas en beneficio de quienes saben utilizarla; la palabra provoca representaciones mentales del mundo que nos rodea, permite la formación de ideas que activan la imaginación multiplicando las sinapsis que aseguran el desarrollo del pensamiento.

La palabra, que contribuye al desarrollo de los procesos mentales superiores (Vygotsky, 1978), en el complejo y dinámico fenómeno del aprendizaje, es el resultado del estado evolutivo del niño: la relación entre el habla y el pensamiento está mediada por factores ambientales y contextuales que, de manera interdisciplinaria, contribuyen a planificar actividades para superar cualquier barrera que se interponga en el camino hacia

el objetivo común, a saber, el desarrollo neuro-psico-motor, cognitivo y lingüístico del estudiante (Bruner, 1972).

Sin embargo, aún hoy la comunidad científica italiana, lejos de estar de acuerdo en la necesidad absoluta de educar según el oralismo, se encuentra dividida entre aquellos que lo apoyan (Del Bo y De Filippis, 1989; De Filippis *et al.*, 2011; Forli *et al.*, 2011; Gitti, 2018), y aquellos que en cambio fomentan el uso del lenguaje de signos (Bosco, 2013; Caselli, Maragna, Volterra 2006; Chiricò, 2014; Volterra, 2004) o consideran el bilingüismo un recurso indispensable para el desarrollo cognitivo de los niños con sordera (Bertone y Volpato, 2009; Maragna, Roccaforte y Tomasuolo, 2013; Rinaldi y Caselli, 2014).

Si para el bajísimo porcentaje (5%) de niños nacidos con sordera de padres con sordera podría ser comprensible, aunque no agradable, que la familia apoye el uso del LIS, que sigue siendo un lenguaje no natural, no se puede decir lo mismo de los hijos de padres oyentes; ni siquiera es posible aceptar la justificación del método bilingüe porque el bilingüismo entre una lengua oral y una lengua de signos es diferente del que existe entre dos lenguas orales, ya que dos lenguas orales utilizan la misma retroalimentación auditiva, mientras que la lengua oral y el LIS tienen una retroalimentación auditiva y la otra visual: sólo el niño oyente puede llegar a ser bilingüe, mientras que el niño con sordera seguirá estando en desventaja (Gitti, 2018).

En un artículo científico publicado en una de las revistas pediátricas más autorizadas del mundo, la American Academy of Pediatrics, se destacan los resultados de un estudio reciente que demostró que el lenguaje de signos es absolutamente ineficaz para el desarrollo verbal de los niños con sordera que usan o usarán IC:

no lasting advantage to using sign before and immediately after a CI, and these children were more likely to experience delayed language and reading in late elementary grades than children with no sign exposure. ... Children not exposed to sign language developed speech that was, on average, 70% intelligible to hearing listeners, suggesting they can use speech to communicate effectively in the wider hearing world. Children whose families signed for the first 3 years after CI averaged considerably less intelligible speech (50%), which likely affects the ease of spoken communication. ... Children without sign language scored significantly better in reading in late elementary grades compared with children whose families provided early exposure to sign language. (Geers, Mitchell, Warner-Czyz, Wang y Eisenberg, 2017, p. 7)

Los “oralistas”, por lo tanto, en contraste con los “gestualistas” que consideran que el LIS es la lengua materna de las personas con sordera con carácter identitario, sostienen firmemente que la educación de los niños con sordera en la lengua oral de la

comunidad en la que nacieron y a la que pertenecen, y debe realizarse sin ninguna ayuda del lenguaje de signos porque:

Educare un bambino sordo vuol dire offrirgli i mezzi per far sì che maturi e sviluppi il suo linguaggio nel modo più simile alla norma. Significa quindi metterlo nelle condizioni di comunicare verbalmente secondo le modalità dell'udente, far scaturire in lui il linguaggio come necessità fisiologica inserita nel contesto del suo sviluppo globale. (De Filippis, Cippone, 1998, p. 311)

Gracias al diagnóstico temprano, a las ayudas tecnológicas, a la logopedia dirigida, hoy en día las condiciones para el desarrollo de la lengua oral y escrito han mejorado con creces (Toja, 2014) y esto puede permitir que las acciones educativo-didácticas desarrollen y mejoren el sistema de comunicación oral para establecer interacciones de calidad con el grupo de clase y luego con toda la sociedad.

L'intervento di impianto cocleare (IC) praticato a un sordo preverbale da 1 a 3 anni permette l'evoluzione di abilità uditive e cognitive pressoché normali...per superare la maggior parte dei disagi provocati dalla sordità e per permettere al bambino uno sviluppo globale pressoché normale: voce naturale, produzione verbale ricca e intellegibile, comprensione adeguata, possibilità di studiare assai facilitata, raggiungimento delle conoscenze, partecipazione alla vita sociale, scelta dell'indirizzo dello studio e del lavoro, poi, senza troppi limiti. (De Filippis *et al.*, 2011, p. 200)

Los niños con audífonos o IC, incluso aquellos con otras discapacidades, se benefician de una amplia gama de funciones neuropsicológicas, incluidas las habilidades sociales y relacionales (Palmieri, Berrettini, Forli, Trevisi, Genovese, Chilosi, Arslan y Martini, 2012); si no presentan otros déficits, logran habilidades de comunicación y lengua iguales a las de sus pares oyentes (Houston y Miyamoto, 2010).

La investigación y la evolución tecnológica han creado audífonos digitales de última generación, con elementos de amplificación que permiten acceder a un mundo de sonidos de excelente calidad, incluso en las situaciones auditivas más complejas, como en el aula (Aguilera, 2016).

Los niños con pérdida de audición que utilizan a una edad temprana ayudas de alto rendimiento, como los modernos audífonos digitales o CI, consiguen buenos resultados en la lengua, el aprendizaje y la socialización, es decir, alcanzan resultados escolares y sociales comparables a los de sus compañeros oyentes, cuando se exponen de forma temprana y correcta a la experiencia auditivo-lingüística (Constantinescu-Sharpe, Phillips, Davis, Dornan y Hogan, 2017; Hadjidakou, Petridou y Stylianou, 2008).

Hoy en día, estos niños pueden comunicarse de manera más fluida mediante la educación de la entonación, la melodía y el ritmo, parámetros esenciales en el sistema comunicativo (Dumont, 1999).

Desde hace décadas, diversos programas logopédicos permiten a los niños con sordera dominar un habla muy natural, sin las distorsiones conocidas como “la voz de los sordos”. Basta pensar en el método verbo-tonal desarrollado en la década de 1950 por el lingüista Peter Guberina en Zagreb, que enseña la percepción fonológica-auditiva, sin descuidar la importancia de los rasgos suprasegmentales de la lengua y la influencia de la lengua materna en la educación de la audición, explotando la capacidad del cuerpo para ser receptor y transmisor de vibraciones (Zatelli, 1980). Pensemos en el método de Zora Drezancic (1988) que, con la participación de profesores, logopedas y padres, tiene como objetivo recuperar la lengua oral en niños con sordera severa, rehabilitándolos a la comunicación oral y escrita, a través de estructuras musicales, acompañándolos desde la infancia hasta la edad adulta (Zanobini, Basili y Lanzara, 2010).

Aunque hay niños prelinguales que llegan a la conciencia del mundo sonoro con poca capacidad lingüística, muchos otros, sin embargo, gracias a la retroalimentación acústica permitida por la IC construyen “la imagen acústica del mundo” desarrollando habilidades auditivas y de lengua apropiadas a la edad. Ciertamente, esta variabilidad depende del momento de la aparición, de la historia de la sordera y de la edad en que se hace la prótesis (Cuda, 1994; Orzan, Bonaconsa, Giacomelli, Turato, De Benedittis, De Santi, Turrini y Babighian, 2001) o cuando se realiza la implantación y el tiempo de uso de la misma (Geers, 2004; Nicholas y Geers, 2006); a partir de la activación de la IC bilateral (Caselli, Rinaldi, Varuzza, Giuliani y Burdo, 2012), las características personales, las capacidades cognitivas (Geers, 2003; Pisoni y Geers, 2000), las aptitudes motrices finas y gruesas (Horn, Pisoni y Miyamoto, 2006), cualquier discapacidad asociada, los métodos para la adquisición de la competencia comunicativa y lingüística (Radelli, 1998, 2001); la calidad de la inclusión escolar; los recursos disponibles y el papel de la familia (Archbold *et al.*, 2000; Blanco Montáñez y Moreno-Torres, 2017; Fernández-Batanero y Blanco, 2015; Moreno-Torres, Cid, Santana y Ramos, 2011; Szagun, y Rüter, 2009).

Para una verdadera inclusión escolar será determinante el enfoque oral, a través del cual la escuela debe hacer que los alumnos con discapacidad auditiva, que no tienen otras discapacidades asociadas que se lo impidan, alcancen los mismos objetivos que sus compañeros oyentes para permitirles alcanzar el máximo desarrollo en las áreas cognitiva,

afectiva, cultural y social. Conrad (1979) afirma que “The education of children born deaf is essentially a war against cognitive poverty” (p. xi) y en esta guerra un paso crucial será hacer que el habla sea perceptible para el niño con sordera.

Los profesores del currículo, coordinados por el profesor de apoyo, se convertirán, cada uno para su propia disciplina, en directores del proceso de enseñanza-aprendizaje, preparando ambientes y materiales, supervisando las actividades, adaptándolas y mejorándolas sobre la base de observaciones continuas y de los resultados obtenidos.

El sistema de comunicación verbal no es una transmisión sucinta de contenidos preformados, sino que es, como afirma Wittgenstein (1964), similar a una caja de herramientas de la que se pueden extraer diferentes objetos con diversas funciones.

El aprendizaje de la lectura y la escritura es fundamental en el programa escolar y la lectura es la herramienta cognitiva que hace posible el aprendizaje autónomo: el LIS, sin embargo, no tiene ni fonemas ni grafemas, por lo que el mayor obstáculo de este lenguaje es la falta de la correspondencia grafema-fonema de los alfabetos orales, en los que las letras escritas son la representación o transcripción gráfica de los sonidos (fonética). Además “il linguaggio dei segni, in uso tra i sordi, è assai povero e non può sostituire il linguaggio verbale quanto a numero di informazioni e a ricchezza di contenuti” (Pititto, 2000, p. 12).

No tenemos miedo del lenguaje de signos, no es fundamental para nuestra investigación que corra el riesgo de desaparecer, como podría alguien temer (Volterra, 2014). En el centro de nuestros estudios y nuestra reflexión está el estudiante, al que queremos penetrar “tra l’inconciliabile complessità degli esseri umani, di non avere frontiere, codici espressivi elitari o tessere associative nell’incontro con gli altri, di trovare sempre il coraggio della libertà” (Rossi, 2010, p. 42).

9.4. Objetivos educativos y didácticos generales

Cuando una escuela acoge a estudiantes con sordera, la participación de todo el equipo de educadores es esencial para aumentar sus relaciones comunicativas, involucrándolos de forma natural y positiva, sin mostrar sobreprotección, confiando en cambio en sus posibilidades y estableciendo objetivos alcanzables, sin eludir nunca las expectativas. Estos niños son, sobre todo, adolescentes con sus propias particularidades,

sus propias necesidades educativas, la heterogeneidad de los estilos de aprendizaje derivados no sólo de su edad, el tipo de déficit auditivo, el diagnóstico precoz, la adaptación protésica, la intervención temprana, el contexto familiar, la exposición a la lengua, sino también de la singularidad de su personalidad.

De acuerdo con las Indicaciones Nacionales para el programa de estudios de la escuela secundaria (DM 254, 2012), se ha previsto la siguiente intervención educativa, resultado del estudio de caso, la observación de los puntos fuertes y débiles de las realidades investigadas, para los alumnos de la escuela secundaria con sordera moderada, severa o profunda, que hacen uso de prótesis, audífonos digitales o IC.

Se ha adoptado una perspectiva constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, una visión que, partiendo de las teorías de Vygotsky (1978) y Piaget (1952), considera al estudiante como el autor de su propio proceso de aprendizaje, un aprendizaje que puede surgir si conseguimos estimular en el estudiante el deseo de saber, de observar, de experimentar y de descubrir.

Con este trabajo, que se debería desarrollar durante los tres años de la escuela secundaria, queremos dar una respuesta educativa adecuada mediante el desarrollo de estrategias e intervenciones metodológicas dirigidas a asegurar y estimular la acción sinérgica de padres, educadores y estudiantes, para lograr el éxito escolar y social de nuestros hijos con sordera.

Para planificar la siguiente acción educativa y diseñar un entorno escolar inclusivo, utilizamos las propuestas del “Índice de Inclusión” (Booth y Ainscow, 2002) y la guía “Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo” (Muntaner, Forteza, Roselló, Verger y De la Iglesia, 2010), herramientas válidas para reflexionar y proponer vías de participación y diálogo útiles para asegurar actitudes positivas hacia las personas con sordera e inspirar objetivos y métodos que faciliten el proceso de autonomía, independencia y socialización de los alumnos.

El “Conversation model” ideado por Paatsch, Toe y Church (2017), sobre el uso social de la lengua, las habilidades pragmáticas necesarias que los estudiantes con sordera pueden y deben desarrollar, y el “Classroom Participation Questionnaire”, desarrollado por Antia, Sabers y Stinson (2007), que utilizamos para entrevistar a los estudiantes con problemas de audición, nos impiden hacer sugerencias interesantes.

Para nuestro trabajo, fundamental modelo de buena práctica inclusiva fue el *modus docendi et educandi* del “Colegio Sagrada Familia” de Valencia, en España, donde

llevamos a cabo actividades de observación de las prácticas educativas de los niños con sordera y entrevistamos a terapeutas del habla y a un profesor de apoyo. Nos ofrecieron consejos y estrategias las buenas prácticas educativas del Centro FIDESCU y de la Escuela secundaria de la provincia de Catania, elegidas para la observación directa y las entrevistas con los profesores.

También hemos realizado una revisión de las publicaciones científicas españolas (FIAPAS, 2007, 2010, 2011) que han ofrecido consejos, orientaciones y criterios para responder adecuadamente a las necesidades específicas de estos alumnos: documentos que recogen el trabajo de investigadores universitarios y las experiencias de profesionales en el campo de la sordera desde el ámbito médico y de la habilitación hasta el educativo. Son guías útiles que ofrecen un marco de referencia teórico-práctico para un enfoque interdisciplinario adecuado de la sordera, desde el momento en que se manifiesta, a través de todas las fases de intervención, hasta la inclusión escolar.

En España se publica y difunde mucho material, fruto de conferencias y experiencias en el campo relacionado con el tema de la inclusión escolar del alumnado con sordera, visto desde diferentes perspectivas. Un estudio ha llevado a cabo una investigación sobre la taxonomía de los materiales educativos para la inclusión de estos estudiantes, ofreciendo un panorama muy interesante de las muchas posibilidades de trabajar (Formoso, Rodríguez y Rodríguez, 2017). En cambio, el mercado italiano no hay muchos recursos para ayudar a los profesores en su trabajo con alumnos con sordera.

A la escuela básica italiana se le confía la tarea de informar y ofrecer los medios adecuados para realizar su tarea como educadores de la mejor manera posible, formar personas competentes, es decir, capaces de interpretar la realidad en su multiplicidad y de adaptarse a las exigencias de su rápida mutabilidad: pero esto es posible si se garantiza la superación de todas las barreras comunicativas, lingüísticas e interrelacionales que condicionan la vida civil y se traduce en la promoción del idioma, la estructura primaria y específica del hombre que permite el aprendizaje y la socialización.

En la línea de las indicaciones normativas contenidas en las “Linee Guida sull’integrazione scolastica degli alunni disabili” (MIUR, 2009) y en las “Indicazioni operative alunni con Bisogni Educativi Speciali” (CM 8, 2013), este proyecto tiene como objetivo principal garantizar el acceso al código de la lengua oral, en su aspecto verbal y gráfico y en toda su compleja variedad: la promoción de la oralidad permitirá a todos los componentes de la comunidad educativa, cada uno según su papel, hacer crecer la autonomía y la independencia lingüística y, por tanto, la autonomía cultural, social y

luego laboral de los niños con sordera.

Por lo tanto, a estos estudiantes se proporcionará una gran cantidad de conocimientos y técnicas de análisis que pueden utilizarse en cualquier nuevo aprendizaje de idiomas, ofreciéndoles un equipo conceptual que también puede ser reutilizado en el ahora indispensable estudio de idiomas extranjeros (Colombo, 1997).

Varios estudios han demostrado que los niños con sordera pueden llegar a ser bilingües con resultados iguales o mejores que sus compañeros monolingües sin sordera (Bunta y Douglas, 2013; Guiberson, 2014). Por lo tanto, los profesores de idiomas extranjeros deberán ser creativos y flexibles en la preparación de actividades y vías que también sean adecuadas para los alumnos con problemas de audición: “Finally, if a specific training programme was designed for English teachers of the deaf, completing it should be made mandatory for prospective teachers” (Bedoin, 2011, p. 172).

Como la Sra. Silvana Baroni Pesce, presidenta honoraria de la FIADDA, no se cansa de repetir: “la parola è onnipresente e onnipotente”. Es una herramienta esencial para acceder al currículo: el objetivo principal será enriquecerlo mediante la estimulación auditiva continua apoyada por ayudas técnicas (prótesis o implante coclear), mediante una producción verbal y escrita y una comprensión oral constantes y motivadoras que tengan en cuenta no sólo los elementos fonético-fonológicos, morfosintácticos, léxico-semánticos que componen la lengua, sino también los aspectos pragmáticos de la comunicación, es decir, en relación con la situación en la que nos comunicamos, las funciones concretas del mensaje, los textos que permiten la comunicación (Moreno-Torres y Fredes, 2011).

La tarea de la escuela será desarrollar la capacidad del estudiante para comunicarse oralmente y por escrito, aprovechando la experiencia docente de sus profesionales, así como las innovaciones teóricas y científicas: Por lo tanto, aprovechando la audición residual cuando sea posible, animará al estudiante a formular preguntas en un ambiente acogedor en el que se sienta a gusto; fomentará el uso de elementos extra auditivos como, por ejemplo, la lectura labio-facial, pero a condición de que el estudiante conozca de antemano los temas, el significado de las palabras, ya que sólo se entiende lo que se ha experimentado, de lo que se tiene una imagen mental (Gitti, 2018). La creación de talleres permanentes de lectura, escritura y audición permitirá a toda la clase, no sólo a los estudiantes con sordera, ampliar su vocabulario, desarrollar las habilidades de comunicación escrita y oral y alcanzar juntos los objetivos fijados para el desarrollo de las habilidades dentro de las disciplinas individuales.

Dado que “Classroom lessons do not just happen, they must be constructed by the interaction of teachers and students” (Bloome, Puro y Theodorou, 1989, p. 271), creemos que es necesario planificar y describir cada disciplina de manera inclusiva, adoptando una didáctica creativa, superando cualquier rigidez metodológica, a través de una relación dialógico-afectiva que permita comprender las necesidades del alumno y por lo tanto implementar soluciones funcionales a sus necesidades: la creación de condiciones de aprendizaje flexibles permitirá no sólo a los alumnos con sordera, sino a todo el alumnado escolar participar activamente en una acción educativo-didáctica eficaz.

Un estudio realizado por Toey Paatsch (2013) descubrió que los niños con IC tienden a tener un papel dominante en las conversaciones con sus compañeros oyentes, inician más temas, hacen más preguntas, toman más tiempo por turnos para hablar, tratan de hacer comentarios más personales mientras que sus compañeros oyentes tienden a usar respuestas mínimas y tienen un papel más pasivo en la conversación. Esto parece sugerir que estos alumnos tienen una amplia gama de habilidades de comunicación pragmática, pero que han desarrollado estrategias para poder mantener una conversación y evitar preguntas o contenidos desconocidos, estrategias que a largo plazo pueden ser perjudiciales para el desarrollo de amistades fuertes.

Por lo tanto, los maestros “can support further development of pragmatics skills by encouraging students with cochlear implants to share the conversational space more evenly with their peers” (Toe y Paatsch, 2013, p.78), promoverá una comunicación equilibrada entre los estudiantes con sordera, los profesores y el grupo de clase y, dado que el aprendizaje no es un proceso solitario, sino que está fuertemente influenciado por las relaciones y los estímulos entre los compañeros, planificará actividades que fomenten la interacción y la cooperación entre los compañeros, de modo que el estudiante con sordera se sienta acogido y, por tanto, en condiciones de aprender superando con éxito cualquier sentimiento de subestimación. Los compañeros de clase son un recurso valioso para activar los procesos de inclusión y, dado que, hoy más que nunca, “si avverte il bisogno di rispondere ad una domanda di socializzazione e di educazione alla convivenza civile”, el aula es un verdadero contexto social en el que el aprendizaje cooperativo es una estrategia válida para desarrollar la inclusión porque “ciascun componente di un gruppo, con le sue caratteristiche peculiari e speciali, può contribuire all’apprendimento di tutti e ognuno può divenire risorsa e strumento compensativo per gli altri” (Ianes y Cramerotti, 2013, p. 272).

La escuela no dejará de desarrollar actitudes empáticas, que son esenciales en las

relaciones con todas las personas, y especialmente en las relaciones con los alumnos con discapacidad auditiva, y fomentará aquellos hábitos que faciliten el aprendizaje, es decir, un clima de clase en el que haya calma, orden, atención, concentración, reflexión, planificación de tareas y turnos para hablar.

Los profesores explicarán el proceso de enseñanza a los alumnos, informándoles sobre los nuevos contenidos, por qué han sido elegidos, las tareas relativas y los criterios de evaluación; garantizarán actividades de exploración, observación, demostración, y tratarán contenidos transversales relacionados con el déficit auditivo, desde el funcionamiento del oído hasta las características del sonido, desde las nuevas tecnologías y prótesis hasta las dificultades que se presentan en la ausencia de audición, ofreciendo así la posibilidad de conocer y discutir aspectos relacionados con la sordera, pero también información útil para favorecer una relación provechosa entre iguales.

Por último, facilitar la comprensión y el acceso a la cultura a los estudiantes con sordera no significará *sic et simpliciter* sintetizar, eliminar, sustituir, simplificar los contenidos, sino más bien añadir, aumentar, profundizar los conceptos con toda la riqueza de los términos que ofrece el vocabulario italiano, insertar, cuando sea necesario, incluso elementos redundantes, extra y paraverbales, porque incluso estos nuestros alumnos pueden expresarse con precisión, claridad y riqueza léxica, a través de esa elocuencia de *disticte, explicare, abundanter* que permite nombrar las cosas y expresar sentimientos y pasiones (Cicerone, 1994).

9.5. Objetivos educativos y didácticos específicos

Para planificar un programa educativo-didáctico adecuado, es necesario partir de una observación atenta dirigida a descubrir las competencias y habilidades del estudiante, de una reflexión sobre sus necesidades educativas, para luego elaborar el PEI en el que se describan las intervenciones integradas y equilibradas para realizar plenamente el derecho a la educación y a la instrucción. Este documento elaborará intervenciones didáctico-educativas, de rehabilitación, de socialización y de integración entre la escuela y la extraescuela sobre la base de los datos derivados del PEI.

El equipo de trabajo deberá ser apoyado por profesionales externos como: entrenadores para profesores, terapeuta del habla/ logopeda, psicólogo y consultor técnico

para cualquier ajuste de los entornos.

El proyecto deberá ser comprobado y evaluado periódicamente por los operadores escolares (maestros de clase, maestro de apoyo, maestro psicopedagogo), por los operadores de los servicios sanitarios y por los padres del alumno (DL 66, 2017).

Junto con los datos sobre el estudiante, será necesario obtener información sobre el contexto socio-familiar, los conocimientos y actitudes hacia la sordera por parte de la familia, las expectativas de futuro: la combinación de la información adquirida guiará la mejor elección educativa.

a. Fortalecer la lectura y la escritura

Everyone wants children to succeed in reading and writing. The pleasures of reading a favorite story, the enormous knowledge base accessible to efficient readers, and the communication system that literate societies depend upon all foster the desire for children to achieve high levels of literacy through the education process. (Torres Monreal y Santana Hernández, 2005, p. 383)

Por lo general, menos información y malas experiencias implican menos motivación, poca curiosidad y poco interés y, en consecuencia, un conocimiento limitado del mundo. Este riesgo es aún mayor en los niños con problemas de audición, para quienes la sordera dificulta la apropiación de la información y les impide sacar el máximo provecho de su experiencia.

Lo que condiciona, durante el proceso de aprendizaje, el acceso a la comprensión global y correcta de la información escrita es la lectura (Barajas, González-Cuenca y Carrero, 2016): poseer competencia en ella permite a los niños con sordera alcanzar aquellos resultados escolares responsables del éxito además de los escolares, laborales y sociales (Qi y Mitchell, 2011).

La lectura no consiste simplemente en decodificar palabras, signos gráficos, sino que consiste sobre todo en la representación coherente de la realidad descrita por el texto leído (Trabasso y Bouchard, 2002), lo que implica la posesión de habilidades sintácticas y semánticas que conducen a una correcta interpretación de la información (Kyle y Cain, 2015).

La lectura también ofrece información fonológica, una peculiaridad de la lengua oral que está ausente en el lenguaje de signos: el valor comunicativo se obtiene a partir de la posición de los signos de puntuación, mediante la segmentación de las frases en sus unidades constitutivas o mediante la introducción de valores interactivos en el texto que

requieren que el lector recupere la información implícita. Para utilizar bien los signos de puntuación y, por tanto, comprender correctamente el texto, no basta con tener reglas sintácticas, sino que será necesario analizar el contenido del texto y mejorar las estrategias de lectura. Para ello, será esencial que los profesores enseñen explícitamente las técnicas de comprensión hasta que el estudiante sea capaz de dominar el texto de forma independiente (Luckner y Handley, 2008); adquirir y/o mejorar estas habilidades comunicativas será responsabilidad no sólo del profesor de italiano, sino de todos los profesores, cada uno para su propia disciplina.

Aumentar el interés y placer por la lectura, además de su justificación instrumental, tiene que seguir siendo un objetivo de la familia, la sociedad y las instituciones educativas, sobretodo en colectivos marginales, riesgo de exclusión, o necesidades educativas. En el horizonte de una sociedad verdaderamente inclusiva, esta debería ser una meta a alcanzar mucho antes de la educación formal. (Hernández, Alemán Falcón y López-Torrijo, 2017, p. 84)

La evaluación de las dificultades de lectura de los niños con sordera ha sido objeto de varias investigaciones internacionales (Alegría y Domínguez, 2009; Archbold, Harris, O'Donoghue, Nikolopoulos, White y Richmond, 2008; Domínguez, Carrillo, Pérez y Alegría, 2014; Domínguez, Pérez y Alegría, 2012; Geers y Hayes, 2010; González y Domínguez, 2017; Moreno, Saldaña y Rodríguez, 2015; Qi y Mitchell, 2012).

Varios estudios han demostrado la estrecha relación entre la competencia morfosintáctica y la lectura (Domínguez *et al.*, 2014; Lederberg, Schick y Spencer, 2013): algunos documentan déficits bastante significativos en el conocimiento de la sintaxis de los alumnos (Miller, 2013), en la comprensión de frases complejas (Szterman y Friedman, 2014), probablemente porque los niños con sordera utilizan más la estrategia de palabras clave y las estrategias semánticas en lugar de pensar en las relaciones sintácticas (Domínguez *et al.*, 2012; López-Higes, Gallego, Martín-Aragoneses y Melle, 2015; Santamaría y Gutiérrez, 2017; Soriano, Pérez y Domínguez, 2006).

El bajo dominio de la lectura, que está estrechamente relacionado con el bajo dominio de la lengua oral, ha conducido en el pasado inevitablemente al fracaso escolar de los niños con sordera (Alegría, 2004; Oakhill y Cain, 2000).

Para llevar a cabo una evaluación de la lectura de los estudiantes con sordera, es esencial tener un modelo teórico que analice los factores de los que depende la comprensión de la lectura:

Básicamente, son dos los factores de los que depende el éxito lector: el primero, hace

referencia a los conocimientos lingüísticos del lector: cuando leemos un texto es indispensable conocer el mayor número de palabras que lo componen (léxico) así como la sintaxis que las organiza. El segundo de los factores lo comprenden los procesos de reconocimiento de la palabra escrita, es decir, aquellos procesos específicos de la lectura que nos permiten conectar las letras que componen una palabra con un significado previamente establecido. En este proceso de conexión la fonología interviene de forma masiva. (Santamaría y Gutiérrez, 2017 p. 120)

Varias investigaciones han demostrado que el uso apropiado y temprano de la IC ha contribuido, no sólo a optimizar el rendimiento auditivo (Velandia, Guzmán, Parra, Cabrera, Guzmán y Prieto, 2010), sino también a refinar las habilidades auditivas de las representaciones fonológicas y la memoria verbal (Domínguez *et al.*, 2012; Johnson y Goswami, 2010; Pérez y Domínguez, 2006), y para mejorar el rendimiento de la lectura (Cupples *et. al.*, 2014; Geers *et al.*, 2009; Le Normand y Moreno-Torres, 2014; Sarant, Harris y Bennet, 2015).

Conclusión ahora unánimemente aceptada es el papel fundamental que juega la lectura para asegurar la competencia comunicativa cuyo nivel alcanzado está estrechamente relacionado con el nivel alcanzado en la expresión oral (Dickinson y McCabe, 2001), el cual a su vez será mayor si el estudiante se sumerge en la práctica de la lectura:

entre las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para mejorar el rendimiento escolar, recae la máxima responsabilidad sobre la comprensión lectora. Y lo que parece que explica que un alumno con discapacidad auditiva sea buen lector y comprenda bien lo que lee es su capacidad de producir lenguaje oral. (Jáudenes, Torres, Aguado, Silvestre, Patiño, 2007, p. 50)

Las encuestas estadísticas para el año 2017 documentan que sólo el 41% de los italianos mayores de seis años han leído un libro por razones no laborales y encuentran que los mayores lectores son niños de entre 11 y 14 años (ISTAT, 2018). El imperativo categórico será, pues, elegir, hacer que la lectura librada eduque a todos los alumnos, sobre todo a los que tienen problemas de audición, a la lectura cuyo fortalecimiento debe convertirse en un momento esencial de la planificación educativa:

La pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile al processo di maturazione dell'allievo. Per lo sviluppo di una sicura competenza di lettura è necessaria l'acquisizione di opportune strategie e tecniche, compresa la lettura a voce alta, la cura dell'espressione e la costante messa in atto di operazioni cognitive per la comprensione del testo. Saper leggere è essenziale per il reperimento delle informazioni, per ampliare le proprie conoscenze, per ottenere risposte significative. La cura della comprensione di testi espositivi e argomentativi - anche

utilizzando il dibattito e il dialogo intorno ai testi presentati - è esercizio di fondamentale importanza. La nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé. Tutte queste esperienze sono componenti imprescindibili per il raggiungimento di una solida competenza nella lettura e per lo sviluppo di ogni futura conoscenza. (MIUR, 2012a, p. 25)

En un estudio reciente se destacó la necesidad de poner en práctica el proceso inferencial, ya que los alumnos con sordera no siempre mostraban un rendimiento apreciable a este respecto (Kyle y Cain, 2015). La mejora de las habilidades inferenciales, es decir, la información no presente en el texto de forma explícita que depende de los conocimientos previos y la capacidad de activar mecanismos durante el proceso de lectura, llevará a ser capaz de hacer conexiones, comprender una palabra basada en el contexto, desambiguar el significado de una palabra polisémica.

Los lectores de baja capacidad utilizan menos estrategias para controlar la comprensión y no son conscientes de sus propias lagunas cognitivas (Borgna, Convertino, Marschark, Morrison, Rizzolo, 2011): el desarrollo de estrategias metacognitivas y autorreguladoras para poder controlar y modular sus pensamientos y responder apropiadamente a las solicitudes será un objetivo que no se debe pasar por alto.

Por último, se sugiere organizar periódicamente tertulias literarias en las que participen todos los alumnos de la clase reunidos en pequeños grupos heterogéneos, coordinados por un profesor, cada uno de los cuales, desmontando y volviendo a montar textos de diversos tipos, tendrá la tarea de preparar análisis textuales, poéticos y narrativos, a diversos niveles. En esta experiencia, el estudiante con sordera participará activamente junto con su familia, a la que se informará con antelación sobre los temas que se tratarán en cada ocasión y se le proporcionará material útil para la actividad que se realizará previamente en su casa y de manera complementaria a la de la clase: "S'immerger dans la langue, tout est là. Boire la tasse et en redemander...e les précipitais tout vifs dans le grand flot de la langue, e lui qui remonte les siècles pour venir battre notre porte et traverser notre maison"(Pennac, 2007, p. 49).

Parault y Williams (2010) han demostrado que los estudiantes con sordera tienen una alta motivación hacia la lectura, una tendencia a ser estimulados y mejorados a medida que la lectura estimula la adquisición de la lengua, fomentando la competencia gramatical avanzada, el enriquecimiento del vocabulario y la mejora de la ortografía, en la línea también propuesta por los programas de "lectura extensiva", basados en los estudios del lingüista Stephen Krashen (1989).

El profesor enriquecerá los textos leídos con explicaciones no sólo del contenido, sino también de las estructuras morfo-sintácticas, cuidando que el material elegido sea apropiado a las habilidades lingüísticas e intereses del estudiante con sordera y sus compañeros de clase.

En lo que respecta a la expresión escrita, algunos estudios nacionales e internacionales muestran que es una de las mayores dificultades a las que debe enfrentarse la persona con sordera (Arfé, 2003; Fabbretti y Caselli, 2001; Mayer y Akamatus, 2000).

El proceso de escritura, de hecho, es una actividad cognitiva compleja que requiere la activación, la coordinación y la conciencia metacognitiva de varios procesos: en la escritura se activan, no sólo los procesos mentales implicados en la traducción físico-motora de los signos gráficos, sino también los procesos cognitivos de alto nivel, a saber, la planificación, la transcripción, la revisión y la metacognición (Flower y Hayes, 1981, 1984; Hayes, 1996).

Como ya intuía y ponía en práctica Don Lorenzo Milani, el arte de escribir es una habilidad que implica el ejercicio de la semántica, basada en el razonamiento y el análisis: de esta manera, no sólo se enriquece la lengua, sino que el aprendizaje de la escritura ya no es un mero acto técnico, sino que es un acto que produce significado y fomenta el despertar de la conciencia, el pensamiento (Gesuadi, Corzo Toral, 2002).

A través de la escritura individual y colectiva, aplicando la práctica educativa revolucionaria del prior de Barbiana, siempre efectiva y actual, los profesores formarán a los estudiantes con el poder de la palabra y el texto escrito:

La scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi specifiche, dall'ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione e all'auto-correzione, su ognuna delle quali l'insegnante deve far lavorare gli allievi con progressione graduale e assicurando ogni volta la stabilizzazione e il consolidamento di quanto ciascun alunno ha acquisito. La frequentazione assidua di testi permetterà all'allievo di individuare i modelli che ne sono alla base e di assumerli come riferimento nelle proprie produzioni comunicative. (MIUR, 2012a, p. 26)

Con un enfoque inspirado en la Logogenia®, una disciplina de la lingüística con fundamentos teóricos de la gramática generativa introducida por la lingüista Bruna Radelli (1998, 2001), se propone aumentar el tiempo de exposición a la lengua escrita con una selección de textos que presenten las principales estructuras morfológicas y sintácticas de la gramática italiana:

La lingua scritta, almeno per la lingua italiana, sembra contenere tutte le informazioni linguistiche necessarie e sufficienti per innescare il processo di acquisizione del linguaggio, ad ogni livello strutturale. La lettura può così garantire l'acquisizione dell'italiano scritto, se attraverso la sua pratica si fa in modo di veicolare le informazioni morfosintattiche, che il bambino sordo per lo più perde nell'approccio uditivo all'italiano. (Musola, Franchi, 2011, p.14)

b. Aumentar el vocabulario

Dominar un rico vocabulario, tanto desde el punto de vista de la producción como de la comprensión, es la variable más significativa en la comprensión y producción de la escritura (Colin, Leybaert, Ecalte y Magnan, 2013; Kyle y Harris, 2010; Mayberry, Del Giudice y Lieberman, 2011; Verhoeven y Perfetti, 2011). El limitado dominio de los términos por parte de los lectores, en general, y de los lectores con sordera, en particular, es la principal desventaja para la comprensión textual (Coppens, Tellings, Schreuder y Verhoeven, 2013; Domínguez, *et al.* 2014; Moreno *et al.*, 2015).

Los jóvenes lectores se sienten cada vez más atraídos por las imágenes que se les proponen en cantidades exageradas, tanto en los libros escolares como en Internet: las imágenes son directas, mientras que las palabras presuponen símbolos que se refieren a significados. Pero, la reducción de vocabulario lleva a un aplanamiento de los términos, las frases y sobre todo del pensamiento. Por lo tanto, se adquirirá y ampliará el vocabulario receptivo y productivo y, no sólo sobre la base de lecturas y experiencias escolares, sino también de actividades e intereses extraescolares; la comprensión de los términos se reforzará en su significado denotativo, es decir, en su significado literal-objetivo, así como en su significado connotativo-alusivo y, por lo tanto, subjetivo y figurativo. El léxico también se enriquecerá con sinónimos y antónimos.

Será esencial hacer que las personas comprendan y utilicen adecuadamente los términos especializados básicos relacionados con las diferentes disciplinas y también con las áreas de interés personal. Ampliar el vocabulario es también lo que nos exigen los estudios más recientes sobre el desarrollo del vocabulario y la gramática llevados a cabo por investigadores italianos (Chilosi *et al.*, 2013).

El desarrollo de la competencia léxica “deve rispettare gli stadi cognitivi del bambino e del ragazzo e avvenire in stretto rapporto con l'uso vivo e reale della lingua, non attraverso forme di apprendimento meccanico e mnemonico” (MIUR, 2012, p. 31).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas establece que la competencia léxica “consiste en el conocimiento y la capacidad de utilizar el vocabulario

de un idioma”(Consiglio d’Europa, 2002, p. 55), por lo que se explorará el área de la formación de palabras (en italiano y en los idiomas extranjeros incluidos en la oferta educativa de la escuela) a fin de que los estudiantes conozcan los principales mecanismos, como la derivación, la alteración y la composición. El conocimiento de los mecanismos de formación de palabras puede, de esta manera, consolidar el desarrollo de la capacidad de comprender los términos desconocidos dentro de un texto y fomentar el mejoramiento de las aptitudes lingüísticas y comunicativas, tanto en la recepción como en la producción.

Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l’esercizio pieno della cittadinanza, per l’accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. Per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l’apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività. (MIUR, 2012a, p. 25)

Debe tenerse siempre presente que los estudiantes con sordera forman un grupo muy heterogéneo como resultado de características individuales como el tipo y el grado de sordera, el momento de aparición del déficit, la logopedia recibida, el contexto y el apoyo familiar. Las necesidades educativas serán diferentes y la comunidad escolar debe estar preparada para responder a todas ellas, de forma personalizada y dinámica, para satisfacer las necesidades de cada individuo de forma equitativa. Será necesario identificar cada vez la fórmula apropiada para la persona individual, sin descuidar la dimensión afectiva a través de la cual se forma la visión del mundo.

Entre los factores que más influyen en la inclusión de los niños con sordera en las aulas (y por lo tanto en la sociedad) se incluyen la competencia comunicativa (Powers, 2003; Stinson y Antia, 1999), el rendimiento escolar y la participación activa en el diálogo educativo (Semmel y Frick, 1985): “When communication access is limited, effective participation in the classroom and other settings is hindered, and the growth of healthy social relationships is blocked” (Stinson y Leigh, 1995, p. 158). Además:

la pratica delle abilità linguistiche orali nella comunità scolastica passa attraverso l’esperienza dei diversi usi della lingua (comunicativi, euristici, cognitivi, espressivi, argomentativi) e la predisposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei al dialogo, all’interazione, alla ricerca e alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, al riconoscimento di punti di vista e alla loro negoziazione. (MIUR, 2012a, p. 25)

El conocimiento de la polisemia, la homonimia, la homografía y la homofonía, la comprensión de las frases idiomáticas, el dominio de las expresiones idiomáticas

(metáforas, metónimos, ironía y otras figuras teóricas) constituye una poderosa herramienta comunicativa y conceptual: muchas intenciones comunicativas se transmiten trascendiendo el significado literal, a través de sentidos no literales, mediante los cuales se pueden comunicar significados distintos de los expresados en forma literal (González, Linero y Barajas, 2009).

Porque aprendemos haciendo, el uso comunicativo de la lengua será estimulado porque no es suficiente para el estudiante hacer ejercicios de terapia del habla con el terapeuta del habla o en casa. Es necesario que sientan el deseo de comunicarse lingüísticamente y en la medida en que en la escuela se creen situaciones funcionales en las que el alumno con sordera tenga que utilizar la lengua oral, se crearán las condiciones para que tengan el aprendizaje implícito que se produce incidentalmente en las personas oyentes, mientras se comunican (Moreno-Torres y Fredes, 2011).

El uso frecuente de textos para enriquecer el vocabulario, tanto de la lengua propia como de los modismos extranjeros, ha sido siempre uno de los métodos de enseñanza más válidos:

El texto proporciona un marco natural de la palabra y la posibilidad de comprender muchos significados por deducción. La necesaria redundancia del lenguaje escrito, en paralelismo con el hablado, brinda al estudiante pistas y claves para entender siempre más de lo que su propia interlengua le permite. El texto, además, puede ser ejemplo de galanura de estilo, de chispeante humor, de espeluznante fantasía, de útil valor informativo, etc., con lo que actúa así como un fiel aliado del profesor para “enseñar deleitando”, extraordinario principio pedagógico, cada día más viejo, y cada día más lozano. (Siles Artes, 1988, p. 114)

Todo esto sería imposible con el uso del LIS, que no sólo tiene un vocabulario enormemente reducido en comparación con la lengua oral, sino que sobre todo no posee los componentes fonológicos indispensables para acceder y comprender la lectura, y no posee los tiempos verbales, preposiciones y conjunciones, que son esenciales para comprender plenamente un texto escrito.

c. Desarrollar la competencia en fonología, gramática y sintaxis

En el jardín de infancia y en la escuela primaria trabajamos el conocimiento y la conciencia fonológica y metafonológica, variables esenciales que implican saber cómo analizar el habla y cómo manipular las unidades de las que está formada, saber hacer la fusión entre sílabas y fonemas para crear nuevas palabras (Marschark y Harris, 1996; Paul, Wang, Trezek y Luckner, 2009). En esta etapa, para desarrollar el procesamiento

fonológico, se proponen juegos con rimas o repeticiones de pseudo-palabras que afectan a la memoria auditiva (Moreno-Torres y Fredes, 2011).

Incluso durante la escuela secundaria no se debe subestimar el estudio de la fonología, la forma en que los sonidos se combinan para comunicar significados, cuidando de fortalecer la memoria de trabajo fonológica, una capacidad fundamental para apoyar la psicolingüística (Pisoni y Geers, 2000). Como ha demostrado ampliamente el Modelo Oral Completado (MOC), un modelo de intervención logopédica basado en los avances de la psicología cognitiva, la psicología y la neurolingüística (Torres Monreal y Santana Hernández, 2005), los niños con sordera pueden lograr visualmente la misma información lingüística y paralingüística que los individuos sin sordera logran con la audición. No se trata de un sistema gestual, sino de un método eminentemente oral, cuyo objetivo es combinar y completar la lectura labio-facial con configuraciones y posiciones de la mano (Torres, 2001; Torres y Ruiz, 1996) que ayudan, a través de la Palabra Complementada o Cued Speech (Cornett, 1967) en la adquisición y mejora esencial de la fonología, prerrogativa, repetimos, de la lengua oral:

la fonología sirve para mucho más que para hablar, por eso se la ha llamado la pieza clave de la cognición. Es un conjunto muy limitado de sofisticados elementos del lenguaje oral, cuya adquisición está bajo estrictas restricciones temporales, pero que son potencialmente ilimitados en su contribución a la instalación y desarrollo de herramientas cognitivas de alto nivel, que más tarde aflorarán, como el lenguaje interior, la lectoescritura, el pensamiento verbal, la representación mental, el simbolismo fonético, etc. La fonología y la prosodia son las marcas indelebles de nuestra cuna, las que nos delatan a qué grupo étnico o social pertenecemos. Basta oír unas pocas frases para poder hacerle la ficha a una persona: país de origen, sexo, edad, estado emocional. (Torres, 2016, p.17)

La posesión de competencia gramatical y morfosintáctica resulta crucial para la lectura y comprensión precisas de los textos (Barajas, González-Cuenca y Carrero, 2016; Domínguez *et al.*, 2012; Domínguez *et al.*, 2014; Geers y Nicholas, 2013; Lederberg *et al.*, 2013; Miller, 2013).

Dado que, como ya se ha mencionado, generalmente los alumnos con sordera utilizan la estrategia de las palabras clave para interpretar el texto, sin analizar sus estructuras sintácticas, “De todo ello, se puede extraer una importante explicación educativa: las reglas y regularidades sintácticas deben ser enseñadas explícitamente a los estudiantes sordos” (González Santamaría y Domínguez Gutiérrez, 2017, p. 125).

El idioma italiano tiene un rico sistema de inflexión y los morfemas gramaticales libres, a saber, los artículos y pronombres de clique, las preposiciones y las conjunciones

crean no pocas dificultades, junto con la comprensión de las proposiciones subordinadas, especialmente las proposiciones relativas activas y pasivas (Cardinaletti y Volpato, 2013; Caselli, Maragna, Pagliari-Rampelli y Volterra, 1994; Guasti *et al.* 2014; Volpato, 2012; Volpato y Adani, 2009; Volpato y Vernice, 2013). Por lo tanto, la reflexión sobre las estructuras sintácticas simples y complejas, las partes de oración y los elementos cohesivos, las conectivas de varios tipos, los pronombres, los signos de puntuación, será constantemente monitoreada como:

La riflessione sulla lingua - i cui oggetti di studio sono le strutture sintattiche, le parti del discorso, i connettivi, il lessico e la sua organizzazione - contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e a ragionare e discutere sulle proprie produzioni. Essa, inoltre, permette il confronto con le altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale. Inoltre, la riflessione contribuisce a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, adoperando di fatto un metodo scientifico. (MIUR, 2012a, p. 27)

La importancia de la reflexión lingüística radica sobre todo en su capacidad de activar los procesos de pensamiento. La reflexión gramatical es una herramienta poderosa para el crecimiento cognitivo, no sólo para la correcta ejecución lingüística, y merece ser incluida en la enseñanza interdisciplinaria: “... on découvrait... que la grammaire est le premier outil de la pensée organisée et que la fameuse analyse logique ... ajuste les mouvements de notre réflexion, laquelle se trouve aiguisée par le bon usage des fameuses propositions subordonnées” (Pennac, 2007, p. 47). Pero sigue siendo claro que aprendemos a comunicarnos comunicándonos, a través de la activación de procesos comunicativos reales en el aula que ningún mero ejercicio de gramática puede reemplazar (Altieri Biagi, 1978).

El objetivo de la formación será adquirir y mejorar la fonología, pronunciar y escribir correctamente las palabras, utilizar los signos gráficos para reproducir, en la lengua escrita, los diversos matices de la lengua oral; las habilidades que se desarrollarán serán:

- Distinguir y transcribir correctamente las combinaciones de sonidos;
- Conocer las reglas de ortografía;
- Usar las reglas de la fonología para escribir textos ortográficamente correctos.

Por último, se prestará atención al desarrollo de la competencia en las siguientes categorías del área de la morfosintaxis:

- Construcción de enunciados;
- Uso de artículos;
- Uso de sustantivos (inflexión, género, número);
- Uso de adjetivos, concordancia;
- Uso de preposiciones;
- Uso de conjunciones;
- Uso de verbos (tiempos y modos).

Si bien los enfoques más extendidos que apoyan el lenguaje de signos consideran esencial modificar el texto, simplificándolo y aligerando los elementos gramaticales para permitir una asimilación más fácil de los contenidos generales, creemos en cambio que un texto empobrecido de información es una oportunidad perdida de experiencia, no sólo gramatical, sino sobre todo de comprensión de un texto y por lo tanto de la realidad. Por lo tanto, no se eliminarán las dificultades gramaticales, pero se ofrecerá al estudiante con sordera las herramientas lingüísticas para superarlas, acompañándolo al descubrimiento gradual de la información que proviene de ellas.

d. Promover la educación de la escucha

“La lectura oral de cuentos interactiva y dialogada entre el adulto y el niño es una de las formas de lectura no convencional precoz que facilita la construcción temprana de significado textual” (Hernández, Alemán Falcón y López-Torrijo, 2017, p. 85).

La lectura en voz alta, tanto en casa como en la escuela, es “un formidabile laboratorio per la comprensione, l’espressione e il miglioramento della percezione uditiva e dell’audizione” (Gitti, 2018, p. 118). A través de la lectura compartida y dialógica, se ofrecerá al estudiante con sordera estímulos acústicos continuos para el entrenamiento auditivo: “non si impara a udire, ma a percepire e la percezione non appartiene all’orecchio, ma all’intelligenza” (Elmi, 1988, p.121).

No basta con oír, con recibir señales de sonido, sino que es fundamental escuchar, es decir, prestar atención a las señales de sonido enviadas. Las actividades de lectura en la escuela mejorarán esta capacidad a través de soportes multimedia.

Las melodías y actividades con instrumentos propuestas por el profesor de

educación musical pueden ayudar a desarrollar las habilidades de escucha y habla (Gfeller, Driscoll, Kenworthy y Voorst, 2011; Looi, Gfeller y Driscoll, 2012) haciendo que la expresión lingüística sea más fluida (Holt y Dowell, 2010): de hecho, hay una gran cantidad de pruebas científicas que demuestran que las habilidades adquiridas mediante el entrenamiento musical para procesos acústicos específicos pueden mejorar la percepción del habla (Shahin, 2011).

La proposta di un allenamento acustico consente, anche in caso di sordità profonda, di percepire gli elementi soprasegmentali del linguaggio e di cogliere il modificarsi, all'interno del discorso stesso, dei parametri di durata, intensità e altezza. Questi parametri permettono non solo di percepire la melodia del discorso, ma anche di distinguere le parole, talvolta anche i fonemi, nonostante il deficit uditivo. In altre parole, se un ipoacusico è allenato alla percezione di durata, intensità e altezza di un suono, è agevolato nella comprensione di determinate parole, anche senza discriminare tutti i fonemi che le compongono. (Comincini y Del Piccolo, 2013, p. 59)

De la actitud de escucha, que desarrolla la concentración y la sensibilidad necesarias para tomar conciencia de la propia emotividad y saber comunicarla a los demás, brotan la comprensión, el compartir y la compasión sin los cuales la vida humana no puede existir. La función principal de la guía de escucha hace que el estudiante sea consciente de la existencia de nuevos significados que puede descubrir y de su propia habilidad para interpretar los sonidos.

Los objetivos de la educación de la escucha serán:

- Reconocer la intención comunicativa a través de la entonación;
- Identificar los protagonistas que intervienen en un diálogo y sus características;
- Reconocer las rimas en los textos poéticos;
- Desarrollar la concentración;
- Desarrollar el pensamiento y la expresión independientes;
- Estimular la creatividad.

El entrenamiento acústico practicado con la música, presentado en sus correctos parámetros técnicos de duración, ritmo, frecuencia e intensidad, puede ser incluso mejor que el entrenamiento acústico verbal permitiendo una mayor discriminación del sonido y un mayor desarrollo de la memoria auditiva (Carrè, 1997; Drezancic, 1988).

9.6. Formación de profesores y estilo inclusivo

No hay malos estudiantes, sólo maestros que son pobres en conocimientos y estrategias de enseñanza apropiadas (Garguilo, 2009).

Alasim (2018), Rugg y Donne (2011) y Mapolisa (2013) indicaron que los maestros a menudo carecen de conocimientos suficientes sobre la sordera y las necesidades de los alumnos con problemas de audición. Es un hecho que, especialmente en la escuela secundaria:

mainstream education teachers have little experience with severely hearing-impaired children. Hearing impairment is an invisible disability, which is why it can be unnoticed or forgotten by the teacher and sometimes also deliberately hidden by the child. The teacher might think that everything is fine even if the pupil is struggling with hearing. ... This can lead to a strange situation: the child has capabilities and talents, but is unable to use them because he or she does not hear the instructions. As a result, the child can become an underachiever. (Takala y Sume, 2017, p. 2)

En Italia, la Legge 107 (2015) invirtió en la capacitación y el reconocimiento de la profesionalidad de los maestros, garantizando recursos para las actividades que han de realizar las instituciones educativas y una cantidad, para cada año escolar, que se asignará directamente a los maestros para apoyar la formación continua y mejorar las aptitudes profesionales:

nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche. (art. 1, c.124)

Por lo tanto, habrá que activar cursos para conocer los déficits auditivos, sus posibles efectos y los métodos más recientes de intervención audiológica, logopédica y educativa: habrá que informar y capacitar a los maestros sobre los principios y las bases científicas de la educación oral para que puedan manejar conscientemente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En las reuniones plenarias, al principio y/o durante el año escolar, participarán la dirección de la escuela, el personal docente y también el personal no docente y se profundizará en las cuestiones relativas a la sordera, ofreciendo también elementos de reflexión: la formación de los docentes contribuirá a crear culturas

inclusivas, a producir políticas inclusivas, a desarrollar prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2006; Unesco, 2008; 2015). Y de hecho:

Un profesorado bien formado, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión es la mejor garantía para poder llevar a cabo el proceso de eliminación de las barreras de distinto tipo que perviven en las culturas y prácticas de los centros escolares. (Vega Fuente, López-Torrijo y Garín Casares, 2013, p. 332)

Aunque “non esistono protocolli comuni di riferimento per la preparazione sia degli insegnanti curricolari sia di quelli di sostegno” (Gitti, 2018, p. 120), no obstante, especialistas como el médico audiólogo, el ingeniero de sonido, el logopeda, el psicólogo, junto con representantes de asociaciones que protegen los derechos de las personas con sordera podrán sugerir estrategias, materiales, disposiciones de los espacios escolares para mejorar la inclusión de los niños con sordera.

El objetivo será crear una alianza terapéutica entre los padres, la escuela y los profesionales, centrándose no sólo en las debilidades del estudiante, sino sobre todo en sus fortalezas. Es esencial proporcionar una formación constante y actualizada a todos los profesionales que se ocupan directa o indirectamente de los niños con sordera, formación que tenga en cuenta los progresos en los ámbitos psicológico, lingüístico y tecnológico-auditivo. Estas intervenciones ciertamente beneficiarán no sólo al estudiante individual con sordera, sino también a toda la clase y al propio profesor.

The diversity among learners who are deaf or hard of hearing, and the myriad of programme types in which teachers of those learners might be required to operate, demands a system of teacher education that acknowledges the need for teachers to have highly specific skills for particular roles. (Leigh, 2010, p. 439)

Profundizar en el conocimiento de los procesos cognitivos y psicolingüísticos que están en la base de la adquisición del lengua oral es la forma más apropiada y eficaz para que un profesor mejore el nivel de rendimiento de los estudiantes con sordera. Por lo tanto, la capacitación de los maestros debe estar dirigida a actualizar las habilidades para manejar todos los recursos disponibles hoy en día para superar las barreras para satisfacer adecuadamente las necesidades de los estudiantes con sordera.

En una escuela verdaderamente inclusiva, el director y el referente de la discapacidad deben ocuparse de la actualización solicitando y proponiendo cursos de formación sobre la sordera y la forma de tratarla, no descuidando, sino favoreciendo el enfoque oral, y no anclándose en métodos anacrónicos, pero más publicitados, de apoyo

a la inclusión escolar de los niños con sordera. De hecho:

È veramente incredibile: giustamente si organizzano corsi e iniziative per favorire l'apprendimento della lingua italiana e l'integrazione da parte degli immigrati e, paradossalmente, si istituiscono corsi e iniziative per favorire l'apprendimento della LIS per l'inserimento nella comunità dei sordi a cittadini italiani. Sì, Italiani, non Sordi!.(Gitti, 2008, p. 134)

Cada profesor, curricular y no curricular:

debe conocer e identificar las distintas necesidades específicas derivadas de la discapacidad auditiva, así como, desarrollar recursos y estrategias para la intervención educativa, favoreciendo actitudes de aceptación, respeto y colaboración que faciliten la integración del alumnado con dichas necesidades, generando distintos recursos. (Santana y Torres, 2013, p. 12)

En un entorno escolar inclusivo es necesario, no sólo evaluar las necesidades educativas de los estudiantes con sordera e intervenir didácticamente en consecuencia, sino que también es necesario orientar a los miembros de toda la comunidad educativa para hacer frente a las dificultades de estos estudiantes.

En Italia existen varias asociaciones de oralistas que defienden los derechos de las personas con sordera y organizan actividades de formación altamente especializadas para profesionales de la escuela en colaboración con las autoridades locales: la FIADDA, por ejemplo, tiene por objeto proporcionar información teórica y práctica sobre aspectos relacionados con la autoestima, las dinámicas de comunicación, la enseñanza inclusiva para estudiantes con discapacidades sensoriales. Estas asociaciones financian eventos de formación que tienen efectos positivos especialmente en el sector escolar, donde las familias a menudo encuentran carencias y negligencias, estimulando a los gestores y a los profesores hacia una mejora concreta de las intervenciones prácticas en beneficio de los estudiantes con sordera y de toda la comunidad escolar (Ferrari, 2014).

Hay que recordar que el profesor inclusivo tiene el siguiente perfil:

1. Valuing learner diversity – learner difference is considered as a resource and an asset to education;
2. Supporting all learners – teachers have high expectations for all learners' achievements;
3. Working with others – collaboration and teamwork are essential approaches for all teachers;
4. Continuing personal professional development – teaching is a learning activity and teachers take responsibility for their own lifelong learning. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, p. 11)

Y, coincidiendo con Paulo Freire, también creemos que para un profesor verdaderamente inclusivo:

La tarea de enseñar, no puede quedar reducida a la transmisión de contenidos o destrezas; por el contrario, debe avanzar un paso más, a fin de comprometer a los docentes y a los alumnos en su entorno social y cultural. (Freire, 2002b, p. 93)

En el proceso de inclusión, no debe subestimarse la importancia de la formación de los profesores, tanto del plan de estudios como de los profesores de apoyo: de su actitud y de su capacidad para responder a las necesidades de los estudiantes con sordera dependerá en gran medida el éxito de estos niños. También les corresponderá involucrar a todo el grupo de la clase motivando a los alumnos para que interactúen y apoyen a su pareja con sordera (Holmström y Schönström, 2017), de hecho, en un estudio de se afirma que:

Regular students' willingness to help students with hearing impairment when experiencing difficulty in classroom learning makes students with hearing impairment more comfortable in asking regular students than asking their teachers. Potential is supported by the teacher by asking a friend of the students with hearing impairment to become peer tutors for students with hearing impairment. The role of these peer tutors is to help students with hearing impairment when they are not familiar with teacher instructions and explanations and borrow notes when teachers do dictation. (Musayaroh y Aprilia, 2018, p. 16)

Por último, cabe mencionar también que, junto con la formación de los docentes, la actitud de estos profesionales y de todo el contexto educativo hacia la propia inclusión es crucial (Chiner y Cardona, 2013; Llorent y Llorent, 2012; Miller, Morfidi y Soulis, 2013; Moliner, Sales, Ferrandez y Traver, 2011; ONU, 2006; UNESCO, 2008; Vega Fuente, 2008; Wang, Zan, Liu y Sharma, 2012), porque “The more teachers believe they are able to implement inclusive practices on a concrete and pragmatic level, the more positive their attitudes towards inclusion are” (Savolainen, Engelbrecht, Nel y Malinen, 2012, p. 65).

Además, cabe reiterar que:

No basta con formular un conjunto de políticas y medidas legales que legitimen los derechos de las personas con NEE, es necesario informar y capacitar a las comunidades educativas para que modifiquen sus actitudes y tomen conciencia de su responsabilidad. (Casanova y Rodríguez, 2009, p. 232)

9.7. Estrategias para mejorar la comunicación, la comprensión, la inclusión

En las aulas ordinarias, el profesorado cada vez cuenta con más heterogeneidad en el aula. Evidentemente esta situación hace más complejo el proceso de diseño e implementación de propuestas educativas que den respuesta a las necesidades y potencialidades de todo el aula. Por este motivo, se necesita la introducción de estrategias y recursos lo suficientemente ricos, polivalentes y eficaces que faciliten la interacción a base del trabajo colaborativo o cooperativo entre estudiantes con perfiles muy diferenciados entre sí, ayudándoles a adquirir aquellas competencias y respetando las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes. El hecho de que un material sea enriquecedor y sea accesible para un estudiante sordo, pero que también lo sea para sus compañeros y compañeras oyentes, no sólo facilita la interacción entre ellos, sino que a cada uno de ellos le facilitará la adquisición de competencias, de conocimientos compartidos y diferenciados de acuerdo con sus necesidades y potencialidades. (Formoso, Rodríguez y Rodríguez, 2017, p. 131)

El diseño de programas orientados a la inclusión de estudiantes con sordera implica la elección de estrategias centradas en el estilo de aprendizaje del estudiante, dando prioridad a las de tipo heurístico, funcionales a su participación activa, su implicación: didáctica para las habilidades, metacognitiva, cooperativa, de laboratorio.

Non occorre fare altro, ma farlo in altro modo con la consapevolezza che l'alunno in situazione di handicap necessita di essere riconosciuto per quegli elementi di specificità che lo caratterizzano, ma soprattutto per la normalità del fondamentale bisogno di educazione e formazione che è uguale per tutti. (Ianes, 2001a, p. 158)

El estudiante con sordera hace un esfuerzo continuo para mantener la atención e interpretar los mensajes que vienen de los demás, por lo que el profesor debe respetar algunas reglas, utilizar sabiamente algunas herramientas y trucos que faciliten el aprendizaje y la comprensión de los contenidos (Jáudenes y Patiño, 2011), comprometiéndose diariamente porque:

ser un buen educador de personas con dificultades represente un oficio arduo y a la vez un reto maravilloso y fascinante. ... para ser un buen educador haría falta presentar una actitud positiva, una motivación potente y ajustada a la realidad que tenemos entre manos, una actitud motivacional ajustada a esa conciencia ético-profesional. (Arbea y Tamarit, 2003, p. 108)

En la elección de las estrategias para asegurar el aprendizaje significativo y el éxito educativo del alumno, el profesor no debe dejar de considerar el contexto de aprendizaje del alumno, los elementos cognitivos, socio-relacionales y existenciales vinculados a este desafío hermenéutico. En primer lugar, se encargará de elegir una posición bien iluminada en el aula, preferentemente entre el primer y el segundo

escritorio, que permita al alumno escuchar y leer los labios; prestará atención a colocar a su lado un compañero que, si es necesario, pueda ayudarle; se colocará de manera que el alumno pueda ver su cara, evitando darle la espalda y caminar por el aula al explicarle.

Los lenguajes didácticos se mueven como en la órbita de una elipse, cuyos dos focos son la palabra y la imagen. Ya hemos alabado abundantemente el valor de la estructura, las funciones y el potencial indiscutible de la primera; sin embargo, no aborrecemos el aspecto vehicular de la segunda, es decir, de la imagen, a la que también ayudan la proxémica, los signos y las expresiones no codificadas, considerándola, en cambio, como un aliado importante de la palabra. Sin embargo, es necesario hacer una clara distinción entre herramienta y ayuda, la primera es indispensable y por lo tanto inevitable, la segunda, en cambio, es ocasional o por lo menos extensible: por lo tanto, cuando sea necesario, la información se presentará también de manera visual a través de imágenes, diagramas, mapas conceptuales, powerpoint, cuadros sinópticos.

El estilo comunicativo y empático del profesor tiene un valor formidable en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Existen estudios sobre los estilos comunicativos del profesorado que indican que a veces se da una inclinación involuntaria a dirigirse más a menudo a los alumnos con mejores capacidades. Esta mayor atención puede realizarse con la mirada mientras se habla, con interpelaciones directas, etc. Proporcionalmente aquellos otros alumnos percibidos como menos gratificantes acostumbra a disfrutar menos de la atención por parte del enseñante, o a recibir informaciones menos extensas o más simplificadas. El alumnado sordo, globalmente, requiere precisamente de mayor atención que la mayoría de sus compañeros oyentes. (Llombart, 2007, p. 54)

El maestro debe manejar las intervenciones en el aula teniendo cuidado de:

- Empieza a hablar sólo cuando el alumno tenga contacto visual con el profesor, sin deletrear, sin correr, pero usando correctamente la prosodia;
- Dirigirse al estudiante con sordera a menudo, especialmente al explicarle, haciéndole sentir parte de la dinámica de la clase;
- Utilice frases con estructuras morfosintácticas completas, explique las frases que se repiten y evite las expresiones intrincadas;
- Reproducir una frase con un vocabulario diferente para expresar las mismas ideas;
- Comprobar si el alumno ha comprendido, formulando preguntas relacionadas con los temas que se acaban de explicar, combinando un estilo interactivo cerrado, adecuado para lograr un mayor control lingüístico, con un estilo de argumentación abierta,

- adecuado para argumentar y dar respuestas abiertas;
- Corregir al estudiante ofreciéndole un modelo válido de pronunciación, estructura morfosintáctica y vocabulario;
 - Ofrecer resúmenes previos y posteriores a las explicaciones para promover la comprensión y el refuerzo cognitivo;
 - Proporcionar a los compañeros oyentes información sobre las repercusiones de la sordera en relación con la comunicación y la gestión de la información: esto promoverá unas relaciones adecuadas entre compañeros;
 - Regular las intervenciones de los alumnos no permitiéndoles tomar la palabra simultáneamente;
 - Asegura más tiempo para que el alumnado con sordera interprete la información;
 - Repita tanto oralmente como por escrito en la pizarra las palabras clave de un tema, utilice sinónimos y antónimos, para hacer que el tema se entienda mejor y al mismo tiempo enriquezca el vocabulario;
 - Usar las pausas para separar las ideas distintas;
 - Usar con discernimiento las aplicaciones de reconocimiento de voz y subtulado, creadas específicamente para desarrollar la lengua verbal;
 - Tenga siempre presente el fenómeno de la “atención dividida” que dificulta al alumno con sordera manejar simultáneamente la observación de los recursos visuales y la explicación oral del profesor (Rosselló, 1998).

Los maestros deben ayudar a todos los niños, sean o no oyentes, a superar sus inseguridades y a desarrollar su autoestima, al tiempo que les proporcionan las mismas oportunidades de participación y expresión. Según Anthony Lake, Director Ejecutivo de UNICEF, todos los niños merecen una oportunidad justa en la vida, que comienza con una oportunidad justa de aprender. Cuando no proporcionamos oportunidades equitativas de aprendizaje, sembramos las semillas de la futura adversidad social y económica. Al asegurarnos de que todos los estudiantes tengan una oportunidad justa de aprender, les damos las herramientas que necesitan para construir un mundo mejor para ellos y para las generaciones futuras (UNESCO, 2015).

9.8. Estrategias de evaluación metodológica

La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze. (DL 62, 2017, art. 1)

Como leemos en las Indicaciones Nacionales para la Escuela de la Infancia y para el Primer ciclo de educación:

Agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curricolo. La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle svolte, assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo. Occorre assicurare agli alunni e alle famiglie un'informazione tempestiva e trasparente sui criteri e sui risultati delle valutazioni effettuate nei diversi momenti del percorso scolastico, promuovendone con costanza la partecipazione e la corresponsabilità educativa, nella distinzione di ruoli e funzioni. (DM 254, 2012, p. 15)

Por lo tanto, la facultad hará uso de:

- Evaluaciones formativas, que se referirán al desarrollo personal del estudiante con sordera, teniendo en cuenta indicadores transversales como la atención, la capacidad de escucha, la interacción en la vida escolar, la participación y el cuidado de los materiales escolares, los progresos realizados. Las pruebas formativas, que controlan los procesos de enseñanza-aprendizaje, ayudarán a modificar los ritmos, buscar alternativas, preparar actividades de refuerzo;
- Evaluaciones sumarias pertinentes a las pruebas finales de las unidades de aprendizaje, con el fin de verificar los resultados generales alcanzados con respecto al curso previsto.

Las pruebas serán intermedias, periódicas y finales y serán coherentes con los objetivos de aprendizaje establecidos en el POF definido por las instituciones escolares.

Las estrategias metodológicas a considerar cuando se evalúa a un alumno con

sordera serán:

- Asegurarse de que la redacción de las pruebas de evaluación sea también por escrito, para facilitar la comprensión del alumno, posiblemente acordando de antemano el vocabulario de la prueba con el logopeda;
- Evaluar al estudiante con sordera según la adquisición de los mismos objetivos que los compañeros oyentes, excepto el área o áreas para las que se ha desarrollado un plan individualizado;
- En las pruebas escritas y orales y en las representaciones gráficas, dar más énfasis a los contenidos, sin dejar de evaluar los aspectos morfosintácticos y gramaticales esenciales (Valmaseda, 1994).

Además, el maestro se encargará de asegurar más tiempo para que se evalúen las preguntas y las pruebas escritas, como:

The students need more time to understand information than the regular students need, so they are difficult to respond to questions and answers. ...it takes additional time for students to understand the questions asked by their teachers or colleagues and to answer them correctly. (Musayaroh, Aprilia, 2018, p.16)

9.9. Trabajar con el logopeda

En Italia no se prevé que los terapeutas del habla trabajen en escuelas; en cambio, llevan a cabo sus actividades en instalaciones de salud pública, autoridades locales, centros de investigación y consultorios privados. Sin embargo, si las escuelas quieren planificar un programa educativo serio y rentable, deben proporcionar una colaboración regular con esta figura, con la que deben coordinar las actividades necesarias para la adquisición y/o mejora del desarrollo auditivo y lingüístico del estudiante con sordera.

En el plan educativo propuesto, el terapeuta del habla desempeñará un papel importante en el desarrollo y el enriquecimiento de la lengua oral. De hecho, en colaboración y coordinación con la familia y los profesores, deberá identificar y evaluar las necesidades del alumno a lo largo de su itinerario educativo (Ulloa y Velasco, 2011).

El logopeda, o especialista en Audición y Lenguaje, realiza una intervención orientada, entre otras funciones, al desarrollo, uso y enriquecimiento del lenguaje oral del alumnado con sordera, como herramienta crucial para el aprendizaje y la interacción con sus iguales. La estrecha interdependencia de las competencias oral y escrita, evidencia que muchas de las habilidades y estrategias asociadas al lenguaje escrito adquieren mayor eficacia si se trabajan inmersas en la intervención en el lenguaje oral. (Carrero Barril, 2017, p. 209)

El logopeda tendrá que “programmare un percorso che non solo possa prevedere di poter fare a meno degli aiuti o di alcuni aiuti, ma anche la possibilità di non averne bisogno e di poterne fare a meno” (Gitti, 2018, pp. 122-123). Guiando al niño en la adquisición del lenguaje, podrá al mismo tiempo enseñarle a “aprender a aprender” (Bateson, 2000), provocando cambios que afectan al conocimiento que estructura la forma de pensar. Para evaluar y posiblemente modificar las acciones educativo-didácticas, será esencial asegurar un diálogo periódico entre todos los profesionales involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje, incluyendo a los terapeutas del habla formados según el modelo oralista. Al principio del año escolar, este experto elaborará su plan individualizado, que el profesorado debe conocer, en el que aclarará los objetivos lingüísticos y auditivos del niño.

A su vez, los profesores involucrarán al logopeda en su planificación escolar, organizarán reuniones regulares para discutir estrategias de comunicación, compartirán el proceso de aprendizaje y el desarrollo general del estudiante, creando así un propósito común para mejorar la interacción en el aula y crear situaciones que estimulen y refuercen la lengua oral del estudiante:

Il confronto con gli insegnanti consente al terapeuta di comprendere in che modo e con chi il bambino si relaziona in un contesto differente da quello riabilitativo, dove il rapporto non è più di uno a uno, bensì di uno a tanti. Il logopedista ascolta le osservazioni dei colleghi e fornisce le proprie, condivide con essi il progetto didattico e terapeutico e, se necessario, risponde a eventuali domande e curiosità. La conoscenza del programma didattico dà la possibilità, al logopedista e ai genitori di affrontare in anticipo i concetti che verranno trattati successivamente a scuola. Così facendo, i familiari e il terapeuta forniscono al bambino il lessico necessario per la comprensione anche di una semplice favola che può venire illustrata o addirittura drammatizzata. Il piccolo avrà in tal modo la possibilità di partecipare alla discussione insieme ai compagni. (De Filippis *et al.*, 2011, p. 155)

9.10. Intervenciones en centros escolares

Es importante recordar que un estudiante con IC o con un audífono es un niño con muchas posibilidades de desarrollo lingüístico, pero que sigue teniendo importantes limitaciones auditivas, especialmente en lugares ruidosos como las aulas. Por lo tanto, para promover la escucha, es necesario hacer cambios y adaptaciones en el entorno del aula porque: “One reason for the delay in communicative difficulties may be the difficulty for deaf children with implants to learn incidentally or from informal interactions in noisy classrooms” (Vermeulen, De Raeve, Langereis y Snik, 2012, p. 36).

“La calidad del contexto que rodea al niño implantado tiene un efecto significativo sobre el desarrollo del niño sordo. Es el mejor predictor del desarrollo lingüístico” (Moreno-Torres *et al.*, 2011, p.70). Sin embargo, a pesar de la amplia legislación, en las escuelas italianas todavía existen diversas barreras de percepción sensorial y condiciones acústicas deficientes que dificultan la percepción y la comprensión de los mensajes recibidos por la audición.

El acceso a la información transmitida oralmente no sólo se ve obstaculizado para los alumnos con audífonos o IC, sino también para los niños oyentes: el uso de sistemas inalámbricos, por otra parte, permite a los niños con pérdida de audición entender y comprender las lecciones y los discursos que tienen lugar en clase.

En el año escolar 2017-2018, sólo el 32% de las escuelas eran físicamente accesibles y el norte de Italia registró el porcentaje más alto (40%), mientras que el porcentaje más bajo se registró en el sur de Italia (26%). En todo el territorio nacional, sólo el 18% de las escuelas cuentan con facilitadores de la percepción de los sentidos y también en este caso se destacó el porcentaje más bajo de escuelas equipadas con signos visuales para alumnos con sordera en el Sur, con un 13% frente al 22% registrado en las regiones del Norte (ISTAT, 2019). Por lo tanto, será necesario proporcionar una distribución de recursos y medidas de apoyo para la accesibilidad de la comunicación no sólo para el aula en la que se aloja el alumno con sordera, sino también para todo el resto de la estructura escolar.

Los alumnos que utilizan audífonos, audífonos retroauriculares o intraauriculares, dispositivos analógicos o digitales o CI, requieren el uso de tecnología que mejore la calidad de la información y, por lo tanto, la escuela debe garantizar:

- Mejora acústica del aula con paneles absorbentes de sonido, carteles en las paredes

- para reducir la reverberación, almohadillas de fieltro o ojales bajo las sillas;
- Sistema de amplificación para toda la clase;
 - Sistema de frecuencia modulada para usuarios de audífonos e implantes cocleares;
 - Bucles auditivos o el sistema de bucles de inducción magnética;
 - Señales luminosas de emergencia que acompañan a las acústicas distribuidas en puntos estratégicos del centro escolar (baños, gimnasios, bibliotecas, laboratorios, salas de reuniones, secretaría, salas de profesores);
 - Aulas para alumnos con sordera ubicadas lejos de las fuentes de ruido.

9.11. El rol de la familia

Considero la participación de los padres como uno de los ejes fundamentales del futuro del niño con discapacidad, junto a la prevención y al diagnóstico y atención tempranos. Estoy plenamente convencido de que el éxito de la integración pasa fundamentalmente por la institucionalización de programas de apoyo para las familias que garanticen la adecuada participación de los padres en el proceso educador y rehabilitador de sus hijos. (López-Torrijo, 2001, p. 115)

La necesidad y la legitimidad de que las familias con niños con discapacidad estén adecuadamente formadas e informadas es reconocida, no sólo por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), sino también por la UNESCO (2009b), que considera la unidad familiar como un valioso instrumento para la comunidad educativa y un medio para frenar los riesgos de exclusión, afirmando: “Parents and families must be involved in the development and monitoring of the individualized education plan for their child, both at support centers and at regular school” (p. 63). Y añade:

Ministries of education should formulate educational policy and planning in consultation with families and organizations of persons with disabilities and develop programmes of education which enable children with disabilities to attend their local pre-school, primary, or secondary schools. ...Decisions on policy and practices for the education of children with disabilities should be made in collaboration with education officials, schools, parents, communities, families and organizations of people with disabilities. (UNESCO, 2009, pp. 29-30)

La ONU también declara: “Disabled persons, their families and communities shall be fully informed” (ONU, 1975, artt. 13 y 89).

El grado de implicación de la familia es crucial en el proceso de evolución y desarrollo auditivo, lingüístico, emocional y educativo de los niños con sordera (López-

Higes *et al.*, 2015; Moreno-Torres, Madrid-Canovas y Blanco-Montanez 2016; Orzan y Ciciriello, 2016; Santana y Moreno-Torres, 2012; Szagun y Tumper, 2012).

En particular, una variable que no debe subestimarse en la producción de lenguaje espontáneo de los niños con IC es la contribución que ofrece el *input* materno (Majorano *et al.*, 2017).

Cuarenta y cuatro niños de ocho años con pérdida de audición severa y profunda participaron en un interesante estudio realizado por la Universidad de Melbourne. Sus resultados escolares en matemáticas, lengua oral, lectura y lengua escrita fueron evaluados mediante una prueba estandarizada: el área con mejor desempeño fue la lengua escrita, mientras que las matemáticas fueron el área con más dificultades.

Las conclusiones de la investigación, no sólo mostraron que los niños con IC bilaterales obtuvieron una puntuación significativamente más alta que los niños con IC unilaterales y que el uso temprano del segundo centro predice un mejor rendimiento, sino también documentaron “the importance of high levels of parental involvement in children’s intervention and educational programs, and of helping children to establish a regular reading habit” (Sarant *et al.*, 2015, p. 1029).

Además, “The habilitation of deaf children must be considered more and more as a systematic process aimed at optimizing the environment around CI recipient children and at orienting natural communicative relationships between them and their hearing parents” (Mancini, D’Alessandro, Guerzoni, Cuda, Ruoppolo, Musacchio, Di Mario, De Seta, Bosco. y Nicastrì, 2015, p.603).

En lo que respecta a la participación de las familias en el proceso de inclusión escolar, en Italia hay varias obligaciones previstas por la ley.

La familia, según el *artículo 12*, párrafo 5 de la Legge 104 (1992), tiene el derecho y el deber de participar en la formulación del diagnóstico funcional y del PEI, así como en su verificación, mientras que el DL 66 (2017) prevé la puesta en común del proyecto educativo-didáctico del alumno con la familia.

Los padres de niños con sordera necesitan conocer el trabajo que se realiza en la escuela para poder ayudar a sus hijos aplicando a la vida diaria lo que se aprende en la escuela. Por ello, se establecerán reuniones periódicas en las que se les explicará cómo interactuar con sus hijos, en relación con los objetivos educativo-didácticos que desean alcanzar, y se les ofrecerán noticias sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los niños que han alcanzado mejores niveles en el desarrollo de la lengua oral son

precisamente aquellos cuyos padres han participado activamente en la acción educativo-didáctica (Spencer, 2004). La familia, involucrada en la planificación de las lecciones y la elección de las herramientas, puede identificar las lagunas en la comprensión o puede apoyar la información previamente recibida de los maestros para perfeccionar, completar el plan de correcciones (Berndsen y Luckner, 2010).

Family area has always been highly involved in linguistic perception and expression outcomes from cochlear implantation and in addition to families, it is also important to contemplate those professionals from educational field (teachers, pedagogues, etcetera) as long as they have been pointed out from families themselves and even researchers. These professionals are unavoidable to reach a real social inclusion for deaf people and their families. (García-García y López-Torrijo, 2016a, p. 1)

Para una fructífera colaboración entre la escuela y la familia, será por lo tanto esencial:

- Estimular una relación positiva y constructiva entre la escuela y la familia a través de actividades y reuniones diseñadas para compartir información y experiencias que favorezcan las intervenciones educativas;
- Mejorar e intensificar la comunicación entre la escuela y la familia creando espacios y tiempos para construir relaciones;
- Asegurarse de que la familia esté adecuadamente informada sobre los métodos oralistas de habilitación y rehabilitación mediante cursos de capacitación permanente en colaboración con las asociaciones locales, los hospitales y la AUSL.

Sin una adecuada formación los padres no estarán capacitados para participar en la educación de su hijo en la medida en la que éste lo precisa. Y ello, tanto en el marco interno de la familia como en el institucional del centro escolar. En otras palabras: hasta que no se institucionalice la información y adecuada formación de los padres, no es posible esperar su insustituible participación en el proceso de la educación de su hijo discapacitado. (García-García, López-Torrijo, 2016b, pp. 226-227)

Es necesario reiterar que:

Las familias han sido la auténtica causa y motor de la inclusión educativa de los alumnos con n.e.e. en el sistema ordinario. Su lucha ha conseguido su plasmación en la legislación, que reconoce explícitamente el derecho de la familias a disponer de una educación de calidad y adecuada a las circunstancias de sus hijos. (López-Torrijo, 2009b, p.13)

Por último, es fundamental subrayar que la familia es la única responsable de la

elección del código lingüístico que se adopte: preferir la lengua oral, siempre que el grado de discapacidad lo permita, significa ofrecer a los propios hijos la oportunidad esencial de comunicar, compartir pensamientos, opiniones, experiencias, información a través de las palabras, que adquieren significado a través de esa memoria semántica sin la cual “le capacità mentali si impoveriscono e ritorniamo a livello degli scimpanzè, i bonobo, i quali comunicano, ma tutto si riduce agli imperativi darwiniani della sopravvivenza. E si cancella persino la bellezza, che è parte della civiltà e della creatività” (Andreoli, 2018, p. 184).

Los padres, al optar por exponer a los niños con sordera de manera oportuna a los estímulos auditivos proporcionados por los audífonos o el IC, permitirán que las áreas corticales auditivas del cerebro funcionen, se organicen y funcionen adecuadamente, evitando que la ausencia de estos estímulos impida la creación de conexiones neuronales capaces de formar un sistema sensorial lo más funcional posible (Kral, 2013; Sharma y Dorman, 2012).

9.12. Método oral e inclusión: contra el ostracismo de la sociedad

Fateli parlare, perché la parola è il mezzo più puro che va dall'intelletto all'intelletto, mentre il gesto parla più al senso e alla fantasia che non all'intelligenza.
(Manzoni, A.)

La escuela inclusiva...cultiva en todos la riqueza que implica las diferencias, desarrolla y asegura cada una de nuestras individualidades y afirma, en una sociedad competitiva, el valor de la diversidad como generadora de las actitudes de respeto, aceptación y solidaridad. Y ello es un compromiso, una necesidad y un derecho que afecta, implica y beneficia a toda la sociedad. (Esteves y López-Torrijo, 2005, p.352)

La inclusión escolar de los niños con sordera, que es a la vez un medio y un fin para lograr la inclusión social, no consiste simplemente en colocar al alumno con discapacidad en el aula, en las formalidades burocráticas relacionadas con su carrera escolar, ni en confiarlo exclusivamente al profesor de apoyo o al intérprete.

La sordera es una discapacidad de baja incidencia y por lo tanto “many educational professionals will not have worked with a deaf child, and will have limited experience of childhood deafness and the technology the deaf children use” (Salter *et al.*, 2017, p.47).

En cambio, los profesores estamos obligados ética y profesionalmente a dar la información correcta y el apoyo a cada uno de nuestros estudiantes, y lo más importante “a proporre un’educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive” (MIUR, 2012a, p.6).

El aprendizaje escolar no puede quedar sólo en manos de las maestras y los maestros, sino que debe estar abierto a la participación todos los agentes educativos posibles: profesorado, familia, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio. Todos comparten la meta global de la formación y todos participan activamente en la planificación, realización y evaluación de las actividades del centro. En este sentido, se debe optimizar la utilización de los recursos del barrio y de la comunidad mediante la planificación y la actividad conjunta. (Fernández-Batanero, 2006, p. 138)

Esto, sin duda, requiere de la investigación y el compromiso de toda la comunidad educativa que, con un enfoque pedagógico y antropológico centrado en la centralidad de la persona, debe construir una alianza educativa constante con los padres, en el reconocimiento mutuo de los roles, llevando a cabo así la urgente tarea de “enseñar a aprender” y “enseñar a ser”.

Será esencial aplicar una legislación nacional que garantice la plena igualdad de oportunidades, una inclusión de calidad verdaderamente inspirada en los principios de no discriminación, accesibilidad y equidad, pero:

La lucha contra la exclusión social requiere, de una parte, un reconocimiento de la diversidad que se traduzca en medidas en el plano jurídico-político, y de otra, el compromiso moral, el desarrollo de una ética común, en el que la educación tiene un papel fundamental. El cumplimiento de estas dos condiciones requiere la transformación de un sistema escolar que, en cuanto a la forma en que ha evaluado, y diferenciado al alumnado, ha consolidado un sistema tolerante con la exclusión, permisivo con mecanismos que generan exclusión. (García Pastor, 2005, p. 193)

Por lo tanto, será necesario ofrecer y exigir una formación docente continua y calificada para garantizar una enseñanza adecuada a las necesidades educativas de los estudiantes con sordera; será esencial sensibilizar a toda la comunidad escolar sobre las capacidades y limitaciones de los estudiantes con sordera y garantizar medios y herramientas acordes con los avances tecnológicos; será necesario disponer de recursos para evaluar el proceso educativo de los estudiantes y juzgar la calidad de los servicios ofrecidos y será necesario tener en cuenta los resultados obtenidos en la planificación de actividades educativas y docentes basadas en la filosofía inclusiva.

La incorporación de los valores implícitos en la inclusión educativa va más allá de la estricta capacitación profesional, llegando a enriquecer aspectos de la personalidad no menos urgentes para la propia especialización y, en definitiva, para un mundo más justo y humano. Me refiero a valores como: la aceptación y el respeto a la diversidad, el compartir las diferencias y, sobre todo, la solidaridad. La profundización en las necesidades de los alumnos sordos aporta ... una nueva dimensión de la comunicación y del lenguaje como manifestaciones de la autonomía individual y de la relación y solidaridad entre los humanos....(López-Torrijo, 2008, p.23)

Las conclusiones de varios estudios autorizados indican el estrecho y recíproco vínculo entre el éxito escolar y la inclusión social (Hadjikakou, Petridou y Stylianou, 2008; Hung y Paul 2006; Iantaffi, Jarvis y Somka, 2003), que sólo es posible si se domina la lengua oral: sólo el conocimiento de la lengua oral permite el acceso a la información, la comunicación y el conocimiento en pie de igualdad con los compañeros oyentes y, por lo tanto, otorga autonomía, independencia y auténtica inclusión que favorece el acceso al mundo del trabajo y la plena participación social.

No cabe duda de que el lenguaje de signos puede desempeñar una función personal, educativa y social considerable para las personas que no han podido acceder a la lengua oral o para los extranjeros con sordera que han inmigrado a Italia, para quienes representa una “codice comunicativo fondamentale per veicolare un lessico utile alla comunicazione” (Barbot, 2014, p. 428). Pero sigue siendo un lenguaje icónico cuyos signos “non permettono lo stesso grado di arbitrarietà dei suoni verbali, devono sempre in qualche misura descrivere i propri referenti, somigliare ad essi” (Simone, 1994, XI).

Il linguaggio mimico gestuale era uno strumento didattico e, in caso di necessità, anche comunicativo, mentre la lingua dei segni presuppone un rovesciamento antropologico del problema. Il sordo diventa Sordo con la S maiuscola, la sordità non è più un deficit, ma uno status, il Sordo non è più un disabile, ma un cittadino facente parte di una minoranza con una propria cultura e la lingua dei segni diventa la lingua madre dei Sordi. (Gitti, 2018, p.124)

Sin embargo, en comparación con el lenguaje de signos, sólo la lengua oral posee la correspondencia fonológica, sintáctica y de vocabulario entre la expresión hablada y la escrita. La escritura alfabética, necesaria para comprender los textos, se basa en un principio de correspondencia grafema-fonema entre las letras y los sonidos vocales (fonemas). Además,

nel linguaggio verbale gli elementi che formano una parola occorrono sequenzialmente in ordine lineare, mentre gli elementi che formano un segno occorrono simultaneamente o perlomeno si sovrappongono e quindi non possono venire analizzati in sequenze, ma piuttosto in termini di parametri spaziali che coesistono all'interno di un'unità di tempo. (Volterra, 1981, p.34)

Alonso, Rodríguez y Domínguez (2007) informan que el aprendizaje de los escritos:

consiste en elaborar un gran número de representaciones ortográficas globales de las palabras y un proceso de decodificación fonológico rápido y automático, es decir, que su funcionamiento no exija esfuerzo voluntario y consciente para que el lector pueda dedicar toda su mente a interpretar el mensaje (conectar el significado del texto con sus propios pensamientos) De ello, se deduce que, si los niños han de dominar los procesos de lectura ... deben ser capaces de aprender las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan estos sonidos, los grafemas. Para lo cual, en primer lugar, deben ser capaces de centrar su atención sobre los sonidos o acceder a la fonología de su lenguaje, es decir, deben ser capaces de manipular explícitamente los segmentos fonológicos del habla, capacidad que se ha denominado como conocimiento fonológico. (p.1)

Por lo tanto, la adquisición de la lengua oral, el acceso efectivo a la lectura y la escritura y la competencia lingüística son los requisitos previos para lograr la plena inclusión educativa y social contra todas las formas sutiles de ostracismo social.

L'accessibilità della lingua italiana per il bambino sordo continua ad essere problematica e l'ambito nel quale maggiormente ciò si evidenzia è quello scolastico. Non è raro incontrare insegnanti sconcertati e disarmati di fronte ad alunni sordi che parlano bene, che grazie a protesi digitali o all'impianto cocleare migliorano la prestazione uditiva, che hanno sviluppato le loro capacità relazionali e comunicative, che hanno imparato a leggere e a scrivere ma che, tuttavia, necessitano dell'insegnante di sostegno per comprendere gran parte dei testi scolastici. E tutti noi ci domandiamo quante e quali difficoltà questi bambini diventati adulti dovranno affrontare per inserirsi nel mondo del lavoro e nella società. Un effetto della mancata autonomia linguistica è certamente l'eccesso di mediazione. La mediazione linguistica dovrebbe essere uno strumento che garantisce l'accesso ai testi orali non raggiungibili a causa della sordità. Ne sono un esempio l'interprete LIS, la figura del prendi- appunti presente in ambito universitario e la stenotipia, ossia la trascrizione simultanea del parlato su un supporto (lavagna, computer). In realtà, spesso la mediazione diventa un filtro che manipola i testi stessi (anche i testi scritti) e le informazioni che essi contengono, per renderle accessibili e fruibili dal bambino sordo: sono filtri, ad esempio, l'adattamento e la semplificazione del testo in ambito scolastico, che certamente sostengono l'apprendimento dei contenuti, ma non favoriscono l'autonomia nell'approccio con l'italiano. Tutto questo conferma in qualche modo che il problema non è solo l'impossibilità di accedere all'informazione a causa della disabilità uditiva, ma l'incapacità di comprendere quanto si legge, indipendentemente dal canale uditivo. Concordiamo, naturalmente, sull'utilità e sulla necessità delle strategie di mediazione, ma non vorremmo che il loro utilizzo sottraesse risorse all'obiettivo ultimo del nostro lavoro, che non è solo compensare le lacune, ma soprattutto realizzare tutte le potenzialità dei bambini sordi. (Musola y Franchi, 2011, p.12)

Como señaló la Dr. Orzan a favor de la lengua oral durante la audiencia en el Senado italiano, para garantizar el desarrollo comunicativo natural, la inclusión escolar y la participación social autónoma del niño con sordera, no se puede alentarlos a comunicarse a través del LIS. Además, una familia que se comunica con un idioma oral no será un modelo lingüístico natural para el LIS y, por lo tanto, no fomentará el uso espontáneo de ese idioma, que se aprende en el contexto de la rehabilitación. Por la misma

razón, no es ventajoso fomentar el llamado “bilingüismo” del idioma oral/LIS.

Si no se estimula adecuadamente el sistema auditivo desde los primeros meses de vida, si el crecimiento y el desarrollo de las vías neurales y los órganos implicados en la producción vocal, las actividades neuropsicológicas relacionadas con la competencia de la lengua oral serán descuidadas y confiadas a un modo de comunicación visual, lo que conducirá a una reorganización cortical anormal, la adquisición de la lengua oral será difícil y, sobre todo, se producirán daños funcionales irreversibles (Senato della Repubblica, 2016).

9.13. La sordera y la educación inclusiva: ideales, esperanzas, desafíos

Con importantes resoluciones, durante el “Congreso Internacional para el mejoramiento de la suerte de los sordomudos” celebrado en Milán en 1880, se decretó la superioridad del método oral sobre el método de los signos y su validez como método educativo para las personas con sordera.

Aún hoy, los datos de la literatura científica confirman que los niños con sordera sometidos a intervenciones habilitantes tempranas, a aportaciones auditivas y a un trabajo adecuado sobre los textos, pueden alcanzar buenos niveles de competencia en el proceso de aprendizaje, obteniendo la posibilidad de vivir sin un intérprete o “protesi umana”, como lo llama Gitti (2008), que filtra, simplifica y reduce la realidad variada y multiforme de la que formamos parte, alcanzando un nivel de dominio lingüístico comparable al de sus pares oyentes.

La lengua, a través de la inmersión en un contexto apropiado en el que nos comunicamos oralmente en un clima estimulante y afectivo-relacional, traduce verbalmente los estados internos de nuestros estudiantes acompañando su evolución.

Esta obra tiene por objeto contribuir al cambio del actual paradigma educativo para los estudiantes con pérdida de audición en la Provincia Metropolitana de Catania; tiene por objeto sanar la brecha cultural entre los involuntarios altares de un conocimiento oscurantista y las actuales pruebas científicas; tiene un valor político, en la medida en que quiere asegurar que los ciudadanos con sordera tengan la oportunidad de debatir, de expresar con precisión sus necesidades, de obtener los instrumentos culturales necesarios para evitar ser desorientados y aplastados en una sociedad en constante cambio.

Hemos diseñado este proyecto educativo con el apoyo de teorías e investigaciones sobre el método oral y la sordera de gran éxito en el debate científico nacional e internacional, pero sobre todo con el apoyo de la experiencia de la práctica docente con estudiantes con sordera. Sin embargo, el cambio requerido no puede separarse de la participación de todos los interesados: liberar a la educación de las reglas del conformismo pedagógico actual es el reto de una educación inclusiva que requiere ser reinventada continuamente en su contexto social y cultural.

Nos anima el deseo de difundir los datos y directrices que han surgido de esta investigación a través de seminarios de estudio, conferencias, en las que podemos compartir las consideraciones que han surgido y evaluar nuevas vías de investigación, para que estas indicaciones, antecedentes de futuros proyectos mucho mejores y cualificados, se concreten y no se queden en meras especulaciones.

Puede parecer un proyecto educativo ambicioso, exigente en cuanto a recursos humanos y actividades a gestionar, pero creemos que es factible, por lo que no podemos abstenernos de comprometernos a lograrlo.

Al final de los tres años de secundaria, el beneficiario no sólo será el alumno con sordera, porque las repercusiones y las indudables ventajas serán mucho más amplias, para todo el grupo de clase, así como para todo el personal docente. Este es un documento que debe servir también para hacernos reflexionar sobre nuestra vocación de maestros y sobre el espíritu de servicio que debe animar todas nuestras acciones educativas.

Ello implicará una debida labor en sinergia con quienes, por diversas razones, se dedican a potenciar a la persona en su peculiaridad, con las dificultades que pueda encontrar y las oportunidades únicas que pueda aprovechar:

La colaboración entre pares como medio para crear relaciones de interdependencia positiva y apoyo mutuo tanto en el aula como fuera de ella; la colaboración entre el profesorado, para hacer frente a la complejidad que supone dar respuesta a la diversidad de características y necesidades del alumnado, al mismo tiempo que se asume la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos y cada uno de ellos, o simplemente para observar y analizar conjuntamente las concepciones que subyacen a las propias prácticas. La colaboración entre centros escolares para compartir recursos, ideas o proyectos y la colaboración más amplia con otros agentes y servicios de la comunidad local son, todas ellas, facetas imprescindibles para la tarea de la inclusión. En esta tupida red, también deben tener “su nudo” los investigadores comprometidos con la mejora de los contextos educativos excluyentes de ahí que conocerlos y “engancharlos” de alguna forma a las propias iniciativas puede ser una ayuda adicional en esta ingente tarea. (Echeita y Duk, 2008, pp.7-8)

La escuela, en su papel inalienable en la educación, tiene la tarea de encontrar y

practicar metodologías y métodos, utilizando herramientas y entornos adecuados para el logro de una inclusión real y efectiva de los niños con sordera. Esto ciertamente requiere un replanteamiento radical de los hábitos de enseñanza y una actualización continua por parte de toda la comunidad educativa sobre los avances de la investigación médico-científica y psicopedagógica:

Research support that it is vital for teachers to get all the necessary information on deafness through in-service training courses and from experts supporting the attendance of deaf /hard of hearing children in general schools, such as special needs coordinators and counsellors, in order to develop alternative teaching methods and curricular modifications/adaptations to meet the needs of the children in an inclusive environment. (Hadjikakou *et al.*, 2008, p. 27)

Es necesario redescubrir las razones profundas de nuestro trabajo cotidiano en la escuela y centrarse mejor en el valor cultural y cívico indispensable de nuestras prácticas docentes; es indispensable asimilar la filosofía de la inclusión para que se convierta en parte natural de nuestro *modus vivendi et operandi*, apoyando una educación de calidad inspirada en los principios de no discriminación y accesibilidad, ofreciendo plena igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, oyentes y no oyentes, desarrollando sus talentos y compartiendo la riqueza que implica la diversidad de cada uno de ellos.

Como afirma la Declaración de Madrid (2002) en las “Propuestas para la acción”:

Las escuelas deben tomar un papel relevante en la difusión del mensaje de comprensión y aceptación de los derechos de personas con discapacidad, ayudar a disipar miedos, mitos y conceptos erróneos, apoyando los esfuerzos de toda la comunidad. Han de desarrollarse y difundirse ampliamente recursos educativos para ayudar a que los alumnos desarrollen un sentido individual con respecto a su propia discapacidad y la de otros, y ayudarles a reconocer sus diferencias más positivamente. (par.7)

Todos nuestros estudiantes, siendo ante todo personas y ciudadanos, pueden y deben gozar del derecho a expresar plenamente su identidad, a ser parte activa de una sociedad democrática en la que prevalezca la libertad, en el sentido de independencia y autonomía, y en la que se reduzca la brecha entre lo ideal y lo real, entre la investigación y la escuela, una limitación, lamentablemente, de muchas realidades del sistema inclusivo (Swanwick y Marschark, 2010).

Por consiguiente, es esencial revitalizar la necesaria relación interdisciplinaria entre los profesionales y la familia, cuyo papel es fundamental para elegir el camino educativo de su hijo, siempre y cuando se les informe de las oportunidades que se les ofrecen.

Con el avance tecnológico y el desarrollo de la logopedia, las familias de los niños con sordera pueden optar por un sistema oralista que hace que sus hijos sean plenamente competentes en la lengua y, por lo tanto, una parte activa e integral de la sociedad (Monteiro *et al.*, 2012).

Los niños con sordera, cuyo aparato fono-articulatorio está intacto, están predispuestos a la comunicación desde el nacimiento, pero para aprender la lengua oral de manera natural es necesario que puedan acercarse a la experiencia del sonido verbal temprano y tener un modelo de referencia lingüística.

Por supuesto, la adquisición de la lengua oral no siempre será posible porque dependerá de la audición residual que tenga el niño - cuanto mayor y más temprano sea el grado de pérdida de audición, mayores serán las dificultades para adquirir la lengua oral - la disponibilidad de ayudas técnicas y su correcto funcionamiento, la oportunidad del proceso de enseñanza.

Sin embargo, es fundamental aprovechar el “período crítico” del niño (Mayberry, 1993; Neville, 1991; Pinker, 1994), es decir, los primeros 36 meses, cuando la plasticidad neuronal del niño está en su máximo y el trabajo de terapia del habla y la estimulación de la familia son realmente útiles (Moreno-Torres *et al.*, 2011; 2016). Si se exponen tardíamente a los sonidos, los niños con sordera no podrán aprender a hablar con naturalidad, y las consecuencias de la falta de estimulación/experiencia auditiva evolucionarán hacia discapacidades lingüísticas, comunicativas, neuropsicológicas, cognitivas y educativas, con repercusiones inevitables en la futura autonomía escolar, la participación social y las oportunidades de empleo.

El LIS no tiene un período crítico, uno podría elegir aprenderlo o hacerlo aprender en cualquier momento de la vida. Pero sólo la lengua oral puede permitir el acceso y la competencia en la lectura y la escritura, lo que es posible gracias a la correspondencia entre el sonido y la escritura, que es esencial para el objetivo indispensable de la educación, es decir, el aprendizaje autónomo.

Los conocimientos científicos actuales y el actual escenario terapéutico y de rehabilitación requieren nuevas prioridades en la atención de la salud, la rehabilitación, la educación y el ajuste de los contextos ambientales, como ya sucede para superar las barreras para las discapacidades distintas de la sordera.

Esperamos que la Provincia Metropolitana de Catania ofrezca pronto la figura del Asistente de Comunicación Verbal, formado según las líneas de los cursos profesionales organizados por la AFA Centro Reul de Génova, una asociación voluntaria que se ocupa

de la rehabilitación y la educación de los niños con sordera y de su inclusión con el fin de promover la autonomía mediante el fortalecimiento del código estructurado de la lengua verbal, el pleno acceso a los contenidos escolares, el pleno desarrollo de la personalidad, el disfrute de la cultura.

Las innovaciones tecnológicas de los últimos veinte años juegan un papel fundamental en la recuperación de la capacidad auditiva. Si es apropiado y se combina con programas de evaluación de la audición y de intervención temprana, los audífonos actuales pueden corregir el daño sensorial, dando a los niños con sordera la oportunidad de aprender habilidades auditivas y de lengua de acuerdo con sus etapas naturales de desarrollo, a través de actividades que no son constrictivas, sino respetuosas de su personalidad y necesidades.

A este respecto, Spencer y Marschark (2010) concluyen que:

The field is now seeing significant benefits from early identification, early intervention and technological advances in devices All of these raise expectations for deaf children's spoken language development far beyond any we had a right to hold at any point in the pastIf we tread carefully and document our progress, we may finally be able to fulfil the promise of effective support for speech and spoken language for children with hearing loss. Raising and educating a deaf child is about having choices and making decisions. When these decisions are informed, and when the differences between choices are clear, parents and practitioner will be able to optimize developmental opportunities for all deaf children. (p. 17)

Archbold y Mayer (2012) encuentran que:

Although there is variation in outcome, more children with implants are going to mainstream schools, and using spoken language as their primary means of communication, and the evidence to date suggests that cochlear implantation early in life has led to improved levels of spoken language an educational attainment. (p. 2)

Mayer y Leigh (2010) afirman: "The widespread implementation of newborn hearing screening and advances in amplification technologies (including cochlear implants) have fundamentally changed the educational landscape for deaf learners (p. 175).

Las decisiones sanitarias, educativas y legislativas deben tener en cuenta la epidemiología, los avances en el campo de las prótesis e implantes, y la eficacia terapéutica-rehabilitadora a fin de lograr el objetivo de la participación justa, eficaz y plena en la vida social de las personas con discapacidades auditivas a través del habla:

La parola, a nostro avviso, non si insegna perché è ‘creativa’, non si acquisisce poiché non è il ‘frutto’ determinato biogeneticamente, ma si apprende perché è il risultato di un approccio biopsicosociale. Per questo motivo non parliamo né di insegnamento, né di acquisizione, ma di apprendimento naturale e, nel caso del bambino sordo, ‘naturale’, ma guidato. (Gitti, 2013, p. 33)

Es esencial reconstruir una red de experiencias, reuniones y cursos de capacitación adecuados orientados a construir comunidades escolares involucradas en el difícil desafío de asegurar la emancipación y el crecimiento humano y social de los estudiantes con sordera a través del habla: la enseñanza de la lengua debe identificarse con la liberación del individuo (Freire, 2004).

Troppe persone, oggi, si schierano contro questo avanzamento ed il propagandare della lingua dei segni nasce dalla volontà di chi specula e guadagna, attraverso molte azioni condotte alle spalle della persona sorda che, involontariamente, subisce le conseguenze di ciò che, di fatto, è una disabilità e non un’appartenenza ad altra etnia, o comunità. È doveroso, a questo punto, fare dei distinguo ben precisi: chi sceglie di appartarsi, di utilizzare un linguaggio differente, e differenziante, nella fattispecie i segni, è libero di farlo, ma lungi dal dichiarare che questa è la lingua dei sordi, di tutti i sordi, lungi dal dichiarare l’inevitabile appartenenza ad un gruppo, ad un’etnia. (Baroni Pesce, 2010, p. 4)

La profundidad, la concreción de las cosas y las sensaciones reside en la posibilidad de expresarlas con palabras. “Dove basta muovere un dito per indicare, può succedere che la bocca ammutolisca, la mano che scrive o che disegna si arresti, lo spirito deperisca” (Arnheim, 2009, p. 124): más que cualquier gesto, la palabra no sólo permite captar el objeto al que se refiere, sino que tiene la capacidad de cargarse de significados tan profundos que evoca, más allá de la cosa designada, los mundos ocultos tras un simple término, a los que confiere el significado simbólico que no es otro que el profundo significado de la vida misma.

Grande signora, la parola, che in un minutissimo corpo, e per giunta poco appariscente, compie azioni, pari a un dio. Essa è in grado di far cessare la paura, di mitigare il dolore smorzandone la violenza, di inculcare la gioia, di accrescere la pietà. Purché si stringa ad altre parole formando insieme un ritmo che è anche misura. (Sciacca, 2014, p. 42)

La responsabilidad de nosotros profesores, *polites* comprometidos clásicamente en un fructífero y continuo intercambio de experiencias y sugerencias, es construir para todos nuestros alumnos una escuela que sea un auténtico hervidero pedagógico y educativo, poniendo en el centro de nuestro trabajo al niño, con su itinerario de investigación, más o menos difícil: para él vale la pena arriesgarse, implicarse continuamente, romper los esquemas fijos dentro de los cuales la actividad docente puede

volverse rígida, para asegurar el logro del objetivo final de su formación que se expresa en el *recte intelligere, recte agere, recte eloqui* (Comenius, 1658).

“L’uomo è l’animale parlante: questa definizione, dopo tante altre, è forse la più decisiva” (Gusdorf, 1970, p.30).

CAPÍTULO X

Conclusiones generales

10.1. Conclusiones generales y perspectivas

Si todos nos sintiéramos hermanos...
 (pues la sangre de un hombre, ¿no es igual a otra sangre?).
 Si nuestra alma se abriera... (¿no es igual a otras almas?).
 Si fuéramos humildes... (¿el peso de las cosas
 no iguala la estatura?).
 Si el amor nos hiciera poner hombro con hombro,
 fatiga con fatiga
 y lágrima con lágrima.
 Si nos hiciéramos unos,
 unos con otros,
 unos junto a otros.
 Por encima del fuego y de la nieve,
 aún más allá del oro y de la espada.
 Si hiciéramos un bloque sin fisuras
 con los dos mil millones
 de rojos corazones que nos laten.
 Si hincáramos los pies en nuestra tierra,
 y abriéramos los ojos, serenando la frente,
 y empujáramos recio con el puño y la espalda,
 y empujáramos recio, solamente hacia arriba,
 ¡qué hermosa arquitectura se alzaría del lodo!
 (Figuera Aymerich, Á.)

Poi insegnando imparavo tante cose. Per esempio ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio.
 Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia.
 (Scuola di Barbiana)

La consecuencia más grave de la pérdida de audición para los niños muy pequeños no es su acceso limitado a los sonidos y señales del entorno, sino su falta de acceso neurológico constante a los estímulos que dan lugar al desarrollo de la lengua.

La adquisición y el refinamiento de las habilidades sintácticas, semánticas y pragmáticas de la lengua ocurren a través de la escucha y la audición para la mayoría de los niños. Muy importante, este logro lingüístico se logra en gran medida dentro de los primeros 3 años de vida. Posteriormente, estas habilidades dan como resultado una comunicación interpersonal fluida y, por lo tanto, el acceso a la inmensidad del aprendizaje sociocultural y académico que sirve de base para el éxito en la edad adulta.

Cuando el acceso temprano a estos estímulos es comprometido, los procesos innatos de adquisición lingüística no pueden ocurrir: el cerebro es receptivo y actúa sobre lo que recibe, pero no puede compilar señales indistintas en un sistema lingüístico completo y funcional. Los procesos de maduración del tronco cerebral y del cerebro anterior demuestran patrones fisiológicos significativos de diferenciación a edades muy tempranas (Lenneberg, 1967). Estos procesos son universales y alcanzan su punto máximo muy pronto: al final del primer año, el cerebro infantil está preparado para adquirir el idioma o los idiomas a los que ha estado expuesto (Kuhl y Rivera-Gaxiola, 2008).

La lateralización cerebral progresiva conduce a una mayor estabilización neural aproximadamente a la edad de 6-7 años, a medida que el cerebro se prepara para el pensamiento preoperativo, el razonamiento concreto y las operaciones formales que se requieren en la edad adulta (Mayberry, Chen, Witcher y Klein, 2011). El alcance de este patrón se observa en la reducción sustancial de la recuperación de los daños a las funciones lingüísticas a la edad de 14 años.

Este calendario neurológico permite una rápida adquisición del lenguaje en niños muy pequeños, pero crea barreras para los niños con sordera que no pueden acceder plenamente a su entorno lingüístico (Kuhl y Rivera-Gaxiola, 2008; Penicaud, Klein, Zatorre, Chen, Witcher, Hyde, Mayberry, 2013).

La estimulación inadecuada durante este período más activo y receptivo puede dar lugar a un empobrecimiento sustancial del idioma durante toda la vida con las consiguientes deficiencias en las aptitudes de alfabetización y el rendimiento académico y exclusión social.

Aunque algunos pueden creer que los servicios basados en la escuela pueden remediar estos déficits, es poco probable que los niños con sordera con retrasos sustanciales a la edad de 6 o 7 años adquieran la fluidez lingüística que necesitan para dedicarse al aprendizaje y el razonamiento avanzados. Por el contrario, los niños con sordera que tienen pleno acceso al lenguaje oral evidencian los mismos hitos de desarrollo, en la misma secuencia y al mismo ritmo. Pero, “ en este proceso no hay que esperar milagros, ni buscar atajos, sino tener objetivos claros y trabajar pacientemente hasta conseguirlos” (Torres, 2016, p.15).

La adquisición de la lengua apoya el desarrollo de esquemas perceptivos que se convierten en la base para un mayor desarrollo cognitivo. Además, el aprendizaje

socialmente mediado que resulta de la interacción con los adultos y los compañeros se convierte en la base sobre la que se construye gran parte del contenido curricular.

El análisis de los datos obtenidos y de revisión de las publicaciones científicas más recientes ha permitido concluir que sólo el conocimiento de la lengua oral permite acceso a la información, comunicación y conocimiento de forma equitativa al resto de los iguales y, por lo tanto, concede la autonomía, la independencia y una auténtica inclusión que propicia incorporación al mundo laboral y una plena participación social.

La investigación ha comprobado que, gracias a la detección precoz, a una estimulación temprana, a las nuevas tecnologías y a una comunicación oral basada en el apoyo logopédico, es posible restaurar la vía natural del aprendizaje verbal, tanto oral como escrito. Esto permite estimular y mejorar los procesos cognitivos y lingüísticos superiores de los niños con sordera y les posibilita ser lectores eficaces de textos.

Se ha investigado también sobre la participación de la familia en el proceso educativo y rehabilitador, demostrándose que la mayor información e implicación de los padres oyentes ha brindado mejores resultados en el desarrollo lingüístico y cognitivo del hijo con sordera comparable al de los oyentes de la misma edad cronológica.

Los resultados han mostrado también las dificultades que enfrentan los involucrados en el proceso educativo: los profesores de aula y de apoyo señalan que el LIS, aunque en algunos casos, seguro, puede ser una ayuda, es un obstáculo para la correcta interpretación de las clases, puesto que la misma carece de ciertos léxicos propios de la lengua italiana y obstaculiza la autonomía en el aprendizaje y la vida escolar.

La falta de formación y información para trabajar en clases de inclusión de personas con sordera perjudica, no sólo la interacción entre docentes y alumnos, sino también, el proceso de enseñanza. Además, lamentablemente, a pesar de la existencia de una normativa italiana muy precisa, en las escuelas siguen existiendo barreras no sólo senso-perceptivas (ausencia de señales acústicas, condiciones acústicas que afectan negativamente a la percepción y a la inteligibilidad de los mensajes, comprometiendo el acceso a los contenidos académicos).

While mainstreaming may be imposed by binding laws, the manner in which the classroom teacher responds to the needs of the special child may be a far more potent variable in ultimately determining the success of mainstreaming than any administrative or curricular strategy. (Larrivee, 1982, p. 374)

Por lo tanto, es necesario efectuar cambios en las actitudes del profesorado y en las prácticas educativas para conseguir una verdadera educación inclusiva del alumnado con sordera.

En Italia, el movimiento de las personas con discapacidad no acepta la existencia de comunidades basadas en una específica discapacidad. Reconocer el LIS como la lengua de la minoría cultural y lingüística de la presunta comunidad sorda parecería anacrónico, engañoso, fuertemente discriminatoria y segregadora.

Con una distribución estadística en el territorio italiano de 23.000 personas con sordera profunda preverbal se obtiene una media de unas tres unidades por cada municipio de Italia. Por lo tanto, ¿dónde reside la presunta “comunidad de Sordos”?

El LIS, con sus características, nunca podrá sustituir el poder y la riqueza de la lengua oral italiana. No se puede comparar un diccionario de la lengua italiana, con su más de 140.000 términos, al diccionario de signos que sólo contiene unos pocos miles.

El reconocimiento del derecho de las personas con sorderas a aspirar a una educación de calidad, al igual que las personas oyentes, requiere un cambio de actitud en la intervención educativa, la implicación, la afectividad, un compromiso ético que puede lograrse a través de tres sentimientos: la compasión, en el sentido etimológico del término, el compartir, es decir, los sentimientos de los demás; la indignación por la injusticia y el respeto. Lenguaje y lengua no son sinónimos.

La lengua es:

un insieme di convenzioni (fonetiche e morfologiche rispetto alla forma, sintattiche e lessicali rispetto al significato) necessarie per la comunicazione orale e l'espressione scritta fra i singoli appartenenti a una comunità etnica, politica, sociale, consacrata dalla storia, dal prestigio degli autori, dal consenso dei componenti della comunità. (Devoto y Oli, 2004, p.1548)

Las lenguas humanas, las que aún se utilizan y las que ya se han extinguido, son sólo orales, pero los partidarios del lenguaje de signos utilizan el término “lengua” para indicar una forma de comunicación no verbal (Seamans, 1998).

Il linguaggio mimico-gestuale è un linguaggio naturale per tutti gli uomini, non solo per i sordomuti, e l'uso convenzionale di tale linguaggio è nato non come espressione della cultura di un popolo sordo che non è mai esistito, ma in situazioni di necessità, tanto che prima è stato usato nelle comunità religiose e successivamente, solo nel diciottesimo secolo, dai sordomuti, in comunità artificiali volute dagli udenti. (Gitti, 2008, p.114)

El lenguaje de signos no es en absoluto la lengua natural de las personas con sordera: los miles de personas con deficiencia auditiva que han utilizado prótesis desde su infancia, que siempre han utilizado su propia voz y la lengua italiana y nunca el lenguaje de signos, no lo han hecho ciertamente contra natura. Si hay un lenguaje contra natura es el LIS. Este, en cambio, es el resultado de largos y complejos estudios, realizados desde los años ochenta por un grupo de investigadores de del Consejo Nacional de Investigación (Volterra, Roccaforte, Di Renzo y Fontana, 2019), compuesto principalmente por personas oyentes.

El LIS, al no tener un sistema de escritura, está poco estandarizado y, en consecuencia, tiene muchas variaciones, sobre todo a nivel de vocabulario: no hay una forma o compartida por toda la comunidad y algunas de estas variedades son más visibles que otras porque se utilizan en los medios de comunicación. Pensemos en la ciudad italiana de Trieste, que presenta variaciones no sólo en el vocabulario sino también en las configuraciones; algunas de ellas no son compartidas por otras variedades de LIS, mientras que son comunes con el lenguaje de signos austriaco (Bagnara, Corazza, Fontana, 2008).

No podemos fomentar el empleo del lenguaje de señas, serie de gestos icónicos poco estructurados y sin la complejidad de la lengua oral, porque limita y obstaculiza el aprendizaje de la lengua oral y porque, en la actualidad, es anacrónico. Sin embargo, el lenguaje de señas puede desempeñar una función personal, educativa y social importante para aquellas personas que no hayan podido acceder a la lengua oral, aunque tiene serias limitaciones, ya que los hace dependientes del intérprete durante toda la vida; hace perder la propia autonomía, ya que se precisa del intérprete para cualquier interacción humana y, sobre todo, hace perder la intimidad personal, dado que el intérprete debe traducir incluso las cuestiones más íntimas.

Sin duda, si alguna persona no ha podido acceder a la comunicación oral, la ley debe asegurarle cualquier otro sistema de comunicación que le permita ejercer todos sus derechos como ciudadano: en este sentido el lenguaje de señas y los intérpretes pueden ejercer una tarea fundamental.

Hoy en día los italianos, con sordera y sin sordera, tienen que conocer al menos a un idioma extranjero si quieren esperar un trabajo y si quieren interactuar con personas de todos los orígenes que viven en nuestro país. Un enfoque de un solo idioma ya no es suficiente para en la vida cotidiana, en un mundo globalizado donde los términos extranjeros son cada vez más comunes.

Varios estudios de casos han documentado que los niños con IC han sido capaces de obtener dos (Guiberson, 2005) o incluso tres idiomas (Francis y Wai Lam Ho, 2003) y han demostrado que los niños con IC expuestos a dos idiomas han logrado resultados lingüísticos favorables (McConky Robbins *et al.*, 2004; Mueller *et al.*, 2004; Teschendorf, *et al.*, 2011; Thomas *et al.*, 2008; Waltzman *et al.*, 2003; Yim, 2011).

Las personas que usan el LIS tienen un fuerte vínculo emocional con él y temen que sea abolido.

El verdadero problema es la evidente intención de pedir y difundir su uso en nombre de todas las personas con sordera cuando, en realidad, son la mayoría, sobre todo jóvenes estudiantes con sordera, que no lo saben, que se expresan oralmente y que se comprometen a perfeccionar los ya indispensables idiomas extranjeros como el inglés, el español o el francés.

Son miles de jóvenes con sordera que hablan italiano y otra lengua extranjera que necesitan, si acaso, un aumento de los subtítulos y sobretítulos. Todos ellos se verían penalizados por una política de inversiones destinada únicamente a promover el LIS con el fin de una supuesta integración de las personas con sordera. Además, las potencialidades expresivas y culturales del LIS, a veces propagadas como equivalentes a las de la lengua italiana, son obviamente afirmaciones atribuibles a aquellos que ignoran o eligen ignorar la riqueza, el refinamiento y la complejidad de una lengua que ha transmitido siglos de pensamiento, literatura, poesía, arte, ciencia, teatro y ópera (Rossi, 2014).

Frente al lenguaje de señas, sólo la lengua oral tiene la adecuación fonológica, sintáctica y de vocabulario completas entre la expresión hablada y escrita. Pero:

...cualquier proyecto de innovación educativa dirigido a aprobar la asignatura pendiente del sordo, que es sin duda su déficit lector como condición imprescindible para convertirse en aprendiz autónomo, debe tener en cuenta dos requisitos: 1) el desarrollo fonético-fonológico temprano y 2) el desarrollo de estrategias para rentabilizar esta adquisición tanto a nivel de procesos cognitivos básicos como de productos y recursos pedagógicos. La intervención logopédica, justificada de forma directa e intuitiva ante el retraso lingüístico del sordo, no debe olvidar que el lenguaje es un componente, entre otros, del sistema cognitivo humano. Distinguir entre procesos cognitivos básicos y complejos favorece la comprensión del sistema. Entre los procesos básicos, quizá el más básico sea la percepción, y entre los complejos, quizá el más complejo sea el lenguaje; pues bien, el desarrollo lingüístico empieza por la percepción, el proceso más básico y fundamental, y termina en la producción del habla, el producto más distintivo. Percepción y producción del habla son los mojones que delimitan el período más crítico para el desarrollo cognitivo-lingüístico del ser humano. (Santana Hernández y Torres Monreal, 2000, p. 13)

Una herramienta eficaz, cuyo uso podría formar parte de una estrategia global de comunicación para promover la comunicación oral en los niños con sordera, es la PC, especialmente útil en la adquisición de estructuras morfosintácticas:

No sólo es necesario vigilar que la recepción del habla esté acompañada de la comprensión, sino también que la producción verbal del niño sordo sea suficientemente rica en cantidad y calidad. Está claro que el vehículo de transmisión no puede sustituir la materia a transmitir: si el mensaje es pobre, seguirá siendo pobre con cualquier sistema o método, incluida la PC. Pero si el modo de empleo es racional y pragmático, si la ayuda está puesta al servicio de una voluntad real de comunicación con el niño sordo, entonces el uso de la PC produce efectos que van más allá de su carácter estrictamente instrumental. (Torres, 1991, p. 81)

La adquisición de la lengua oral, el acceso eficaz a la lectoescritura y la competencia lingüística constituyen la condición imprescindible para conseguir una auténtica inclusión que propicia incorporación al mundo laboral y una plena participación social.

La decisiva Legge 95 (2006), que sustituye en todas las disposiciones legislativas vigentes en Italia el término “sordomuto” con la expresión “sordo”, ha sustentado la tesis según la cual los niños con sordera pueden aprender a hablar y por eso pueden integrarse, conservando la propia autonomía y preservando la propia intimidad, sin la exigencia de “prótesis humana”, o sea de intérpretes gestuales (Gitti, 2018).

Hoy la mayoría de familias con hijos con pérdida auditiva demanda una comunicación oral, como hemos experimentado personalmente en Valencia, donde incluso las familias signantes están pidiendo que sus hijos, para los que han elegido el IC, sean oralizados, entendiendo que el vehículo para el éxito escolar es la lengua oral.

Pero en Italia la última legislación regula un enfoque casi exclusivo del lenguaje de señas, en contra de todos los estudios científicos, y olvida las aportaciones que ofrece la medicina, la tecnología, la psicolingüística, la logopedia, la pedagogía (López-Torrijo, García-García y Santana Hernández, 2018).

En estos días la posibilidad de que gran parte de los niños con sordera profunda bilateral prelocutiva adquieran la lengua oral es una realidad que ofrece excelentes resultados a niños que han sido detectados, diagnosticados, implantados o con prótesis.

No faltan estudios que incluso demuestran la necesidad y la conveniencia de fomentar y apoyar la educación de calidad de las personas con sorderas (Stam, Kostense, Festen y Kramer, 2013; Woodcock y Pole, 2008) y que creen que:

encouraging the education of hearing-impaired students would profit both the individual (who receives an early integration as a child), which may contribute positively to family and social factors, as well as society who have incurred the investment. Therefore, our result could indicate that programmes created to support individuals with this type of disability represent an increase of welfare both individually and socially. (Garramiola-Bilbao y Rodriguez-Alvarez, 2016, p. 131)

En esta difícil tarea de educar al niño con sordera, la familia, lugar de intimidad y socialización activa, es imprescindible porque puede ser la forma más rica de relación y comunicación interpersonal donde se sigue hablando y se hace escuchar en un ambiente de intercambio de diálogo significativo, adecuado para iniciar la conquista de la lengua. Este camino sólo puede seguirse si se evita la fractura de comunicación en el núcleo social.

La familia contará con el apoyo de la escuela que, junto con la adquisición de modelos culturales, proporcionará la herramienta lingüística, ese medio de comunicación necesario para comprender el propio comportamiento y el de los demás, para satisfacer la propia curiosidad y necesidades, para resolver dudas y controlar los propios estados emocionales.

Una multiplicidad de objetivos que la escuela puede plantearse gracias, y en particular, a la presencia de compañeros que estimulan la producción verbal a través de la imitación y la autocorrección. Así, en la comunidad escolar se ofrecerá al niño la oportunidad de adquirir habilidades cognitivas, comunicativas y lingüísticas, en una oportunidad exploratoria que se mueve en torno al placer y al descubrimiento, evitando la exposición a la frustración y al fracaso y estimulando las tendencias más originales y creativas.

Todos estos son objetivos que ciertamente no pueden alcanzarse con la sola solicitud al enriquecimiento del vocabulario, tanto tratando de señalar y fijar los homófonos o fonemas faltantes, como asumiendo conceptos y contenidos educativos con la ayuda de imágenes y la organización de acciones, o produciendo, espontáneamente o ha pedido, frases y períodos cada vez más complejos, ni tampoco serán suficientes sólo los expedientes de hablar desde una distancia cercana y de manera de hacer visibles los movimientos de la boca, o hablar lentamente y tratar de no utilizar un léxico difícil y abstracto.

Las dificultades del niño con sordera podrían abordarse con un plan educativo individualizado pero, incluso éste no puede satisfacer plenamente las necesidades de un compromiso holístico, por lo que es cada vez más necesario que los profesores, miembros del consejo de clase, se comprometan a hacer que los alumnos sigan en la medida de lo

posible el proceso de planificación general y, al mismo tiempo, tengan en cuenta para determinadas materias, la oportunidad de síntesis y explicaciones continuas.

La escuela, en su rol indispensable en la educación, tiene la tarea de encontrar y practicar metodologías y métodos, utilizando herramientas y entornos adecuados para lograr una inclusión real y efectiva de los niños con sordera.

Esto ciertamente requiere un replanteamiento radical de los hábitos de enseñanza que a menudo se han convertido en granito debido a las confirmaciones recibidas a lo largo de las décadas.

Por lo tanto, toda la comunidad educativa necesita estar constantemente actualizada sobre los avances de la investigación médico-científica y psicopedagógica, si realmente queremos garantizar la plena participación de los niños con discapacidad auditiva en la escuela, la vida social y laboral:

La educación inclusiva supone atender a todo el alumnado bajo el paraguas de la diversidad, aspirando a lograr una educación de calidad para todos, asegurando su acceso y permanencia, y tratando con especial énfasis a aquellos que por diferentes causas se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. Todos los alumnos y alumnas presentan diferentes capacidades, intereses, ritmos de aprendizaje, expectativas y necesidades, lo cual exige una atención distinta para todos, no sólo para una minoría.

Para todo ello, es importante contar con un profesorado bien formado y comprometido con los valores de la inclusión, lo cual es la mejor garantía para poder llevar a cabo el proceso de supresión de las barreras de distinto signo que perviven en los centros escolares en lo relacionado a la educación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Sin embargo, la inclusión no puede quedar circunscrita a lo escolar, debe alcanzar también a otros aspectos de la vida cotidiana. Para ello se necesita la implicación del mundo del trabajo y de la sociedad en su conjunto. Si a las personas con necesidades educativas también se les forma para el acceso al mundo laboral y se les da la oportunidad de desempeñar un trabajo será un avance trascendental en su calidad de vida. (García Rubio, 2017, pp. 261-262)

Para conseguir una verdadera educación inclusiva del alumnado con sordera es necesario efectuar cambios en las actitudes del profesorado y en las prácticas educativas.

El profesorado debe profundizar en el conocimiento de los procesos cognitivos y psicolingüísticos que se encuentran en la base de la adquisición de la lengua. Sería el momento de crear figuras profesionales, que faltan en el sistema educativo italiano, que informan y forman sobre sordera y oralismo, mediante la creación de comisiones similares que regulen a los intérpretes en LIS: la información es conocimiento y el conocimiento es libertad de elegir.

Escucha y la palabra son inherentes al hombre y constituyen la premisa natural necesaria para una vida de relación con el mundo; las técnicas de comunicación a través

de los signos pueden ser elegidas libremente pero sólo después de haber puesto al niño debre en condiciones de oír, hablar e integrarse en la sociedad:

Le parole sono vive, entrano nel corpo, bucano la pancia: possono essere pietre o bolle di sapone, foglie miracolose. Possono fare innamorare o ferire. Le parole non sono solo mezzi per comunicare, le parole non sono solo il veicolo dell'informazione, come la pedagogia cognitivizzata del nostro tempo vorrebbe farci credere, ma sono corpo, carne, vita, desiderio. Noi non usiamo semplicemente le parole, ma siamo fatti di parole, viviamo e respiriamo nelle parole. (Recalcati, 2014, p. 28)

Las palabras que utilizamos son cruciales para construir nuestro horizonte de sentido, la forma en que interpretamos el mundo dentro y fuera de nosotros. Construyen y expresan las ideas que tenemos sobre lo que hablamos: no pensamos o pensamos muy poco si no tenemos palabras y si no las juntamos para formar frases jerarquizadas y organizadas lógicamente. Según la gramática, la morfología y la sintaxis de la lengua de cada nación.

Italia ha sido un punto de referencia internacional tanto por sus leyes sobre integración e inclusión escolar como por sus buenas prácticas educativas y éxitos en materia de formación, alcanzando niveles de inclusión educativa que se encuentran entre los mejores de la Unión Europea (EASNEI, 2014; 2017).

No puede dar marcha atrás, debe seguir siendo la referencia internacional que ha seducido y estimulado a muchos países.

Es anticuado y antieconómico dedicar importantes recursos a la enseñanza del LIS a los niños a expensas de la inversión en investigación, para el diagnóstico de la sordera neonatal, para el fortalecimiento y la mejora cualitativa de las vías de cualificación.

Respetamos la libertad de elegir el modo de comunicación preferido, pero rechazamos absolutamente la visión antropológica-cultural, que hace referencia a una visión colectiva y social de la sordera y que destaca supuestos aspectos identitarios de un “pueblo del silencio” reconocido y valorado en base a rasgos distintivos específicos.

Tenemos la esperanza de que, también gracias a las reflexiones de esta obra, se disipen muchas dudas sobre las sorderas, se superen muchos estereotipos y que, para las nuevas dudas que inevitablemente surgirán, pronto podamos ofrecer herramientas eficaces para las soluciones; con la conciencia de que, en términos cartesianos, toda duda es el comienzo del conocimiento.

Los resultados obtenidos y la propuesta realizada constituyen un primer paso hacia el desarrollo de nuevos procesos inclusivos para estudiantes con sordera. Nos parecen

útiles para generar, no sólo reflexiones, sino también soluciones que puedan responder a las necesidades educativas de este grupo de alumnado.

Ciertamente, nuestro trabajo de investigación tiene varias limitaciones, fundamentalmente por las limitaciones en la comunicación, incluso en el propio ejercicio de la docencia, que ha impuesto el Covid-19.

Al principio del estudio empírico, fue posible realizar una observación directa en los centros educativos. Sin embargo, a medida que avanzaba la Covid-19, la investigación de campo fue más difícil, al igual que la recogida de información. Varias veces, de hecho, al intentar obtener información de los centros educativos, los directores justificaron la negativa argumentando que los profesores, el alumnado y todo el personal estaban ocupados, debía protegerse de los posibles riesgos de contagio y no era posible dedicar tiempo a la investigación, salvo *en passant*, con distanciamiento y por breves momentos.

De hecho, en cuanto al muestreo, habría sido mucho más productivo y valioso para la investigación:

- Incluir a otros agentes sociales, como las familias, el alumnado con sordera y los compañeros de los alumnos con sordera, las Asociaciones locales, las Autoridades Sanitarias Locales y los representantes del Provveditorato de la provincia de Catania;
- Ampliar el número de participantes y implicar a todos los docentes de todos los niveles de la provincia de Catania y de toda la Sicilia, también a los directores de los centros, cuya contribución profesional es sin duda fundamental;
- Grabar las entrevistas, porque, aunque el uso de una grabadora puede inhibir al informante, es uno de los mejores métodos para documentar y analizar posteriormente las partes más relevantes de una entrevista para obtener relatos precisos y exactos. Los archivos de audio y las transcripciones constituyen documentación pública, en principio disponible y accesible para otros miembros de la comunidad científica;
- Obtener más información de los centros educativos de Valencia y de la provincia de Catania para identificar las coordenadas pedagógicas con las que responden a las necesidades de los alumnos;
- Ampliar el estudio comparado a otros centros educativos de otras regiones y comunidades autónomas en Italia y España.

En cuanto a la metodología de investigación utilizada, es decir, el método mixto cuantitativo y cualitativo, aunque proporcionó información interesante sobre la realidad de la inclusión escolar de alumnado con sordera en el contexto de Catania, el uso de un muestreo no probabilístico no permite generalizar los resultados obtenidos.

En cuanto al análisis de los resultados cuantitativos, no se han analizado estadísticamente con toda la profundidad deseada: habría sido conveniente utilizar no sólo la estadística descriptiva, para resumir los datos a través de sus herramientas gráficas e índices, sino también la estadística inferencial para establecer las características de los datos y el comportamiento de las medidas adoptadas con extremo rigor científico, a través de la interrelación entre los factores analizados en los cuestionarios.

El análisis de los datos cualitativos, que por su propia naturaleza son más subjetivos, se realizó mediante un proceso de triangulación en el que participaron los protagonistas: habría sido científicamente más racional hacerla revisar por especialistas.

Todas estas limitaciones, sin embargo, junto con las siguientes propuestas, pueden convertirse en oportunidades y propuestas para futuras investigaciones.

Para dar continuidad a esta investigación, sería conveniente realizar un plan de formación concreto sobre el tema investigado, un proyecto dirigido a la Oficina Escolar Regional de Sicilia, al profesorado de todos los niveles, de apoyo y curricular, a los directores de escuela y a las familias.

Además, hay que poner en marcha un plan de sensibilización sobre las discapacidades auditivas que implique a toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, Oficina Escolar Regional de Sicilia y Universidad) con el objetivo principal de lograr información y actitudes empáticas hacia la persona con problemas auditivos. Con este fin, se podrían realizar:

- Guías dirigidas a los profesionales del ámbito educativo para introducir el tema de la discapacidad auditiva en el aula y para transmitir al alumnado mensajes necesarios para conseguir la integración y inclusión de este colectivo de población (unidades pensadas para las diferentes etapas de la escuela);
- Taller para padres de niños con discapacidad auditiva y para profesionales del ámbito educativo;
- Actividades de simulación en las escuelas con el objetivo de poner a los escolares en la situación de un compañero con sordera, con la finalidad de extraer conclusiones sobre qué recursos técnicos y qué actitudes pueden facilitar la comunicación con el.

Una futura línea de investigación podría ocuparse también de elaborar un estudio sobre las condiciones acústicas de las aulas y naves o las barreras de percepción sensorial en las escuelas de Sicilia, con el fin de crear las mejores condiciones posibles para la inclusión de los alumnos con discapacidad auditiva.

Hemos querido realizar esta investigación para contribuir a lograr una educación inclusiva y de calidad para todos los alumnos y las alumnas, oyentes y con sordera.

Hemos intentado hacer que nuestra propuesta educativa, aunque no simple porque requiere un gran esfuerzo, sea realista y coherente, para que no se quede en una teoría y nos ayude a conseguir los objetivos a los que aspiramos. Puede parecer un proyecto educativo ambicioso, pero creemos que sea factible, por lo que no podemos evitar.

Queremos que nuestro trabajo dé lugar a nuevas investigaciones que nos permitan mejorar o desarrollar nuevas respuestas a las preguntas planteadas por la investigación y de nuestro compromiso docente, con vocación y espíritu de servicio a los demás surge “un deseo que para cada educador es, además, sueño, deber y camino”, es decir, la esperanza de contribuir a transmitir los siguientes valores:

“Aceptación de las diferencias;
Respeto y disfrute de la diversidad;
Justicia para compensar las desigualdades;
Solidaridad como un nuevo estilo de vida”
(López-Torrijo, 2005, p.64).

REFERENCIAS

- Afzali-Nomani, E. (1995). Educational conditions related to successful full inclusion programs involving deaf/hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 140(5), 396-401.
- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva. (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva. (2014). *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi*. European Agency for Development in Special Needs Education
- Aguilera, M. (2016). La revolución tecnológica actual aplicada a los audífonos.¿ Qué hay de nuevo y cuál es su aporte?. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 27(6), 767-775.
- Ainis, M. (1997). *La legge oscura*. Laterza.
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Fundación paso a paso. http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/1231%5D01comprendiendoeldesarrollodeescuelasinclusivas.pdf
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.
- Ainscow, M. y César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M. y Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 4, 1-17. <https://doi:10.1007/s10833-017-9312-1>

- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Alasim, K. (2018). Participation and Interaction of deaf and hard-of-hearing students in inclusion classroom. *International Journal of Special Education*, 33(2), 493-506.
- Alasim, K. (2019). Reading Development of Students Who Are Deaf and Hard of Hearing in Inclusive Education Classrooms. *Education Sciences*, 9(3), 201.
- Alasim, K. y Paul, P. V. (2018). Inclusion and d/deaf and hard of hearing students: a qualitative meta-analysis. *Human: Journal for Interdisciplinary Studies*, 8(2).4-19.
- Alegría, J. (2004). Deafness and reading. En T. Nunes y P. Bryant (Coords.), *Handbook of children's literacy*, 459-489. Kluwer Academic.
- Alegría, J. y Domínguez, A.B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 95- 111.
- Alegría, J. y Leybaert, J. (1985). *Adquisición de la lectura en el sordo. Un enfoque psicolingüístico*. Cepe.
- Alila Medical Media Shutterstock.com (s.f.). *Anatomía del oído*. [https://www.news-medical.net/health/How-Does-the-Ear-Work-\(Italian\).aspx](https://www.news-medical.net/health/How-Does-the-Ear-Work-(Italian).aspx)
- Allman, T., Wolters Boser, S., y Murphy, E. M. (2019). Including students who are deaf or hard of hearing: Principles for creating accessible instruction. *Preventing*

School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 63(2), 105-112:
[https://doi:10.1080/1045988x.2018.1501655](https://doi.org/10.1080/1045988x.2018.1501655)

Almutlaq, S., Kanjo, E. y Alsafadi, L. (2014). Zone-based indoor mobile noise monitoring. *International Conference on Mobile Computing, Applications and Services, USA*, 6, 164-165. [https://doi:10.4108/icst.mobicase.2014.257747](https://doi.org/10.4108/icst.mobicase.2014.257747)

Alonso, M. J. y Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. Cinca.

Alonso, P., Rodríguez, P. y Domínguez, A. (2007). Por qué y cómo enseñar conocimiento fonológico a los alumnos sordos. En J.N. García (Coord.), *Dificultades de desarrollo: Evaluación e intervención* (p.1-48). Pirámide.

Altieri Biagi, M. L. (1978). *Didattica dell'italiano*. Bruno Mondadori.

Amato, G. y Barbera, A. (1984). *Manuale di Diritto Pubblico*. Il Mulino.

Ambrosetti, U. (2002). *Manuale di leggi e provvedimenti in favore della persona con problemi di udito*. Associazione Ascolta e Vivi. ONLUS.

Amezcuá, M. y Gálvez Toro, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de salud pública*, 76, 423-436.

Anastasiou, D. y Keller, C. E. (2011). International differences in provision for exceptional learners. En J. M. Kauffman e D. P. Hallahan (Coords.), *Handbook of special education* (pp. 773-787). Routledge.

Anastasiou, D. y Keller, C. E. (2014). Cross-national Differences. Special Education Coverage: An empirical analysis. *Exceptional Children*, 80, 353-367.

- Anastasiou, D., Kauffman, J. M. y Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 30*(4), 429-443.
- Andreoli, V. (2018). *Homo stupidus stupidus. L'agonia di una civiltà*. Rizzoli.
- Angelides, P. y Aravi, C. (2006). A comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools. *American Annals of the Deaf, 151*(5), 476-487.
- ANSI. (1991). *Maximum permissible ambient noise levels for audiometric test rooms*. (ANSI S3.1-1991). ANSI.
- Antia, S. D., Jones, P. B., Reed, S. y Kreimeyer, K. H. (2009). Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*(3), 293-311. <https://doi:10.1093/deafed/enp009>
- Antia, S. D., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K. y Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children, 77*(4), 489-504. <https://doi:10.1177/001440291107700407>
- Antia, S. D., Kreimeyer, K. H. y Reed, S. (2010). Supporting students in general education classrooms. En M. Marschark y P. Spender (Coords.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (pp. 72-92). University Press.
- Antia, S. D., Sabers, D. L. y Stinson, M. S. (2007). Validity and reliability of the classroom participation questionnaire with deaf and hard of hearing students in public schools. *Journal of deaf studies and deaf education, 12*(2), 158-171.
- Antia, S., Kreimeyer, K., Eldredge N. (1994). Promoting social interaction between young children with impaired hearing and their hearing peers. A comparison of a

- social skills intervention and an integrated activities intervention. *Exceptional Children*, 60(3), 262-275.
- Arbea, L. y Tamarit, J. (2003). De la capacitación a la autorrealización: hacia una nueva conciencia profesional. En *I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad. Conciencia, compromiso y mejora continua* (Pamplona, marzo de 2003, pp.97-114). Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Archbold, S. (2010). Deaf education: Changed by cochlear implantation? [PhD thesis, Radboud University Nijmegen]. <https://hdl.handle.net/2066/88097>
- Archbold, S. y Wheeler, A. (2010). Cochlear implants: family and young people's perspectives. En M. Marschark y P. Spencer (Coords.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 2 (pp. 226-240). Oxford University Press.
- Archbold, S., Harris, M., O'Donoghue, G., Nikolopoulos, T., White, A. y Richmond, H. L. (2008). Reading abilities after cochlear implantation: The effect of age at implantation on outcomes at 5 and 7 years after implantation. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 72(10), 1471-1478.
- Archbold, S., Mayer, C. (2012). Deaf Education: the impact of cochlear implantation. *Deaf & Education International*, 14, 1, 2-15.
- Archibald, L. M. (2017). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1-17.
- Arfé, B. (2003). La produzione del testo in persone sorde. Aspetti linguistici e cognitivi del processo di scrittura. *Psicología clinica e dello Sviluppo*, 1, 7-27.
- Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 18(1), 13-26.
- Aristotele. (1955). *La Política e Costituzione di Atene* (C. A. Viano, Coord.). UTET.

- Aristotele. (1988). *Etica Nicomachea* (C. Natali, Trad.). Laterza.
- Aristotele. (2008). *Del senso e dei sensibili* (R. Laurenti, Trad.). Mondadori.
- Armstrong D., Armstrong, A. C. y Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P., Lavela, J. M. G. y Gil, C. F. G. (2007). La Atención a la Diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23).
- Arnett, K. (2010). Scaffolding Inclusion in a Grade 8 Core French Classroom: An Exploratory Case Study. *The Canadian Modern Language Review*, 66(4), 557-582.
- Arnheim, R. (2009). *I baffi di Charlot. Scritti italiani sul cinema 1932-1938*. Kaplan.
- Asis, R., Bariffi, F. y Palacios, A. (2007). Principios éticos y fundamentos jurídicos. En R. de Lorenzo y L.C. Pérez. *Tratado sobre discapacidad* (pp. 83-114). Thomson/Aranzadi.
- Ausubel, D.P.(1978). *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*. FrancoAngeli.
- Baglama, B., Haksiz, M. y Uzunboylu, H. (2018). Technologies Used in Education of Hearing Impaired Individuals. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(9).
- Baglieri, S., Valle, J.W., Connor, D.J. y Gallagher, D.J. (2011). Disability Studies in Education: The Need for a Plurality of Perspectives on Disability. *Remedial and Special Education*, 32(4), 267-278.

- Bagnara, C., Corazza, S. y Fontana, S. (2008). *I segni parlano. Prospettive di ricerca sulla Lingua dei Segni italiana*. Franco Angeli.
- Baldeschi, M. (2004). *Elementi di tiflopedagogia e tiflodidattica*. Boso Editore.
- Bank-Mikkelsen, N.E.(1975). El principio de normalización. *Siglo Cero*, 37, 16-21.
- Barajas, C., Gonzalez-Cuenca, A. y Carrero, F. (2016). Comprehension of texts by deaf elementary school students: The role of grammatical understanding. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 8-23.
- Barbot, A. (2014). Contributi alla discussione. En *Psicologia clinica dello sviluppo*, 18(3), 428-470. doi: 10.1449/78367
- Baroni Pesce, S. (2010). Oralismo addio? No, grazie. *Frontiera ORL*, (1), 1-20. http://www.frontieraorl.it/wp-content/uploads/2016/10/ORL_ott-dic_2010_web.pdf
- Bassey, M. (2000). *Case Study in educational settings*. Open University press.
- Bat-Chava, Y., Martin, D. y Imperatore, L. (2013). Long-term improvements in oral communication skills and quality of peer relations in children with cochlear implants: Parental testimony. *Child: Care, Health and Development*, 40(6), 870-881. <https://doi:10.1111/cch.12102>
- Bateson G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Batten, G., Oakes, P. M. y Alexander, T. (2013). Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 19(3), 285-302.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Laterza.

- Bedoin, D. (2011). English teachers of deaf and hard-of-hearing students in French schools: Needs, barriers and strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 159-175.
- Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere?* Vita e Pensiero.
- Bennati, M. (2008). *Tommaso Pendola (1800-1883). Tra apostolato, pedagogia e impegno civile*. Cantagalli.
- Berglund, B., Lindvall, T. y Schwela, D. H. (1999). *Guidelines for Community Noise* World Health Organization.
- Berlini, M. G. y Canevaro, A. (1996). *Potenziali individuali di apprendimento*. La Nuova Italia.
- Berndsen, M. y Luckner, J. (2012). Supporting students who are deaf or hard of hearing in general education classrooms: A Washington state case study. *Communication Disorders Quarterly*, 33(2), 111-118. <https://doi:10.1177/152574011038439>
- Beronesi, S., Massoni, P. y Ossella, M.T. (1991). L'italiano segnato esatto nell'educazione bimodale del bambino sordo. Omega Edizioni.
- Berrettini, S., Passetti, S. y Forli, F. (2007). Audiological indications to the cochlear implant procedure in the child. *Minerva Pediatrica*, 59(5), 458-460.
- Bertone, C. y Volpato, F. (2009). Oral language and sign language: possible approaches for deaf people's language development. *Cadernos de Saúde*, 2, 51-62.
- Besio, S. y Bianquin, N. (2020). Disabilità e processi inclusivi in tempo di pandemia da coronavirus. *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, 93-95.
- Bialystok, E. (2004). The impact of bilingualism on language and literacy development. En: Bhatia TK, Ritchie WC (Coords.). *Handbook of bilingualism*. 577-601. Blackwell.

- BIAP. (1997). *Audiometric classification of hearing impairment: recommendation*. Bureau International d'Audio Phonologie. <http://www.biap.org/fr/bureau-international-d-audiophonologie>
- Bigi A. y Carlesi, E. (2000) Profilo professionale dell'assistente alla comunicazione scolastica: formazione ed aspetti fondamentali della sua professionalità. Problematiche attinenti a questa figura. En C. Bagnara, G. Chiappino, M.P. Conte, M. Ott. (Coords.), *Viaggio nella città invisibile. Atti del 2° Convegno nazionale della Lingua dei Italiana dei Segni. Genova 25-27 settembre 1998*. (pp.413-418). Edizioni Del Cerro.
- Birch, J. W. (1974). *Mainstreaming: educable mentally retarded children in regular classes. The council for exceptional children*. Reston.
- Blamey, P.J. (2003). Development of spoken language by deaf children. En M. Marschark y P. Spencer (Coords.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 2, (pp. 281-291). Oxford University Press.
- Blanco Montáñez, G. y Moreno-Torres Sánchez, I. (2017). Influencia de la educación familiar en el desarrollo lingüístico de niños con implante coclear. En A. Rodríguez-Martín, (Comp.). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y Oportunidades* (pp. 811-819). Universidad de Oviedo.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3).
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista Educación*, 34(7), 33-54.
- Bloome, D., Puro, P. y Theodorou, E. (1989). Procedural display and classroom lessons. *Curriculum Inquiry*, 19(3), 265-291.

- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Le Lettere.
- Bonetta, G. (2016). Il docente e la cura. Oltre la pedagogia razionale. *Pedagogia oggi*, 1, 156-168.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education. Frenchay Campus, Coldharbour Lane.
- Borders, C. M., D. Barnett y A. M. Bauer. (2010). How Are They Really Doing? Observation of Inclusionary Classroom Participation for Children With Mild-to-Moderate Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 15 (4), 348- 357. <https://doi:10.1093/deafed/enq028>.
- Borders, C. M., Gardiner-Walsh, S., Herman, M. y Turner, M. (2016). Inclusion of deaf/hard of hearing students in the general education classroom. *General and special education inclusion in an age of change: Impact on students with disabilities*, 65-94. <https://doi:10.1108/s0270-401320160000031006>
- Borgna, G., Convertino, C., Marschark, M., Morrison, C. y Rizzolo, K. (2011). Enhancing deaf students' learning from sign language and text: Metacognition, modality, and the effectiveness of content scaffolding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 79-100.
- Bosco, E. (2013). *Comprendere la sordità. Una guida per scuole e famiglie*. Carocci.
- Bosi, R., Maragna y S., Tomassini, R. (2007). *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo. Chi è, cosa fa e come si forma. Manuale di riferimento per gli operatori, le scuole e le famiglie*. FrancoAngeli

- Braga, P. y Tosi, P. (1995). *L'osservazione*. En S. Mantovani (Coord.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori.
- Bruner, J.S. (1972). *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*. Armando Editore.
- Bubbico, L., Tognola, G. y Grandori, F.(2017). Evolution of Italian Universal Newborn Hearing Screening Programs. *Annali d'igiene* 29(2):116-122. doi:10.7416/ai.2017.2138
- Bubbico, L., Tognola, G., Greco, A. y Grandori, F. (2008). Universal newborn hearing screening programs in Italy: survey of year 2006. *Acta Oto-laryngologica*, 128, 1329-36.
- Bubbico, L., Tognola, G. y Zanelli, P. (1986). *Uno sfondo per integrare*. Cappelli.
- Bunta, F. y Douglas, M. (2013). The effects of dual-language support on the language skills of bilingual children with hearing loss who use listening devices relative to their monolingual peers. *Language. Speech and Hearing Services in Schools*, 44,281-290.
- Cáceres, M. H. (1988). Avances en la educación del sordo. *Revista Fonoaudiológica*, 29.
- Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. CIDE.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Mondadori.
- Canevaro, A. (2002). Insegnanti specializzati per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*. 1(2), 121-126.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero:una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson.

- Canevaro, A. (2007). (Coord.). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Erickson.
- Canevaro, A. (2009). La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente. *L'integrazione scolastica e sociale* 8(5), 417-439.
- Canevaro, A. (2012). Non fermiamoci! La prospettiva inclusiva, se sta ferma, muore. En I CARE. Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Coords.), *Annali della Pubblica Istruzione*, 87(6),11-22. Le Monnier.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Erickson.
- Canevaro, A. y Goussot, A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Carrocci.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L. y Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. University Press.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D. y Caldin, R. (2011). *L'Integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Erickson.
- Canevaro, A. y Ianes, D. (2003). *Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*. Erickson.
- Cannavò, C. (2005). *E li chiamano disabili. Storie di vite difficili coraggiose stupende*. BUR.
- Cardano, M. (2001). *Metodologia delle scienze sociali. Materiali di studio*. Libreria Stampatori.
- Cardinaletti, A. y Volpato, F. (2013). The comprehension of (eventive) verbal passives by Italian preschool age children. En *Generative Approaches to Language Acquisition* (pp. 243-250). Cambridge Scholars Publishing.

- Carré A. (1997). *Quando la musica parla al silenzio. Proposta di musicoterapia per bambini audiolesi*. Edizioni Scientifiche Magi.
- Carreres, A. L., y Sánchez, P. A. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- Carrero Barril, F. (2017). La comprensión lectora en el alumnado sordo desde la perspectiva de la Escuela Inclusiva. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (8), 200-219.
- Casanova, M. y Rodríguez, H. (2009). *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades*. La Muralla.
- Casanova, M.A. (2011). De la Educación especial a la inclusión educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 18, 8-24.
- Caselli, M. (2005). *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Vita e Pensiero.
- Caselli, M. C., Maragna, S., Pagliari-Rampelli, L. y Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità: Parole e segni nell'educazione dei sordi*. La Nuova Italia.
- Caselli, M. C., Maragna, S. y Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*. Il Mulino.
- Caselli, M. C., Rinaldi, P., Varuzza, C., Giuliani, A. y Burdo, S. (2012). Cochlear implant in the second year of life: Lexical and grammatical outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55,382-394.
- Castillo Arenal, T. (2007). *Déjame Intentarlo. La discapacidad: hacia una visión creativa de las limitaciones humanas*. Ceac.

- Cavalli, A. y Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Il Mulino.
- CCE. (1980). L'insegnamento speciale nella Comunità Europea. *Studi serie Educazione*, 11.
- Cenerini, A. (2015). Professionisti dell'inclusione per competenze diffuse. En Ianes D. e Tomasi F. (Coords.), *Insegnanti di sostegno: verso la separazione della formazione e dei ruoli?. Idee e documenti dal X Convegno Erickson La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale* (Rimini, novembre 2015). Erickson.
- Cerney, J. (2007). *Deaf education in America. Voices of children from inclusion settings*. Gallaudet University Press.
- Charema, J. (2010) Inclusion of Primary School Children With Hearing Impairments in Zimbabwe. *Africa Education Review*, 7(1), 85-106. <http://doi:10.1080/18146627.2010.485810>.
- Chiesara, M. (2016). Postfazione. Dalla dispersione all'inclusione: verso gli obiettivi di Europa 2020. En T. Booth, M. Ainscow, F. Dovigo (Coords. y Trads.), *Nuovo Index per l'inclusione*. Erickson.
- Chilosi, A. M., Comparini, A., Scusa, M. F., Orazini, L., Forli, F., Cipriani, P. y Berrettini, S. (2013). A longitudinal study of lexical and grammar development in deaf Italian children provided with early cochlear implantation. *Ear and Hearing*, 34(3), e28-e37.
- Chiner, E. y Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
- Chiricò, D. (2014). *Diamo un segno. Per una storia della sordità*. Carocci.

- Chomsky N. (1988). *Language and problems of knowledge. The Managua lectures*. MIT Press.
- Cicerone. (1973). *De Legibus libri tres*. (C. Buchner, Trad.). Mondadori.
- Cicerone. (1994). *Dell'oratore* (E. Narducci, Trad.). BUR.
- Cleary, M., Pisoni, D. B. y Geers, A. E. (2001). Some measures of verbal and spatial working memory in eight-and nine-year-old hearing-impaired children with cochlear implants. *Ear and hearing*, 22(5), 395.
- Clough, P. y Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education. A student's guide*. Paul Chapman Publishing.
- CM 163/1983, del 16 giugno. Direzione generale per l'istruzione tecnica, classica e professionale - Ispettorato istruzione artistica. Prove d'esame di maturità da parte dei candidati portatori di handicap fisici e/o sensoriali. <http://www.handylex.org/stato/c160683.shtml>
- CM 199/1979, del 28 luglio 1979. Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap (artt. 2 e 7 della legge n. 517 del 4/8/1977). <http://omeka.scedu.unibo.it/items/show/803>
- CM 227/1975, del 8 agosto. Interventi a favore degli alunni handicappati. http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm227_75.html
- CM 262/1988, del 22 settembre. Attuazione della sentenza della Corte costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987. Iscrizione e frequenza nella scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap. <http://www.handylex.org/stato/c220988.shtml>
- CM 7809/1990, del 25 luglio. 1990. Formazione dei singoli corsi serali. https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/eda_norme_italiane.shtml

- CM 8/2013, del 6 marzo. Indicazioni operative sulla Direttiva ministeriale. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.
- Cocoza, A. (2012). *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo e responsabilità nel lifewide learning*. FrancoAngeli.
- Coggi, C. y Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci Editore.
- Cole, E. y Flexer, C. (2016). *Children with hearing loss: Developing listening and talking birth to six*. Plural Publishing.
- Colin, S., Leybaert J., Ecalle J. y Magnan A. (2013). The development of word recognition, sentence Comprehension, word spelling, and vocabulary in children with deafness: A longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities, 34*, 1781-1793.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll, (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31- 56). Graó.
- Colombo, A. (1997). Per un'educazione linguistica essenziale: la riflessione sulla lingua. *La Didattica, (3)*, 3,51-55.
- Comenius, J.A. (1658). *Orbis Sensualium Pictus*. M. Endteri.
- Comincini, V. y Del Piccolo, L. (2013). Il ruolo della musicoterapia nel recupero del deficit uditivo. Un'indagine tra i professionisti che lavorano con bambini sordi e tra i fruitori. *Recenti Progressi in Medicina, 103*, 59-62.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. <https://ec.europa.eu/education/>

- Commissione delle Comunità Europee (1980). L'insegnamento speciale nella Comunità europea. *Studi serie Educazione, 11*. Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione Europea.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2019). *The Structure of the European Education Systems 2019/20: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea.
- Concoran, P.B., Walker, K.E. y Wals, A.E.J. (2004). Case studies, make-your-ca-se studies, and case stories: a critique of case-study methodology in sustainability in higher education. *Environmental Education Research, 7-21*.
- Conrad, R. (1979). *The deaf schoolchild*. Harper & Row.
- Consejo Escolar del Estado (2020). *Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2018-2019*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. La Nuova Italia.
- Constantinescu-Sharpe, G., Phillips, R. L., Davis, A., Dornan, D. y Hogan, A. (2015). Exploring the impact of spoken language on social inclusion for children with hearing loss in listening and spoken language early intervention. *The Volta Review, 115(2)*, 153-181.
- Constantinescu-Sharpe, G., Phillips, R. L., Davis, A., Dornan, D. y Hogan, A. (2017). Social inclusion for children with hearing loss in listening and spoken Language early intervention: an exploratory study. *BMC pediatrics, 17(1)*, 74. <https://doi.org/10.1186/s12887-017-0823-y>
- Constitución Española. (1978). (Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre 1978). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A1978-31229>

- Conti, A. y Cappellini, V. (2016). Dalla logogenia all'extensive reading: riflessioni e proposte per l'alunno sordo e per tutta la classe. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 137-152.
- Cook, B. G., Tankersley, M. y Landrum, T. J. (2009). Determining Evidence-Based Practices in Special Education. *Exceptional Children*, 75(3), 365–383. <https://doi.org/10.1177/001440290907500306>
- Coppens, K.M., Tellings, A., Schreuder, R. y Verhoeven, L. (2013). Developing a structural model of reading: the role of hearing status in reading development over time. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18, 489-512.
- Corbett, J. y Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. En D. Armstrong, F. Armstrong y L. Barton (Coords.), *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. David Fulton.
- Cornett, R.O. (1967). Cued Speech. *American Annals of the Deaf*, 112, 3-13.
- Corte Costituzionale. (1987). Sentenza 215 del 3 giugno. Oggetto: Giudizio di legittimità costituzionale in via incidentale art. 28, terzo comma, della legge 30 marzo 1971, n. 118: Scuola - mutilati ed invalidi civili - soggetti portatori di handicaps - diritto alla frequenza delle scuole secondarie superiori - effettiva e concreta realizzazione del diritto - mancata assicurazione - violazione degli artt. 3.30.31 e 34 della Costituzione - Illegittimità costituzionale parziale. <http://www.handylex.org/stato/s030687.shtml>
- Costituzione della Repubblica Italiana. (1948). (Gazzetta Ufficiale, del 27 dicembre 1947, n. 298). <https://www.gazzettaufficiale.it/dettaglio/codici/costituzione>
- Cotura, A. (2017, 10 de noviembre). *Perché quel Testo Unico non va bene*. <http://www.superando.it/2017/11/10/perche-quel-testo-unico-non-va-bene/>

- Cotura, A. (2021, 15 de Junio). *L'inclusione delle persone sorde in Italia. Il rischio di un passo indietro*. <https://www.fishonlus.it/2021/06/15/linclusione-delle-persone-sorde-in-italia-il-rischio-di-un-passo-indietro/>
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Cuda, D. (1994). Le protesi acustiche nella sordità infantile. *Acta otorhinolaryngologica italica*, 11,284-319.
- Cuoco, R. y Savarese, G. (2010). L'integrazione scolastica nella legislazione italiana: speranze e delusioni. En *Quaderni del Dipartimento 2009-2010 - Università di Salerno*. Pensa Editore.
- Cupples, L., Ching, T., Crowe, K., Day, J. y Seeto, M. (2014). Predictor of Early Reading Skill in 5 Years Old Children With Hearing Loss Who Use Spoken Language. *Reading research quarterly*, 49, 85-104.
- Cutugno, F. (2014). Chi ha paura degli impianti cocleari?. En *Psicologia clinica dello sviluppo, Rivista quadrimestrale* (3),2014, pp. 428-470.
- D'Alessio, S. (2010). Is the Policy of integrazione scolastica an inclusive policy? Challenges and innovations in a lower secondary school in Italy. En *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou é prouvant des difficultés a` l'école* (pp.187-234). N. Be´langer and H. Duchesne.
- D'Alessio, S. (2011a). *Inclusive Education in Italy*. Sense Publishers.
- D'Alessio, S. (2011b). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia. En R. Medeghini y W. Fornasa (Coords.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp.69-94). FrancoAngeli.

- D'Alessio, S. (2012). Integrazione scolastica and the development of inclusion in Italy: does space matter?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(5-6), 519-534.
- D'Alessio, S., Balerna, C. y Mainardi, M. (2014) Il modello inclusivo: tra passato e futuro. *Scuola ticinese*, 320,43
- D'Alessio, S., Donnelly, V. y Watkins, A. (2010). Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusive. *Revista de Psicología y Educación*. 1(5), 109-126.
- D'Alessio, S. y Watkins, A. (2009). International comparisons of inclusive policy and practice: are we talking about the same thing?. *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 233-249.
- Dal Lago, A. y Quadrelli, E. (2003). *La città e le ombre. Crimini, criminali, cittadini*, Feltrinelli.
- Dalla, L. (1979). *L'anno che verrà* [CD]. RCA italiana.
- Damascelli, F. (2014). Introduzione. En L. De Anna, *Pedagogia Speciale. Integrazione e Inclusione*. Carocci.
- Damiani, P. y Demo, H. (2016). Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'Inclusione: una sinergia possibile. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4, 1.
- Damiano E. (2007). *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. FrancoAngeli.
- DDL C.4679. (2017). Senato della Repubblica XVII Legislatura, 30 novembre 2017. <https://www.camera.it/leg17/126?leg=17&idDocumento=4679>

- DDL S 302. (2013). *Riconoscimento della lingua italiana dei segni* -Senato della Repubblica XVII Legislatura, 26 marzo, 2013. <http://www.senato.it/leg/17/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/39984.pdf>
- De Anna, L. (2010a). L'integrazione scolastica. *Revista Educación Enclusiva*, 3(1).
- De Anna, L. (2010b). Le politiche di inclusione in Europa e in Italia, dalla scuola di base all'università. En A. Canevaro (Coord.). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp.75-84). Erickson.
- De Anna, L. (2012). La cultura dell'inclusione. En I CARE. Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Coords.), *Annali della Pubblica Istruzione*, 87(6), 51-67. Le Monnier.
- De Anna, L. (2014). La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 109-127.
- De Anna, L., Gardou, C., Ricci, C., Olivar, R. R. y Lombardi, G. (2014). Educare nelle differenze per una cultura prosociale. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 3(1), 115-131.
- De Filippis, A. (2002). *L'impianto cocleare. Manuale operativo*. Elsevier.
- De Filippis, A. Cippone, P., Donghi, I., Gaglione, V. y Ziliani, M. (2011). L'oralismo cognitivo come approccio riabilitativo logopedico nelle ipoacusie preverbalì. *Acta Phoniatria Latina*, 1.
- De Filippis, A. y Cippone, P. (1998). *Nuovo manuale di Logopedia*. Erickson.
- De Filippis, A., Cippone, P., Capizzuto, S. y Steffani, P. (2011). Il metodo oralista cognitivo come approccio riabilitativo logopedico nelle ipoacusie preverbalì. *Logopedia e comunicazione* 1(7), 149-160.

- Debè, A. (2015). «*Fatti per arte parlanti*». *Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*. Educatt Università Cattolica.
- De Mauro, T. (1981). *Guida all'uso delle parole. Come parlare e scrivere semplice e preciso. Uno stile italiano per capire e farsi capire*. Editori Riuniti.
- De Raeve, L. (2010). Education and rehabilitation of deaf children with cochlear implants: a multidisciplinary task. *Cochlear implants international*, 11 (1), 7-14.
<https://doi.org/10.1179/146701010X12671178390717>
- De Vroey, A., Struyf, E. y Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109-135.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1075609>
- Declaración de Madrid. (2002). *No discriminación más acción positiva es igual a inclusión social*.
<http://www.ub.edu/integracio/docs/normativa/internacional/Declaracio-Madrid.pdf>
- Dedhia, K., Graham, E. y Park, A. (2018). Hearing loss and failed newborn hearing screen. *Clinics in perinatology*, 45(4), 629-643.
- Defior Citoler, S., Serrano Chica, F. y Gutiérrez Palma, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis, S.A.
- Del Bo, M. y De Filippis, A. (1989). *La sordità infantile grave. Nuove prospettive mediche e nuovi metodi di rieducazione*. Armando Editore.
- Del Bo, M., Cippone y De Filippis, A. (1984). *La sordità infantile grave. Nuove prospettive mediche e nuovi metodi di rieducazione*. Armando.
- Deleuze, G. (1997). *Differenza e ripetizione*. Raffaello Cortina.
- Denzin, N. (1984). *The research act*. Prentice Hall.

- Departament d'Educació. (2006). *Guia per a famílies d'infants amb sordesa o ceguesa*. Departament d'Ensenyament: Generalitat de Catalunya.
- Dettori, F. (2009). La fuga degli insegnanti di sostegno verso il posto comune: una ricerca sulle storie professionali. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8,247-258.
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston M., Sedgwick, P. y Jament, J. (2012). Inclusive Classrooms in Italy and England: The Role of Support Teachers and Teaching Assistants. *European Journal of Special Needs Education* 27, 171-184.
- Devoto, G. y Oli, G.C. (2004). *Dizionario Devoto Oli della lingua italiana*. Le Monnier.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. MacMillan.
- Di Nuovo, S. (2014). *I bisogni educativi speciali. Metodi e materiali per affrontarli*. Giunti Scuola.
- Di Rosa, R., Solero, P., Canale, A. (2011). *Il sordo adulto*. Omega.
- Díaz, A.L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Escuela Editorial Libre-Fundación ONCE.
- Dickinson, D. K. y McCabe, A. (2001). Bringing It All Together: The Multiple Origins, Skills, and Environmental Supports of Early Literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (4), 186-202.
- Dini, P.L. (1996). *Classi differenziali e scuole speciali: ordinamento italiano e cenni di legislazione comparata*. Armando.
- Dixon-Krauss, L. (2003). *Vygotskij nella classe: Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*. Erickson.

- DL 113/2018, del 4 ottobre. Nuove norme sulla cittadinanza. (Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 38 del 15 febbraio 1992).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/15/092G0162/sg>
- DL 22/2020, del 8 aprile. Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato. (Gazzetta Ufficiale - Serie Generale n.93 del 08 aprile 2020).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/04/08/20G00042/sg>
- DL 226/2005, del 17 ottobre. Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53. (Gazzetta Ufficiale- Serie Generale n. 257 del 04 novembre 2005 - Suppl. Ordinario n. 175).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2005/11/04/005G0246/sg>
- DL 262/2007, del 29 dicembre. Disposizioni per incentivare l'eccellenza degli studenti nei percorsi di istruzione (Gazzetta Ufficiale n. 19 del 23 gennaio 2008)
http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_ordinamenti/allegati/dlgs29_12_07_n_262.pdf
- DL 297/1994, del 16 aprile. Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado. (Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.115 del 19-05-1994 - Suppl. Ordinario n. 79).
http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario;jsessionid=WCMPz-7cPB1UvjpIR7Wvdw_.ntc-as3-guri2b?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1994-05-19&atto.codiceRedazionale=094G0291&elenco30giorni=false
- DL 41/2021, del 22 marzo. Misure urgenti in materia di sostegno alle imprese e agli operatori economici, di lavoro, salute e servizi territoriali, connesse all'emergenza da Covid-19. (Gazzetta Ufficiale - Serie Generale - n. 70 del 22 marzo 2021. Supplemento ordinario). GU Serie Generale n.120 del 21-05-2021 - Suppl. Ordinario n. 21)

- DL 62/2017, del 13 aprile. Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (Gazzetta Ufficiale - Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>
- DL 66/2017 del 13 aprile. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (Gazzetta Ufficiale - Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>
- DL 76/2005, del 15 aprile. Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53. (Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n.103 del 05 maggio 2005). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2005/05/05/005G0100/sg>
- DL 9/1993, del 18 gennaio. Disposizioni urgenti in materia sanitaria e socio-assistenziale. (Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.66 del 20-03-1993). https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1993-03-20&atto.codiceRedazionale=093A1780&elenco30giorni=false
- DL 9/2004, del 19 febbraio. Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53. (Gazzetta Ufficiale n. 51 del 02 marzo 2004 - Suppl. Ordinario n. 31). <https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf>
- DM 111/1999, del 22 aprile. Modifiche e integrazioni a DM 29 Maggio 1998, n. 251. <http://www.fnada.org/fnada%20web/Norme/1999/dm111-99.htm>
- DM 182/2015, del 19 marzo. Modalità di accreditamento dei soggetti esterni per la promozione e la realizzazione delle iniziative di valorizzazione delle eccellenze AOOUGAB 182.

<http://www.istruzione.it/allegati/2015/DM%20182%20del%2019%20marzo%202015%20registrato%20Corte%20dei%2>

DM 254/2012, del 16 novembre. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. (13G00034) (Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.30 del 05-02-2013).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>

DM 30 settembre 2011. Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249. (Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.78 del 02-04-2012).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg>

DM 332/1999, del 27 de agosto 1999. Regolamento recante norme per le prestazioni di assistenza protesica erogabili nell'ambito del Servizio sanitario nazionale: modalità di erogazione e tariffe. Codice ISO 21.45. (Gazzetta Ufficiale - Supplemento ordinario del 27 settembre 1999 n. 227). <http://www.handylex.org/stato/d270899.shtml>

DM 5 febbraio 1992. Approvazione della nuova tabella indicativa delle percentuali d'invalidità per le minorazioni e malattie invalidanti. (Gazzetta Ufficiale - Serie Generale n.47 del 26 febbraio 1992 - Suppl. Ordinario n. 43).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/26/092A0771/sg>

DM 6 agosto 1999. Riconduzione ad ordinamento dei corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media ai sensi della legge 3 maggio 1999, n. 124, art. 11, comma 9. (Gazzetta Ufficiale - Serie Generale n.235, del 06 ottobre 1999).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/10/06/099A8267/sg>

DM 90/2001. Norme per lo svolgimento degli scrutini e degli esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore - Anno scolastico 2000-2001. (Ordinanza n. 90). (Gazzetta Ufficiale - Serie Generale

n.167 del 20-07-2001 - Suppl. Ordinario n. 194).
https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2001-07-20&atto.codiceRedazionale=001A8012&elenco30giorni=false

Domínguez Garrido, M. C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid. Editorial Universitas.

Domínguez, A. B. y Leybaert, J. (2014). Acceso a la estructura fonológica de la lengua: repercusión en los lectores sordos. *Aula*, 20, 65-81.

Domínguez, A. B., Pérez, I. y Alegría, J. (2012). La lectura en los alumnos sordos: aportación del implante coclear. *Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 327-341.

Domínguez, A. B., Carrillo, M., Pérez, I. y Alegría, J. (2014). Analysis of Reading strategies in deaf adults as a function of their language and meta-phonological skills. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 1439-1456.

Dota, M. (2019). La pedagogía lingüística di Giulio Tarra. *ItalianoLinguaDue*, 11,(2), 561-587. doi.org/10.13130/2037-3597/12815

Dovigo, F. (2007). *Fare differenze: indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*. Erickson.

Dovigo, F., Favella, C. D., Pietrocarlo, A., Rocco, V. E. y Zappella, E. (2016). *Saperi pratici. Buone prassi per una scuola inclusiva*. Università degli Studi di Bergamo.

Dovigo, F. y Ianes, D. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Erikson.

DPCM 14 novembre 1997. Determinazione dei valori limite delle sorgenti sonore. (Gazzetta Ufficiale - Serie generale n. 280 del 1/12/97).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/12/01/097A9602/sg>

- DPCM 5 dicembre 1997. Determinazione dei requisiti acustici passivi degli edifici. (Gazzetta Ufficiale Serie generale n. 297 del 22 dicembre 1997). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/12/22/97A10190/sg>
- DPR 122/2009, del 22 giugno. Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalita' applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169. (Gazzetta Ufficiale - Serie Generale n. 191 del 19 agosto 2009). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/08/19/009G0130/sg>
- DPR 235/2007, del 21 novembre. Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria. (Gazzetta Ufficiale - Serie Generale n. 293 del 18 dicembre). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2007/12/18/293/sg/pdf>
- DPR 263/2012, del 29 ottobre. Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (Gazzetta Ufficiale - Serie Generale n. 47 del 25 febbraio 2013). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg>
- DPR 275/1999, del 08 marzo. Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1997, n.59. (Gazzetta Ufficiale 10 agosto 1999, n.186, Suppl. Ordinario n.152). <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg;jsessionid=7uy8CnlQoFRitsHBGILhQ.ntc-as2-guri2a>
- DPR 503/1996, del 24 luglio. Regolamento recante norme per l'eliminazione delle barriere architettoniche negli edifici, spazi e servizi pubblici. (Gazzetta Ufficiale. 27 settembre 1996, n. 227). <http://www.handylex.org/stato/d240796.shtml>

- DPR 567/1996, del 10 ottobre. Regolamento recante la disciplina delle iniziative complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche. (Gazzetta Ufficiale - Serie Generale n.259 del 05-11-1996).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1996/11/05/096G0589/sg>
- DPR 616/1977, del 24 luglio . Attuazione della delega di cui all'art. 1 della legge 22 luglio 1975, n. 382. (Gazzetta Ufficiale n. 203 del 26 luglio 1977).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1977/08/29/234/so/0/sg/pdf>
- DPR 80/2013, del 28 marzo. Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione. (Gazzetta Ufficiale -Serie Generale n.155 del 04 luglio 2013).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg>
- DPR 89/2009, del 20 marzo. Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (Gazzetta Ufficiale - Serie Generale n.162 del 15 luglio).
<https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2009-07-15&task=dettaglio&numgu=162&redaz=009G0099&tmstp=1247730678254>
- DPR 970/1975, del 31 ottobre. Norme in materia di scuole aventi particolari finalità. (Gazzetta Ufficiale - Serie Generale n. 104 del 21-04-1976).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1976/04/21/075U0970/sg>
- DPR 24 febbraio 1994. Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap. (Gazzetta Ufficiale 15 aprile 1994, n. 87). <http://www.handylex.org/stato/d240294.shtml>
- Drezancic, Z. (1988). *Il metodo creativo stimolativo, riabilitativo della comunicazione orale e scritta con le strutture musicali*. Quattroventi.

- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- Dumont, A.(1999). *El logopeda y el niño sordo*. Masson s.a.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Duran, D. y Vidal, V. (2004): *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Graó.
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. ISEES: *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. En H. Daniels y P. Garner (Coords.), *World yearbook of education 1999: Inclusive education* (pp. 36-51). Kogan Page.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urrés (Coords.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp.145-160). Amarú.
- EADSNE. (2011). *Teacher education for inclusion across Europe: A synthesis of policy and practice in 25 countries*. Østre: EADSNE.
- EASNEI. (2017). *Aumentar los logros de todo el alumnado en la Educación Inclusiva*. <https://bit.ly/2OuZBWN>
- EASNEI. (2014). *Cinco Mensajes Clave para la Educación Inclusiva*. <https://bit.ly/2OuZBWN>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto” *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos?. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1).
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho.: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (12), 26-46.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.6, 2.
- Echeíta, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 155-176.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349,153-178.
- Edmondson, A. C. y McManus, S. E. (2007). Methodological fit in management field research. *Academy of management review*, 32(4), 1246-1264.
- Eisenhardt, K.M. (1989), Building theories from case study research, *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Elmi, A. (1988). *Il non-udente*. La Garangola.

- Erickson, P. (1998). *The history of deaf people. A source book*. Daufur
- Eriks-Brophy, A. y Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 158(1), 63-97.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E. M., Duquette, C. y Whittingham, J. (2012). Communication, academic, and social skills of young adults with hearing loss. *The Volta Review*, 112, 5-35.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
- Esteves, A. y López-Torrijo, M. (2005). La integración educativa en Portugal: un análisis de la enseñanza obligatoria. *Revista Española de Educación Comparada*, (11), 315-356.
- Estévez, A. B. (2010). Alumnado con deficiencia auditiva: orientaciones para la intervención educativa. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 27,(16), 1-11.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Fabbretti, D. y Caselli, M. (2001). Quando Cappuccetto Rosso non sente: analisi preliminari di testi scritti da bambini sordi. *Etá Evolutiva*, 68, 72-80.
- Fagan, M. K. (2014). Frequency of vocalization before and after cochlear implantation: Dynamic effect of auditory feedback on infant behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 126, 328-338.

- Favia, M. L. (2003). *Una scuola oltre le parole. Comunicare senza barriere: famiglia e istituzioni di fronte alla sordità*. FrancoAngeli.
- Fernández, A. G. (2007). El futuro de la educación del sordo: y mientras, algunos retos, necesidades y demandas del presente. *Psicología Educativa*, 13(1).
- Fernández-Batanero, J. M. (2005). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo. *Contextos educativos*, 8-9.
- Fernández-Batanero, J. M. y Blanco, G. (2015). Family dynamics and cochlear implant: a case study / Dinámica familiar e implante coclear: estudio de casos. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1).
- Ferrández, J. y Villalba, A. (1996). *Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una deficiencia auditiva*. España: Consellería de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana.
- Ferrandis Martínez, V., Grau Rubio, C. y Fortes del Valle, C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- Ferrari, M. (2014). *Insieme. Percorsi di integrazione nella lotta alla sordità*. Claudio Nanni Editore.
- Ferreira, M. A. V. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y Sociedad*, 47 (1), 45-65.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Ariel.
- Ferreri, G. (1917). *Disegno storico dell'educazione dei sordomuti*. Presso l'Autore.
- FIAPAS. (2007). *Dossier divulgativo para familias con hijos/as con discapacidad Auditiva. Información básica*. FIAPAS.

- FIAPAS. (2010). *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva*. FIAPAS.
- FIAPAS. (2011). *Sordera Infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Guía para el abordaje interdisciplinar*. FIAPAS.
- FIAPAS. (2016). *Diez años de la Convención de la discapacidad: una mirada en retrospectiva*. FIAPAS.
- Figuera Aymerich, Á (1977). *Poesía española 1939-1975. Antología*. Ediciones Tarraco.
- Fiorin, I. (2007a). Il progetto ICARE: una leva strategica per l'integrazione. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 5, 409-414.
- Fiorin, I. (2007b). La scuola luogo di relazione e apprendimenti significativi. En A. Canevaro (Coord.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (pp. 129-157). Erickson.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 27-36.
- Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All. *Cambridge Journal of Education*, 40,369-386.
- Flower, L., Hayes y J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, (4) 365-387.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1984), Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1, (1) 120-160. Trento.
- Forli, F., Arslan, E., Bellelli, S., Burdo, S., Mancini, P., Martini, A., Miccoli, M., Quaranta, N. y Berrettini, S. (2011). Systematic review of the literature on the

clinical effectiveness of the cochlear implant procedure in paediatric patients. *ACTA otorhinolaryngologica italica*, 31(5), 281.

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43 (3), 235-245.

Forlin, C. (2006). Inclusive Education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 265-277.

Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. En Forlin C. (Coord.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3-10). Routledge.

Formoso, C. V., Rodríguez, M. M. C., y Rodríguez, J. R. (2017). Una taxonomía de materiales didácticos para la inclusión de alumnado con diversidad funcional auditiva. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 129-152.

Fornari, P. (1881). *Atti del Congresso internazionale tenuto in Milano dal 6 all'11 settembre 1880 pel miglioramento della sorte dei sordo-muti*. Eredi Botta. https://archive.org/details/gu_atticongressoi00inte/page/n3

Franchi, M. L., Maragna, S. (2013). *Manuale dell'interprete della lingua dei segni italiana. Un percorso formativo con strumenti multimediali per l'apprendimento*. FrancoAngeli.

Francis, A. L. y Wai Lam Ho, D. (2003). Case report: acquisition of three spoken languages by a child with a cochlear implant. *Cochlear Implants International*, 4, 31-44.

Franzi, T. y Damele, S. (2001). *Il nuovo italiano per comunicare. L'educazione linguistica*. Mondadori.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo Veintiuno.

- Freire, P. (2002). *Educación y cambio. Debates del tercer milenio*. Galerna. (Original publicado en 1974).
- Freire, P. (2002b). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ed. Siglo Veintiuno. (Original publicado en 1997).
- Freire, P. (2004). *La pedagogia degli oppressi*. EGA. (Original publicado en 1985).
- Fusina, F. (2008). Il Pio Istituto sordomuti poveri di campagna di Milano e Don Giulio Tarra (1854-1889). En R. Sani (Coord.). *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'Ottocento* (pp. 251-292). SEI.
- García Pastor, C. (2005). *Educación y diversidad*. Aljibe.
- García Rubio, J. (2017). Evaluación legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- García, J., González, M. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. UNED.
- García-García, F.J. y López-Torrijo, M. (2016a). A Short Communication on the Need for Interdisciplinary Action with Families with Deaf Children Who Use Bilateral Cochlear Implants. *Journal of Medical Implants & Surgery*, 1(1)1-2. <https://doi:10.4172/jmis.1000104>
- García-García, F. J. y López-Torrijo, M. (2016b). El rol de las familias españolas con hijos con discapacidad en la inclusión educativa. Una mirada histórico-normativa. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 219-233.
- García-García, F. J., López-Torrijo, M. y Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de Educación Secundaria: Los programas españoles. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 270-293. <https://doi:10.30827/profesorado.v24i2.14085>

- Gardner, H. (1994). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Garguilo, R. M. (2009). *Special education in the contemporary society: An introduction to exceptionality*. SAGE.
- Garramiola-Bilbao, I. y Rodríguez-Álvarez, A. (2016). *Linking hearing impairment, employment and education*. *Public Health*, 141, 130-135.
- Garrison, W., Long, G. y Stinson, M. S. (1994). The classroom communication ease scale. *American Annals of the Deaf*, 139, 132-140.
- Geers, A. E., Brenner, C. A. y Tobey, E. A. (2011). Long-term outcomes of cochlear implantation in early childhood: sample characteristics and data collection methods. *Ear and hearing*, 32(1 Suppl), 2S-12S. <https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3182014c53>
- Geers, A. E., Mitchell, C. M., Warner-Czyz, A., Wang, N.Y. y Eisenberg, L. S. (2017). Early Sign Language Exposure and Cochlear Implantation Benefits. *Pediatrics*, 140(1), e20163489. <https://doi:10.1542/peds.2016-3489>.
- Geers, A. E., Moog, J. S., Biedenstein, J. J., Brenner, C. y Hayes, H. (2009). Spoken Language Scores of Children Using Cochlear Implants Compared to Hearing Age-Mates at School Entry. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education Advance Access*, 14, 371-385.
- Geers, A. E. y Nicholas J.G. (2013). Enduring advantages of early cochlear implantation for spoken language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56,643-655. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2013.10.010>
- Geers, A. E., Strube, M.J., Tobey, E.A., Pisoni, D.B. y Moog, J.S. (2011). Epilogue: factors contributing to long-term outcomes of cochlear implantation in early childhood, *Ear Hear*. 32 (1) 84S-92S.

- Gelati, M. (2007). Dalla relazione Falcucci alla legge n. 517/77: un percorso verso l'integrazione scolastica. En M. Pavone (Coord.), *Integrazione scolastica e sociale, 6/5 novembre*. Erickson.
- Gesualdi, F. yCorzo Toral, L.J. (2002). Don Milani nella scrittura collettiva. Gruppo Abele.
- Gesualdi, M. (Coord). (1970). *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*. Mondadori.
- Gfeller, K., Driscoll, V., Kenworthy, M. y Voorst Van, T. (2011). Music therapy for preschool cochlear implant recipients. *Music Therapy Perspectives, 29*(1), 39-49.
- Ghirri, P., Liembruno, A., Lunardi, S., Forli, F., Boldrini, A., Baggiani, A. y Berrettini, S. (2011). Universal neonatal audiological screening: experience of the University Hospital of Pisa. *Italian journal of pediatrics, 37*(1), 1-8.
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B. y Suter, J. C. (2012). Demographic and Personnel Service Delivery Data: Implications for Including Students with Disabilities in Italian Schools. *Life Span and Disability: An Interdisciplinary Journal, 15*, 97-123.
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Luiselli, T. E .y MacFarland, S. Z. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children, 64*(1), 7-18.
- Gilliver, M., Cupples, L., Ching, T. Y. C., Leigh, G. y Gunnourie, M. (2016). Developing Sound Skills for Reading: Teaching Phonological Awareness to Preschoolers with Hearing Loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 21* (3),268–279.
- Ginè, C. (2004). Servicios y calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero, 35*(2), 1-13.
- Giordano, C., Albera, R., Canale, A., Pecorari, G. C., Quaranta, N., Arcieri, G., ... y Plaudetti, G. (2007). Linee guida in tema di protesizzazione acustica dei pazienti

affetti da ipoacusia non rimediabile con la terapia medica e/o chirurgica. *Argomenti di acta otorhinolaryngologica italica*, 1, 13-28.

Gitti, G. (2000). *I sordi sentono*. CRO.

Gitti, G. (2008). *Sordità e apprendimento*. FrancoAngeli.

Gitti, G. (2013). *Sordo o sordo?*. FrancoAngeli.

Gitti, G. (2018). *Le sordità*. FrancoAngeli.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.

Gómez Gerdel, M. A. (2020). El Cerebro Pleno del Niño/a: La Labor de un/a Maestro/a de Educación Inclusiva con las Familias en Tiempos de Confinamiento. Una Reflexión Educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).

Gómez Gómez, M. (2018). La educación de los sordos de la exclusión a la inclusión. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 14, 95-106.

González Santamaría, V. y Domínguez Gutiérrez, A. B. (2018). Influencia de las habilidades lingüísticas en las estrategias lectoras de estudiantes sordos. *Revista De Investigación En Logopedia*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.5209/RLOG.59527>

González Santamaría, V. y Domínguez Gutiérrez, A.B. (2017). ¿El uso de implantes cocleares determina las estrategias lectoras de los estudiantes sordos?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*. 4(1), 119-128. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1034>

- González, A. M., Linero, M.J. y Barajas, C. (2009). La comprensión de sentidos no literales en adolescentes sordos y oyentes. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 343-358. <https://doi:10.1174/021037009788964169>.
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *The annals of mathematical statistics*, 32 (1),148-170.
- Gorgia. (2013). *Encomio di Elena* (G. Girgenti, Trad.). Albo Versorio
- Greco, A. y Grandori, F. (2008). Universal newborn hearing screening programs in Italy: survey of year 2006. *Acta otolaryngologica*, 128(12), 1329-1336.
- Gresham, F. M. y Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. In Social Skills Rating System: Manual. American Guidance Service.
- Gruppo Solidarietà (Coords.). (2012). *Persone con disabilità. Percorsi di inclusione*. Gruppo Solidarietà.
- Guarnacci, A. (2021). Prove standardizzate, da vincolo a opportunità (sei parole e alcuni esempi per raccontarci). En P.Falzetti (Coord.), *Monitorare e valutare il miglioramento scolastico. III seminario "I dati invalsi: uno strumento per la ricerca*, (pp.9-26). FrancoAngeli.
- Guasti, M. T., Papagno, C., Vernice, M., Cecchetto, C., Giuliani, A. y Burdo, S. (2014). The effect of language structure on linguistic strengths and weaknesses in children with cochlear implants: Evidence from Italian. *Applied Psycholinguistics*, 35(4), 739-764.
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación:¿ análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?. *Folios*, (44), 165-179.
- Gugiatti, A. (2015). *La rete dei servizi per le persone con disabilità uditiva*. Egea.

- Guiberson, M. (2005). Children with cochlear implants from bilingual families: considerations for intervention and a case study. *The Volta Review*, 105, 29-39.
- Guiberson, M. (2014). Bilingual skills of deaf/hard of hearing children from Spain. *Cochlear Implants International*, 15(2), 87-92.
- Guilford, J. P. (1968). *Creativity, intelligence and their educational implications*. Knapp.
- Gundermann, H. K. (2001). *El método de los estudios de caso. Escuchar, observar y comprender: sobre la investigación cualitativa en la investigación social*. Porrúa/Colmex/Flacso.
- Gusdorf, G. (1970). *Filosofia del linguaggio*. Città Nuova.
- Hadjikakou, K., Petridou, L. y Stylianou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of special needs education*, 23(1), 17-29.
- Harris, M. y E. Terlektsi. (2010). Reading and Spelling Abilities of Deaf Adolescents with Cochlear Implants and Hearing Aids. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 16 (1), 24-34.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy y S. E. Randsell (Coords.), *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum.
- Heidegger, M. (1999). *In cammino verso il linguaggio*. Mursia.
- Helios II. (1996). Carta de Luxemburgo: hacia una escuela para todos. En *Informe Final del II Programa de Acción Comunitaria a favor de las personas con discapacidad Programa Helios II 1993-1996*. European Community.

- Hendry, G., Hendry, A., Ige, H. y McGrath, N. (2020). "I was isolated and this was difficult": Investigating the communication barriers to inclusive further/higher education for deaf Scottish students. *Deafness & Education International*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/14643154.2020.1818044>.
- Hernández, R. S., Alemán Falcón, J. A. y López-Torrijo, M. (2017). Leer por placer: ¡ lo primero, oír los libros!. *Aula abierta*, 46, 83-90.
- Hernández, R. S., y Monreal, S. T. (2000). Las representaciones fonológicas en el sordo: papel de la palabra complementada en su desarrollo y uso. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 20(1), 6-15.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill
- Hintermair, M. (2011). Health-related quality of life and classroom participation of Deaf and hard-of-hearing students in general schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 254-271.
- Hintermair, M. y Lepold, L. (2010). Partizipationserleben hörgeschädigter Kinder in der allgemeinen Schule. Eine Studie mit der deutschen Version des Classroom Participation Questionnaire (CPQ-D). *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 40-63.
- Holmström, I., Schönström, K. (2017). Resources for Deaf and Hard-Of-Hearing Students in Mainstream Schools in Sweden. A survey. *Deafness & Education International*, 19(1), 1-11. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14643154.2017.1292670>
- Holt, C. M. y Dowell, R. C. (2010). Actor vocal training for the habilitation of speech in adolescent users of cochlear implants. *Journal of deaf studies and deaf education*, 16(1), 140-151.
- Holt, J. (1994). Classroom attributes and achievement test scores for deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 139(4), 430-37.

- Horn, D. L., Pisoni, D. B. y Miyamoto, R. T. (2006). Divergence of fine and gross motor skills in prelingually deaf children: implications for cochlear implantation. *The Laryngoscope*, 116(8), 1500-1506.
- Houston, D. M. y Miyamoto, R. T. (2010). Effects of early auditory experience on word learning and speech perception in deaf children with cochlear implants: implications for sensitive periods of language development. *Otology & neurotology: official publication of the American Otological Society, American Neurotology Society [and] European Academy of Otology and Neurotology*, 31(8), 1248.
- Hung, H. L. y Paul, P. V. (2006). Inclusion of students who are deaf or hard of hearing: Secondary school hearing students' perspectives. *Deafness and Education International* 8(2), 62-74.
- Hyde, M., Punch, R. y Komesaroff, L. (2010) A comparison of the anticipated benefits and received outcomes of pediatric cochlear implantation: parental perspectives. *American Annals of the Deaf*, 155, 322-338.
- Hyde, M., Punch, R., Power, D., Hartley, J., Neale, J. y Brennan, L. (2009). The experiences of deaf and hard of hearing students at a Queensland University: 1985-2005. *Higher Educ. Res. Dev.* 28(1), 85-98.
- Ianes, D. (2001a). *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*. Erickson.
- Ianes, D. (2001b). Il bisogno di una normale specialità per l'integrazione. *Difficoltà di apprendimento*, (7), 2, 157-164.
- Ianes, D. (2005a). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Erickson.
- Ianes, D. (2005b). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare le risorse*. Erickson.

- Ianes, D. (2006). *La Speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Erickson.
- Ianes, D. y Canevaro A. (2001). *Buone prassi di integrazione scolastica*. Erickson.
- Ianes, D. y Cramerotti, S. (2009). *Il Piano Educativo Individualizzato - Progetto di vita*. Erickson.
- Ianes, D. y Cramerotti, S. (2013). *Alunni con Bisogni educativi speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM del 27/12/2012 e della CM n.8, 6/3/2013*. Erickson.
- Ianes, D., Demo, H. y Zambotti, F. (2014). Integration in Italian schools: teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 626-653.
- Iantaffi, A., Jarvis, J. y Sinka, I. (2003). Deaf pupils' views of inclusion in mainstream schools. *Deafness and Education International* 5(3), 144-156.
- Ibarguren, J. F. A., Marín, N. L. y González, J. M. (2017). La participación del alumnado en proyectos educativos vinculados al territorio: propuestas inclusivas en un centro escolar de secundaria. *Aula abierta*, 46, 91-96.
- Iglesias, A., Moreno, L., Castro, E., Martínez, P., Jiménez, J., Revuelta, P., Sánchez, J. y Ruiz, B. (2010). APEINTA: Apuesta por la educación inclusiva dentro y fuera del aula. *Revista FIAPAS*, (132), I-XII.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*. 22(4), pp.396-406.

- INDIRE. (2013). Il sistema educativo italiano. *I quaderni di Eurydice n.29*. Unità italiana di Eurydice.
https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/QUADERNO_per_WEB.pdf
- ISTAT. (2014). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*.
<https://www.istat.it/it/archivio/143466>
- ISTAT. (2017). *Indagine sugli alunni con disabilità nella scuola primaria e secondaria di I grado statali e non statali*. <http://www.istat.it/it/archivio/194622>
- ISTAT. (2018). *Produzione e lettura di libri in Italia. Anno 2017*.
<https://www.istat.it/it/files//2018/12/Report-Editoria-Lettura.pdf>
- ISTAT. (2019). *L'inclusione scolastica: accessibilità, qualità dell'offerta e caratteristiche degli alunni con sostegno. Anno scolastico 2017-2018*.
https://www.istat.it/it/files//2019/01/Alunni-con-sostegno-as-2017_18.pdf
- ISTAT. (2020). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - A.S. 2019-2020 Con la didattica a distanza diminuisce la partecipazione degli alunni con disabilità*.
<https://www.istat.it/it/files//2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>
- Jakubíková, J., Kabátová, Z., Pavlovčinová, G. y Profant, M. (2009). Newborn hearing screening and strategy for early detection of hearing loss in infants. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 73(4), 607-612.
- Jáudenes, C. (2004). (Coord.). *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva*. Confederación Española de Familias de Personas Sordas.
- Jáudenes, C. y Patiño, I. (2011). Recursos para el acceso a la información, a la comunicación y al conocimiento en el ámbito educativo. En G. Trinidad y C. Jáudenes (Coords.), *Sordera Infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Guía práctica para el abordaje interdisciplinar* (pp. 213-229). Confederación Española de Familias de Personas Sordas-FIAPAS.

- Jáudenes, C., Torres, S., Aguado, G., Silvestre, N. y Patiño, I. (2007). *Estudio sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva*. FIAPAS.
- Jiménez, M. (2009). La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación. En T. P. Méndez. y Á. D. Barriga (Coord.), *El posgrado en educación en México* (pp. 123-15). Issue/Unam
- Jiménez, M., S., Pino, M., J. y Herruzo, J. (2009). A comparative study of speech development between deaf children with cochlear implants who have been educated with spoken or spoken+sign language, *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 73,109-114.
- Johnson, C. y Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 237-261.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2012). Mainstreaming hearing-impaired students: The effect of effort in communicating on cooperation and interpersonal attraction. *The Journal of Psychology*, 119(1), 31-44.
- Johnson, R. E., Liddell, J. K. y Erting, C. J. (1991), *Educazione degli studenti sordi. Principi per facilitare l'accesso ai programmi di studio*. Anicia.
- Joint Committee on Infant Hearing. (2007). Year 2007 position statement: principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *Pediatrics*, 120(4), 898-921.
- Juan, E. (2012). El bilingüismo oral en niños con pérdidas auditivas: consideraciones para la intervención. *FIAPAS*, (143), 1-11.
- Juárez, A. y Monfort, M. (2001). *Algo que decir; Manual de orientación para los padres de los niños con sordera de 0 a 5 años. Hacia la adquisición del lenguaje*. Entha Ediciones.

- Kawabe, R., Yamamoto, M., Aoyagi, S. y Watanabe, T. (2014). Measurement of Hand Raising Actions to Support Student' Active Participation in Class. *Human Interface and the Management of Information*. 8521, 199-207. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-07731-4_20
- Kennedy, C. R., McCann, D. C., Campbell, M. J., Law, C. M., Mullee, M., Petrou, S., ... y Stevenson, J. (2006). Language ability after early detection of permanent childhood hearing impairment. *New England Journal of Medicine*, 354(20), 2131-2141.
- Kimchi, J., Polivka, B. y Stevenson, JS. (1991). Triangulation: Operational definitions. *Nursing Research*, 40(6), 364-366.
- Kirk, E., Howlett, N., Pine, K. J. y Fletcher, B. (2013). To sign or not to sign? The impact of encouraging infants to gesture on infant language and maternal mind-mindedness. *Child Development*, 84(2), 574-590.
- Kluwin, T. N. (1993). Cumulative effects of mainstreaming on the achievement of deaf adolescents. *Exceptional Children*, 60(1), 73-81.
- Knors, H. y Marschark, M. (2012). Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 291-305.
- Knors, H. y Marschark, M. (2014). *Teaching deaf learners: Psychological and developmental foundations*. Oxford University Press.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner: a neglected species*. Gulf Publishing Company.
- Kral, A. (2013). Auditory critical periods: a review from system's perspective. *Neuroscience*, 247, 117-133.

- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The modern language journal*, 73(4), 440-464.
- Krywko, K. (2012). The changing landscape of deaf education. *Volta Voices*, 19, 14-18.
- Kuhl, P. y Rivera-Gaxiola, M. (2008). Neural substrates of language acquisition. *Annual Review of Neuroscience*, 31, 511-534.
- Kyle, F. E. y Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A three-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 229-243.
- Kyle, F.E. y Cain, K. (2015). A comparison of deaf and hearing children's reading comprehension profiles. *Topics in Language Disorders*, 35, 144-156.
- Lafón, J. C. (1987). *Los niños con deficiencias auditivas*. Toray-Masson.
- Larrivee, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers' attitude toward mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 19(3), 374-379. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198207\)19:3<374::AID-PITS2310190319>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198207)19:3<374::AID-PITS2310190319>3.0.CO;2-P)
- Le Normand, M.T., y Moreno-Torres, I. (2014). The role of linguistic and environmental factors on grammatical development in French children with cochlear implants. *Lingua*, 139, 26-38.
- Lederberg, A. R., Schick, B. y Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49(1), 15-30. doi:10.1037/a0029558.
- Leeson, L. (2006). *Signed Languages in Education in Europe—a preliminary exploration*. Preliminary Study. Language Policy Unit, Council of Europe.

- Legge 104/1992, del 5 febbraio. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. (Gazzetta Ufficiale 17 febbraio 1992, n. 39). <http://www.handylex.org/stato/1050292.shtml>
- Legge 107/2015, del 13 luglio. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti (Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 162 del 15 luglio 2015). <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Legge 118/1971, del 30 marzo. Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili. (Gazzetta Ufficiale 2 aprile 1971, n. 82). <http://www.handylex.org/stato/1300371.shtml>
- Legge 133/2008, del 6 agosto. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria. (Gazzetta Ufficiale- Serie Generale, n.195 del 21- agosto 2008 - Suppl. Ordinario n. 196). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/08/21/008G0155/sg>
- Legge 162/1998, del 21 maggio. Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 104, concernenti misure di sostegno in favore di persone con handicap grave. (Gazzetta Ufficiale 29 maggio 1998, n. 123). <http://www.handylex.org/stato/1210598.shtml>
- Legge 169/2008, del 30 ottobre. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università. (Gazzetta Ufficiale - Serie Generale n. 256 del 31 ottobre 2008). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/10/31/008G0198/sg>
- Legge 17/1999, del 28 gennaio. Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. (Gazzetta Ufficiale n. 26 del 2 febbraio 1999). <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/99017l.htm>

Legge 170/2010, del 8 ottobre. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico (Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010).

http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

Legge 18/1980, del 11 febbraio. Indennità di accompagnamento agli invalidi civili totalmente inabili. (Gazzetta Ufficiale 14 febbraio 1980, n. 44).

<http://www.handylex.org/stato/1110280.shtml>

Legge 18/2009, del 3 marzo. Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità. (Gazzetta Ufficiale 14 marzo 2009, n. 61).

<http://www.handylex.org/stato/1030309.shtml>

Legge 180/1978, del 13 maggio. Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori. (Gazzetta Ufficiale 16 maggio 1978, n. 133).

http://www.gazzettaufficiale.it/gazzetta/serie_generale/caricaDettaglio;jsessionid=MJIhAGI3c+bF7Atz9Bumwg_.ntc-as2guri2a?dataPubblicazioneGazzetta=1978-05-16&numeroGazzetta=133

Legge 183/2010, del 4 novembre. Deleghe al Governo in materia di lavori usuranti, di riorganizzazione di enti, di congedi, aspettative e permessi, di ammortizzatori sociali, di servizi per l'impiego, di incentivi all'occupazione, di apprendistato, di occupazione femminile, nonché misure contro il lavoro sommerso e disposizioni in tema di lavoro pubblico e di controversie di lavoro. (Gazzetta Ufficiale- Serie Generale, n.262 del 09 novembre 2010 - Suppl. Ordinario n. 243).

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/11/09/010G0209/sg>

Legge 23/1996, del 11 gennaio. Norme per l'edilizia scolastica. (Gazzetta Ufficiale n. 15 -Serie generale- del 19 gennaio 1996).

https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1023_96.html

Legge 289/1990, del 11 ottobre. Modifiche alla disciplina delle indennità di accompagnamento di cui alla legge 21.11.1988, n. 508, recante norme integrative in materia di assistenza economica agli invalidi civili, ai ciechi civili e ai sordomuti e istituzione di una indennità di frequenza per i minori invalidi (Gazzetta Ufficiale 17 ottobre 1990, n. 243).
<http://www.handylex.org/stato/1111090.shtml>

Legge 296/2006, del 27 dicembre. Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007). (Gazzetta Ufficiale 27 dicembre 2006, n. 299 - Supplemento ordinario n. 244).
<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/06296l.htm>

Legge 328/2000, del 8 novembre. Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali (Gazzetta Ufficiale 13 novembre 2000, n. 265).
<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/11/13/000G0369/sg>

Legge 381/1970, del 26 maggio. Aumento del contributo ordinario dello Stato a favore dell'Ente nazionale per la protezione e l'assistenza ai sordomuti e delle misure dell'assegno di assistenza ai sordomuti. (Gazzetta Ufficiale 23 giugno 1970, n. 156). <http://www.handylex.org/stato/1260570.shtml>

Legge 447/1995, del 26 ottobre. Legge quadro sull'inquinamento acustico. (Gazzetta Ufficiale del 30 ottobre 1995, n. 254 - Suppl. Ordinario n. 125).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1995/10/30/254/so/125/sg/pdf>

Legge 482/1968, del 2 aprile. Disciplina generale delle assunzioni obbligatorie presso le pubbliche amministrazioni e le aziende private (Gazzetta Ufficiale 30 aprile 1968, n. 109). <http://www.handylex.org/stato/1020468.shtml>

Legge 482/1999, del 15 dicembre. Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche. (Gazzetta Ufficiale n. 297 del 20-12-1999).
<http://www.camera.it/parlam/leggi/99482l.htm>

Legge 508/1988, del 21 novembre. Norme integrative in materia di assistenza economica agli invalidi civili, ai ciechi civili ed ai sordomuti (indennità di comunicazione) (Gazzetta Ufficiale. 25 novembre 1988, n. 277).
<http://www.handylex.org/stato/1211188.shtml>

Legge 517/1977, del 4 agosto. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. (Gazzetta Ufficiale 18 agosto 1977, n. 224).
<http://www.handylex.org/stato/1040877.shtml>

Legge 53/2003, del 28 marzo. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. (Gazzetta Ufficiale 2 aprile 2003, n. 77).
<https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml>

Legge 59/1997, del 15 marzo. Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa. (Gazzetta Ufficiale 17 marzo 1997, n.63 - Supplemento Ordinario n.56/L.).
<https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/legge59.htm>

Legge 62/2000, del 10 marzo. Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione. (Gazzetta Ufficiale - Serie Generale n.67 del 21marzo 2000). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/03/21/000G0099/sg>

Legge 67/1993, del 18 marzo. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 18 gennaio 1993, n. 9, recante disposizioni urgenti in materia sanitaria e socio-assistenziale. (Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.66 del 20-03-1993).
<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1993/03/20/093G0122/sg>

Legge 68/1999, del 12 marzo. Norme per il diritto al lavoro dei disabili. (Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.68 del 23-03-1999 - Suppl. Ordinario n. 57).
<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/03/23/099G0123/sg>

- Legge 69/2021, del 21 maggio. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 22 marzo 2021, n. 41, recante misure urgenti in materia di sostegno alle imprese e agli operatori economici, di lavoro, salute e servizi territoriali, connesse all'emergenza da Covid-19. (Gazzetta Ufficiale serie Generale n.120 del 21 maggio 2021 - Suppl. Ordinario, n. 21).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/05/21/21G00080/sg>
- Legge 833/1978, del 23 dicembre. Istituzione del servizio sanitario nazionale. (Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.360 del 28-12-1978 - Suppl. Ordinario).
<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1978/12/28/360/so/0/sg/pdf>
- Legge 92/2019, del 20 agosto. Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. (Gazzetta Ufficiale Serie Generale 21 agosto 2019, n. 195).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- Legge 95/2006, del 20 febbraio. Nuova disciplina in favore dei minorati auditivi. (Gazzetta Ufficiale 16 marzo 2006, n. 63).
<http://www.handylex.org/stato/1200206.shtml>
- Legge Regionale 23/2011, del 4 novembre. Promozione della lingua dei segni italiana (LIS). (Gazzetta Ufficiale 3a Serie Speciale - Regioni n.5 del 04-02-2012).
<http://www.gurs.regione.sicilia.it/Gazzette/g11-47o/g11-47o.pdf>
- Legge Regionale 6/2000, del 24 febbraio. Provvedimenti per l'autonomia delle istituzioni scolastiche statali e delle istituzioni scolastiche regionali. (Gazzetta Ufficiale 3a Serie Speciale - Regioni n.38 del 23-09-2000).
<http://www.gazzettaufficiale.it/atto/regioni/caricaDettaglioAtto/originario?atto.d ataPubblicazioneGazzetta=2000-0923&atto.codiceRedazionale=000R0296>
- Leigh, G. (2010). The changing context for education of the deaf in Australia: New imperatives for teacher education. *The Japanese Journal of Special Education*, 47(6), 427-441.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley.

Leonardi, M., Bickenbach, J., Ustun, T. B., Kostanjsek, N., Chatterji, S. y MHADIE Consortium (2006). The definition of disability: what is in a name?. *Lancet (London, England)*, 368(9543), 1219-1221. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)69498-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69498-1)

Ley 13/1982, de 7 de abril, Integración Social de los Minusválidos (LISMI). (Boletín Oficial del Estado núm. 103, de 30 de 1982). <http://www.boe.es/buscar/pdf/1982/BOE-A-1982-9983-consolidado.pdf>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (Boletín Oficial del Estado núm.187, de 6 de agosto de 1970). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. (Boletín Oficial del Estado núm. 255). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-18476>.

Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de uso y enseñanza del Valenciano. (Boletín Oficial del Estado núm. 20, de 24 de enero de 1984). <https://www.boe.es/buscar/pdf/1984/BOE-A-1984-1851-consolidado.pdf>

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (LIONDAU). (Boletín Oficial del Estado núm. 289, de 03/12/2003). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-22066>.

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley de Moyano). <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (LOGSE). (Boletín Oficial del Estado. núm. 238, de 4 de octubre de 1990). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE).(Boletín Oficial del Estado. núm 106, de 4 de mayo de 2006). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (Boletín Oficial del Estado núm.340, de 30 /12/ 2020). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (Boletín Oficial del Estado núm .295, de 10/12/2013). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Leybaert, J., Aparicio, M., y Alegria, J. (2011). *The Role of Cued Speech in Language Development of Deaf Children*. Oxford Handbooks Online. doi:10.1093/oxfordhb/9780199750986.013.0020.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22, 140-55.
- Llombart, C. (2007). *Tinc un alumne sord a l'aula. Llicencia d'estudis retribuïda*. Departament d'ensenyament.
- Llorent Bedmar, V. y Llorent García, V. J. (2012). La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 43-59.
- Long, G., Stinson, M. S. y Braeges, J. (1991). Students' perception of communication ease and engagement: How they relate to academic success. *American Annals of the Deaf*, 136, 414-421.

- Looi, V., Gfeller, K. y Driscoll, V. (2012). Music Appreciation And Training For Cochlear Implant Recipients: A Review. *Seminars in hearing*, 33(4), 307–334. doi:10.1055/s-0032-1329222.
- López-González, M. y Llorent García, V. J. (2013). ¿ Deficiencia, discapacidad o identidad cultural?. Interpretación de la sordera y respuestas en el Sistema educativo en España. *Revista CEFAC.*; 15(6):1664-1671.
- López-Higes, R., Gallego, C., Martín-Aragoneses, M. T. y Melle, N. (2015). Morpho-syntactic reading comprehension in children with early and late cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(2), 136-146.
- López-Torrijo, M. (1993). *La integración escolar: análisis del desarrollo legislativo*. Universitat de València, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
- López-Torrijo, M. (2001). Tendencias y desafíos de la Educación Especial. En L. M. Lázaro (Coord.), *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en España y América Latina*. Universitat de València.
- López-Torrijo, M. (2005a). *La educación de las personas con sordera: la escuela oralista española*. Universitat de València.
- López-Torrijo, M. (2005b). Personas, derechos y servicios. Razones de una ley, razones de un cambio. En M. López-Torrijo y R. Carbonell Peris (Coords), *La integración educativa y social* (pp.31-65). Ariel.
- López-Torrijo, M. (2008). De la exclusión a la inclusión: Políticas y prácticas de la Universidad española respecto a los alumnos con déficit auditivo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16,10.
- López-Torrijo, M. (2009a). El derecho a una educación (inclusiva) de las personas con discapacidad en las Declaraciones Internacionales. En R. Berruezo y S. Conejero (Coords.), *El largo camino hacia la educación inclusiva. La educación especial y*

social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación. Pamplona, 2009, v.1 (pp. 161-170). Universidad de Navarra.

- López-Torrijo, M. (2009b). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión Europea. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). 1-20.
https://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.pdf
- López-Torrijo, M. (2009c). Síntesis y reflexión final. Panel II. En C. Jáudenes (Coord.). *Estudios sobre población con sordera en España. Monográfico* (pp.74-76). FIAPAS, 130.
- López-Torrijo, M. (2009d). Un compromiso y aportación ejemplares: Juan Manuel Ballesteros y la educación de los jóvenes sordos y ciegos. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*. Pamplona, 2009, v. 1; p. 661-672.
- López-Torrijo, M. (2012). *La integración de alumnos con necesidades educativas específicas. La escuela de todos: hitos dificultades y esperanzas en la única escuela posible*.
<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/40840/La%20escuela%20de%20todos%2c%20hitos%20realidades%20y%20esperanzas....pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López-Torrijo, M. (2014). Inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes. Análisis de un modelo: la Comunidad Valenciana. *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 223-245.
- López-Torrijo, M. (2021). Introducción. En J.G. Storch de Gracia y A. A. Gascón de Ricao (Coords.). *Homenaje a Juan de Pablo Bonet Secretario aragonés y pionero de la educación oral de los sordos. IV Centenario de la publicación del libro Reduction de las letras y arte para enseñar á ablar los mudos, 1620 – 2020* (pp.9-14). Institución Fernando el Católico.

- López-Torrijo, M. y Carbonell Peris, R. (Coords.) (2005). *La integración educativa y social. Jornadas nacionales. Veinte años después de la LISMI*. Ariel/Real Patronato sobre Discapacidad.
- López-Torrijo, M. y García- García, F. J. (2016). En busca de la inclusión ausente: creditaje, optatividad y programas para la marginación en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En J.M. Fernández -Soria, M. López-Torrijo, J.I. Ruz Orozco, J. Bascuñán- Cortés, S. Mengual-Andrés, S. García de Fez, C. Lloret Catalá y R. Grau Vidal (Coords.), *La formación inicial del profesorado de educación secundaria* (pp.269-300). Tirant lo Blanch.
- López-Torrijo, M. y Mengual-Andrés, S. (2014). Students with severe, permanent disabilities and their educational inclusion in Spain. *International Education Studies*, 7 (2), 91-105. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n2p91>
- López-Torrijo, M. y Mengual-Andrés, S. (2015). An Attack on Inclusive Education in Secondary Education. Limitations in Initial Teacher Training in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1),9-17. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.100>.
- López-Torrijo, M., García-García, F. J y Ruiz Jiménez, M. (2019). Evaluación inclusiva de la legislación sobre diversidad funcional. Las personas con deficiencia auditiva en Italia. En T. Sola Martínez, M. García Carmona, A. Fuentes Cabrera, A. M. Rodríguez García, J. López Belmonte (Coords.), *Innovación educativa en la sociedad digital*. (pp. 1119-1136). Universitat de València.
- López-Torrijo, M., García-García, F. J. y Santana Hernández, R. (2018). Oralismos versus lengua de signos: políticas de inclusión educativa sobre el alumnado con deficiencia auditiva en Italia y España. En I.González Pérez y A.Fco. Canales Serrano (Coords.), *Educación e Inclusión: aportes y perspectivas de la Educación Comparada para la equidad* (pp.257-264).Universidad de la Laguna.

- López-Torrijo, M., López García, J. y García-García, F. J. (2016). Jean Itard en clave de educación inclusiva. *Revista Educação Especial*, 29(56), 507-519.
- Luckner, J. L. y Handley, C. M. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 153(1), 6-36.
- Luft, P. y Amiruzzaman, S. (2018). Examining States' responses to the IDEA special factors requirements for DHH Students. *Journal of Disability Policy Studies*, 29(1), 32-42. <https://doi.org/10.1177/1044207317751675>
- Macchietti, S.S. (Coord.) (2004). *L'Istituto Tommaso Pendola di Siena per l'educazione dei sordi: memorie, esperienze, prospettive di ricerca*. Bulzoni.
- Magi, P. (2010). *Il pianista che ascolta con le dita. Appunti sull'arte, i linguaggi, le interazioni sensoriali*. AccaparlantEdizioni.
- Majorano, M., Guidotti, L., Guerzoni, L., Murri, A., Morelli, M., Cuda, D. y Lavelli, M. (2017). Spontaneous language production of Italian children with cochlear implants and their mothers in two interactive contexts. *International journal of language & communication disorders*, 53(1), 70-84.
- Mallmann, F. M., Conto, J. D., Bagarollo, M. F. y França, D. M. V. R. (2014). A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), 131-146.
- Mancini, P., D'Alessandro, H. D., Guerzoni, L., Cuda, D., Ruoppolo, G., Musacchio, A., Di Mario, A., De Seta, E., Bosco, E. y Nicastrì, M. (2015). Adequate formal language performance in unilateral cochlear implanted children: Is it indicative of complete recovery in all linguistic domains? Insights from referential communication. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 79(4), 598-604.

- Mantovani, S. (Coord.) (1995). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori.
- Manzoni, A. En VV.AA. (1881). *Atti del Congresso Internazionale tenuto in Milano pel miglioramento della sorte dei sordomuti (1881)*. Tipografia Eredi Botta.
- Mapolisa, T. (2013). The impact of inclusion of children with hearing impairment into regular schools: A case study of Dakamela primary school in Zimbabwe. *International Journal of Asian Social Science*, 3(7), 1500-1510.
- Maragna, S. (2000). *La sordità. Educazione, lavoro e integrazione sociale*. Hoepli.
- Maragna, S. (Coord.) (2004). *L'istituto statale dei sordi di Roma. Storia di una trasformazione*. Kappa.
- Maragna, S. y Vasta, R. (2015). *Il manuale dell'abate Silvestri. Le origini dell'educazione dei sordi in Italia*. Bordeaux.
- Maragna, S., Roccaforte, M. y Tomasuolo, E. (2013). *Una didattica innovativa per l'apprendente sordo*. FrancoAngeli.
- Márquez, A. (1972). *Educación Comparada. Teoría y Metodología*. Mimeografiado.
- Marschark, M. y Hauser, P. C. (2008). *Deaf cognition: Foundations and outcomes*. Oxford University Press.
- Marschark, M., Sarchet, T., Rhoten, C. y Zupan, M. (2010). Will cochlear implants close the reading achievement gap for deaf students? En M. Marschark, y P. E. Spencer (Coords.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 2. Oxford University Press.
- Marschark, M., Shaver, D. M., Nagle, K. M. y Newman, L. A. (2015). Predicting the academic achievement of deaf and hard-of-hearing students from individual, household, communication, and educational factors. *Exceptional children*, 81(3), 350-369.

- Marschark, M., y Harris, M. (1996). Success and failure in learning to read: The special (?) case of deaf children. En C. Cornoldi y J. Oakhill (Coords.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 279-300). Lawrence Erlbaum Associates.
- Marschark, M. y Hauser, P.C. (2012). *How deaf children learn: what parents and teachers need to know*. Oxford University Press.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1992). *Citizenship and Social Class*. Pluto Press.
- Martinez, Raquel-Amaya. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2003). *Educación Comparada, nuevos retos. Renovados desafíos*. La Muralla.
- Martini, A. y Shindler, O. (2004). *La sordità prelinguale*. Omega.
- Marziale, B. (2007). I riferimenti legislativi. En *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo. Chi è, cosa fa e come si forma. Manuale di riferimento per gli operatori, le scuole e le famiglie*. M. Simonetta, R. Bosi, R. Tommasini (Coords.) (pp.21-27). FrancoAngeli.
- Marziale, B. y Volterra, V. (Coords.). (2016). *Lingua dei segni, società, diritti*. Carocci Faber.
- Marziale. (2000). *Epigrammi* (M. Scandola, Trad.). BUR.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

- Massoni, P. y Maragna, S. (1997). *Manuale di logopedia per bambini sordi*. FrancoAngeli.
- Mayàn, M. T. N. (2013). Avanzando hacia la inclusión educativa de la sordera: un estudio de caso. *Revista Educação em Questão*, 47(33), 8-35.
- Mayberry, R. (1993). First language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 1-13.
- Mayberry, R. I., Chen, J. K., Witcher, P. y Klein, D. (2011). Age of acquisition effects on the functional organization of language in the adult brain. *Brain and language*, 119(1), 16-29.
- Mayberry, R. I., Del Giudice, A. A. y Lieberman, A. M. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 164-188.
- Mayer, C. y Akamatsu, T. (2000). Deaf children creating written texts. Contributions of American sign language and signed forms of English. *American Annals of the Deaf*, 145, (5)394-428.
- Mayer, C. y Leigh, G. (2010). The changing context for sign bilingual education programs: issues in language and the development of literacy. *International Journal of Bilingual Education and bilingualism*, 13, (2), 175-186.
- McConky Robbins, A. y Green, J.E. y Waltzman, S.B. (2004). Bilingual oral language proficiency in children with cochlear implants. *Archives Otolaryngology Head Neck Surgery*, 130, 644-647.
- McKeran, J. (2001). *Investigación acción y curriculum*. Morata.
- Medeghini, R. (2009). *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Vannini.

- Medeghini, R. y Fornasa, W. (Coords.). (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. FrancoAngeli.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G. y Valtellina, E. (2013). *Disability Studies, Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.
- Medoff, M. (1981). *Figli di un dio minore*. Rizzi, R. y Rizzi, M.G. (Trad.). Edizioni CDE.
- MEFP. (s. f.). *Sistema Educativo*. Consultado el 28 de octubre de 2020. <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo.html>
- Meggiolaro, S. (Coord.). (2000). *Legislazione scolastica. Legislazione primaria e secondaria per l'integrazione scolastica*. Erickson.
- Mehler, J. y Dupoux, E. (1992). *Appena nato. Che cosa vede, sente, capisce un bambino sin dai primi giorni di vita*. Mondadori.
- Meinzen-Derr, J., Wiley, S. y Choo, D.I. (2011). Impact of early intervention on expressive and receptive language development among young children with permanent hearing loss. *American Annals of the Deaf*, 155(5), 580-591.
- Melo, E. B. D., Monteiro, T. R. y Garcia, V. L. (2015). Linguagem oral de adolescentes deficientes auditivos: avaliação fonoaudiológica e relato dos professores. *Revista CEFAC*, 17(4), 1288-1301.
- Merlo, G. (2015). *L'attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli Editore.
- Mesa Suárez, J. L. (2013). *La percepción sobre la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en la Educación Secundaria, Educación Superior y enseñanzas de régimen especial en Gran Canaria* (Doctoral dissertation).

- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.
- Milani, L. (2017). L'inclusione in prospettiva sociale. Oltre le 'mura scolastiche'. *CQIA RIVISTA*, 7(20), 69-78.
- Milito, D. y Belsito F. (2014). *Strategie metodologiche per l'integrazione e l'inclusione*. Anicia.
- Miller, K. J., Morfidi, E. y Soulis, S. (2013). Teachers' perceptions of greek special education policies and practices. *Journal of International Special Needs Education*, 16(1), 53-65.
- Miller, P. (2013). The Reading Comprehension Failure of Turkish Prelingually Deaf Readers: Evidence from Semantic and Syntactic Processing. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25, 221-239.
- Miralles Valero, A., Ricart Pallás, C., Mollá Pérez, J. y Equipo docente del colegio Sagrada Familia de Valencia. (2015). Buenas prácticas con los alumnos con déficit auditivo (DA). *Oímos. Revista hecha por y para personas con implantes auditivos*, 15(3), 39-41.
- Mischi, F. (2007). La pedagogia speciale in Spagna, En A. Lascioli (Coord.), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*. FrancoAngeli.
- Mitchell, D. (Coord.). (2005). *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international paradigms*. Routledge.
- MIUR. (s. f.). *Sistema educativo di istruzione e di formazione*. Consultado el 28 de octubre de 2020. <https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>

- MIUR. (2007). *Piano Nazionale di Formazione per l'integrazione degli alunni disabili "I CARE: Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa" – anni scolastici 2007/2008 e 2008/2009.*
https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/prot1536_07.shtml
- MIUR. (2009). Nota protocollo n. 4274 del 4 agosto 2009. *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.*
http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/115c59e8-3164-409b-972b-8488eec0a77b/prot4274_09_all.pdf
- MIUR. (2012a). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.* (Gazzetta Ufficiale del 5 febbraio 2013, Serie Generale, n. 30). http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
- MIUR. (2012b). Direttiva 27 dicembre 2012 *.Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*
<http://bes.indire.it/wp-content/uploads/2014/02/Direttiva-ministeriale-27.12.12.pdf>
- Moeller, M.P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard-of-hearing. *Pediatrics*, 106(3), E43-E52. [https://doi: 10.1542/peds.106.3.e43.](https://doi.org/10.1542/peds.106.3.e43)
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. y The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Plos Med*, 6(6): e1000097.
<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Mokate, K. (2001). Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿qué queremos decir? *Banco Interamericano de Desarrollo*. INDES.
- Moliner, O., Sales, A., Ferrandez, R. y Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in spanish compulsory secondary education schools: teachers'

- perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 557-572.
- Moliterni, P. (2016). Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(12), 205-217.
- Moliterni, P. (2017). Formare i professionisti dell' educazione inclusiva. *Pedagogia Oggi / Rivista SIPED*, 15, 2.
- Monsalve González, A. y Núñez Batalla, F. (2006). La importancia del diagnóstico e intervención temprana para el desarrollo de los niños sordos: Los programas de detección precoz de la hipoacusia. *Psychosocial Intervention*, 15(1), 7-28.
- Monteiro, E., Shipp, D., Chen, J., Nedzelski, J. y Lin, V. (2012). Cochlear implantation: a personal and societal economic perspective examining the effects of cochlear implantation on personal income. *Journal of otolaryngologyhead & neck surgery*, 41, S43.
- Moog, J. S., Geers, A. E., Gustus, C. H. y Brenner, C. A. (2011). Psychosocial adjustment in adolescents who have used cochlear implants since preschool. *Ear and hearing*, 32(1 Suppl), 75S-83S. <https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3182014c76>
- Mora, J. A. F., y Pérez, A. V. (1996). *Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una deficiencia auditiva*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Moreno, F.J., Saldaña, D. y Rodriguez-Ortiz, I. (2015). Reading Efficiency of Deaf and Hearing People in Spanish. *Journal of deaf studies and deaf education*, 20, 374-384.
- Moreno-Torres, I. (2015). Hacia un modelo explicativo del desarrollo lingüístico del niño sordo con implante coclear. En Separada, *FIAPAS*; 154, 1-11.

- Moreno-Torres, I. y Fredes, E. (2011) El desarrollo lingüístico en el niño sordo implantado antes de los 24 meses: Un proceso similar al del oyente, pero con tiempos diferentes. *Integración, 1*, 56-75.
- Moreno-Torres, I., Blanco, G. y Cánovas, S. M. (2015). Hacia un modelo explicativo del desarrollo lingüístico del niño sordo con implante coclear. *FIAPAS: Federación Ibérica de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos*, (154), 1-11.
- Moreno-Torres, I., Cid, M., Santana, R. y Ramos, A. (2011). Estimulación temprana y desarrollo lingüístico en niños sordos con implante coclear: el primer año de experiencia auditiva. *Revista de Investigación en Logopedia, 1*, 56-75.
- Moreno-Torres, I., Madrid-Canovas, S. y Blanco-Montanez, G. (2016). Sensitive periods and language in cochlear implant users. *Journal of child language, 43*(3), 479-504. [https://doi: 10.1017/S0305000915000823](https://doi.org/10.1017/S0305000915000823).
- Morgan, D.L. y Krueger, R.A. (1993). When to Use Focus Group and Why. En D. L. Morgan (Coord.), *Successful Focus Group. Advancing the State of the Art*, (pp. 3-19). Sage.
- Morin, E. (2001). *Seven complex lessons in education for the future*. UNESCO.
- Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H. y Born, K. (2015). Preliminary Lessons about Supporting Participation and Learning in Inclusive Classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities 40* (3), 192–210.
- Mueller, M., Chiong, C., Martinez, N. y Santos, R. (2004). Bilingual auditory and oral/verbal performance of Filipino children with cochlear implants. *Cochlear Implants International, 5*, 103-105.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lenni, C. y Miles, S. (2010). Leading under pressure: Leadership for social inclusion. *School Leadership and Management, 30*(2), 143-157. [https://doi: 10.1080/13632431003663198](https://doi.org/10.1080/13632431003663198)

- Mulè, P. (2020). The Application of Distance Learning (DAD) during the Covid-19 Emergency for Students with certified Disabilities. An Exploratory Investigation. *Italian Journal of Educational Research*, 25, 165-177.
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de educación*, 63, 35-49.
- Muntaner, J. J., Forteza, D., Roselló, M. R., Verger, S. y De la Iglesia, B. (2010). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Ediciones IUB.
- Musayaroh, S. y Aprilia, I. D. (2018). Participation of Students with Hearing Impairment in Inclusive Classes. *Journal of ICSAR*, 2(1), 15-18.
- Musola, D. y Franchi, E. (Coords.) (2011). *Acquisizione dell'italiano e sordità: stato dell'arte*. Cafoscarina.
- Musselman, C. y Mootilal, A. (1997). The social adjustment of deaf adolescents in segregated, partially integrated, and mainstreamed settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 52-63.
- Nalli, M. (2010). *Integrazione socio-didattica per sordi e ciechi. Le province a fianco degli alunni*. FrancoAngeli.
- Neville, H. (1991). Whence the specialization of the Language Hemisphere? En I.G.Mattingly y M. Suddert-Kennedy (Coords.), *Modularity and Theory of Speech Perception*. Lawrence Erlbaum Ass.
- Nicholas, J. y Geers, A. (2013). Spoken language benefits of extending cochlear implant candidacy below 12 months of age. *Otology and neurotology*, 34, 532–538.
- Niparko, J. K., Tobey, E. A., Thal, D. J., Eisenberg, L. S., Wang, N-Y., Quittner, A. L., Fink, N. E. y The CDaCI Investigative Team. (2010). Spoken language

development in children following cochlear implantation. *Journal of the American Medical Association*, 303(15), 1498-1506.
<https://doi.org/10.1001/jama.2010.451>

Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. En R. Kugel y W. Wolfensberger (Coords.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, D.C.: President's Committee on Mental Retardation.
<http://www.disabilitymuseum.org/dhm/lib/detail.html?id=1941&&page=all>.

Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*. Erickson.

Nocera, S. (2011, 23 de mayo). *Le persone sorde non possono essere una minoranza*.
<http://www.superando.it/2011/05/23/le-persone-sorde-non-possono-essere-una-minoranza-linguistica/>

Nota, L., Ginevra, M. C. y Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Cleup.

Novak, D. J. (2012). *Costruire mappe concettuali - L'apprendimento significativo* Erickson.

Nussbaum, M. C. (2004). *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*. Il Mulino.

Nussbaum, M. C. (2010). La crisis silenciosa. *Signo y pensamiento*, 30(58), 16-22.
<http://www.redalyc.org/pdf/860/86020038001.pdf>

Oakhill, J. y Cain, K. (2000). Children's difficulties in text comprehension: Assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 51-59.

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan.

- Oliver, M. (1996) *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Macmillan and St. Martin's Press.
- Oliver, M. y Barnes, C. (2012) *The new politics of disablement*. MacMillan.
- Omero. (2010). *Illiade* (M. Savin, Coord.). Newton Compton Editori.
- OMS. (1991). *Report of the Informal Working Group on Prevention of Deafness and Hearing Impairment Programme Planning*. Document WHO/PDH/91.1. WHO.
- OMS. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429.pdf;jsessionid=2641FE1229A57917860E172CF0D1378C?sequence=1>
- OMS. (2007). *La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità, della Salute versione per bambini e adolescenti*. Erickson.
- OMS. (2011). *World Report on Disability*. WHO. http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf?ua=1
- OMS. (2016). *Childhood hearing loss: act now, here is how!*. <http://www.who.int/pbd/deafness/world-hearing-day/2016/en/>
- OMS. (2021). *Deafness and hearing loss*. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- ONU. (1948). *The universal declaration of human rights*. <http://www.un.org/en/documents/udhr/>
- ONU. (1975). *Declaration on the rights of disabled persons*. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/RightsOfDisabledPersons.aspx>.

- ONU. (1976). *International covenant on civil and political rights*.
<http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/ccpr.aspx>.
- ONU. (1982). *World programme of action concerning disable persons*.
<http://www.un.org/documents/ga/res/37/a37r052.htm>.
- ONU. (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad del 13 de diciembre de 2006*.
<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*.
https://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf
 [accessed 26 June 2018]
- Opertti, R. y Brady, J. (2011). Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. *Prospects*, 41 (3) 459-472.
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C. y Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the Covid-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpfz>
- Orzan, E., Bonaconsa, A., Giacomelli, C., Turato, R., De Benedittis, M., De Santi, R., Turrini, M. y Babighian, G. (2001). La protesizzazione acustica delle ipoacusie infantili severe e profonde. *Acta Pediatrica*, 27,195-203.
- Orzan, E. y Ciciriello, E. (2016). Planning early childhood audiologic intervention programs on a regional scale: Introduction to an italian study. *Acta Otorhinolaryngologica Italica*, 36(1), 3-9.
- Paatsch, L., Toe, D. y Church, A. (2017). *Hearing Loss and Cochlear Implantation. In Research in Clinical Pragmatics*. Springer, Verlag., (pp. 411-439).
<https://doi:10.1007/978-3-319-47489-2>.

- Pakkenberg, B. y Gundersen, H. J. G. (1997). Neocortical neuron number in humans: effect of sex and age. *Journal of comparative neurology*, 384(2), 312-320.
- Palmieri, M., Berrettini, S., Forli, F., Trevisi, P., Genovese, E., Chilosi, A. M., Arslan, E., y Martini, A. (2012). Evaluating Benefits of Cochlear Implantation. *Deaf Children With Additional Disabilities. Ear and Hearing*, 33(6), 721-730. <https://doi:10.1097/aud.0b013e31825b1a69>.
- Pannikar, R. (2009). *Pluralismo e Interculturalità. Culture e Religioni in Dialogo*. Jaca Book.
- Parault, S., J. y Williams, H. M. (2010). Reading motivation, reading amount, and text comprehension. *Deaf and Hearing adult Journal of Deaf studies and Deaf Education*, 15, 120-135.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.
- Paul, P. V., Wang, y Williams, C. (2013). *Deaf students and the qualitative similarity hypothesis: Understanding language and literacy development*. Gallaudet University Press.
- Paul, P. V. y Alqraini, F. (2019). Conclusion: Perspectives on language, literacy, and deafness. *Education Sciences*, 9(4), 286.
- Paul, P. V., Wang, Y., Trezek, B. J. y Luckner, J. L. (2009). Phonology is necessary, but not sufficient: A rejoinder. *American Annals of the Deaf*, 154, 346-356.
- Pavone, M. (2014). *L'educazione inclusiva. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori.
- Penicaud, S., Klein, D., Zatorre, R. J., Chen, J. K., Witcher, P., Hyde, K. y Mayberry, R. I. (2013). Structural brain changes linked to delayed first language acquisition in congenitally deaf individuals. *NeuroImage*, 66, 42-49.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Gallimard.

- Percy-Smith, L., Cayé-Thomasen, P., Gudman, M., Jensen, J. H. y Thomsen, J. (2008). Self-esteem and social well-being of children with cochlear implant compared to normal-hearing children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 72(7), 1113-1120.
- Pérez, I. y Domínguez, A. B. (2006). Reading abilities of deaf students with and without cochlear implants throughout compulsory education. *Integración. Revista de la Asociación de Implantados Cocleares*, 40, 7-11.
- Piaget, J. (1952). *Psicologia dell'intelligenza*. Editrice Universitaria.
- Pimperton, H., Blythe, H., Kreppner, J., Mahon, M., Peacock, J. L., Stevenson, J., Terleksi, E, Worsfold, S., Yuen, H. M. y Kennedy, C. R. (2016). The impact of universal newborn hearing screening on long-term literacy outcomes: a prospective cohort study. *Archives of disease in childhood*, 101(1), 9-15.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Alianza.
- Pisoni, D. D. y Geers, A. E. (2000). Working memory in deaf children with cochlear implants: Correlations between digit span and measures of spoken language processing. *The Annals of otology, rhinology & laryngology. Supplement*, 185, 92-93.
- Pititto, R. (2000). *La comunicazione difficile*. La scuola.
- Pitrè, G. (2008). *Il linguaggio dei gesti in Sicilia*. Antares.
- Platone. (2005). *Teeteto, o Sulla Scienza* (L. Antonelli, Trad.). Feltrinelli.
- Plinio il Vecchio. (1985). *Naturalis historia* (A. Corso, R. Mugellesi, G. Rosati, Trads.). Einaudi.

- Plotnick, B. (2018). The best smartphone decibel meter apps to measure noise levels. *Healthy Hearing*. <http://www.healthyhearing.com/report/47805-The-best-phone-apps-to-measure-noise-levels>
- Plutarco. (1998). *Vite parallele. Licurgo e Numa* (A. Meriani, Coord.). UTET.
- Plutarco. (2007). *L'arte di saper ascoltare* (M. Scaffidi Abbate, Coord. y Trad.). Newton Compton.
- Podlewska, A. (2016). The Use of Cued Speech to Support the Development of Verbal Language Skills in English Language Instruction for Deaf and Hard-of-hearing Students. En: E. Domagała-Zyśk, E. H. Kontra (Coords)., *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-hearing Persons Challenges and Strategies*, (pp. 23-40). Cambridge Scholars Publishing,
- Polimeni, G. (2011), *La similitudine perfetta. La prosa di Manzoni nella scuola italiana dell'Ottocento*. FrancoAngeli.
- Pontiggia, G. (2000). *Nati due volte*. Mondadori.
- Porcari Li Destri, G. y Volterra, V. (1995), *Passato e presente. Uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*. Gnocchi.
- Powell, D., Hyde, M. y Punch, R. (2014). Inclusion in Postsecondary Institutions with Small Numbers of Deaf and Hard-of-hearing Students: Highlights and Challenges. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 19 (1),126–140.
- Power, D. y Hyde, M. (2002). The characteristics and extent of participation of deaf and hard of hearing students in regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7(4), 303-311.
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education: A United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 7(3), 230-243.

- Powers, S. (2003). Influences of student and family factors on academic outcomes of mainstream secondary school deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 8(1), 57–78.
- Prosser, S. y Martini, A. (2013). *Argomenti di audiologia*. Omega
- Punch R. y Hyde, M. (2011a). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 474-493. [https://10.1093/deafed/enr001](https://doi.org/10.1093/deafed/enr001)
- Punch, R. y Hyde, M. (2011b). Communication, psychosocial, and educational outcomes of children with cochlear implants and challenges remaining for professionals and parents, *International Journal of Otolaryngology*, 2011, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1155/2011/573280>
- Purves, D., Augustine, G. J., Fitzpatrick, D., Hall, W. C., LaMantia, A.-S., McNamara, J. O. y White, L. E. (Coords.). (2008). *Neuroscience* (4ª ed.). Sinauer Associates.
- Qi, S. y Mitchell, R. (2011). Large-scale Academic Achievement Testing of Deaf and Hard-of-hearing Students: Past, Present and Future. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 17 (1), 1-17.
- Radelli, B. (1998). *Nicola vuole le virgole. Dialoghi con sordi. Introduzione alla Logogenia*. Decibel.
- Radelli, B. (2001). Una nueva aplicación de la lingüística: la logogenia. *Dimensión Antropológica*, 23, 51-72. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/dimension/article/view/7959>
- Ravaud, J. F. y Stiker, H. J. (2000). Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. 1ère partie: les processus sociaux fondamentaux d'exclusion et d'inclusion. *Handicap: Revue de sciences humaines et sociales*, 86, 1-17.

- Ravi, R., Gunjawate, D. R., Yerraguntla, K., Lewis, L. E., Driscoll, C. y Rajashekhar, B. (2016). Follow-up in newborn hearing screening - A systematic review. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 90, 29-36. [https://doi:10.1016/j.ijporl.2016.08.016](https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2016.08.016).
- Rawls, J. (2008). *Una teoria della giustizia*. Feltrinelli.
- 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. (Boletín Oficial del Estado núm. 47, de 23 de febrero de 1996). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-4125>.
- Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial. (Boletín Oficial del Estado núm. 253, de 22 de octubre de 1982). (Boletín Oficial del Estado núm. 253, de 22 de octubre de 1982). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-27328>
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19. (Boletín Oficial del Estado núm. 67, de 14 de marzo de 2020). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463/con>
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. (Boletín Oficial del Estado núm. 31, de 02 de Junio de 1995). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-13290>.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. (Boletín Oficial del Estado núm. 289, de 03 de diciembre de 2013). <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1/con>
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Einaudi.

- Regio Decreto 3126/1923, del 31 dicembre. Disposizioni sull'obbligo dell'istruzione. (Gazzetta Ufficiale 2 febbraio 1924, n.28).
- Regio Decreto 653/1925, del 4 maggio. Regolamento sugli alunni, gli esami e le tasse negli istituti medi di istruzione. (Gazzetta Ufficiale 25 maggio 1925, n. 120). https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd653_25.html
- Regio Decreto 1297/1928, del 26 aprile. Regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare. (Gazzetta Ufficiale 19 luglio 1928, n. 167). https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1297_28.htm
- Rekkedal, A. M. (2016). Factors Associated with School Participation Among Students with Hearing Loss. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 1-19. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1167771>.
- Renobales, V. y Leire, E. (2015). *Propuesta de protocolo de actuación ante alumnos sordos para profesores de formación y orientación laboral (FOL)*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/34296/>
- Rich, S., Lvinger, M., Werner, S. y Adelman, C. (2013). Being an adolescent with a cochlear implant in the world of hearing people: Coping in school, in society and with self identity. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 77(8), 1337-1344.
- Richardson, J. T., Marschark, M., Sarchet, T. y Sapere, P. (2010). Deaf and hard-of-hearing students' experiences in mainstream and separate postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 358-382.
- Rinaldi, P. y Caselli, M. C. (2014). Language development in a bimodal bilingual child with cochlear implant: A longitudinal study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(4), 798-809.
- Rinaldi, P., Di Renzo, A., Massoni, P. y Caselli, M. C. (2012). Lingua dei segni e impianto cocleare: un incontro possibile, *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, XII, 1-2.

- Rodari, G. (1997). *Il secondo libro delle filastrocche*. Einaudi.
- Rodríguez-Ruiz, A. B. (2010). Evolución de la Educación. *Pedagogía Magna*(5), 36- 49.
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*, 5, 1-8.
<http://centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/1dcb1a899435d2b2806acdf5dbcf17aa941abd8d.pdf>
- Romañach, J. y Palacios, A. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: revista sociológica de pensamiento crítico* 2 (2).
<http://www.intersticios.es>.
- Romano, A. y Miletto, A. M. (2010). *Glottologia e linguistica*. Omega.
- Rosselló, J. (1998). *Psicología de la atención. Introducción al estudio del mecanismo atencional*. Pirámide.
- Rossi, D. (2014) . La sordità oggi. Nuove opportunità di integrazione ed espressione in una società fluida, tecnologica e pluriculturale. En *Psicologia clinica dello sviluppo, Rivista quadrimestrale* (3)2014, 428-470. <https://doi: 10.1449/78367>.
- Rossi, D. (2010). *Il mondo delle cose senza nome*. Bompiani.
- Rossi, G. (1997). *Trattato di Otorinolaringoiatria*. Minerva Medica.
- Rossi, M. (2001). *Dal canto alla parola. La musicopedagogia e la musicoterapia per i sordi di Antonio Provolo*. FrancoAngeli.
- Round, P., Subban, P. K. y Sharma, U. (2016). “I don't have time to be this busy.” Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education.

International Journal of Inclusive Education 22(2), 185-198. doi:
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1079271>

- Rugg, N. y Donne, V. (2011). Parent and teacher perceptions of transitioning students from a listening and spoken language school to the general education setting. *The Volta Review*, 111(3), 325-351.
- Rusciano, A. M. (2010). L'integrazione scolastica secondo la Legge 104/92. *Studi di Glottodidattica*, 1, 210-229.
<https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/153/24>
- Rusconi, M. (2015). Iperspecializzazione come delega in bianco all'insegnante di sostegno, En D. Janes y F. Tomasi (Coords.). *Insegnanti di sostegno: verso la separazione della formazione e dei ruoli?* (pp.24-25). Erickson.
- Sacks, O. (1989). *Seeing Voices: A Journey into the World of the Deaf*. University of California Press.
- Salter, J. M., Swanwick, R. A. y Pearson, S. E. (2017). Collaborative working practices in inclusive mainstream deaf education settings: teaching assistant perspectives. *Deafness & Education International*, 19(1), 40-49. [https://doi: 10.1080/14643154.2017.1301693](https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1301693).
- Sammicheli, M. y Scaglione, M. (2019). La valutazione medico-legale delle ipoacusie in ambito assistenziale (invalidità civile e sordità civile) e previdenziale INPS. *Pratica Medica & Aspetti Legali*, 13(1).
<https://doi.org/10.7175/pmeal.v13i1.1445>
- Sandgren O., Ibertsson T., Andersson R., Hansson K. y Sahlen B. (2011). 'You sometimes get more than you ask for': Responses in referential communication between children and adolescents with cochlear implant and hearing peers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 4, 375-385.
[https://doi:10.3109/13682822.2010.507617](https://doi.org/10.3109/13682822.2010.507617).

- Sani, R. (2008). *L'Educazione dei Sordomuti nell'Italia dell'Ottocento. Istituzioni metodi, proposte formative*. SEI.
- Sannipoli, M. (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. FrancoAngeli.
- Santamaría, V. G. y Gutiérrez, A. B. D. (2017). ¿ El uso de implantes cocleares determina las estrategias lectoras de los estudiantes sordos?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 119-127.
- Santana Hernández, R. y Torres Monreal, S. (2000). Las representaciones fonológicas en el sordo: papel de la palabra complementada en su desarrollo y uso. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 20(1), 6-15.
- Santana Hernández, R., Alemán Falcón, J. S. y López-Torrijo, M. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros !*Aula abierta*, 46, 83-90. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.83-90>
- Santana Hernández, R., Urquiza, R. y Santana, R. (1999). *Deficiencia auditiva: guía para profesionales y padres*. Aljibe.
- Santana, R. y Moreno-Torres, I. (2012). *Papel de la implicacion familiar en el desarrollo del niño sordo con implante coclear*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles.
- Santana, R. y Torres, S. (2013). *Necesidades y respuesta educativa a la discapacidad auditiva*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Sarant, J. Z., Harris, D. C. y Bennet, L. A. (2015). Academic outcomes for school-aged children with severe–profound hearing loss and early unilateral and bilateral cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 1017-1032. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-H-14-0075.
- Sarant, J. Z., Holt, C. M., Dowell, R. C., Rickards, F. W. y Blamey P. J. (2008). Spoken language development of oral preschool children with permanent childhood

deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(2), 205-217.
doi:10.1093/deafed/enn034.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. y Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and inservice teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51- 68.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38, 21-36.

Schalock, R. L. (1997). Evaluación de programas sociales. *Siglo Cero*, 28(2),13-36.

Schein, J. D. y Delk, M. T. (1994). *The deaf population of the United States*. Silver Spring, MD. National Association of the deaf.

Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità*. Carocci.

Schirmer, B. y Schaffer, L. (2010). Guided reading approach: Teaching reading to students who are deaf and others who struggle. *Teaching Exceptional Children*, 42(5), 52–58. [https://doi: 10.1177/004005991004200506](https://doi.org/10.1177/004005991004200506).

Sciacca, A. (2014). *Se il grano muore*. Carthago.

Sciacca, A. (2021). *Il Gulli e Pennisi. Una storia. 1884-1923*. Algra editore.

Scuola di Barbiana. (Coord.). (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.

Seamans, P.W. (1998). Critical thinking about ASL. En T. Bertling (Coord.), *American Sign Language: Shattering the Myth* (p.85-92). Kodiak Media Group.

- Semmel, M. I. y Frick, T. (1985). Learner Competence in School. En M. Kaufman, J.A. Agard y M. I. Semmel (Coords.), *Mainstreaming: Learners and their environments* (pp. 99-150). Brookline Books.
- Sen, A. (1994). *La diseguaglianza: un riesame critico*. Il Mulino.
- Senato della Repubblica. (2016). Prima Commissione permanente (Affari Costituzionali). *DDL 302 e connessi. Lingua dei segni italiana. Audizione della dott.ssa Orzan*. XVII Legislatura, 384a seduta, 5 Aprile 2016. https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg17/attachments/documento_evento_procedura_commissione/files/000/003/829/dott.ssa_ORZAN.pdf
- Séneca. (2006). *De ira*. (C. Ricci, Trad.). BUR.
- Sergi, P., Pastorino, G., Ravazzani, P., Tognola, G. y Grandori, F. (2001). A hospital based universal neonatal hearing screening programme using click-evoked otoacoustic emissions. *Scand Audiol*, 52,18-20.
- Shahin, A. J. (2011). Neurophysiological influence of musical training on speech perception. *Frontiers in psychology*, 2, 126.
- Sharma, A. y Dorman, M. F. (2012). *Central auditory system development and plasticity after cochlear implantation*. In *Auditory Prostheses*. Springer, 233-255.
- Sherman, R. R. y Webb, R. B. (1988). Qualitative research in education: A focus. En R. Sherman y R. B. Webb (Coords.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 2-21). Falmer Press.
- Siegal, M., Surian, L., Matsuo, A., Geraci, A., Iozzi, L., Okumura, Y. y Itakura, S. (2010). *Bilingualism Accentuates Children's Conversational Understanding*. *PLOS ONE* 5(2), e9004. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0009004>
- Siles Artes, J. (1988). Ejercicios de léxico a partir del texto. Actas de las I Jornadas Pedagógicas. *ASELE*, 113-120.

- Silverman, D. (2008). *Manuale di ricerca sociale e qualitative*. Carocci Editore.
- Silvestre, N., y Laborda, C. (2005). Los inicios de la comunicación y la adquisición del lenguaje oral en el alumnado con sordera. *La Sordera desde la diversidad cultural y lingüística*, 83-114.
- Simón Rueda, C., Echeita, G. y Sandoval Mena, M. (2018). Incorporating students' voices in the 'Lesson Study' as a teacher-training and improvement strategy for inclusion. *Cultura y Educación*, 30, doi:10.1080/11356405.2017.1416741.
- Simone, R. (1998). *Fondamenti di linguistica*. Laterza.
- Simoneschi, G. (2012). Le scuole si valutano: i punti deboli e i punti forti del processo di integrazione. En I CARE. *Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Coord.), *Annali della Pubblica Istruzione*, 87(6), 69-89. Le Monnier.
- Slee, R. y Allan, J. (2001). Excluding the Included; a reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11 (2), 173-191. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.
- Sorhagen, N. S. (2013). Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance. *Journal of educational psychology*, 105, 465-477.
- Spencer, L. y Marschark, M. (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. Oxford University Press.
- Spencer, L. J. (2004). Individual differences in language performance after cochlear implantation at one to three years of age: Child, family, and linguistic factors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 395-412. <https://doi:10.1093/deafed/enh033>.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case research*. Sage Publications.

- Stake, R. E. (1998), *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stam, M., Kostense, P. J., Festen, J. M. y Kramer, S. E. (2013). The relationship between hearing status and the participation in different categories of work: demographics. *Work*, 46(2),207-219.
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education*, 189(1-2), 23-55.
- Stenhouse, L. (1977) *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Armando.
- Stinson, M. y Kluwin, T. (2003). Educational Consequences of Alternative School Placements. En Marschark, M. y P.E. Spencer (Coords.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. University press.
- Stinson, M., Whitmire, K. y Kluwin, T. (1996). Self-perceptions of social relationships in deaf adolescents. *Journal of Educational Psychology* 88, 132-143.
- Stinson, M. S. y Antia, S. D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4(3),163-75.
- Stinson, M. S. y Liu, Y. (1999). Participation of deaf and hard-of-hearing students in classes with hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4(3), 191-202.
- Storch de Gracia, J. G. y Gascón de Ricao, A. A. (Coords.). (2021). *Homenaje a Juan de Pablo Bonet. Pionero de la educación oral de los sordos*. Institución Fernando el Católico.
- Suga, N., O'Neill, W. E. y Manabe, T. (1978). Cortical neurons sensitive to combinations of information-bearing elements of biosonar signals in the mustache bat. *Science*, 200(4343), 778-781.

- Swanwick, R. y Marschark, M. (2010). Enhancing education for deaf children: Research into practice and back again. *Deafness & education international*, 12(4), 217-235.
- Szagun, G. y Rüter, M. (2009). The influence of parents' speech on the development of spoken language in German-speaking children with cochlear implants. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiologia*, 29(3), 165-173.
- Szagun, G. y Stumper, B. (2012). Age or experience? The influence of age at implantation and social and linguistic environment on language development in children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55, 1640-1654. [https://doi:10.1044/1092-4388\(2012/11-0119](https://doi:10.1044/1092-4388(2012/11-0119).
- Takala, M. y Sume, H. (2017). Hearing-impaired pupils in mainstream education in Finland: Teachers' experiences of inclusion and support. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 134-147.
- Tarditi, R. (2007). L'olocausto delle diversità. *Psichiatria/Informazione. Associazione per la lotta contro le malattie mentali*, 1(32), 57-63.
- Tarra, G. (1875). Della semplicità del mezzo per istruire i Sordo-Muti, *Rivista della beneficenza pubblica e degli Istituti di previdenza*, 3, 9.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidó.
- Terenzio. (1990). *Il punitore di sé stesso* (G. Gazzola, Coord.). BUR.
- Teruggi, L. A. (2003). *Una scuola, due lingue: l'esperienza di bilinguismo della scuola dell'infanzia ed elementare di Cossato*. FrancoAngeli.
- Teschendorf, M., Janeschik, S., Bagus, H., Lang, S. y Arweiler-Harbeck, D. (2011). Speech development after cochlear implantation in children from bilingual homes.

Otology & neurotology 32(2), 229-235.
<https://doi.org/10.1097/MAO.0b013e318204ac1b>

- Thomas, E., El-Kashlan, H. y Zwolan, T. A. (2008). Children with cochlear implants who live in monolingual and bilingual homes. *Otology & Neurotology*, 29, 230-234.
- Timmermans, A. C., de Boer, H. y van der Werf, M. P. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social psychology of education*, 19(2), 217-240.
- Toe, D. M. y Paatsch, L. E. (2013). The conversational skills of school-aged children with cochlear implants. *Cochlear Implants International*, 14(2), 67-79.
<https://doi:10.1179/1754762812y.00000000002>.
- Tognon, G. (1990). Giovanni Gentile e la riforma della scuola. En *Il parlamento italiano*, 11. Nuova Cei.
- Toja, N. (2014) Hipacusia infantil. En J. Peña-Casanova (Coord.), *Manual de logopedia*. Masson.
- Torres, S. (1991). La palabra complementada (Cued Speech). De la percepción visual del habla a la comprensión y producción de la palabra. *CLE*, 10, 71-83.
- Torres, S. (2001). (Cor.). *Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias*. Aljibe.
- Torres, S. M. (2013). Fundamentos para la intervención en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. En C. J. Casaubón y I. P. Maceda (Coords.). *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva* (pp.337-359). FIAPAS.
- Torres Monreal, S., Santana Hernández, R. (2005). Reading levels of Spanish deaf students. *American Annals of the Deaf*, 150(4), 379-387.

- Torres, S. y Ruiz, M. J. (1996). *La Palabra Complementada. El Modelo Oral Complementado: introducción a la intervención cognitiva en logopedia*. CEPE.
- Torres, S., Moreno-Torres, I. y Santana, R. (2006). Quantitative and qualitative evaluation of linguistic input support to a prelingually deaf child with cued speech: A case study. *Journal of deaf studies and deaf education*, 11(4), 438-448.
- Torres, S. (2016). Mi gratitud por haber podido dedicar el grueso de mi vida a la docencia e investigación, que conlleva tanto enseñar como aprender (pp.14-17). En P. Rodríguez (Coord.), *Diez años de la Convención de la discapacidad: una mirada en retrospectiva*. FIAPAS. Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas. https://bibliotecafiapas.es/pdf/Revista_FIAPAS_157.pdf
- Trabasso, T. y Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. En C. C. Block y M. Pressley (Coords.), *Comprehension instruction: Research based best practices* (pp. 176- 200). Guilford Press.
- TreeLLLe, Caritas y Fondazione G. Agnelli. (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Erickson.
- Turoldo, D.M. (1987). *Il grande Male*. Mondadori.
- Tusini, S. (2016) *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*. FrancoAngeli.
- Tyne, J. (2003). Crecimiento y desarrollo en la vida adulta. En C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (Coords.) *Promoción y Desarrollo de prácticas inclusivas* (pp. 325-339). EOS.
- Udito Italia Onlus. (2021, 3 de marzo). *Hear-a-thon*. https://www.salute.gov.it/portale/news/p3_2_1_1_1.jsp?lingua=italiano&menu=notizie&p=dalministero&id=5341

- Ulloa, C. (2011). Atención educativa al alumnado con sordera. En G. Trinidad y C. Jáudenes (Coods.). *Sordera Infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Guía práctica para el abordaje interdisciplinar.* (193-211). FIAPAS.
- UNESCO. (1990). (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). *Declaración mundial de educación para todos.* Jomtien.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special education needs adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.* http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal. Francia: UNESCO.* <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47ª Conferencia Internacional de la UNESCO.* <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/47a-reuni%C3%B3n-2004>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All.* <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO. (2008). *48th session of the international conference on education. Inclusive education: the way of the future.* UNESCO.
- UNESCO. (2009a). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.* <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO. (2009b). *Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192480>
- UNESCO. (2014). *Declaración final de la Reunión Mundial sobre Educación para Todos (EPT) de 2014: El Acuerdo de Mascate.*

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Mu-scat-Agreement-ESP.pdf>

UNESCO. (2015). *Incheon Declaration. World Education Forum 2015*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
UNESCO. https://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf

UNESCO. (2019). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education - Building Bridges, not Walls*. UNESCO.

UNICEF. (2013). *Children with disabilities. The state of the World's Children 2013*.
UNICEF.

Valles, M. (2014). Entrevistas cualitativas (Colección Cuadernos Metodológicos, núm. 32). CIS.

Valmaseda, M. (1994). La escuela y los alumnos con déficit auditivo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6(2), 7-14.

Vangeli e Atti degli Apostoli. (2005) (P. Beretta, Coord.). San Paolo Edizioni.

Vega Fuente, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 119-139 .

Vega Fuente, A. (2010). La educación inclusiva: un deber de justicia. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 4(1).

Vega Fuente, A. y López-Torrijo, M. (2009). “Hace falta un pueblo entero para educar a un niño o cómo superar la banalidad de la exclusión”. En M.A. Casanova

- Rodríguez y M.Á. Cabra de Luna (Coords.), *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro* (pp. 96-137). Fundación ONCE.
- Vega Fuente, A. y López-Torrijo, M. (2011). Personas con discapacidad: desde la exclusión a la plena ciudadanía, *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 5(1), 123-155.
- Vega Fuente, A., López-Torrijo, M. y Garín Casares, S. (2013). La educación inclusiva: entre la crisis y la indignación. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 7(1), 316-336.
- Verdugo, M. A. (2011). La atención a la diversidad del alumnado: valores, derechos y calidad de vida. En J. Navarro (Coord.). *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. (pp.1-14). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Verhoeven, L. y Perfetti, C. A. (2011). Introduction to this special issue: Vocabulary growth and reading skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 1-7.
- Vermeulen, A., De Raeve, L., Langereis, M. y Snik, A. (2012). Changing Realities in the Classroom for Hearing-Impaired Children with Cochlear Implant. *Deafness & Education International*, 14(1), 36-47.
- Vernero, I., Aimar, E. y Schindler, A. (2009). *Allenamento della percezione uditiva nei bambini con impianto cocleare. Metodologie Riabilitative*. Springer.
- Vianello, R. y Lanfranchi, S. (2015). Looking beyond the alibi that not everything functions perfectly in Italy: a response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo, *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 454-456, [https://doi: 10.1080/08856257.2015.1079032](https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1079032).
- Vianello, R., Lanfranchi, S. y Pulina, F. (2013). Students with Disabilities and with Special Educational Needs: A Reply to Giangreco, Doyle and Suter. *Life Span and Disability*, 16, 219-227.

- Vianello, R., S. Lanfranchi, E. Moalli, y F. Pulina. (2015). Tutti in classe normale: le opinioni degli insegnanti, dei compagni e dei genitori. En R. Vianello y S. Di Nuovo (Coords.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp.17-33). Erickson.
- Vigarello, G. (1996). *Il sano e il malato. Storia della cura del corpo dal Medioevo ad oggi*. Marsilio.
- Virgilio. (1990). *Eneide* (C.Vivaldi, Trad.). Garzanti
- Vislie, L. (2002). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European, *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-36.
- Vitello, S. J. (1994). Special Education Integration: The Arezzo Approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 41, 61-70.
- Vohr, B.R., Topol, D., Watson, V., St Pierre, L. y Tucker, R. (2014). The importance of language in the home for school-age children with permanent hearing loss. *Acta Paediatrica*, 103, 62-69. <https://doi:10.1111/apa.12441>.
- Volpato, F. (2012). The comprehension of relative clauses by hearing and hearing-impaired, cochlear-implanted children: the role of marked number features. In *Selected Proceedings of the Romance Turn IV Workshop on the Acquisition of Romance Languages* (pp. 306-25). Cambridge Scholars Publishing.
- Volpato, F. y Adani, F. (2009). The subject/object relative clause asymmetry in Italian hearing-impaired children: evidence from a comprehension task. *Studies in Linguistics*, 3, 269-281.
- Volpato, F. y Vernice, M. (2013). The production of relative clauses by Italian cochlear-implanted and hearing children. *Lingua*, 139, 39-67.
- Volterra, V. (1981). *I segni come parole. la comunicazione dei sordi*. Boringhieri.

- Volterra, V. (2004). *La lingua dei segni italiana*. Il Mulino.
- Volterra, V. (2014). Chi ha paura della lingua dei segni?. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 18(3), 425-427.
- Volterra, V., Roccaforte, M., Di Renzo, A. y Fontana, S. (2019). *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*. Il Mulino.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Waltzman, S. B. y McConkey Robbins, A., Green, J. E. y Cohen, N. L. (2003). Second oral language capabilities in children with cochlear implants. *Otology & Neurotology*, 24, 757-763.
- Wang, M., Zan, F., Liu, J., Liu, C. y Sharma, U. (2012). A survey study of Chinese in-service teachers' self-efficacy about inclusive education. *Journal of International Special Needs Education*, 15(2), 116.
- Wang, Y. y Engler, K. (2011). Early intervention. En P. Paul y G. Whitelaw, *Hearing and deafness* (pp. 241-268). Jones & Bartlett.
- Wang, Y., Trezek, B., Luckner, J. y Paul, P. (2008). The role of phonology and phonological related skills in reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 153(4), 396-407.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of comité of enquiry into the education of handicapped children and young people*. HMSO.
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101021152907/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>
- Watkin, P. M. y Baldwin, M. (2011). Identifying deafness in early childhood: requirements after the newborn hearing screen. *Archives of disease in childhood*, 96(1), 62-66.

- Watkin, P., McCann, D., Law, C., Mullee, M., Petrou, S., Stevenson, J., Worsfold, S., Yuen, H. M. y Kennedy, C. (2007). Language ability in children with permanent hearing impairment: The influence of early management and family participation. *Pediatrics*, *120*(3), e694-e701. <https://doi:10.1542/peds.2006-2116>.
- Wheeler, A., Gregory, S. y Archbold, S. (2004). *Supporting young people with cochlear implants in secondary school*. RNID.
- Wiley, S., Arjmand, E. y Dixon, M. (2011). Findings from multidisciplinary evaluation of children with permanent hearing loss. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, *75*(8), 1040-1044.
- Winzer, M. y Mazurek, K. (2000). *Special education in the 21st century. Issues of inclusion and reform*. Gallaudet University Press.
- Wittgenstein, L. (1964). *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*. Conte, A.G. (Trad.) Einaudi.
- Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human service*. Toronto: National Institute on Mental Retardation. http://digitalcommons.unmc.edu/wolf_books/1
- Woodcock, K. y Pole, J. D. (2008). Educational attainment, labour force status and injury: a comparison of Canadians with and without deafness and hearing loss. *International Journal of Rehabilitation Research*, *31*(4), 297-304.
- Xie, Y. H., Potměšil, M. y Peters, B. (2014). Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers. *Journal of deaf studies and deaf education*, *19*(4), 423-437.
- Yim, D. (2011). Spanish and English language performance in bilingual children with cochlear implants. *Otology & Neurotology*, *33*, 20-25.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Sage.

- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Sage.
- Yoshinaga-Itano, C. (2003). Universal newborn hearing screening programs and developmental outcomes. *Audiological Medicine*, 1(3), 199-206.
- Yoshinaga-Itano, C. (2014). Principles and guidelines for early intervention after confirmation that a child is deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(2), 143-175. [https://doi: 10.1093/deafed/ent043](https://doi.org/10.1093/deafed/ent043).
- Zanobini, M. (2013). Some Considerations about Inclusion, Disability, and Special Educational Needs: A Reply to Giangreco, Doyle e Suter (2012). *Life Span and Disability* 16 (1), 83-94.
- Zanobini, M., Basili, A. y Lanzara, C. (2010). Il Metodo creativo, stimolativo e riabilitativo della comunicazione orale e scritta con le strutture musicali di Zora Drežančić. *Logopedia e Comunicazione*, 6, 23-47.
- Zatelli, S. (1980). *Il metodo verbo-tonale di Peter Guberina: il corpo ed il suo linguaggio, simbiosi della comunicazione verbale e corporea*. Edizioni Omega.

ANEXOS

«Questa affermazione descrive la mia scuola...»	Concordo	Concordo abbastanza	Non sono d'accordo	Necessito di più informazioni
A.2.3 Gli alunni sono valorizzati in modo uguale.				
A.2.4 Insegnanti e alunni si trattano l'un l'altro come esseri umani oltre che come rappresentanti di un «ruolo».				
A.2.5 Il gruppo insegnante cerca di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica.				
A.2.6 La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione.				
Dimensione B. Produrre politiche inclusive				
B.1 sviluppare la scuola per tutti				
B.1.1 La selezione del personale e le carriere sono trasparenti.				
B.1.2 I nuovi insegnanti vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola.				
B.1.3 La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale.				
B.1.4 La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone.				
B.1.5 Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola.				
B.1.6 La scuola organizza i gruppi-classe in modo che tutti gli alunni vengano valorizzati.				

«Questa affermazione descrive la mia scuola...»	Concordo	Concordo abbastanza	Non sono d'accordo	Necessito di più informazioni
B.2 organizzare il sostegno alla diversità				
B.2.1 Tutte le forme di sostegno sono coordinate.				
B.2.2 Le attività di formazione aiutano gli insegnanti ad affrontare le diversità degli alunni.				
B.2.3 Le politiche rivolte ai Bisogni Educativi Speciali sono inclusive.				

B.2.4 Viene utilizzata la normativa sull'individualizzazione per ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni.				
B.2.5 Il sostegno agli alunni stranieri che imparano l'italiano è coordinato con il sostegno all'apprendimento degli altri alunni.				
B.2.6 Le politiche di sostegno personale e del comportamento sono collegate a quelle di sostegno allo sviluppo curricolare e all'apprendimento.				
B.2.7 Le pratiche disciplinari che portano all'esclusione dalle attività vengono ridotte.				
B.2.8 Gli ostacoli alla frequenza sono ridotti.				
B.2.9 Il bullismo viene contrastato.				
Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive				
C.1 Coordinare l'apprendimento				
C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni.				

«Questa affermazione descrive la mia scuola...»	Concordo	Concordo abbastanza	Non sono d'accordo	Necessito di più informazioni
C.1.2 Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni.				
C.1.3 Le lezioni sviluppano una comprensione della differenza.				
C.1.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento.				
C.1.5 Gli alunni apprendono in modo cooperativo.				
C.1.6 La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni.				
C.1.7 La disciplina in classe è improntata al mutuo rispetto.				
C.1.8 Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione.				
C.1.9 Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni.				

C.1.10 Le attività di studio a casa contribuiscono all'apprendimento di tutti.				
C.1.11 Tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula.				
C.2 Mobilitare risorse				
C.2.1 Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento.				
C.2.2 Le competenze degli insegnanti sono utilizzate al meglio.				

«Questa affermazione descrive la mia scuola...»	Concordo	Concordo abbastanza	Non sono d'accordo	Necessito di più informazioni
C.2.3 Gli insegnanti sviluppano delle risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione.				
C.2.4 Le risorse della comunità sono conosciute e utilizzate.				
C.2.5 Le risorse della scuola sono equamente distribuite così da sostenere l'inclusione.				
Priorità per lo sviluppo inclusivo				
1. _____				
2. _____				
3. _____				
4. _____				
5. _____				

Questionario . Indicatori adattati (alunni e genitori/tutori)

Selezionare la casella corrispondente al ruolo:

Alunno Genitore/tutore

Selezionare la casella corrispondente alla propria opinione.

«Questa affermazione descrive la mia scuola...»	Concordo	Concordo abbastanza	Non sono d'accordo
Culture			
1. Ciascuno si sente benvenuto a scuola.			
2. Gli alunni si aiutano l'un l'altro.			
3. Gli insegnanti collaborano tra loro.			
4. Gli insegnanti e gli alunni si trattano con rispetto.			
5. I genitori vengono coinvolti nella vita della scuola.			
6. Gli insegnanti e il Consiglio di istituto collaborano positivamente.			
7. Gli insegnanti non favoriscono un gruppo di alunni rispetto agli altri.			
8. Gli insegnanti aiutano gli alunni a dare il meglio di sé.			
9. Gli insegnanti pensano che tutti gli alunni siano ugualmente importanti.			
Politiche			
10. La scuola facilita l'iscrizione degli alunni con disabilità.			
11. Nel primo periodo di inserimento a scuola vieni aiutato ad ambientarti.			

«Questa affermazione descrive la mia scuola...»	Concordo	Concordo abbastanza	Non sono d'accordo
12. Agli insegnanti piace lavorare in tutte le loro classi.			
13. Gli insegnanti affrontano le problematiche comportamentali degli alunni al fine di evitare demotivazione e abbandono.			

14. Gli insegnanti si impegnano affinché la scuola divenga un posto in cui si viene volentieri.			
15. Viene fatto tutto il possibile per prevenire e contrastare il bullismo.			
Pratiche			
16. Gli insegnanti facilitano la comprensione delle lezioni per tutti gli alunni.			
17. Agli alunni viene insegnato ad apprezzare le persone con una provenienza diversa dalla loro.			
18. Gli alunni solitamente sanno cosa verrà insegnato nella lezione successiva.			
19. Gli insegnanti si aspettano che gli alunni si aiutino tra loro.			
20. Nella maggior parte delle lezioni alunni e insegnanti si comportano reciprocamente con rispetto.			
21. Gli insegnanti aiutano chiunque manifesti difficoltà nel seguire la lezione.			
22. Il personale di sostegno si prodiga per aiutare tutti gli alunni in difficoltà.			
23. I compiti a casa aiutano l'apprendimento e sono spiegati chiaramente.			
24. Al di fuori delle lezioni vengono proposte attività che interessano tutti gli alunni.			

Questionario: la mia scuola secondaria

Sono femmina Sono maschio Frequento l'anno

«Questa affermazione descrive la mia scuola...»	Concordo	Concordo abbastanza	Non sono d'accordo
1. Durante le lezioni lavoro spesso in coppia o in piccoli gruppi.			
2. Seguo con piacere la maggior parte delle lezioni.			
3. Quando incontro difficoltà chiedo aiuto all'insegnante.			
4. Sto apprendendo molto in questa scuola.			
5. Quando sono in difficoltà posso contare sull'aiuto			

dei compagni.			
6. Avere un insegnante di sostegno in alcune lezioni mi aiuta a svolgere il mio lavoro.			
7. A lezione gli insegnanti ascoltano con interesse le mie idee.			
8. Gli insegnanti non fanno caso ai miei errori, se vedono che mi sto impegnando al meglio.			
9. Il mio lavoro e quelli dei miei compagni sono esposti sulle pareti dell'aula.			
10. Il personale della scuola è amichevole.			
11. Penso che gli insegnanti si comportino con equità quando puniscono un alunno.			
12. Penso che gli insegnanti si comportino con equità quando premiano un alunno.			
13. Penso che alcuni insegnanti prediligano alcuni alunni rispetto agli altri.			

«Questa affermazione descrive la mia scuola...»	Concordo	Concordo abbastanza	Non sono d'accordo
14. Quando ho dei compiti a casa in genere mi è chiaro come svolgerli.			
15. Solitamente svolgo i compiti a casa assegnati.			
16. Per lo più sto volentieri a scuola.			
17. Questa è la scuola che desideravo frequentare dopo la primaria.			
18. Penso che questa sia la migliore scuola del circondario.			
19. La mia famiglia pensa che questa sia una buona scuola.			
20. Credo sia bene che ci siano alunni con differenti culture.			
21. Le persone con disabilità vengono trattate con rispetto in questa scuola.			
22. Ogni alunno della comunità locale è benvenuto in questa scuola.			
23. Se in questa scuola ti comporti veramente male vieni mandato a casa.			

24. La scuola fa bene a mandare a casa gli alunni che si comportano molto male.			
25. A scuola ho molti buoni amici.			
26. Mi preoccupa che a scuola possano chiamarmi con nomi spregiativi.			
27. Temo di poter subire atti di bullismo.			
28. Se qualcuno mi aggredisce lo direi all'insegnante.			
29. All'ora di pranzo a volte partecipo a gruppi o pratico sport.			

«Questa affermazione descrive la mia scuola...»	Concordo	Concordo abbastanza	Non sono d'accordo
30. Dopo la scuola a volte partecipo a gruppi o pratico sport.			
31. Durante la pausa pranzo ci sono spazi in cui posso sentirmi a mio agio.			
32. Mi piace il mio tutor.			
33. Piaccio al mio tutor.			
34. Se mi assento da scuola il mio tutor vuole sapere dove sono stato.			
<p>Queste sono le cose che maggiormente vorrei cambiassero nella scuola.</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>Grazie per il tuo aiuto!</p>			

Questionario secondaria (genitori/tutori)

Specificare l'anno di frequenza del vostro ragazzo/a _____

«Questa affermazione descrive la mia scuola...»	Concordo	Concordo abbastanza	Non sono d'accordo
1. Questa scuola è stata la mia prima scelta per mio figlio.			
2. Mio figlio voleva frequentare questa scuola.			

3. Le informazioni ricevute al tempo dell'iscrizione erano eccellenti.			
4. Il bollettino della scuola mi tiene al corrente sui cambiamenti.			
5. Credo che la scuola mi tenga ben informato sui progressi di mio figlio.			
6. Credo che il personale sia amichevole nei miei confronti e con gli altri genitori.			
7. Quando sono preoccupato per i progressi di mio figlio so chi contattare.			
8. Se comunico le mie preoccupazioni al personale, so di poter essere ascoltato.			
9. La scuola fornisce chiare indicazioni su come aiutare mio figlio nei compiti a casa.			
10. Mio figlio frequenta volentieri questa scuola.			
11. Credo che gli insegnanti aiutino più alcuni alunni che altri.			
12. Tutti i ragazzi della comunità locale sono i benvenuti nella scuola.			
13. Tutte le famiglie vengono tenute in pari considerazione, indipendentemente dalla loro cultura o collocazione sociale.			

«Questa affermazione descrive la mia scuola...»	Concordo	Concordo abbastanza	Non sono d'accordo
14. Il bullismo è un problema presente nella scuola.			
15. Se un alunno si comporta male è giusto mandarlo a casa.			
16. Se un alunno si comporta male continuamente è giusto che venga allontanato dalla scuola.			
17. Mio figlio frequenta gruppi o pratica attività sportive durante la pausa pranzo o dopo la scuola.			
18. La scuola interpella i genitori prima che vengano attivati dei cambiamenti.			
19. I genitori che offrono il loro aiuto per migliorare la scuola sono tenuti in maggiore considerazione dagli insegnanti rispetto agli altri.			

20. Il personale di questa scuola incoraggia tutti gli alunni a dare il meglio di sé, non solo i più abili.			
---	--	--	--

Grazie per aver completato il questionario. nello spazio sottostante può aggiungere le sue indicazioni riguardo a ciò che secondo lei può contribuire a rendere migliore la scuola di suo figlio.

Anexo 2. Classroom Participation Questionnaire- Deaf/Hard Of Hearing ¹²

Data Compilazione _____

Età _____ Sesso: M F

Classe _____

Metodo comunicativo che utilizzi con i tuoi familiari: Esclusivamente orale
Esclusivamente linguaggio dei segni Lingua orale e linguaggio dei segni (Bilinguismo)
 Assistente alla comunicazione LIS Scrittura

Metodo comunicativo che utilizzi con i tuoi compagni: Esclusivamente orale
Esclusivamente linguaggio dei segni Lingua orale e linguaggio dei segni (Bilinguismo)
 Assistente alla comunicazione LIS Scrittura

Tecnologie utilizzate per comunicare con i compagni: Telefono cellulare: SMS video chiamate whatsapp . Facebook Altro

Tipo di perdita uditiva: Media Severa Profonda Non so

Tipo di aiuto: Apparecchio acustico Impianto Cocleare Apparecchio acustico e Impianto Cocleare Nessun aiuto

¹² Fuente: Antia, S. D., Sabers, D. L. y Stinson, M. S. (2007). Validity and reliability of the classroom participation questionnaire with deaf and hard of hearing students in public schools. *Journal of deaf studies and deaf education*, 12(2), 158-171. Traducción y italiana propia; integración propia de la página de inicio.

Rispetto al centro educativo che frequenti: cerchia il numero che corrisponde alla tua risposta.

1= Quasi mai; 2= Raramente; 3= Spesso; 4= Quasi sempre

	Quasi mai	Raramente	Spesso	Quasi sempre
Comunicazione alunno-insegnanti / insegnanti-alunno				
Comprensione degli insegnanti				
1. I miei insegnanti mi capiscono quando mi rivolgo a loro	1	2	3	4
2. Capisco i miei insegnanti quando loro si rivolgono a me	1	2	3	4
3. Ho abbastanza tempo per rispondere alle domande che i miei insegnanti mi rivolgono	1	2	3	4
4. Capisco i compiti per casa che i miei insegnanti mi assegnano	1	2	3	4
5. Capisco quando i miei insegnanti mi dicono cosa studiare per una verifica	1	2	3	4
6. Capisco i miei insegnanti quando mi assegnano i compiti per casa	1	2	3	4
7. Capisco i miei insegnanti quando rispondono alle altre domande dei miei compagni	1	2	3	4
8. Capisco i miei insegnanti quando mi dicono cosa studiare per una verifica	1	2	3	4
Comunicazione alunno-compagni / compagni-alunno				
Comprensione degli studenti				
1. I miei compagni di classe mi capiscono quando parlo/comunico con loro	1	2	3	4
2. Capisco i miei compagni di classe quando parlano/comunicano	1	2	3	4
3. Partecipo alle discussioni di classe	1	2	3	4
4. Capisco i miei compagni durante le discussioni di gruppo	1	2	3	4
5. Capisco i miei compagni quando rispondono alle domande dei miei insegnanti	1	2	3	4

Aspetti positivi	Quasi mai	Raramente	Spesso	Quasi sempre
1. Mi sento bene con la modalità di comunicazione che uso	1	2	3	4
2. Mi sento tranquillo quando parlo/comunico con i miei compagni	1	2	3	4
3. Mi sento tranquillo quando parlo/comunico con i miei insegnanti	1	2	3	4
4. Mi sento tranquillo durante le discussioni di gruppo	1	2	3	4
5. Mi sento felice durante le discussioni di gruppo	1	2	3	4
6. Mi sento bene durante le discussioni di gruppo in classe perché non faccio fatica a farmi comprendere	1	2	3	4
Aspetti negativi	Quasi mai	Raramente	Spesso	Quasi sempre
1. Mi sento solo perché non riesco a capire i miei compagni quando parlano	1	2	3	4
2. Mi sento insoddisfatto perché è difficoltoso per me comunicare con i miei compagni	1	2	3	4
3. Mi innervosisco perché i miei compagni non mi capiscono quando parlo/comunico con loro	1	2	3	4
4. Mi innervosisco perché i miei insegnanti non riescono a capirmi quando parlo/comunico con loro	1	2	3	4
5. Sono nervoso quando parlo/comunico con i miei compagni	1	2	3	4
6. Sono nervoso quando parlo/comunico con i miei insegnanti	1	2	3	4
7. Sono nervoso durante le discussioni di gruppo in classe	1	2	3	4
8. Mi sento insoddisfatto durante le discussioni di gruppo in classe	1	2	3	4
9. Mi sento infelice durante le discussioni di gruppo in classe	1	2	3	4

Anexo 3. Cuestionario online ¹³

Ricopre il ruolo di								
Dirigente scolastico								
Docente	curriculare	di sostegno						
	secondaria di I grado	secondaria di II grado						
Domande				1	2	3	4	5
1. Conosce il deficit uditivo?								
2. Quale sarebbe la sua prima reazione davanti ad uno studente con deficit uditivo?								
a. Reazione di rifiuto								
b. Reazione di ansia per la non conoscenza del deficit uditivo e di ciò che potrebbe implicare								
c. Reazione uguale a quella che avrei davanti a qualsiasi altro studente								
d. Reazione molto positiva, perchè mi offrirebbe l'opportunità di migliorare professionalmente								
e. Altro								
3. Conosce i diversi livelli di sordità?								
4. Conosce la lingua dei segni (LIS)?								
5. Conosce altri codici di comunicazione usati dalle persone con sordità oltre alla "lingua dei segni" (LIS)?								
6. Conosce Associazioni di persone e/o famiglie con sordità nella provincia di Catania?								
7. Conosce le tecnologie a supporto degli studenti con sordità?								
8. Durante la sua esperienza professionale ha seguito studenti con sordità?								
9. Conosce le difficoltà che potrebbero avere gli studenti con sordità nell'ambito dell'apprendimento?								
10. Ha ricevuto formazione specifica per insegnare a studenti con deficit uditivo?								
11. Ritiene che la presenza in classe di uno studente con deficit uditivo possa ostacolare il processo di insegnamento-apprendimento?								
12. Quali sistemi di comunicazione utilizza o utilizzerebbe con studenti con deficit uditivo?								
a. Lingua orale								
b. Comunicazione bimodale								
c. Cued speech								
d. Lingua dei segni								
e. Altro								
13. Quale valutazione darebbe ai seguenti sistemi di comunicazione per studenti con deficit uditivo?								
a. Lingua orale								

¹³ Renobales, V. y Leire, E. (2015). Propuesta de protocolo de actuación ante alumnos sordos para profesores de formación y orientación laboral (FOL). [Trabajo Fin de Máster]. Traducción y adaptación propia al italiano. En la introducción del cuestionario en línea, se escribió esta premisa: Questo questionario, totalmente anonimo, intende valutare la conoscenza generale degli insegnanti, dei dirigenti scolastici sulla sordità. Segni con una X l'opzione che considera appropriata o più vicina alla sua opinione e/o esperienza, tenendo conto che 1 significa "per nulla"; 2 qualcosa" 3 "poco" 4 "abbastanza" 5 "molto".

b. Comunicazione bimodale					
c. Cued speech					
d. Lingua dei segni					
e. Altro					
14. Considera positiva l'inclusione degli studenti con sordità nelle scuole comuni?					
15. La sua scuola offre strumenti e risorse necessari a studenti con deficit uditivo?					
16. Le seguenti figure professionali quanto le sono o potrebbero esserle di supporto nella sua azione educativo-didattica?					
a. Docente di sostegno					
b. Logopedista, addetto alla riabilitazione uditiva					
c. Consulente psicopedagogico					
d. Audioprotesista					
e. Otorino					
f. Psicologo					
g. Assistente alla comunicazione					
h. Altro					
17. Quali scelte didattiche e metodologiche usa o userebbe con studenti con deficit uditivo?					
a. Personalizzazione dei tempi di lavoro e della valutazione					
b. Traduzione in lingua dei segni					
c. Cooperative learning					
d. Peer tutoring					
e. Altro					
18. Come valterebbe le scelte didattiche e metodologiche usate a vantaggio degli studenti con deficit uditivo?					
a. Personalizzazione dei tempi di lavoro e della valutazione					
b. Traduzione in lingua dei segni					
c. Cooperative learning					
d. Peer tutoring					
e. Altro					
19. Crede che il deficit uditivo limiti l'accesso al mercato del lavoro?					